



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires.

Autor:

Schwamberger, Cintia

Tutor:

Grinberg, Silvia M.

2020

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DE DOCTORADO

••••• •• ••••••••••••••

Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires.



••••••••••••••••••••••••••••••
••••••••••••••••••••••••••••••
••••••••••••••••••••••••••••••
••••••••••••••••••••••••••••••

TESISTA: Lic. Cintia Schwamberger
cintiaschwamberger@gmail.com

••••••••••••••••••••••••••••••

DIRECCIÓN: Dra. Silvia M. Grinberg
CO-DIRECCIÓN: Lic. Susana Ortíz
CONSEJERA: Mg. Verónica Rusler

Buenos Aires, noviembre de 2020

INDICE

INDICE.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	4
ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS, MAPAS, IMÁGENES Y FOTOGRAFÍAS.....	5
ANEXO METODOLÓGICO	9
INDICE DE SIGLAS.....	11
RESUMEN.....	13
ABSTRACT.....	16
INTRODUCCIÓN.....	20
CAPÍTULO I.....	33
DISCAPACIDAD, POBREZA Y PROCESOS DE INCLUSIÓN EN TIEMPOS GERENCIALES	33
1. Bitácora de la discapacidad: del eufemismo al derecho.....	36
1.1. Acerca de la discapacidad: una revisión conceptual.....	36
1.1.1 Modelos hegemónicos: entre modelo médico y el modelo social	42
1.2. Teorías críticas de la discapacidad.....	51
1.2.1.El orgullo de ser Crip	53
2. Escolarización y discapacidad: ¿de la segregación a la inclusión?	57
2.1. La conformación de las escuelas especiales	57
2.1.1.La Educación Especial en Argentina	64
2.2. Antecedentes y estado de la cuestión de los procesos de escolarización en clave normativa	66
2.2.1. La escuela especial como “locus privilegiado”	69
2.2.2. La escuela integradora y el auge de la adecuación curricular.....	72
2.2.3. La escuela inclusiva y las configuraciones de apoyo	77
3. Discapacidad, pobreza urbana y escuela: hacia un estado de la cuestión	84
3.1. Los números en discapacidad: ¿una cuestión global?.....	84
3.2. Debates acerca de la relación entre escuela, pobreza y discapacidad	88
3.2.1. Desigualdad educativa: hacia un estado de la cuestión sobre escuela y pobreza.....	88
3.2.2. Discapacidad, pobreza y escuela: una mirada transversal.....	93
3.3. Acerca del concepto de interseccionalidad: sus aportes en el campo educativo	97
4. La inclusión a debate: aportes desde los estudios de gubernamentalidad	103
4.1. Acerca de la gubernamentalidad y el gerenciamiento.....	103
La inclusión gubernamentalizada	108
4.2. La inclusión excluyente como forma de precariedad.....	111
Interseccionalidad, inclusión y biopolítica	114
5. A modo de corolario: las políticas sobre la <i>bios</i> de la discapacidad.....	116
CAPÍTULO II	122
APROXIMACIONES METODOLÓGICAS: DEVENIR INVESTIGADORA.....	122
1. Historia de la presente investigación	124
1.1. Devenir investigadora: vivir y experimentar la investigación	124
1.1.1. Involucrarse en la investigación: del largo plazo, el compromiso y el trabajo con el	

docente.....	129
2. Diseño metodológico: procesos y técnicas de investigación.....	131
2.1. Construcción del problema de investigación.....	133
2.2. Construcción del trabajo de investigación.....	134
La selección de la escuela.....	134
2.3. La estrategia etnográfica, el trabajo en terreno y el material de campo.....	137
2.4. La triangulación en la obtención y análisis de la información: descripción del trabajo de campo y del trabajo analítico.....	141
2.4.1. Construcción de la matrícula y el análisis de la información cuantitativa.....	147
2.4.2. Acerca del análisis de la información cualitativa a través del “Método de Comparación Constante” y la utilización del Atlas Ti (las codificaciones).....	149
3 La producción audiovisual como línea de fuga: nuevos escenarios para la investigación.....	153
3.1. De la producción audiovisual en la escuela: la palabra como potencia.....	154
3.2. El uso de las imágenes y la cámara como la construcción de un relato otro.....	156
4. La escuela en contexto: el barrio y su emplazamiento.....	157
4.1. Los barrios de la escuela.....	157
4.2. Historia de la escuela: de la homogeneidad al movimiento. Su emplazamiento...	162
CAPÍTULO III.....	171
<i>DEVENIR COLADOR: DESIGUALDAD EDUCATIVA, DISCAPACIDAD Y POBREZA</i> .	171
1. <i>Devenir escuela colador</i>	173
1.1. De los inicios y mudanzas de la escuela.....	176
1.2. Devenir “escuelita pobre”.....	180
2. Acerca de la matrícula escolar.....	186
2.1. Sobre su crecimiento y transformación: atendiendo a las políticas de inclusión...	186
2.2. Sobre la interseccionalidad: discapacidad y pobreza.....	194
2.2.1. Sobre las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias.....	200
3. La vida: entre el barrio y la escuela.....	213
3.1. Tres relatos de precariedad: episodios de vida.....	219
3.2. Lo Crip: Historias de afirmación.....	227
3.3. De historias docentes sobre “la escuelita pobre”.....	232
4. La inclusión vista desde adentro.....	239
4.1. De los que se quedan en sede.....	240
4.1.1. Condiciones de aprendizaje de los estudiantes.....	246
4.2. Los “que se van a la común” o de los PPI.....	250
4.2.1. Buscar la más indicada: de la selección de escuela y de los estudiantes.....	254
4.2.2. Relatos de inclusión en primera persona.....	257
CAPÍTULO IV.....	261
<i>INCLUSIÓN GERENCIADA: HACER(SE) CARGO DE LA PRECARIEDAD</i>	261
1. Materialidad de la escuela o de la gestión de la precariedad.....	263
1.1. Acerca de la noción de materialidad y los nuevos materialismos.....	263
1.2. Materialidades precarias en la cotidianeidad escolar.....	268

1.2.1. La escuela “patas para arriba”	271
1.2.2. Sino falta, sobra: otros (¿más?) imponderables de la escolaridad	288
2. Sobre la gestión y la alianza con la comunidad: colaborar(se).....	297
2.1. La escuela colaborada: a la pesca, de donaciones	300
2.1.1 Nada se tira todo se transforma: sobre los docentes “cirujas”	303
2.2. La escuela colaboradora y los desbordes de la comunidad.....	309
2.2.1. Sobre ferias, viandas y productos	309
2.2.2. La escuela y sus despliegues	313
3. De la dirección “ <i>multitask</i> ”: sostener escuela en la gestión.....	317
3.1. Cuando lo urgente ES importante: De los imponderables del equipo de gestión .	319
3.2. De la administración, de la burocracia y el “abandono de la docencia”.....	324
4. En la escuela les pibes importan	327
4.1. De la valoración de la escuela: una responsabilidad mutua	327
4.2. La escuela con aire para respirar	332
CAPÍTULO V	335
<i>BATALLAS TITÁNICAS DE LA INCLUSIÓN: HACER/SE DOCENTE EN EL PATIO DE ATRÁS</i>	335
1. Sobre los/as <i>MAI</i> y las prácticas de inclusión.....	338
1.1. El/la “ <i>MAI</i> ” como un “avatar”	338
1.2. Diseñar políticas de inclusión	344
2. El docente pulpo y sus malabarismos	348
2.1. Enseñar en el patio de atrás: de los recursos áulicos.....	349
Acerca del docente pulpo: de su labor en el aula.	352
2.2. De las estrategias para abrir la escuela	357
3. Elogio de la transmisión: la importancia de enseñar	365
1.1. “Ahora puedo aprender”: de los procesos de enseñanza- aprendizaje	367
1.2. Las señas me enseñaron todo lo que sé.....	373
1.3. La escuela importa: de tiempos futuros y proyectos de vida.....	377
<i>CONCLUSIONES y NUEVAS FUGAS</i>	381
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	391

AGRADECIMIENTOS

A las escuelas, sus docentes, estudiantes y no docentes, particularmente a quienes desde el 2016 abrieron sus puertas para que llegara con la bicicleta y me recibieran como lo hicieron cada día con las “puertas abiertas”. Sin esa hospitalidad que caracteriza a los espacios educativos estas líneas que siguen no hubieran sido posibles. A todos y cada uno gracias por los hermosos y sentidos momentos compartidos durante todo este trayecto de formación. Esta producción es para ustedes.

A ella, la promotora de todo este lío, Jesica Schwamberger – como gusta llamarse cuando se presenta y como la recuerdan todas y cada una de las docentes de la escuela. A mis viejos, a Gualterio y Chipelú, que me dieron la vida, e hicieron todo cuanto pudieron, por mí y por mi hermana, de manera incansable e inagotable que nos hace ser hoy lo que somos. A ellos tres que son todo por lo que vivo y respiro, gracias infinitas. A Tito, por aguantarme en todas las locuras y en esta en particular.

A las poderosas mujeres académicas que me acompañaron y acompañan en cada paso transitado por este rumbo de la investigación. A Silvia Grinberg, directora como pocas, brillante, audaz, provocadora, entusiasta- y podría seguir- que me condujo hasta aquí en esta hermosa aventura del devenir investigadora. A Susana Ortiz, mi co-directora, referente en el área de políticas de inclusión, formadora de formadores que continúa con la misma dedicación y estímulo que en sus inicios. A Verónica Rusler mi consejera, eternamente agradecida por todo lo que trasmite con esa generosidad única que la caracteriza y acompañarme en cada paso y decisión. A ellas tres, no (me) alcanza la vida para agradecer todo cuanto confiaron, acompañaron e hicieron por mí en estos tiempos. A ustedes gracias.

Al hermoso equipo del CEDESI que con debates, lecturas, propuestas, proyectos, ferias y más ferias fueron y son vitales para sostener espacios de intercambio y encuentro que de no haber existido este tránsito se volvería sombrío y solitario. Gracias por recibirme en el 2015, de manera inesperada y hospitalaria. A les que están, a les que no y les que vendrán. Gracias Ju, So, Yan, Kika, Lupe, Paquito, Edu, Eli, Meche, Alan, Patri, Gaby, Carlitos, Ger, Giu, Flor, Naty, Edu –el otro- Jony y Lauti. A ustedes gracias. Adoro los martes y en este tiempo de pandemia fueron fundamentales. Gracias por enseñarme a surfear los “deadline” todo el tiempo.

A la UNSAM, casa de estudios que me formó y que posibilitó mis inicios en la educación superior, de la que no me quiero ir. A la Comisión de Discapacidad y sus integrantes, fundamentales para garantizar el derecho a la educación en la universidad. A quienes, también confiaron en mi postulación para esta beca que culmina.

Al CONICET por darme la posibilidad de sostener (me) económicamente este tiempo y permitir formarme como investigadora en un contexto donde los temas que nos convocan, desde las Ciencias Sociales, como en mi caso, suelen no ser “rentables”. A les que dicen que las Universidades Públicas no sirven, a ellos- sí, sin el inclusivo- les digo: soy Orgullosamente Primera Generación de Universitarias del Conurbano. A la UBA, por permitir (me) este Doctorado.

A mis amistades todas, a las viejas y las nuevas, que la vida me regaló, gracias: Miris, Al, Vane, Mari, Mels, Gua, Adri, Naty, Lelia, Cris, Mariel, Andre, Caro, Eze, Carlos, Magda, Vik, Debo y Sacli.

En esta tesis hay un poco de todos ustedes, que son parte de mí y de mis experiencias de vida como estudiante, docente e investigadora. Por eso, los mejores días fueron y serán (...) con ustedes.

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS, MAPAS, IMÁGENES Y FOTOGRAFÍAS

<i>Tabla 1 Matrícula Sede Escuela Especial y Proyecto de Inclusión Año 2002-2018.....</i>	189
<i>Tabla 2. Matrícula Escolar Modalidad Educación Especial. Período 2014-2018.....</i>	192
<i>Gráfico 1 Matrícula Sede Escuela Especial y Proyecto de Inclusión Año 2013-2018 ...</i>	191
<i>Gráfico 2. Evolución Matrícula Escolar Modalidad Educación Especial. Período 2014-2018.....</i>	192
<i>Gráfico 3 Composición Urbana de la matrícula escolar. Registro de Matrícula Año 2017</i>	197
<i>Gráfico 4. Composición por género de la matrícula escolar. Matrícula Año 2017</i>	199
<i>Gráfico 5. Tipos de Empleo según género. Registro de Matrícula Año 2017</i>	210
<i>Gráfico 6. Edad cronológica de los/as estudiantes. Registro de Matrícula Año 2017....</i>	243
<i>Gráfico 7. Composición matrícula escolar en sede según nivel educativo y género. Registro matrícula año 2017.....</i>	244
<i>Gráfico 8. Emplazamiento estudiantes mujeres y tipo de trayectoria.</i>	245
<i>Gráfico 9. Emplazamiento estudiantes varones y tipo de trayectoria</i>	245
<i>Gráfico 10. Porcentaje de Estudiantes con PPI según nivel educativo y género. Registro Matrícula Año 2017</i>	251
<i>Mapa 1. Índice de Vulnerabilidad Socio Geográfica. Escuelas de Educación Especial San Martín (desapareció el mapa después lo pego al final).....</i>	135
<i>Mapa 2.Emplazamiento urbano de las villas y asentamiento Partido de San Martín atendiendo al NBI.....</i>	161
<i>Mapa 3 Escuelas de Educación Especial del Partido de San Martín</i>	164
<i>Mapa 4 Georreferencia Emplazamiento Estudiantes. Registro de Matrícula Año 2017.</i>	195
<i>Mapa 5. Georreferencia de las viviendas de les estudiantes. Registro Matrícula Año 2017. Vista Barrios del Río Reconquista</i>	196
<i>Imagen 1. Modelo de la Encrucijada. Autora: Patricia Brogna (2009)</i>	38
<i>Imagen 2. Red Semántica. Captura de pantalla de saturación de categorías del Atlas Ti</i>	151
<i>Imagen 3 Red Semántica. Imagen de saturación de categorías realizada junto con la directora de tesis</i>	152
<i>Imagen 4. Croquis del aula donde realizamos el taller y la estadía en terreno durante los años 2018-2019 de la investigación.</i>	270
<i>Imagen 5. Captura de pantalla, devolución del jurado sobre el corto</i>	362
<i>Código QR 1 "Ciudad Fantasma" (2018) Código QR 2. "Huellas" (2019)</i>	153
<i>Código QR 3. Video interactivo. Emplazamiento urbano, estudiantes y escuela</i>	195
<i>Fotografía 1 Registro de la Matrícula Escolar.....</i>	148
<i>Fotografía 2 Registro de la Matrícula Escolar.....</i>	148
<i>Fotografía 3 Los alrededores de la escuela y la Ruta Nacional</i>	165
<i>Fotografía 4. Los alrededores de la escuela, el paredón de la fábrica</i>	165
<i>Fotografía 5. La fachada de la escuela hoy</i>	166
<i>Fotografía 6. La esquina de la escuela.....</i>	166
<i>Fotografía 7 Placa del 50° Aniversario la EE en el Año 2004.....</i>	166
<i>Fotografía 8 Imagen del Libro de Oro" del 50° Aniversario de la EE</i>	167
<i>Fotografía 9. Imagen del Libro de Oro" del 50° Aniversario de la EE</i>	167
<i>Fotografía 10 Inauguración de la sede definitiva el 5 de agosto de 1988.....</i>	169
<i>Fotografía 11 y Fotografía 12 Registro del folleto utilizado para el 50° Aniversario de la escuela</i>	169
<i>Fotografía 13 .Imagen del barrio a través de los dibujos de los y las estudiantes</i>	216
<i>Fotografía 14 Registro del Barrio de uno de los estudiantes del grupo escolar.....</i>	217
<i>Fotografía 15. Imagen del Barrio de una de las estudiantes del grupo.</i>	217
<i>Fotografía 16 Momento de realización de los dibujos del barrio.....</i>	217
<i>Fotografía 17. Captura de pantalla de la red social Facebook sobre el trágico incendio ocurrido a una de las familias de la escuela</i>	225
<i>Fotografía 18. Registro del baño en planta baja de los docentes. "No abrir la canilla" es la indicación para que no se termine de romper y el baño se inunde.....</i>	273

Fotografía 19. Registro Fotográfico Visita a la Biblioteca de la UNSAM. Dos estudiantes leen la información del lomo de uno de los libros	275
Fotografía 20 Registro de la puerta donde se encuentran las notebooks abarrotadas. Contiene un cartel pegado en el medio de la puerta que dice: "Las compus de conectar igualdad deberán conectar a una app para evitar el bloqueo"	276
Fotografía 21. ¿(Des)Conectados? Estudiantes sentados en la parte superior de la escalera para lograr alcanzar la señal de WiFi que sólo funciona en la planta alta de la escuela.	278
Fotografía 22. . Registro Baño de las Visitas. En el lavamanos se observa un recipiente que se va "llenando" mientras la canilla gotea durante todo el día.....	279
Fotografía 23. Estela de agua que recorre parte de la Feria Americana.	279
Fotografía 24. Registro del techo que gotea hacia los materiales de la Feria Americana.	280
Fotografía 25. Registro escalera del lado derecho de la escuela.	281
Fotografía 26. Registro del baño en planta baja de los ciclos más pequeños. En el observamos debajo de la pileta un balde con de 20 litros cargándose con agua que proviene de las goteras de las canillas. También se observa el rastro de agua en el piso que proviene de otro lado de la pared	281
Fotografía 27. Puerta de entrada al salón de clase del CFI Básico. Sin vidrio, con la mitad del papel celofán pegado para que no ingrese frío al aula.....	282
Fotografía 28. Registro fotográfico de una de las puertas del salón con los vidrios rotos	283
Fotografía 29. Espacio entre el salón del CFI Básico y la UL. Se pueden visualizar dos armarios y cosas sobre ellos. También observamos las condiciones precarias de los techos	283
Fotografía 30. El patio de atrás de la escuela. Redes colgadas para que la pelota no se "cuelgue" y se dirija al otro patio de la escuela primaria lindante	284
Fotografía 31. Mural en una de las paredes del "Patio de Atrás"	284
Fotografía 32. Grilla para el Proyecto "Detective de Goteras"	286
Fotografía 33. Publicación de Facebook, sobre la falta de agua en la escuela	290
Fotografía 34. Puerta del baño de planta baja que utilizan los más pequeños. Con un cartel pegado que dice: No pasar. No usar. Pared Electrificada	293
Fotografía 35. Publicación de Facebook sobre el estado del baño electrificado de los más pequeños	294
Fotografía 36. Armario docente	306
Fotografía 37. Recursos áulicos para desarrollar las actividades áulicas.....	306
Fotografía 38. . Inicio de Maqueta Ciudad Fantasma, realizada con materiales descartables y reciclables.....	307
Fotografía 39. Maquetas de Ciudad Fantasma. Apiladas una sobre otras	307
Fotografía 41. Vista del costado de la Feria Americana	310
Fotografía 40. Zapatos y Ropa de la Feria Americana de la escuela	310
Fotografía 42 Folleto Sorteo. Todos por Abigail.	313
Fotografía 43.. Imagen del área de huerta y de los pozos sépticos en el patio de atrás.	323
Fotografía 44. Registro fotográfico del festejo de cumpleaños de una de las estudiantes	333
Fotografía 45. Tiempo de recreo en el patio de atrás.....	350
Fotografía 46. Fotografía 49. El uso del celular docente para la enseñanza.	351
Fotografía 47. Visita a la UNSAM, recorrida	359
Fotografía 48. Visita a la UNSAM, entrevista Investigador	359
Fotografía 49. Actividad en la carpeta sobre la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM	360
Fotografía 50. Cierre de la Feria de Ciencias en la UNSAM. Auditorio	361
Fotografía 51. Stand "Ciudad Fantasma" con los "evaluadores"	361
Fotografía 53. Premio Mención Honorífica 2018	362
Fotografía 52. Stand armado y organizado en la Feria. Campus Universitario.....	362
Fotografía 54. Agradecimientos Feria	363

Fotografía 55. Carta a quien enseña I.....	369
Fotografía 56. Carta a quien enseña II	369
Fotografía 57. Eternamente Gracias	390

Nota: las tablas, gráficos, imágenes, fotografías y capturas de pantalla se encuentran descritas en el texto y se anexa en su costado un código QR que permite escuchar su descripción en audio. En el caso de la interpretación en Lengua de Señas es una barrera que posee esta tesis al momento de la entrega. Se espera para su defensa conseguir este apoyo. Con respecto al español sencillo, esta tesis recurre a palabras que se nutren desde esta perspectiva. Sin embargo, se debe seguir profundizando en ello para que el contenido sea plenamente accesible para todes, en definitiva, para “cualquiera”.

ANEXO METODOLÓGICO



ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	
DOCENTE DE GRADO MUJER	5
DOCENTE MAI MUJER	3
EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR (EOE)	3
DIRECTIVO MUJER	2
DIRECTIVO HOMBRE	1
ESTUDIANTE VARON	10
ESTUDIANTE MUJER	6
OBSERVACION DE CLASES	
2016-2017(CFI Básico y Superior. Turno Mañana)	20
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
2018-2019 (CFI Básico. Turno Tarde)	TODO EL AÑO

Datos Entrevista en Profundidad a Docentes

N°	NOMBRE	CARGO-OCUPACIÓN EN LA ESCUELA	AÑO
1	CANI	Docente Integradora Laboral (IL). Mujer, 53 años.	2016
2	DORA	Docente Trabajadora Social (TS). Mujer, 54 años.	2016
3	VELEDA	Ex - Directora. Mujer, 45 años.	2017
4	PILI	Docente cambio de funciones. Mujer, 58 años.	2017
5	ANABEL	Docente cambio de funciones. Mujer, 57 años.	2017
6	ERICA	Docente Asistente Educacional (AE). Mujer, 38 años.	2017
7	DANICA	Docente (MAI). Mujer, 47 años.	2017
8	CLAUDIA	Docente Preceptora (PR). Mujer, 43 años.	2018
9	ANA	Docente (MAI) Jubilada. Mujer, 50 años.	2019
10	ARIEL	Ex - Director. Hombre, 52 años.	2019
11	LIDIA	Docente (MAI). Mujer, 48 años.	2019
12	ALEJANDRA	Docente (MAI). Mujer, 39 años.	2019
13	FLORENCIA	Docente. Mujer 49, años.	2019
4	ZULMA	Directora. Mujer, 50 años.	2019

Datos Entrevista en Profundidad a Estudiantes

N°	NOMBRE	DESCRIPCION	AÑO
1	JUAN	Estudiante Varón, 21 años.	2017
2	GUIDO	Estudiante Varón, 20 años.	2017
3	JULIA	Estudiante Mujer, 20 años.	2017
4	VERDE	Estudiante Mujer, 19 años.	2017
5	LUCA	Estudiante Varón, 15 años.	2018
6	AXEL	Estudiante Varón, 16 años.	2018
7	DAMIAN	Estudiante Varón, 17 años.	2018
8	TIN	Estudiante Varón, 15 años.	2018
9	ROBY	Estudiante Varón, 15 años.	2018
10	ARIELA	Estudiante Mujer, 15 años.	2018
11	CANDRA	Estudiante Mujer, 15 años.	2018
12	TILI	Estudiante Mujer, 15 años.	2018
13	ALEXIS	Estudiante Varón, 18 años.	2019
14	SELVA	Estudiante Mujer, 17 años.	2019
15	ARIEL	Estudiante Varón, 19 años.	2019
16	JOEL	Estudiante Varón, 19 años.	2019

Cabe aclarar que los nombres son ficticios, a fin de preservar la identidad de los/as participantes de la investigación. Todos ellos/as fueron informados sobre la utilización de la información utilizada para esta tesis.

INDICE DE SIGLAS

AAIDD	Asociación Americana de Discapacidad Intelectual del Desarrollo
TDD-TDHA	Déficit Atencional
ANDIS	Agencia Nacional de Discapacidad (Ex - CONADIS)
ANSES	Administración Nacional de la Seguridad Nacional
ASPO	Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio
BM	Banco Mundial
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CE	Consejo Escolar
CEAMSE	Coordinación Ecológica Área Metropolitana Social del Estado
CENS	Centro Educativo de Nivel Secundario
CIC	Centro Integrador Comunitario
CFE	Consejo Federal de Educación
CFI	Centro de Formación Integral
CFL	Centro de Formación Laboral
CIDPCD	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad-Convención
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento
CUD	Certificado Único de Discapacidad
DEA	Dificultades Específicas del Aprendizaje
DGCYE	Dirección General de Cultura y Educación
DI	Discapacidad Intelectual
DUI	Documento Único de Identidad
EC	Educación Común
ECD	Estudiante con Discapacidad
ECDI	Estudiante con Discapacidad Intelectual
EE	Educación Especial
EI	Educación Inclusiva
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
INDEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censo
IFE	Ingreso Familiar de Emergencia
IS	Irregulares sociales
JC	Junta de Clasificación
JE	Junta Evaluadora
LEN	Ley de Educación Nacional

MAI	Maestra/o de Apoyo a la Inclusión
MG	Maestra/o de Grado
MI	Maestra/o Integradora(o)
MIGM	Maestra/o de Irregulares Mentales
MINIEDUC	Ministerio de Educación Nacional
MM	Modelo Médico
MR	Maestra/o Reeducador/a
MS	Modelo Social
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos
OOII	Organismos Internacionales
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
OS	Obra Social
PCD	Persona con Discapacidad
PCDI	Persona con Discapacidad Intelectual
PEA	Población Económicamente Activa
PNC	Pensión No Contributiva
PPI	Proyectos Pedagógicos de Inclusión
RM	Retardo Mental
RMBA	Región Metropolitana de Buenos Aires
RML	Retardo Mental Leve
RMM	Retardo Mental Moderado
SD	Síndrome de Down
SE	Sistema Educativo
SSS	Superintendencia de Servicios de Salud
SUBE	Sistema Único de Boleto Electrónico
TEA	Trastornos del Espectro Autista
TES	Trastornos Emocionales Severos
TS	Trabajadora Social
UL	Unidad Laboral



RESUMEN

Desde finales del S. XX la educación especial (en adelante EE) ha estado atravesada por distintos debates y reformas en torno a los procesos y dinámicas de inclusión de las personas con discapacidad (PCD) (Ainscow, 2001; De la Vega, 2010). La pregunta por la discapacidad, en tanto, involucró la problematización del modelo médico, dando lugar a diversas nociones como necesidades educativas especiales (NEE), diversidad, deficiencia, discapacidad, diferencia, entre otras. En la actualidad las escuelas de EE reciben estudiantes, cada vez más, relacionados con la pobreza urbana y la exclusión social que evidencian en su interior procesos de inclusión excluyente (Veiga-Neto y Lopes, 2012; Esposito, 2005, Frölich y Lopes, 2018). Estas dinámicas como las que nos ocupamos aquí, se agudizan en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana (Grinberg, 2013). En esta tesis describimos esa trama al interior de una escuela de educación especial de gestión pública emplazada en esos espacios de la urbe, particularmente de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), atendiendo a la cotidianeidad de los procesos de inclusión que allí se producen. La propuesta metodológica de base múltiple se centra en el desarrollo de un estudio cualitativo (De Seena, 2015; Scribano, 2008), que recupera aportes del enfoque etnográfico en educación (Rockwell, 2009, 2018) y atiende a los microdetalles (Geertz, 2003), que ocurren en su interior, a los efectos de comprender las dinámicas de dichos procesos (Sinisi, 2013; Grinberg y Langer, 2015).

Como resultante de lo anterior, se procura caracterizar la matrícula de la escuela entre sus vaivenes, transformaciones y fluctuaciones (Grinberg, 2011), que se producen a partir de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad (ECD), intelectual, en este caso, entre la escuela de educación común y especial. Asimismo, realizamos una analítica de las lógicas que contribuyen a posicionar a los sujetos en una extrema vulnerabilidad y exclusión social (Pereyra, 2015, Redondo, 2016), en donde la escuela especial queda en la trama de situaciones de pobreza, empero ello, como lo discutimos aquí, lejos de reforzar las desigualdades y la mirada abyecta que pesa sobre las PCD y los barrios más empobrecidos de la urbe, se ocupa de intervenir en las lógicas excluyentes. La escuela ofrece distintas posibilidades no sólo con respecto a las dinámicas de escolarización sino, que, propone a sus estudiantes la posibilidad de pensar un futuro otro, como sujetos autónomos y autodeterminados hacia la construcción de un porvenir. Un porvenir incierto, inestable y flexible, que la escuela consigue intervenir y generar espacios de estabilidad, de encuentro, de futuro y de proyectos de vida. En suma, como lo proponemos, la escuela transforma el tiempo y espacio excluyente en el que se posiciona a los y las estudiantes con discapacidad en un lugar donde se encuentra otro aire para respirar (Ahmed, 2019) y producir vidas potentes.

En ese sentido, se describe en la vida escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983) las formas que adquiere el hecho educativo atendiendo a las maneras de *estar/habitar* de los sujetos (Skliar, 2003), en el cruce con una materialidad particular que caracteriza a estos espacios urbanos, en el marco de las

dinámicas de metropolización selectiva (Prevot-Shapira, 2001) y la fragmentación social que asume la vida urbana y educativa (Grinberg, 2011, 2013; Guzmán, Langer, Grinberg, 2020) en esta región. Aquí adquiere relevancia que en escuelas y barrios en situación de pobreza la cuestión socio-económica y ambiental (Curutchet, Grinberg, Gutiérrez, 2012), no es una variable que se pueda aislar sino que, atraviesa fuertemente las prácticas escolares y se traduce de formas particulares en los procesos de inclusión/exclusión social (Dafuncho, Grinberg, 2013). Entender esas maneras de hacer atravesadas por la cuestión social y económica supone recuperar las políticas de inclusión atendiendo a las condiciones en que se hace escuela en la modalidad de educación especial y sus vasos comunicantes con las escuelas de educación común.

En esta tesis recuperamos los debates que circunscriben a la desigualdad educativa y social atravesada por las múltiples identidades de los colectivos con los índices más altos de exclusión. Es allí donde la perspectiva interseccional (Creenshaw, 1991; Collins, 1995, 2015), que recuperamos de los debates feministas afro, se vuelve clave y nos aporta un plus para analizar las políticas de inclusión hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad que habitan estos espacios de la urbe. Ello se traduce en una puesta en marcha de prácticas que requiere de un entramado que involucra a los actores educativos y como lo mencionamos aquí, a los desbordes de la comunidad (Grinberg, 2008, 2013, 2015). Por lo tanto, la pregunta por la escolaridad, atravesada por la discapacidad y la extrema pobreza urbana adquiere especial interés, donde la lógica gerencial ha dejado sujetos e instituciones teniendo que desarrollar estrategias de autogestión (Orlando, 2019; Dafuncho, 2019). Esto hace referencia a las dinámicas del *gerenciamiento* (Grinberg, 2008, 2017; 2020), que han contribuido a profundizar los procesos de segmentación y fragmentación del sistema educativo, exacerbando la desigualdad y la exclusión social (Llomovatte y Kaplan 2005, Langer, 2013, 2016; Brisciolli, 2016; Botinelli, 2017, Kaplan, 2008, 2017). Se hace necesaria la descripción de los procesos de inclusión/exclusión de las personas con discapacidad en las escuelas de educación común y más especialmente en escuelas de educación especial dado que los debates en relación con la inclusión han tenido y tienen en la Educación Especial un núcleo clave de desarrollo.

El término inclusión, con sus matices (Meo, 2014; Skliar, 2010), encuentra su germen fundacional, a partir de las propuestas integradoras desde mediados del siglo pasado, en la educación especial (Barnes, 2010; Infante y Matus, 2009, Graham, 2006). Esa génesis se ha caracterizado por un constante devenir, que presenta continuidades y discontinuidades (Monzani, 2016, Schewe, 2017) como consecuencia de los debates y discusiones en torno a la discapacidad, la mejora de la calidad de vida y la garantía de una educación en igualdad de condiciones en relación con el resto de los estudiantes dentro del sistema educativo (Almeida, Angelino, 2014; Casal, 2017; De la Vega, 2008; Pérez, 2014;). Asimismo y especialmente a partir del siglo XXI estos debates se han promovido desde espacios académicos y desde los propios colectivos de familias y personas con discapacidad (Cobeñas, 2016; Cinquegrani, 2019,

Ferrante, 2015; Venturiello, 2016). Estas luchas se encuentran ligadas con políticas que procuran revertir los procesos de fragmentación de la vida y del sistema educativo, que exacerban la desigualdad y la exclusión social (Prevot Schapira, 2001; Tiramonti, 2004; Llomovatte y Kaplan 2005; Grinberg, 2011, 2013).

Al respecto realizamos en clave analítica la descripción de los procesos que se producen desde una mirada interseccional alejada de una perspectiva sesgada y binomial atendiendo a los modos en que se ponen en relación las dinámicas de inclusión/exclusión de estudiantes con discapacidad junto con la educación especial y la pobreza urbana. Asimismo, se presta especial interés a los procesos matriculares que, desde principios de este siglo, y de manera agudizada en las últimas décadas, a contramano de las políticas de inclusión, no dejan de ver crecer la cantidad de estudiantes que cobija la escuela. Ello particularmente como desarrollamos, debido al incremento de la matrícula, dada la extensión de la obligatoriedad escolar (Vasilliades, Southwell, 2014; Southwell, 2020; Jacinto y Terigi, 2007; Briscioli, 2016), y derivaciones de las escuelas de educación común a las escuelas de la modalidad de educación (Sinisi, 2010, Pereyra, 2015; De la Vega, 2010).

Esto evidencia una problemática creciente en las últimas décadas que este tesis procura estudiar en dos niveles: por un lado los modos de hacer escuela en la escuela de educación especial donde realizamos el trabajo de investigación y, por el otro, las particularidades que presenta la intersección pobreza urbana y discapacidad que no se reduce simplemente a una diada que se retroalimenta sino que, en la cotidianeidad, esto adquiere otros bemoles que intentamos describir aquí. Entendemos que ello nos permitirá ofrecer herramientas que contribuyan a establecer líneas de acción, políticas y estrategias institucionales que intervengan en los procesos de exclusión que a diario viven los y las estudiantes con discapacidad, aunque no sólo.

ABSTRACT

Since the end of the 20th century, special education (hereinafter EE) has been crossed by different debates and reforms regarding the processes and dynamics of inclusion of people with disabilities (PWD) (Ainscow, 2001; De la Vega, 2010). The question about disability, meanwhile, involved the problematization of the medical model, giving rise to various notions such as special educational needs (SEN), diversity, impairment, disability, difference, etc. (UN, 2006). At present, EE schools receive students, that are more and more, related to urban poverty and social exclusion that show within them processes of exclusionary inclusion (Lopes, 2012; Infante, 2010). These dynamics, like the ones we are dealing with here, are exacerbated in schools located in contexts of urban poverty (Grinberg, 2013). In this thesis we describe this plot within a public management special education school located in those parts of the city, particularly in the Metropolitan Region of Buenos Aires (RMBA), taking into account the daily routine of the inclusion processes that takes place there. The methodological proposal focuses on the development of a qualitative study (De Seena, 2015; Scribano, 2008) that recovers contributions from the ethnographic approach in education (Rockwell, 2009, 2018) and addresses the microdetails (Geertz, 2003) that occur in its interior, in order to understand the dynamics of these processes (Sinisi, 2013; Grinberg, 2011; Veiga-Neto, 2012).

As a result of the above, an attempt is made to characterize the school enrollment on its ups and downs, transformations and fluctuations (Grinberg, 2011) that occur from the movements of the schooling processes of students with disabilities (ECD), intellectual in this case, between the common and special education school. Likewise, we carry out an analysis of the logics that contribute to positioning the subjects in extreme vulnerability and social exclusion (Pereyra, 2013, 2015; Festa, 2002) where the special school remains in the web of poverty situations, however, As we discuss here, the school, far from reinforcing the inequalities and the abject gaze that weighs on the PWD and the most impoverished neighborhoods of the city, deals with an intervention in the exclusionary logics, offering different possibilities not only with respect to the dynamics of schooling, but rather, that, proposes to its students the possibility of thinking another future, as autonomous subjects, self-determined towards the construction of a future. An uncertain, unstable and flexible future, which the school manages to intervene and generate spaces of stability, of gatherings, of the future and of life projects. In short, as we propose, the school transforms the exclusive time and space in which students with disabilities are positioned in a place where there is another air to breathe (Ahmed, 2019) and produce powerful lives.

In this sense, it is described in school life (Rockwell and Ezpeleta, 1983) the forms that the educational fact acquires according to the ways of being / inhabiting of the subjects (Skliar, 2003) in the intersection with a particular materiality that characterizes these urban spaces, within the framework of the dynamics of selective metropolization (Prevot-Shapiro, 2001) and the social fragmentation that urban and educational life assumes (Grinberg, 2011, 2013; Guzmán, Langer, Grinberg, 2020) in this region. Here it becomes relevant that in schools and neighborhoods living in poverty, the socio-economic and environmental issue (Curuchet, Grinberg, Gutiérrez, 2012) is not a variable that can be isolated, but rather strongly cuts across school practices and translates as particular forms in the processes of social inclusion / exclusion (Dafuncho, Grinberg, 2013). Understanding these ways of dealing with the social and

economic issue implies recovering schooling policies (Grinberg, 2009) taking into account the conditions in which schools are conducted in the special education modality and their communicating vessels with common education schools.

In this thesis we recover the debates that circumscribe the educational and social inequality crossed by the multiple identities of the groups with the highest rates of exclusion. It is there where the intersectional perspective (Creenshaw, 1991; Collins, 1995, 2015), which we recover from Afro-feminist debates, becomes key and provides us with a plus to analyze inclusion policies towards the group of students with disabilities who live in contexts of urban poverty that is translated into an implementation (Ball et al., 2010) that requires a framework involving educational actors and, as we mentioned here, the overflows of the community (Grinberg, 2008, 2013, 2015). Therefore, the question about schooling then, crossed by disability and extreme urban poverty, acquires special interest, where managerial logic has left subjects and institutions having to develop self-management strategies (Orlando 2009, 2019; Dafunchio, 2019). This refers to the management dynamics (Grinberg, 2008, 2017; 2020) that have contributed to deepening the processes of segmentation and fragmentation of the educational system, exacerbating inequality and social exclusion (Llomovatte and Kaplan 2005, Langer, 2013; Briscioli, 2016; Botinelli, 2017). It is necessary to describe the processes of inclusion / exclusion of people with disabilities in common education schools and more especially in special education schools since the debates around inclusion have had and have a nucleus in Special Education development key.

The term inclusion, with its nuances (Meo, 2014; Skliar, 2010), draws its founding germ, from the integrative proposals, since the middle of the last century, in special education (Barnes, 2010; Infante 2009, Graham, 2006). In this genesis, a constant evolution has been characterized, presenting its continuities and discontinuities throughout history (Monzani, 2016, Schewe, 2017) as a consequence of the debates and discussions around disability, the improvement of the quality of life and the guarantee of an education under equal conditions in relation to the rest of the students within the educational system (Casal, 2017; Pérez, 2014; De la Vega, 2008; Almeida y Angelino, 2014). Likewise, and especially since the 21st century, these debates have been promoted from academic spaces and from the groups of families and people with disabilities (Cobeñas, 2016; Cinquegrani, 2019, Ferrante, 2015; Venturiello, 2016) linked to the policies that seek to reverse the processes of segmentation and fragmentation of urban life and the educational system, which undoubtedly exacerbate inequality and social exclusion (Prevot Schapira, 2002; Tiramonti, 2004; Llomovatte and Kaplan 2005; Grinberg, 2011, 2013).

In this regard, we carry out an analytical description of the processes that occur from an intersectional perspective away from a biased and binomial perspective, taking into account the ways in which the dynamics of inclusion / exclusion of students with disabilities are related to special education and urban poverty. Likewise, special interest is paid to the enrollment processes that, since the beginning of this century, and sharpened in recent decades, contrary to inclusion policies, have not stopped seeing the number of students that the school shelters grow. This is particularly the case as we developed, due to the increase in enrollment, given the extension of compulsory schooling (Vasilliades, Southwell, 2014; Southwell, 2020; Jacinto and Terigi, 2007; Briscioli, 2014) and, derivations of common education schools to schools in the special education modality from contexts of urban poverty (Sinisi, 2010, Pereyra, 2015; De la Vega, 2010).

This shows a growing problem in recent decades that this thesis seeks to study at two levels: on the one hand, the ways of doing school in the special education school where we carry out the research work and, on the other, the particularities that the intersection between urban poverty and disability that are not simply reduced to a dyad that feeds itself but in everyday life this acquires other flaws that we try to describe here. We understand that this will allow us to offer tools that contribute to establishing lines of action, policies and institutional strategies that contribute to reverting the processes of exclusion that students with disabilities experience daily, although not only.

“Veníamos tomados de la mano, sin apuro ninguno, por la calle. Totoca venía enseñándome la vida. Y yo me sentía muy contento porque mi hermano mayor me llevaba de la mano, enseñándome cosas. Pero enseñándome las cosas fuera de casa. Porque en casa yo aprendía descubriendo cosas solo y haciendo cosas solo, claro que equivocándome (...) Si no estuviera en la calle comenzaría a cantar. Cantar sí que era lindo. Totoca sabía hacer algo más, aparte de cantar: silbar. Pero por más que lo imitase no me salía nada. El me dio ánimo diciendo que no importaba, que todavía no tenía boca de soplador. Pero como yo no podía cantar por fuera, comencé a cantar por dentro”
Mi planta de Naranja-Lima, José Mauro De Vasconcellos, 1996, p.1-2.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se desarrolló en el marco de la Beca Doctoral que fue otorgada por el CONICET a finales del año 2015. Un punto de inflexión que entrecruza cuestiones personales, laborales y posicionamientos socio-políticos. El 18 de diciembre recibía la notificación que había sido “beneficiada” por esta beca y por esta gran oportunidad. Reiteradas veces leí, releí y volví a leer el mail, así como reconfirmar con parientes y amigos para ver si lo que allí decía era tal como lo estaba interpretando. Ese fin de año auguraba, luego de varias incertidumbres, algunas certezas. Las poderosas mujeres (académicas) que me acompañaron en este tránsito, es inenarrable. A ellas les debo la oportunidad de haberme dedicado, con pasión e interrogaciones, durante cinco años de mi existencia finita, a la investigación sobre discapacidad, pobreza y los procesos de inclusión que en esa intersección se producen. Desde mis inicios como estudiante en el profesorado estas temáticas fueron mis principales preocupaciones. Así, esta tesis viene a cerrar mientras abre nuevas puertas de aquellas primeras preguntas que iba hilvanando en el andar de la docencia. La materialización de esta tesis espero resulte tanto en la producción de conocimiento acerca de la cotidianidad de las escuelas de educación especial emplazadas en las periferias metropolitanas, así como en el desarrollo de políticas que contribuyan a mejorar la precariedad que las atraviesa.

Finalizando el tiempo de beca e inmiscuida en la escritura, que auguraba entregarla en julio y defenderla antes de octubre, los planes viran vertiginosamente. El mundo se estremece y azota una pandemia global. Esta situación alteró aquello que había planificado, desordenó tanto la vida de todos/as que trajo una vez más esa incertidumbre vivida a finales del 2015. En este marco de fragilidad, esta tesis se encuentra atravesada entre esos dos registros, con y sin pandemia. El proceso de escritura es un vaivén, una especie de bucle que nunca se cierra y que no finaliza, pero que esta pandemia lo intensificó de un modo particular. Un registro de escritura que se altera, para “romper la cuarentena” y brindar el mayor sostén posible a quienes me lo dieron desde el momento en que nací. La pandemia no descubrió nada nuevo, las desigualdades están allí, pero recrudescidas, a flor de piel, al rojo vivo. Desigualdad encarnada en los sujetos, en este caso, en los sujetos más cercanos: mi familia, aunque no sólo a ellos. Situación que particularmente tocó las fibras más sensibles, aquellas que se dirimen entre la vida y la muerte. El terror a la pérdida de mis seres queridos afectó la “producción” de esta tesis. Ocuparme de ellos, en tanto sostén afectivo y material, fue lo que desde el 16 de marzo comenzó a ser la prioridad.

A esta prioridad vital, se agregó el deseo y la necesidad de seguir en el camino de la investigación y “lograr” nuevamente un “poco de estabilidad”. Los días siguen siendo inestables, muchas veces no es posible encontrar sentido a lo que se redacta ni para quién, con qué objetivo y el hilo conductor que sostenía la escritura se desvanece. Inseguridad e incertidumbre “redoblada” se sumó la posibilidad de presentarme a la beca posdoctoral de CONICET que definirá el sostén económico y el andar de la investigación, con la posibilidad de seguir

profundizando en lo que nos trajo hasta aquí. Creí necesario comenzar con esta breve exposición, en términos de ex-ponerme ante los/as lectores/as, para realizar una apertura sentida, situada y marcada social, cultural y políticamente.

Esta tesis entonces se propone describir las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad (ECD) atendiendo a las tensiones de los procesos de inclusión en la vida cotidiana escolar. Ello desde el campo crítico de la sociología de la educación y estudios de la gubernamentalidad (Foucault, 1991; O'Malley, 2007; Rose, O'Malley y Valverde, 2006; Rose, 1996, 1997, 1999; Grinberg, 2007, 2008, 2015), considerando las transformaciones de los dispositivos pedagógicos en tiempos de metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2001, 2002; Grinberg, 2009, 2010, 2012; Grinberg y Dafunchio, 2013). El diseño de la investigación supuso una propuesta metodológica de base múltiple, asentada en el trabajo en terreno carácter cualitativo (Scribano, 2008; De Seena, 2015), que recupera aportes de la etnografía en educación (Rockwell, 2009, 2018), concentrada en la descripción densa (Geertz, 2003) de la vida escolar en la intersección discapacidad y pobreza urbana.

La perspectiva de la interseccionalidad (Creenshaw, 1991; Collins, 1995, 2015) resulta un aporte en el campo educativo a los efectos de una comprensión compleja de los modos en que discapacidad, pobreza y escuela se afectan mutuamente. Ello, entendiendo que discapacidad y pobreza se profundizan multicausalmente (Pantano, 2015; Grech, 2015) y más aún cuando la escuela se encuentra atravesada por esa trama (Redondo, 2016). Así hemos desarrollado la descripción de la cotidianeidad de escuelas de educación especial emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana atendiendo a las dinámicas de la escolarización de los/as estudiantes en el devenir diario. Una intersección clave en tanto las condiciones de pobreza y fragmentación de la vida urbana se cristalizan en el sistema educativo (Kessler, 2002; Jacinto, 2011; Langer, 2013, 2016; Bussi, 2013; Botinelli, 2017; Santillán, 2011; Di Paolantonio, 2014, Pérez, 2015). Se trata de dinámicas que se han profundizado, desde fines del siglo XX y que importa describir y analizar en la vida de las instituciones, en esta tesis, de la educación especial.

Cabe señalar que posicionadas en los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad- en adelante Convención (ONU, 2006; Ley N° 26378), haremos referencia a la definición de discapacidad, sin focalizar en las múltiples y diversas clasificaciones, ya que la entendemos como resultado de la interacción entre una persona con cierta deficiencia -sean físicas, mentales, intelectuales o sensoriales-, y las barreras sociales que impiden su plena participación en igualdad de condiciones con las demás (Palacios, 2008; 2017; Brogna, 2012; Diniz, 2007). Desarrollamos, así, entre los años 2016-2019 un trabajo de investigación en una escuela de educación especial de gestión estatal para estudiantes con discapacidad intelectual en el Partido de San Martín, allí donde se emplazan muchos de los barrios comúnmente denominados villas miseria (Bussi, 2013). Si bien, la pregunta por las dinámicas de inclusión es de interés tanto académico como político, la investigación de estos es un área

escasamente abordada en la investigación empírica, más aun cuando se trata del devenir cotidiano. Es, desde esta perspectiva que, asentada en los/as protagonistas y los procesos de escolarización, el estudio que dio lugar a esta tesis ha involucrado estancias largas y comprometidas en terreno que implicaron la observación participante y la realización de entrevistas en las dinámicas de las diarias de las instituciones. Ello con el objeto de contribuir a la problematización y producción de conocimiento respecto de las formas que asumen los procesos de escolarización en el presente.

Las dinámicas de escolarización (Grinberg, 2013) atravesada por la tensión inclusión-exclusión de los estudiantes con discapacidad históricamente han sido y, continúan siendo eje clave. Una población expuesta a múltiples riesgos de exclusión, víctimas de situaciones de violencia y opresión (Ferrante, 2014; Thoma y Hillesheim, 2011), expresadas en los distintos ámbitos de la vida social, en general, y, en particular en los escenarios educativos. Procuramos ofrecer elementos para la comprensión de las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en su tránsito poroso y permeable tanto por el sistema educativo (SE) común como por la modalidad de educación especial. En este marco, pretendemos aportar una mirada otra al estudio de estos procesos en las dinámicas de la vida de las instituciones en contextos donde la precariedad se vuelve regla, pero no destino trágico. En este sentido, proponemos en esta tesis que la escuela y los sujetos transitan un hacer cotidiano que, instalado en la tensión inclusión/exclusión (Fonseca, 2014), procura tácticas y estrategias (Foucault, 2000). Estrategias que, en la escuela, los cuerpos del *patio de atrás* importen.

Al respecto, entendemos que este trabajo aporta al desarrollo y análisis de nuevas miradas y conceptos para enriquecer el debate que atraviesa la educación especial. Esto es, aportar y complejizar las discusiones binarias acerca de la modalidad¹, describir sus pliegues, avatares, continuidades y discontinuidades que (se) producen el hacer diario de la escolarización de los sujetos con discapacidad en estos contextos y que denominamos *batallas titánicas*. Así, se intenta describir las batallas y luchas cotidianas - más allá de las lecturas heroicas, resilientes o meritocráticas - entendiendo que su comprensión requiere problematizarlas en el tejido escolar que no deja de ser parte de la red de relaciones y lógicas que componen las biopolíticas contemporáneas (Foucault, 2007).

Esta perspectiva involucra acercarse al cotidiano escolar de manera sostenida con el objeto de comprender aquello que muchas veces, aparece como una escuela que se ha vuelto obsoleta, destino trágico y de (re)producción de las desigualdades pero que, también en muchos casos para los/as estudiantes, como lo han señalado en muchas entrevistas, se vuelve un lugar donde hay *aire para respirar*. Cabe señalar que no se trató de realizar un estudio sobre cómo son implementadas las diversas políticas de inclusión, sino más bien de la descripción de la densidad escolar en tanto que prácticas políticas.

¹ Nos referimos a los discursos y enunciados que se dirimen entre el postulado del cierre de la modalidad de educación especial y su sostenimiento *statu quo* a partir de las políticas de inclusión.

Tampoco se trata de la distancia o la cercanía entre lo prescriptivo y lo realizado sino de ese hacer, en su densidad y complejidad, así como de las tensiones que las políticas de inclusión traen consigo. Un conjunto de problematizaciones que se construye en base a las preocupaciones y tradiciones que procuran la mirada microfísica de los procesos escolares; en este caso de la educación especial atendiendo también al lugar de potencia que tiene la escuela, tanto para estudiantes como docentes, en su hacer(se) a diario.

Estos conjuntos de preocupaciones se enmarcan, asimismo, en la pregunta por las políticas públicas y los procesos de inclusión que, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y sus diversas resoluciones, han tensionado el hacer diario de las instituciones. Ello, entendiendo la trama compleja que atañe a la hechura propia de la puesta en marcha de esas políticas que adquieren características particulares en sí, en las distintas escuelas atendiendo a sus especificidades, así como a su emplazamiento. Como señala Sinisi (2010) una hechura que “va a definir sus significados” (p.11) entre rupturas, continuidades y discontinuidades.

Las políticas de inclusión transformadas en imperativo de estado (Lopes y Hattge, 2009, Lopes, Lockmann y Hattge, 2013), se han realizado entre las tensiones de la vida escolar que involucran, por un lado, la mayor cobertura y acceso al sistema educativo de poblaciones especialmente afectadas por la exclusión. Y, por el otro, la configuración de dinámicas de *inclusión excluyente* (Esposito, 2005; Azcurra, 2006; Lopes y Veiga-Neto, 2012; Almeida y Angelino, 2014, Frölich y Lopes, 2018), sea por la pobreza como por la discapacidad, que atraviesa a la escolaridad y corren el riesgo de reforzar aquello que esperan resolver. Nos referimos a círculos que devienen viciosos y que arrojan a sujetos e instituciones a moverse en los márgenes de la exclusión (Pantano, 2009; Ferrante, 2014; Barnes, 2010).

Adquiere, así, particular interés la pregunta por las *políticas sobre la vida* (Rose, 2007; Foucault, 2007) y la configuración de *biopolíticas de la discapacidad* (Mitchell y Snyder, 2000; Mitchell 2015; Goodley, 2006). Ello, con el objetivo de comprender los procesos de inclusión-exclusión que presentan las instituciones en *tiempos de gerenciamiento* (Grinberg, 2008, 2013) que adquiere mayor densidad en las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. El gerenciamiento involucra una red de relaciones de las instituciones y los sujetos con la comunidad en la que habitan. Ello, implica el desarrollo de múltiples estrategias, dirá la autora, que llegan a instituciones y sujetos en la forma del gobierno de sí recargado (2015). Una racionalidad que nos llama *hacer hacerse/nos* responsables de la propia vida, de la propia exclusión y la propia precaridad.

Estas lógicas *manageriales* no dejan de atravesar a las políticas de inclusión y de modo particular a las personas con discapacidad. La configuración histórica y presente de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad (ECD) lejos de pensarse como un estado superado a partir de los “ideales de la inclusión”, las dinámicas de escolarización se enmarcan a partir de postulados capacitistas, heteronormativos y patriarcales (Guedes de Melo, 2018;

Butler, 2001; Preciado, 2003, Sabsay, 2010, Hammer, 2014), sustentada en la *ideología de la normalidad* (Angelino y Rosato, 2009). En este punto y en esta cotidianidad de pandemia que una y otra vez se enuncia la “necesidad” de volver a una “nueva normalidad” nos preguntamos, una vez más:

“¿Qué es la normalidad?: nada. ¿Quién es normal?: nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla.

¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad- anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, ser íntimo con ella. Con un gesto cotidiano -quizá poético, en parte épico- de reconciliación, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma” (Bárcena, 2009, p. 5).

La normalidad no es nada, ni es nadie el normal, afirma el autor y nos invita y los/as/es invito a adentrarse, en estas páginas y dejarse atravesar por y hacia las diferencias que nos caracterizan por ser simplemente humanos (Perez de Lara, 1998; Skliar, 2017). Nos queda como afirma Skliar (2010) “seguir combatiendo ese par nefasto, asumiendo la interioridad de una diferencia que pide un gesto de reconciliación” (p. 184) que trascienda cualquier tipo de tolerancia y de paso a una hospitalidad (Derrida, 2000), que corra el velo discapacitante que oprime al colectivo. Tal como nos ocupamos a lo largo de esta tesis, las políticas de inclusión se tornan prácticas compensatorias que profundizan el estigma social que sopesa sobre ellas (Ferrante, 2014, 2020), que no dejarán de formar parte de modos de inclusión excluyente (Veiga-Neto, 2001; Esposito, 2005; Ezcurra, 2011; Almeida y Angelino, 2009, Frölich y Lopes, 2018), que se evidencian en el cotidiano escolar, social, cultural, familiar, laboral, entre otros y que representa, tal como lo expresa Skliar (2012), aquello que la miradas excluyentes construyen de los sujetos “otros” que viven, sufren, sienten y padecen cuando no cuestionamos los mecanismos de (re)producción de la desigualdad en nuestro siglo, aunque no en el único:

“Quizá tenga razón aquella madre que preguntaba insistentemente: “¿Por qué no se ponen de acuerdo si nuestros hijos son iguales o diferentes?”; tal vez lo único sensato sea escuchar aquello que decía una anciana mujer recicladora de basura: “Antes nadie me veía, ahora me miran demasiado”, conversando sobre su aparente exclusión y su aparente inclusión; quizá nadie podrá decirlo como aquel hombre de mediana edad, con el cuerpo tomado por una paraplejía: “Lo que más hubiera deseado es que me trataran y me educaran como a cualquiera” (p. 184).

Se trata de experiencias de vida que se producen en la dialógica inclusión/exclusión (Pérez de Lara 1998; Fonseca, 2014), que hace al espacio urbano tanto como a los cuerpos que se mueven en él. Cuerpos sobre los que pesa la abyección y que se vuelven eje de políticas compensatorias que, como nos relatan las experiencias de los/as sujetos, se constituye en esa tensión inseparable entre estar incluido, estar al borde o no estarlo. Al respecto entendemos que estas experiencias son parte de los enunciados que se construyen en base a discursos producidos a partir de la mirada extraña y ajena que anula toda posibilidad de potencia y enunciación propia. En este sentido

sostenemos que:

“La discapacidad no existe como tal antes de su enunciación en un diagnóstico médico. Sólo existen algunas características del sujeto que pueden corresponderse -bajo la observación de una mirada experta (...) Es decir: existe una estrecha relación entre lo visto y lo enunciable que, una vez que es dicho, es producido como discapacidad” (Vallejos, 2009, p. 197)

Sobre esta tensión Contreras (2002), señala que se trata más bien de abordar la reflexión atendiendo a las potencialidades de la vida de la población, los modos de habitar y estar de los sujetos, tanto en su barrio y en las instituciones, en particular, estudiantes con discapacidad, atendiendo a sus preocupaciones y deseos, pero de modo muy especial, en las particularidades formas que en esta escuela se presenta. En otras palabras, se trata de comprender cómo una “sociedad puede codificar la pobreza, la penuria, el hambre” (Deleuze, 2005, p. 21), y, en este caso también la discapacidad.

A partir de un breve recorrido conceptual interesa comprender los supuestos homogeneizadores de la escuela y sus transformaciones sociales a partir de los estudios críticos que abarcan la perspectiva interseccional (Platero, 2012; Guedes De Mello, 2016; Guedes De Mello y Mozzi, 2018), del colectivo de las personas con discapacidad. En particular esta revisión conceptual y metodológica forma parte clave de la construcción del problema de investigación que dio lugar a esta tesis, asociada a la comprensión de las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Hablar de dinámicas de escolarización significa, tener en cuenta las prácticas pedagógicas, discursivas y no discursivas (Foucault, 2013), que definen líneas y regulan conductas, suponen las relaciones sociales y laborales que se despliegan en las escuelas y que involucran la atención de disputas, debates, oposiciones y luchas. Es decir, toda política es relacional (Foucault, 2000, 2013; Deleuze, 2005) y en este sentido, involucra prácticas y relaciones de poder que no se ejercen en un vacío, ni de manera unilateral ni exclusivamente como dominación (Foucault, 2005; Deleuze, 2014).

La pregunta por las prácticas y formas que adquiere la escolaridad contemporánea desde una perspectiva que intersecciona discapacidad y pobreza urbana en una escuela de educación especial (EE), se vuelve el eje central de este estudio que pone en debate los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad. Al respecto formulamos como objetivo general, describir la escolarización de estudiantes con discapacidad atendiendo a los procesos de inclusión en las dinámicas cotidianas de instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la RMBA. Específicamente nos adentrarnos en la trama que se teje en esta escuela en particular con cinco objetivos específicos:

- Describir en las dinámicas cotidianas de la escuela especial los procesos de inclusión/exclusión atendiendo a los lineamientos de las políticas educativas.
- Describir y analizar la matrícula de la escuela especial de manera

densa atendiendo a la fragmentación social y urbana.

- Caracterizar la circulación de los/as estudiantes con discapacidad por el sistema educativo.
- Caracterizar las prácticas docentes y las condiciones institucionales en relación con las demandas y prácticas de inclusión de los/as estudiantes en escuelas de educación especial y finalmente,
- Describir los relatos, las formas de habitar y estar en la escuela especial por parte de docentes y estudiantes.

A partir de estos objetivos, proponemos a modo de **hipótesis** que las prácticas escolares de inclusión involucran distintos modos de afección, apropiación, significación de políticas, sociales y educativas, por parte de los sujetos que a la vez, producen múltiples *micro-estrategias* como parte de una materialidad precaria y muy particular que atraviesa la vida de estudiantes con discapacidad como de la escuela emplazada en contextos de pobreza urbana. Microestrategias que se caracterizan por *plegar*, una y otra vez las condiciones excluyentes de las que son parte, con el propósito de generar caminos alternativos para lograr una inclusión que denominamos gerenciada. Entre otros aspectos que fueron objeto de la indagación, se entiende que las prácticas y políticas de inclusión de los/as estudiantes con discapacidad se producen en ese conjunto de afecciones múltiples que involucran intervenciones y tecnologías políticas y producción de saberes. Asimismo, son las escuelas las que producen modos de apropiación y materialización de las políticas que se vinculan con las concepciones de las escuelas y, desde ya, los docentes construyen sobre los procesos de inclusión-exclusión de un sistema educativo que vuelve a la escuela especial, como nos señalaba una docente, un *colador*.

En este sentido, consideramos que las formas que han adquirido desde finales del siglo XX los procesos de metropolización de la vida urbana atraviesan, aunque desde ya no sólo, a las instituciones escolares que se constituyen como espacios claves y de sostén para los sujetos que habitan barrios signados por la pobreza y la degradación ambiental. Proponemos que, las condiciones precarias de la urbanización de estos barrios constituyen parte integral de las dinámicas de escolarización, sin embargo no se asientan en imposibilidades y fatalismos, sino que construyen modos para que la inclusión de estudiantes con discapacidad se vuelva la condición del cotidiano escolar. Las experiencias de escolarización de los/as estudiantes en la escuela se producen entre tensiones, grietas, luchas y posibilidades que (se) configuran como trama de las transformaciones de la escolarización en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008), tanto en lo que refiere a las sedimentaciones o cristalizaciones como a las relaciones de fuerza y esfuerzos por conseguir aprender y encontrar educación. A estas relaciones de fuga las hemos denominado *batallas titánicas de la inclusión*.

Por tanto, algunos de los **supuestos** centrales que forman parte del conjunto de planteos hipotéticos de la tesis son:

- 1-Los discursos y los imperativos de la inclusión social y educativa

(Broyna, 2009; Lopes y Hattge, 2009), se transforman en procesos de inclusión excluyente de estudiantes con discapacidad, provenientes de contextos de pobreza urbana contribuyendo, en muchos casos, a reforzar el círculo pobreza-educación especial (De la Vega, 2008; Sinisi, 2010). En este sentido proponemos que la inclusión en la actualidad se transforma en una gesta individual y gerenciada por los/as protagonistas.

2-Las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana presentan las mismas marcas del deterioro de la urbe, como la pobreza que caracteriza a los barrios en las que están ubicadas (Grinberg, 2011, 2013) y ello se profundiza en las escuelas de educación especial de manera múltiple.

3-Los estudiantes con discapacidad que viven en contextos de pobreza urbana (Barnes, 2010; Pantano, 2015) son expuestos a derivaciones de la modalidad de educación especial contribuyendo a una estigmatización doble (Lopes y Fabris, 2013) produciendo en las instituciones una sensación de ser una escuela colador que a la vez, ocupa un lugar privilegiado donde se garantiza la escolaridad.

4-Las condiciones materiales en que se desarrolla la escolaridad afectan de modo directo tanto en la subjetividad de los actores escolares como en los procesos de escolarización de los y las estudiantes con discapacidad. Ello involucra desarrollar múltiples micro estrategias para sostenerse en pie.

5-Estudiar la vida escolar atendiendo al espacio urbano adquiere particularidades clave a los efectos de generar conocimiento acerca de las condiciones del habitar, permanecer y egresar de la escuela, que proporciona para los y las estudiantes un espacio estable, para la vida, para los aprendizajes y para la transmisión, de manera tal que las escuelas y sus docentes consiguen actuar sobre los procesos de exclusión que son parte.

Para acercarnos a la complejidad de este estudio, como mencionamos, involucró el desarrollo de una investigación empírica de carácter cualitativo (Scribano, 2008; De Seena, 2015) que procuró la descripción densa (Geertz, 2003) de la escolaridad por medio de una estancia sostenida a lo largo de más de cuatro años. Ello a los efectos de estudiar la trama “no documentada” de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, en donde las condiciones de vida de los sujetos como de las instituciones, muchas veces, parece dirimirse entre la *exclusión* y el *rescate* (Sinisi y Montesinos, 2009). Esto genera que las dinámicas de escolarización y la posibilidad de hacer escuela en estos contextos se configura en un hacer que vuelve a la práctica docente, tal como lo postulamos, una *batalla titánica*. Una batalla titánica a modo de provocar, tensionar y evidenciar las condiciones en las que se garantiza el derecho a la educación y a la inclusión que permean y atraviesan los márgenes. Márgenes que comprenden al espacio urbano, las condiciones de vida, materiales, las institucionales, los recursos, etc. Es en esa materialidad de las vidas que las instituciones se enfrentan a diario con el imperativo de la inclusión y les toca intervenir, crear y proponer continuamente estrategias o micro-estrategias que permitan efectivamente que, en la escuela, la inclusión se vuelva posible y no una práctica de maquillaje (Ferrante, 2017) o de “revoque”.

Por tanto, la presente tesis se propone desde la perspectiva crítica de la sociología de la educación, asentada en los estudios sociales de la discapacidad, describir las dinámicas de escolarización de la vida escolar en una escuela de educación especial que aloja a estudiantes con discapacidad intelectual, emplazada en contextos de pobreza urbana, más específicamente en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Para ello, procuramos una descripción densa de la escolarización en la trama institucional a través de la analítica interseccional (Platero, 2014; Crenshaw, 1991) entre discapacidad y pobreza urbana. Ello, a lo fines de problematizar el modo en que dicha intersección profundiza ambas categorías (Pantano, 2009, Elwan, 1999; Festa, 2002; Martínez Ríos, 2013, Barnes, 2010, Emmeth, 2006), pero también como se producen dinámicas de vida de la escuela que funcionan en un sentido opuesto. Esto es si bien discapacidad y pobreza refuerzan procesos de exclusión de los que la escuela no queda ajena, a lo largo del trabajo en terreno nos encontramos con dinámicas que funcionan en otros sentidos.

La presente tesis se encuentra organizado en cinco capítulos a través de los cuales se realiza una aproximación al objeto de estudio desde de una combinación entre corpus teórico y empírico. Finalizamos con una serie de conclusiones y líneas de indagación surgidas como producto de este trabajo. Para el desarrollo de los objetivos planteados y las hipótesis centrales, nos proponemos describir las tesis que sustentan cada capítulo.

En el **capítulo uno** sostenemos que estudiar los procesos de escolarización y sus modulaciones al interior del sistema educativo por medio de una genealogía del concepto de discapacidad, particularmente en espacios de la urbe marcados por la precariedad, la pobreza y la fragmentación, nos permite acercarnos a la vida de las instituciones y los sujetos que allí concurren, atendiendo a sus experiencias, pensamientos, deseos, resistencias y luchas. Abordaremos el concepto de discapacidad, los modelos que la sustentan prestando particular atención a las tensiones que se producen entre la inclusión y la exclusión, de este colectivo, cuando se intersecciona con la pobreza urbana. El cual nos permite metodológicamente entrecruzar la vida de los sujetos y las instituciones que se producen entre las relaciones de poder, saber y subjetividad. En lo que respecta a ello, se conforma así, tal como debatiremos, nuevos modos de *inclusión gerenciada* en el siglo XXI. Para ello nos adentramos en los procesos de escolarización y como a lo largo de las últimas décadas propusieron estrategias superadoras a la segregación y exclusión, transformándose en nuevas desigualdades tanto sociales como educativas. Al respecto ofrecemos una analítica del término inclusión y sus distintos postulados.

En el **capítulo dos** exponemos el diseño metodológico de la investigación desarrollado desde una perspectiva cualitativa (De Seena, 2015; Scribano, 2008) de base múltiple que procura de la descripción densa (Geertz, 2003) y nutrida desde los aportes de la etnografía (Guber, 2001; 2013) específicamente en educación (Rockwell, 2009, 2018), así como la utilización de datos estadísticos y cuantitativos que permiten complementar a través de la

triangulación de datos las hipótesis centrales de esta tesis (Taylor y Bogdan, 1987). Un diseño capaz de acercarse a la vida de las instituciones y lo que ocurre en ella, a través de sus protagonistas, es decir, de los y las estudiantes con discapacidad y sus docentes que por medio de sus prácticas, voces y múltiples haceres, ofrece un modo clave para comprender aspectos nodales de los procesos de escolarización, las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en escuelas de educación especial emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana.

Sobre esta base abordamos los capítulos especialmente analíticos que comprenden desde el tercero al quinto. En el **capítulo tres** a modo de hipótesis proponemos que la conformación de la matrícula escolar se encuentra configurada por la *interseccionalidad* entre discapacidad y pobreza urbana debido a procesos de inclusión-exclusión que se dan al interior del sistema educativo. Ello, producto de los procesos de desigualdad social y educativa que esta escuela en particular ha ido atravesando, sobre todo, por aquello que autores como De la Vega (2010), Pereyra (2015) y, Skliar (2010), sostienen como la discapacitación de la pobreza que devienen en lo que denominamos aquí como la producción de una escuela colador. Esta noción, categoría analítica surgida del trabajo en terreno, lejos de configurarse como expresión adversa del lugar de la escuela, esta escuela hace lo (im)posible para revertir esa proposición. Esa inversión es lo que describiremos a lo largo de todo el capítulo.

Adquiere relevancia describir las condiciones en que se hace escuela en estos espacios de la urbe que año tras año aumenta su matrícula, exponencialmente en estos últimos aún más y, se conforma con estudiantes que habitan los barrios más pobres de la zona donde se emplaza la escuela. En base a ello, hemos realizado un trabajo de archivo en torno las normativas y políticas de inclusión de las PCD como un relevamiento oficial de la matrícula de esta escuela en particular. Frente a la complejidad que entraña la puesta en acto de la normativa (Villagrán, 2019; Bocchio, 2019b), sumado a la cantidad de estudiantes en lista de espera y derivaciones de la educación común (EC), como la efectiva capacidad de dar respuesta a las demandas que reclaman los proyectos de inclusión en escuelas comunes (PPI), distribuidos en distintas escuelas por todo el partido de San Martín, entre otros, es que, se exacerban las dinámicas excluyentes y los procesos de escolarización encuentran enormes obstáculos para su efectiva implementación.

En el **capítulo cuatro** nos adentramos a las condiciones en que a diario, se hace escuela de esta escuela colador. Para ello sostenemos como hipótesis que la gestión de la precariedad deviene hacerse cargo de ella como una condición *sin e qua non*. En ese aspecto, los/as docentes reponen múltiples *micro-estrategias* para que en la escuela “no salte tanto la térmica” y en el medio de ello, llevar adelante la educación de los y las estudiantes con discapacidad que la conforman. Adquiere relevancia desarrollar en este capítulo aquello que autores como Rose (2007) y Grinberg (2008, 2011) definen como la gestión de la comunidad, en este caso de la escuela. Al respecto proponemos que más que la comunidad se produce un desborde ella. Aquí importa destacar los estudios

sobre la gubernamentalidad, en la era del gerenciamiento, así como investigaciones recientes sobre los nuevos materialismos (Hickey- Moody y Page, 2016; Coole y Frost, 2010, Braidoti, 2015; Frost, 2011, Van der Tuin, 2010) y como ello produce nuevas subjetividades precarias (Veiga-Neto, Lopes, 2011; Lopes y Fabris, 2013).

La noción hacerse cargo la proponemos a los efectos de explicar las modulaciones de la vida escolar y cómo se va conformando la escolaridad, considerando las relaciones entre la vida en el barrio y la vida en la escuela, para analizar las estrategias que producen los/as docentes y estudiantes. Estrategias que se dirimen entre la desesperanza, el agotamiento y el exceso de voluntarismo para salir adelante (Bussi, 2013). Bajo estas lógicas los sujetos y las instituciones han quedado librados a la gestión de sí (Grinberg, 2015), de manera que, cada vez más, las escuelas están atravesadas por las relaciones de fuerza y resistencia propias del espacio urbano en el que están emplazadas. Es en ese marco que la comunidad se vuelve el eje clave que sostiene en gran parte a esta escuela. Para ello hemos delineado prácticas y procesos de circulación de la creciente matrícula entre educación común y especial. Así, nos enfocamos en la relatos, formas de habitar y estar en la escuela atravesados por el par discapacidad-pobreza que conjuga saberes, poderes y formas de subjetivación específica de nuestro tiempo (Veiga Neto, 2010, 2013) que sólo son posibles de ser llevadas adelante por medio de la gestión de si y de los otros (Grinberg, 2015). Eso que en esta tesis denominamos como la inclusión gerenciada.

Finalmente, en el **capítulo cinco**, el último de la tríada de análisis del trabajo analítico, proponemos a modo de hipótesis que, por medio de *batallas titánicas*, son los y las docentes en tanto docente *avatar* y docente *pulpo*, la herramienta clave para garantizar el derecho a la educación, así como a la transmisión de los aprendizajes que sostienen la escolaridad de nuestro presente. Ello en un marco donde la escuela sigue siendo, para los y las estudiantes y para la comunidad en general, un lugar de posibilidad y futuro (Machado, 2016), pero a la vez, depende exclusivamente de que la inclusión y la educación sea gestionada por cada uno de ellos. Adquieren relevancia aquí los estudios sobre la valoración del lugar del docente con respecto a la herencia y a la transmisión de los conocimientos en el marco de la crítica a la *pedagogía de las competencias* (Dussel y Trujillo Reyes, 2018; Masschelein y Simmons, 2014; Popkewitz, 2010; Grinberg, 2008, 2018) como de los presagios que la vuelven cotidianamente obsoleta. Asimismo, recuperamos aquello que los y las estudiantes en sus propias voces esperan y valoran de esta escuela.

En este marco, entendemos que la trama compleja de los procesos de inclusión, si bien, son una parte sustantiva del fracaso escolar y de la profundización de la exclusión (Santillán, 2011; Grinberg y Langer, 2012; Redondo 2004), no constituyen la totalidad de la explicación posible. Esto se vuelve clave para comprender los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad cuando se analiza densamente el impacto de las políticas de inclusión en la trama escolar. Son esas batallas que, muchas veces, produce

tanto en los docentes como en los propios estudiantes, *beneficiarios* de las políticas, una sensación de desasosiego, de no llegar a tiempo, de no contar con los recursos necesarios y de un derrotero trágico destinado al fracaso. Es aquí que nos preguntamos por ese “ideal de la inclusión” que pareciera no llegar. Esta situación de desasosiego cuando se trata de estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana se vuelve más cruel. En este sentido, las escuelas y los docentes se realizan en un sin fin de situaciones que entrecruzan múltiples exclusiones con una porosidad que, muchas veces, limita las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Son los docentes que permean esa exclusión por medio de estrategias, que denominamos *batallas titánicas*, para garantizar la inclusión y no profundizar las condiciones de desigualdad y precariedad que viven los y las estudiantes de la escuela donde desarrollamos la investigación.

A modo de cierre, de esta apertura de tesis, quisiera recuperar las siguientes palabras, que marcaron el tránsito de la investigación y, ciertamente mi experiencia de vida:

“pensar que vivir cuesta vida, que no se puede vivir dentro de una sanguchería de vidrio, que la vida protegida entre algodones y no expuesta a ninguna experiencia, no es rica” (Indio Solari, Olavarría 16 de agosto, 1997).

Vivir sólo cuesta vida recuerda esta canción de los Redondos, que la vida protegida entre algodones no es forma de vivir y ello significa no estar expuesto a ninguna experiencia de vida. Si vivir no costara vida no estaría intentando esbozar en esta tesis algunas líneas que expongan como venas abiertas (tomando prestado el título a Galeano) lo que significa efectivamente vivir. En ese sentido este estudio rescata aquellas voces que quedan siempre en el ocaso de las vidas, vidas que no son dignas de ser lloradas y nombradas nos dirá Butler (2006) en *Marcos de Guerra*. ¿Vidas que importan?, pero ¿a quién? Vidas expuestas al dolor, al sufrimiento, vidas encarnadas en un cuerpo que sufre, vidas no dignas de ser vividas, que como dijimos recientemente se vuelven lo abyecto de lo abyecto. Aquí, nos ocupamos, humildemente de ello, de aquello que Kristeva (1998) denominó los poderes de la perversión, aquello que nos produce repulsividades, múltiples exclusiones y aniquilamientos, pero como lo planteamos en este trabajo, ello se trastoca. Se vuelve esa experiencia encarnada en cuerpos precarios, que manifiestan en toda su pureza la riqueza de la vida. Una vida que no aparece como digna de ser vivida; sobre las que aún hoy, seguimos encontrando discursos y prácticas de exclusión.

Son ellos – ellas y ellos que nos demuestran que otra vía de humanidad es posible y que los binomios que fueron utilizados para construir los marcos que establecen la *ideología de la normalidad* (Rosato et al, 2009) hoy devienen estallido (Grinberg, 2010). Esas *otras humanidades* posibles en términos de potencia y de vida dignas de ser vividas y narradas es lo que exponemos en estas páginas. Es por esto que nos preguntamos junto con el *Indio*, acerca de las imágenes de aquello que es experimentado entre algodones y aquello que no. Sumado a ello, nuestro recorrido tanto profesional como personal nos demuestra que aún quedan muchas *sangucherías de vidrio* por romper para lograr aquello que en la escuela, pero en la sociedad en general, debiera ser estar con otros,

compartir lo común y enriquecernos de las diferencias que nos caracterizan, para vivir vidas dignas de ser vividas, como experiencias únicas y ricas de atravesar.

Vidas como lo relatamos aquí que en la escuela importan, al respecto nos preguntamos junto a Duschatzky (2007) de qué está hecha la escuela y esboza algunas ideas que retomamos para pensar aquí:

“Se hace imperioso preguntarnos si la escuela está inundada de “inconsistencias” (disrupciones que la alteran), o si se trata de una nueva materialidad. Arriesgamos una hipótesis: la escuela está hecha de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria institucional. Si la escuela fue en algún momento, una institución capaz de forjar a sus habitantes, hoy es un espacio tomado por múltiples presencias heterogéneas pasibles de ser pensadas desde configuraciones múltiples y contingentes” (p. 69- 70).

**DISCAPACIDAD, POBREZA Y PROCESOS DE INCLUSIÓN EN
TIEMPOS GERENCIALES**

El presente capítulo propone una indagación conceptual acerca las formas que asume la inclusión en nuestro tiempo, en el marco de políticas *de la discapacidad* (Mitchel y Snyder, 2015) y sus múltiples formas de gerenciamiento (Grinberg, 2008). En ese aspecto, se presentan los ejes que configuran la problemática que plantea esta tesis que involucra por un lado, la discapacidad en su intersección con la escuela desde una perspectiva biopolítica y, por el otro, la pobreza urbana que, al combinarse, impacta de modo directo en las dinámicas de escolarización de los/as estudiantes con discapacidad, en adelante ECD, que habitan en esos contextos. Intentamos a su vez, dar cuenta del lugar que ocupan las escuelas y los ECD en el sistema educativo (SE). A través de un breve recorrido histórico se propone una analítica de modelos y tensiones, así como una aproximación a datos estadísticos y normativas vigentes como una forma de acercarse a la pregunta por la efectivización del derecho a la educación (ONU, 2006; LEN, 2006) de las PCD.

Asimismo, presentamos precisiones conceptuales y los antecedentes de la investigación vinculados a las nociones centrales de esta tesis. Siguiendo a Foucault (1992), las nociones conceptuales en tanto, *caja de herramientas* se complementan con reflexiones y producciones durante todo el proceso de investigación. Esto implica que, desde los comienzos del trabajo de investigación, la producción del estado del arte y antecedentes en las temáticas así como su revisión, se realizaron mediante un proceso de búsqueda constante. Este modo de construcción conceptual permite disponer de múltiples instrumentos teóricos y metodológicos para la producción del objeto de estudio, las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis que dan marco a esta tesis. En este sentido, la cuestión es justamente la forma en que nos acercamos y los usos de esta caja de herramientas que utilizamos cuando producimos determinada información y cómo las entrecruzamos con otras producciones.

En esa búsqueda, este capítulo se inicia presentando una lectura genealógica de la discapacidad y sus tensiones contemporáneas, entendiendo que suponen un constructo complejo en constante devenir. La propuesta de una definición acerca de la discapacidad la entendemos desde esta mirada que no propone descripciones estancas. Seguidamente nos ocupamos de los debates en torno a los modelos vigentes que intentan capturarla, pero ella se escabulle y se propone aquello que, en términos de la perspectiva Crip, deviene un “carnaval monstruoso” para dejar en claro que la discapacidad en términos de las estructuras capacitistas (Mc Ruer, 2006; Guedes de Mello, 2016; Moscoso, 2017; Maldonado Ramírez, 2019, Hamar, 2014) y del patriarcado no existe, sino que es producida por estos últimos que no buscan más que su sobreadaptación y/o exclusión.

Con el objeto de abordar la interseccionalidad entre discapacidad y pobreza (Pantano, 2009; Elwan, 1999; Festa, 2002; Barnes, 2010; Shakespeare, 2018; Grech, 2009; 2015) nos adentramos en los estudios clásicos del campo de la educación, la sociología y la antropología. Ello porque son base para pensar el cruce que esta tesis intenta profundizar, aun cuando nos encontramos con una

gran vacancia de investigaciones respecto de las especificidades que producen las condiciones de desigualdad con las dinámicas de escolarización de ECD (intelectual en el caso de esta tesis). Paralelamente a esta búsqueda, nos adentramos en los debates clásicos y contemporáneos sobre la desigualdad educativa, a partir de la mirada crítica de la sociología de la educación, con el objeto de comprender las dinámicas de escolarización (Grinberg, 2008), en contextos de pobreza urbana que caracteriza a gran parte de las instituciones educativas del sur global, aunque no sólo (Grinberg, 2020).

Seguidamente hacemos foco en los espacios destinados para la escolarización de las PCD, el gran conjunto de “anormales” que supo conceptualizar Foucault (2007) a finales del siglo XIX². Nos referimos a esos espacios de manera crítica, no sin ello comprender que, desde finales del siglo XX, las instituciones dieron lugar y presencia a sujetos que en tiempos pasados siquiera eran pensados como educables (Baquero, 2001), sino que eran objeto de burla, exterminio, rehabilitación, entre otros. Como parte de este entramado, nos ocupamos de los distintos procesos que, desde mediados del siglo pasado, la escolarización de las PCD se fue (re)configurando hacia perspectivas integradoras e incluyentes. En este punto, sostenemos que las escuelas de educación especial incluso en sus tensiones cumplen un papel clave.

Finalizando el capítulo nos adentramos, desde una perspectiva crítica, en los debates en torno al par inclusión/exclusión (Veiga-Neto y Lopes, 2012; Frolich, 2017; Menezes, 2015; Thoma, 2014; Fonseca, 2014), entendiendo que en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008; 2015), la inclusión se traduce y sólo es posible si se encarna en una lucha individual de sujetos e instituciones. A tal efecto, retomamos el abordaje en clave cíclica de las políticas educativas y siguiendo a Ball et al., (2012) nos ocupamos del momento de su puesta en acto; entendido como aquellas instancias en que las políticas llegan a las escuelas, se interpretan y traducen en tramas cotidianas complejas. Desde esta mirada, interesa centrarse como ocurre en su materialización y hechura en las escuelas de las políticas de inclusión escolar de ECD que viven y transitan su escolaridad en condiciones de extrema pobreza y pauperización de la vida. Adquieren relevancia aquí la noción de políticas sobre la vida (Rose, 2007), y la biopolítica (Foucault, 2007).

Entendemos que esta mirada del hacer cotidiano se vuelve clave para la comprensión de la constante vulneración de derechos y de unas materialidades que, producen-atraviesan y afectan las *subjetividades* que aquí denominaremos, junto con las autoras Hillesheim y Lopes (2013), *inclusivas*. Se trata de una noción que remite a la producción de cuerpos propios de los sistemas neoliberales en donde cada sujeto debe ser el artífice de garantizar su propia inclusión o exclusión (Thoma, 2013; Menezes, 2015). Así, se entiende a la inclusión como una herramienta que al mismo tiempo opera y es accionada por la gubernamentalidad neoliberal (Lopes y Fabris, 2013), eso implica considerar

² La anormalidad en el siglo XIX, se constituye en la combinación de tres elementos. El primero, el monstruo humano, que corrompe y altera las leyes de la naturaleza y de la sociedad. El individuo a corregir y, por último, el niño masturbador.

que la inclusión se vuelve un mecanismo disponible a todos/as los/as sujetos/as e instituciones y que su efectiva implementación y eficacia debe ser un compromiso colectivo, que nadie puede dejar de cumplirla. En este marco proponemos la noción *inclusión gerenciada* (Bocchio, Schwamberger; Armella; Grinberg, 2020) que debatimos al final del capítulo en términos conceptuales y más adelante a través del material de campo.

1. Bitácora de la discapacidad: del eufemismo al derecho

1.1. Acerca de la discapacidad: una revisión conceptual

La noción *producción social de la discapacidad* refiere a que no se trata de algo naturalmente dado y propio del sujeto, sino que se enmarca en una construcción política, social e histórica de las sociedades. En este punto, tanto las políticas, gobiernos e instituciones moldearon y moldean la vida de las personas con discapacidad a nivel mundial y, en lo que nos ocupa, en el sur global (Yarza *et al.*, 2020; Barnes, 2010; Grech, 2009, 2015). En palabras de Martínez Ríos (2013): “se las excluyó de manera sistemática considerándolas inferiores y una carga excesiva para la sociedad” (p. 16).

A la vez, esa condición de exclusión no deja de ser parte de políticas y prácticas degradantes (Ferrante y Ferreyra, 2008), donde la vara moderna de la normalidad occidental (Foucault, 2005; Veiga Neto, 2001, Almeida *et al.*, 2009), definió siempre su destino. Así, las prácticas de segregación en escuelas especiales, los tratamientos médicos y de rehabilitación, en muchos casos, inmorales (Aguado Díaz, 1995; Good, 2003), configuraron parte de las políticas dirigidas a las PCD. La puesta en práctica de esas políticas no deja de estar asociadas con los discursos “expertos” que, desde el campo de la medicina y la psiquiatría, condujeron a las PCD, a diversos análisis, evaluaciones y exámenes para evaluar y certificar su (a)normalidad. En igual medida, la condescendencia y la mirada benefactora de caridad rigió gran parte de la mirada hacia la discapacidad (Palacios, 2008, 2017).

Estas prácticas políticas que describiremos a lo largo de este primer capítulo no dejan de suceder en el presente, con menor o mayor intensidad. En el siglo XXI que, en nombre de esa vara de normalidad capacitista, las PCD siguen expuestas a diversos tratamientos y escenarios muchas veces inenarrables, que corren el eje de su humanidad. En particular las PCD son sometidas a diversas prácticas médicas sin su consentimiento, destinadas a ocupar en el seno familiar un lugar de prácticamente inexistencia, no son consideradas como parte de ella sino, que se las excluye de cualquier decisión u evento familiar por vergüenza o por estigmatización social. Es decir, no son tratadas como personas para decidir sobre su propia vida, su escolarización, su planificación de futuro, etc.

Etimológicamente la palabra discapacidad se conforma por el prefijo *dis* (negación) y el sufijo *capacidad*. Esto remite a la definición –global y críticamente- aceptada como falta de capacidad o limitación en las funciones que los organismos internacionales postulan desde una mirada médico-hegemónica

(OMS, 1980, 2001). A lo largo de estas últimas décadas se ha puesto en tensión ese “dis”, ligado con la interrogación respecto de aquello que se considera una “*capacidad corporal deseable*” (Wolbring, 2008; Butler, 2010; Mc Ruer, 2006, 2020). Se trata de una noción que refiere a la producción de cuerpos posibles de ser incluidos en las arcas del sistema capitalista de forma tal que aquellos que se alejan de esa supuesta corporalidad quedan expuestos a lógicas capacitistas que suelen también combinarse con otras formas de exclusión que los excluyen por completo tanto del mercado de trabajo como de la sociedad (Joly, 2008, 2011). Así, proponer una genealogía de la discapacidad nos remite a definirla como una *encrucijada* (Brognia, 2009, p.100). Tal como postula Foucault (2013):

“La genealogía sería, entonces, respecto del proyecto de inscripción de los saberes en la jerarquía del poder propio de la ciencia, una especie de emprendimiento para desujetar los saberes históricos y hacerlos libres, es decir, capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico” (p. 24).

Proponemos el análisis de las discursividades locales en tanto, “ponen en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas” (p. 24). Es decir, nos referimos a la actualización de los saberes, en disputa, que recuperamos para realizar esta genealogía acerca de la pregunta por las formas en que la discapacidad es entendida en la actualidad. Esas luchas de saberes menores son en parte, las luchas que han emprendido las PCD y los colectivos que las agrupan. Entender a la discapacidad, en términos de genealogía, es analizar justamente, sus luchas, resistencias y complejidades. Sobre ello debatiremos en el subapartado del modelo médico y social.

La historicidad de la discapacidad, entonces, ha pasado por distintas etapas y relaciones de fuerza. En base a ello, sobre las PCD, han pesado imágenes contrapuestas que van, desde monstruosidades y pecados paternos hasta seres angelicales y con “superpoderes”. También como parte de las diferentes acepciones del término entre culturas, momento históricos y sociopolíticos (Castel, 2014; Lasta y Hillesheim, 2014; Lopes y Fabris, 2013; Lopes, *et al.* 2010; Slee, 2012, 2019). En palabras de Gardou (2016) “su historia es la de un mundo que ha hecho de la violación de sus derechos una circunstancia del funcionamiento de las sociedades” (p. 22). En ese sentido, a lo largo de la historia han existido múltiples tensiones respecto a la discapacidad (Palacios, 2017). Estas proposiciones son una variable que se sostiene en el tiempo entre los discursos, prácticas y acciones de las que ha sido y es objeto la discapacidad, que han variado entre extremos, es decir:

“Desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (ya fueran mujeres, alumnos con necesidades especiales, personas de otras culturas, etc.), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, hemos recorrido un largo camino” (Parrilla Latas, 2002, p. 11).

Es esa historicidad y sus discursividades lo que importa desarrollar en este capítulo. Para esto cabe recuperar la afirmación de Foucault (2000) cuando remite a que las sociedades se caracterizan mucho más por aquello que hacen, no para deshacerse de sus muertos, sino por lo que se hace por sus vivos. De

modo particular es en el siglo XIX, que la pregunta por la discapacidad adquiere vigor a partir de los aportes de las ciencias médicas-psiquiátricas y jurídico-periciales que, desde diversas miradas; se vieron, justamente, preocupadas por cómo deshacerse de esos vivos. A la vez, en sociedades donde ese deshacerse de los vivos terminó en los campos de exterminio. De modo que, relativamente reciente la conceptualización de la discapacidad ha mutado permitiendo el ingreso de otras miradas y conceptualizaciones, en particular desde las ciencias sociales. Esto ha permitido nuevos caminos que problematizarla discapacidad, e involucra reconocerla como un campo en disputa y con entidad propia (Barnes, 1990; 1998; Finkelstein, 1994, Good, 2003). Es decir, como un campo en disputa analizado desde distintas perspectivas y campos disciplinares (Ferreira y Ferrante, 2008; Ferrante, 2013; Barton, 1998, 2009, 2011; Brogna, 2009; Danel, 2018; Soto Martínez, 2011; Palacios, 2008, entre otros), por lo que aquí remitimos brevemente a ese desarrollo.

El término discapacidad en tanto término complejo, adquiere múltiples acepciones conforme procesos socio-históricos. En directa relación con ello, la educación de las PCD involucra esas historicidades que han marcado su conceptualización. Cabe aquí mencionar desde el campo de las Ciencias Sociales a Patricia Brogna (2009), referente en América Latina, que ha estudiado con detenimiento estos procesos que denominó “modelo de la encrucijada”. Este modelo permite entender a la discapacidad entre la conjunción de particularidades biológicas-conductuales, la organización económico-política, la cultura y normatividad. La autora propone al modelo de la encrucijada que observamos en la siguiente imagen no como un nexo estático sino, como una herramienta metodológica-conceptual, para comprender la complejidad particular que asume el objeto de estudio y, permite entenderla como a partir de una mirada histórica bajo la hegemonía de la medicina y la rehabilitación. A partir de esta conceptualización se despliegan seis visiones. En la siguiente imagen observamos el diseño creado por la autora el modelo de la encrucijada.

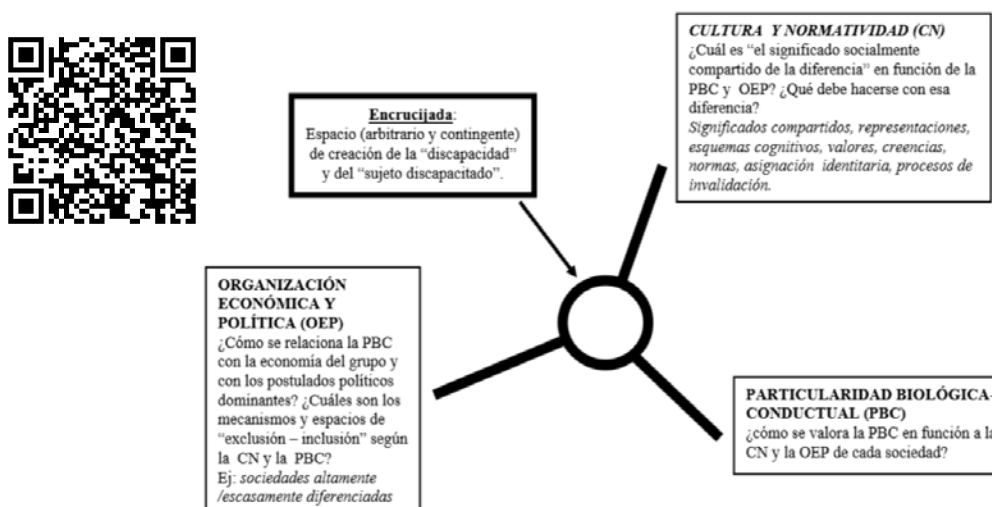


Imagen 1. Modelo de la Encrucijada. Autora: Patricia Brogna (2009)

Se trata de un modelo que presenta las distintas visiones de acuerdo

con la época histórica en la que se intenta definirla o permitirse explicar el fenómeno. El primero se ubica en relación con el **modelo de exterminio-aniquilamiento** que corresponde a las sociedades nómadas y primitivas. La discapacidad, como menciona la autora (Broyna, 2009) estaba restringida a la protección de la comunidad y aquello que la ponía en riesgo era motivo de exclusión. El segundo, propio de la Antigüedad, como una visión **sacralizada-mágica**, la discapacidad representaba, por un lado, motivos de exterminio e infanticidio, por el otro, motivo de posesión demoniaca o bendición celestial (ibid, 2009, p. 16). La tercera, la visión **caritativo-represiva**, bajo la influencia de la episteme cristiana, en el cual la discapacidad queda atrapada de manera tripartita entre la caridad, el castigo y el milagro (p. 177).

En otra lectura de estos procesos, Foucault refiere en *Historia de la locura en la época clásica* (1967) que “la preocupación de la curación y la exclusión se juntaban, se encerraban dentro del espacio del milagro (p: 64)”. La discapacidad convertida en motivo de caridad y en prácticas de mendicidad en sus portadores, será la redención que esta sociedad encuentre para salvarse y redimir todos sus males. Este periodo suele conocerse en aquello que Foucault (1967) denominó “el gran encierro”. Este modelo presente durante la Edad Media tiene sus correlatos en la modernidad, pero también sus transformaciones. Si algo de eso continúa vigente a través de prácticas de mendicidad y caridad (Ferrante, 2014, 2015) avaladas por la misma identificación simbólica tripartita mencionada (la caridad, el castigo y el milagro), también la pregunta genealógica nos lleva a interrogarnos por las rupturas y reinscripciones de esos términos.

La cuarta visión que plantea Broyna (2009) es el modelo **médico-reparador**, asociado a los avances científicos de la medicina junto con la genética, la anatomía y la biologización del cuerpo cartesiano. La discapacidad está asociada a un problema de salud o enfermedad en el cual, se puede y se debe intervenir *per se*. Los diagnósticos y tratamientos que caracterizan a este modelo continúan con gran vigor en la actualidad (Dueñas, 2013; Pérez, 2014; Cobeñas, 2018, 2019; Rose, 2007). La educación especial, como menciona Broyna (2009), es heredera de este modelo. Una quinta visión, **normalizadora-asistencialista** responde a las definiciones de norma – normalidad – anormalidad construidos a partir de la psicometría y de la conocida Campana de Gauss o Curva de Bell (Davis, 2009). Aquí se comienzan a desarrollar infinidad de test encargados de medir aquello que intentaban cuantificar, como la inteligencia y sus desajustes, por medio de coeficientes y probabilidades de acción de los sujetos. Toman vigor los discursos de la raza y la eugenesia. La discapacidad no estará solamente asociada a la enfermedad y a la cura, sino, que será objeto de la norma, por ende, de normalización y de supresión de lo que exista por fuera de ella (Veiga-Neto y Lopes, 2006).

El último modelo que propone la autora, surgido a mediados del siglo pasado, que denomina como **social**. La discapacidad se empieza a conceptualizar no como un problema de salud o una tragedia personal sino como una construcción producto de las segregaciones, discriminación y

opresiones que atraviesan a las PCD (Oliver, 1998). Se las sitúa finalmente como sujetos de derecho (Pérez de Lara, 1998). Si bien esta visión es la que se encuentra en vigencia expondremos en las próximas páginas, las tensiones de esta perspectiva. Entendemos junto con Brogna (2009) que ninguna de estas visiones se descarta o finaliza, sino que se yuxtaponen y a veces se refuerzan. Es en esa línea que propone conceptualizar a la discapacidad como una “encrucijada”, al mismo tiempo, desde la perspectiva que plantea Morín (2001) como un término complejo que se adscribe a los contextos en que es pensada y, vivenciada.

A partir de la perspectiva de la producción social de la discapacidad, otra mención destacada, refiere a las investigaciones y luchas que se han encarnado desde las Ciencias Jurídicas y, desde el propio colectivo de PCD. Agustina Palacios (2008, 2017), referente y académica de estas expresiones, en similar dirección que Brogna, plantea tres momentos o modelos atravesados a lo largo de la historia por la discapacidad: el modelo de prescindencia, rehabilitador y social. En su obra “*El modelo social de la discapacidad*”, desde la cual recuperamos la definición de discapacidad, la autora realiza un detallado análisis sobre los distintos momentos y conceptualizaciones de la construcción socio-histórica que, a la vez, nos permite tensionarla desde una perspectiva interseccional que desarrollaremos al final del siguiente apartado.

El modelo de **prescindencia** propio de la Antigüedad y la Edad Media se compone por el sub-modelo *eugenésico* (siglo IV) y de *marginación* (siglo IV a XX). Ambos, se relacionan con la visión sacralizada-mágica y caritativo-represiva planteada por Brogna. Este modelo supone que las causas que originan la discapacidad se vinculan con lo religioso y lo místico. Se creía que la discapacidad se manifestaba en términos religiosos en tanto castigo o advertencia de los dioses. Como consecuencia de ello, como lo grafica su nombre, prescinde de ellas. Lo hace a través de dos mecanismos: el exterminio y la marginación, por medio de políticas *eugenésicas* que buscan la eliminación de sujetos deformes y anómalos. Esto se observa en la Antigua Grecia con los espartanos a través prácticas de infanticidio que, desde el Monte Taigeto, arrojaban a niños que nacían con alguna deformidad o eran abandonados a la intemperie y sólo serían aceptados aquellos que sobreviviesen más de diez días a esa exposición. Su *leitmotiv*, como nos recuerda la película 300 era, “sobrevive el más fuerte”.

La moral evangélica trajo un aire “renovado”. Fue el temor al dios cristiano que posibilitó que las PCD- en esos tiempos los deformes, monstruos, anormales- no fueran exterminados sino, que fueran parte de la sociedad, pero apartados del resto, es decir, marginados. Surge allí el *submodelo de marginación*. La piedad y el temor al dios cristiano, consideraba un pecado exterminar a “los deformes”, por tanto, era necesario tener actitudes proactivas hacia los desfavorecidos de la sociedad. En este período, particularmente entre los S. XVII y XVIII como lo describe Foucault (2007) se da origen al concepto de exclusión de los sujetos anormales (Carli, 2001; Foucault, 1967, Testa y Ramaciotti, 2015). Los complejos asilares, los hospicios y las casas de caridad

tuvieron su gran auge en este período. Estos espacios se colmaron de sujetos, de determinados sujetos: pobres, mendigos, discapacitados, huérfanos, criminales, prostitutas, entre otros. El modelo de la peste y la exclusión encontró un lugar para las personas con alguna deformidad que, además de recluirlas en las instituciones, eran objeto de burla y mendicidad. Las imágenes que nos recuerda la historia son los bufones del rey o los mendigos en las calles. Como afirma Palacios (2008):

“La mendicidad llegaría a convertirse en una especie de práctica profesional, y los niñas y niños con discapacidad serían utilizados como objeto motivador de caridad, en mayor medida que cualquier otro mendigo. De este modo, no solo los niñas y niños con discapacidad congénitas que sobrevivieran ni los que las adquiriesen con posterioridad por accidente o enfermedad serían objeto de esta práctica, sino que en muchos casos se recurriría a mutilar a niños exclusivamente con dichos fines” (p.59-60).

El segundo modelo al que refiere Palacios es el rehabilitador. Este modelo se sitúa en los orígenes de la modernidad y toma relevancia a partir de la II Guerra Mundial. Aquellos sujetos que regresaban, si es que lo hacían, con algún miembro amputado, trajeron consigo el nacimiento del movimiento médico y las disciplinas centradas en la rehabilitación. Para este modelo, la discapacidad se fundamenta en causas científicas, en términos de salud y enfermedad. Por tanto, es entendida como el resultado de las limitaciones del sujeto y sus afecciones. Es decir, este modelo atribuye la discapacidad a los déficits generados por la falta o disminución de determinada función orgánica del cuerpo. Las personas ya no serán marginadas recluidas en la sociedad, sino que deberán ser rehabilitadas y normalizadas. Aquí surge fuertemente el concepto de normalización:

“es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos...), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud...) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias...), apariencia (vestido, aseo...), estatus y reputación (etiquetas, actitudes” (Wolfensberger, 1986, p.15).³

En este sentido, las políticas de exclusión propias de la peste encontrarán otras formas que involucran la inserción en la sociedad, siempre y cuando la medicina logre, por un lado, curar y rehabilitar deficiencias (Good, 2003) y por el otro, normalizarlas (Shakespeare, 1998). A partir de esta conceptualización, el problema radica en la persona, asociado a una tragedia individual (Ferrante, 2014). De este modo, se pone en el eje de la discusión que pareciera que lo que prima es una cultura que intenta producir en términos de Derrida (2001), su mismidad.

A mediados del siglo XX el auge de la institucionalización para las PCD adquiere centralidad a nivel global. Ya no son una muestra de la deformidad, del

³ Término acuñado por Bank Milkenstein en 1975

pecado o de la peste, ahora el lugar privilegiado serán las instituciones. Un proceso de institucionalización será el nuevo destino del colectivo y con ello, el desarrollo de técnicas y procedimientos para lograr la cura de la enfermedad y la rehabilitación a lo largo de toda su vida. Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, un tercer modelo denominado **social**, en el que las causas que dan origen a la discapacidad no se vinculan con lo religioso, los desarrollos científicos, sino que son, estrictamente producidas por el orden social en las que las comunidades y el mundo existen. En esta perspectiva las PCD son consideradas en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad y pueden aportar a la sociedad desde la valoración y el respeto de la diferencia (Ferreira y Ferrante, 2008; Oliver, 1998; Palacios, 2008; 2017). Este modelo como afirma Palacios (2008) "se relaciona con la asunción de valores inherentes a los derechos humanos, el respeto de la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social" (p.101).

Esto, es el resultado de luchas desde las PCD. El último reconocimiento en materia de derechos ha sido la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad- en adelante Convención- (ONU, 2006). Este instrumento es el resultado de un conjunto de prácticas de luchas y resistencias a partir de la década de los años sesenta, del pasado siglo, mancomunada entre organizaciones de la sociedad civil, activistas y PCD¹. En el siguiente apartado, retomando los postulados de cada momento histórico procuramos describir los modelos hegemónicos que intentan capturar a la discapacidad y se encuentran en constante tensión. Nos referimos al modelo médico y al modelo social.

1.1.1. Modelos hegemónicos: entre modelo médico y el modelo social

En este apartado entonces, recuperamos los debates y especificidades de los llamados modelos médico y social. Esto se vuelve clave en esta tesis en tanto el modelo médico rehabilitador (Finkelstein, 1994), con fuerte vigencia en nuestro tiempo, en contraposición al modelo social (Oliver, 1998; Barnes; 1998; Barton, 2008; Barnes, Oliver y Mercer, 2003; Shakespeare, 1998; Bradley, 1995; Corker, 2008; Davis, 2009; Moore, Beazley y Maelzer, 1998; Oliver, 1992, 1990), nos permitirá entender la conceptualización de la discapacidad, los procesos de inclusión y eliminación de las barreras para el colectivo en la actualidad, no sin tener presente que,

"Las palabras, sus locuciones, sus silencios y seguramente sus consecuencias nos obligan a tomar un tiempo, a hacernos preguntas para las que seguramente no tenemos respuestas acabadas (...) (Monzani, 2016, p. 141).

El *modelo médico*, como mencionamos, construye a la discapacidad como un déficit del sujeto que es necesario curar y rehabilitar a favor de la normalización acorde a las estructuras de poder y la heteronorma (Lopes, 2007; Hattge, 2009; Rosato, *et al.* 2009, Angelino y Almeida, 2014). Para este modelo "tener una discapacidad es sinónimo de poseer un cuerpo defectuoso, un

impedimento que condiciona y restringe la experiencia vital de la persona con discapacidad (Dalmeda y Chabras, 2019, p. 10). La discapacidad como discuten Rosato, et al (2009) es atribuida al sujeto como consecuencia directa de una variación de la norma biológica (Canguilhem, 1966), producida por las sociedades capitalistas constituyéndose en la identidad del sujeto (p. 100). Para este modelo, el sujeto no es sujeto, sino, que se transforma, justamente en su “enfermedad”. Esto permite retomar cómo los prejuicios y representaciones de una presunta normalidad (Foucault, 2005) social y culturalmente producida, reducen y ubican a la persona en el plano de lo abyecto o siniestro (Rosato et al, 2009; Grinberg, 2013; Butler, 2006), como formas de identidad que le son adjudicadas. Las PCD como tantos otros grupos “minoritarios”, a lo largo de la historia, se fueron produciendo como esos seres “extraños”; “despreciables”; “monstruosos”, asociados a las múltiples escenas del horror que describe, Kristeva (1998):

“Surgimiento masivo y abrupto de una extrañeza que, si bien pudo serme familiar en una vida opaca y olvidada, me hostiga ahora como radicalmente separada, repugnante. No yo. No eso. Pero tampoco nada. Un “algo” que no reconozco como cosa. Un peso de no-sentido que no tiene nada de insignificante y que me aplasta” (p. 2).

Ese sujeto abyecto o siniestro, ese “no yo”, será, despojado de su humanidad que, se convertirá en su horror. Foucault (2008) en “*Las palabras y las cosas*” describe a los enunciados que tienen el poder de desplegar el pensamiento y examina la función del verbo en tanto producción de una verdad:

“el verbo afirma, es decir, indica “que el discurso en el que se emplea esta palabra es el discurso de un hombre que no concibe sólo los nombres, sino que los juzga”. Existe la proposición —y el discurso— cuando se afirma un enlace de atribución entre dos cosas, cuando se dice que esto es aquello. Toda la especie de los verbos se remite a uno solo, el que significa ser” (p.99).

En ese sentido, “adjudicar al verbo la función del *ser* contiene la idea de la afirmación de aquello que es, por medio de su enunciado” (Venturiello, 2016, p. 101). En términos del autor, el sujeto adquiere una identidad separada de su propia subjetividad. El sujeto con discapacidad **es** el verbo, es decir, **es** su deficiencia. Se convierte en aquello que le otorga ese otro, que lo nombra como una identidad propia de la enfermedad. Así, las PCD serán transformadas a partir de lo que se representa por los demás, es decir, se convertirán en sus diagnósticos y sus enfermedades. Como consecuencia de ese modelo surgen los modos de nombrar a las PCD y a estudiantes que transitan las escuelas: ES autista, ES débil mental, ES un síndrome de Down (SD), entre otros. En esa dirección puede inscribirse aquello que Palacios (2008) denomina como una situación de menosprecio y que Cobeñas (2016) remite a la hegemonía del lenguaje médico:

“La medicina es la dueña exclusiva del lenguaje del impedimento y adquiere su soberanía mediante su autoridad para nombrar las disfunciones físicas. El significado viene después del nombre (o etiqueta diagnóstica) y su iteración y reiteración produce un género corporal

particular con sus signos, síntomas y expectativas normativas correspondientes. El poder del nombre penetra la carne y determina cuál será su desempeño (Butler, 1993). En otras palabras, el impedimento es producto de las prácticas discursivas; al igual que el sexo, es un efecto antes que un origen, un funcionamiento antes que una esencia” (p.72).

Cabe aclarar que, si bien en la construcción de esta tesis junto con las críticas a este modelo cabe poner en tensión, paradójicamente, aquello que, a lo largo de los años, la ciencia y la medicina, ha logrado en pos de mejorar la calidad de vida de las personas y, en particular de las PCD. Sin esos desarrollos en materia de tratamientos, implantes, prótesis, ayudas técnicas, entre otros, la sobrevivencia de muchos de nosotros sería, en efecto, mucho más efímera que ahora y, en términos de Kristeva (1998), mucho más abyecta. Autores como Linton (2010) plantea esta cuestión y menciona que: “han sido los tratamientos médicos que sin duda han mejorado la calidad de vida de muchas personas con discapacidad, de hecho, han salvado muchas vidas” (p. 224-225).

Al respecto Oliver (2009) plantea que el problema de la medicalización es la asimetría que se impone entre las PCD y los profesionales que intervienen en su vida. Sin desconocer lo que el saber médico puede aportar en la mejora de la calidad de vida, y como Oliver señala, lo que hay que replantear es la relación PCD-profesionales de un modo horizontal a favor de su bienestar e inclusión. Por lo cual, este modelo centra su mirada en la ultradiferenciación y clasificación a partir de las deficiencias orgánicas de las funciones corporales (Oliver, 1990). Se anatomizó el cuerpo y éste se volvió el eje central de intervención del ejercicio del poder (Foucault, 2006) médico hegemónico. El espacio corporal se transformó en objeto de control y ordenamiento de los sujetos, una de las prácticas de gobierno más extendida durante varios siglos. En palabras de Castro (2006),

“el cuerpo entra en una maquinaria que lo explora, lo desarticula y lo recompone. No se trata de obtener cuerpos que hagan lo que se desea, sino que funcionen como se quiere, con las técnicas, la rapidez y la eficacia que se pretende de ellos” (p.100).

Es a partir del siglo XVII que esa máquina de la anatomización política del cuerpo y el poder se convertirá en lo que Foucault (2000) denominó *disciplina* que supone como objeto de análisis al cuerpo individual. Siglos más tarde, con la biopolítica (Foucault, 2007), el ejercicio del poder se centrará en la acción ya no sobre el cuerpo individual, sino sobre el cuerpo como especie, cuyo objeto como foco será la población, soporte de los procesos biológicos. La psiquiatría que, se estableció como una medicina social atendiendo a la higiene pública y prevención de riesgos para la población (Foucault, 2007; Canguilhem; 1966; Rose, 2007), tendrá un lugar clave en esos procesos. Foucault en *Los Anormales* (2005) refiere a ellos y a la descripción de sus clasificaciones. La psiquiatría codificó a la locura como enfermedad, es decir patologizó los desórdenes y que esta última se tornara peligrosa para la sociedad y por ende modificable.

Los estudios más influyentes de esta época se centran en George Pinel

y Jean Ettien Esquirol, encargados del gran encierro e institucionalización de los sujetos anormales. A partir de estos los movimientos eugenésicos, a fines del siglo XIX, tomarán gran fuerza de la mano de Francis Galton, que se ocupaba y preocupaba por los problemas de la inteligencia y su componente genético. En este marco, las PCD junto con otras minorías, durante todo el siglo XX, se convirtieron en víctimas de esas políticas que no dejaron de ser parte de las prácticas de exterminio en los campos de concentración nazi. El punto final para estas prácticas fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y distintos protocolos internacionales. Así, la eugenesia tal como la conocíamos desaparece en sus formas tradicionales, pero se reinventa y encuentra en la posmodernidad modos más sutiles de supervivencia.

Al respecto, Rose (2007) analiza estos fenómenos que resurgen de esta perspectiva en el marco de lo que denomina *ethopolítica*. Vinculado a los intentos de definir las conductas de los seres humanos, interviniendo en los sentimientos, creencias y valores del momento que vivimos. Si las prácticas de la disciplina individualizaban los cuerpos y los volvían objetos de normalización y la biopolítica amplia estos mecanismos, la ethopolítica refiere, “a las técnicas por las cuales los seres humanos se juzgan y actúan sobre si para volverse mejores de los que son” (p: 67). Si bien estos aspectos abarcan las diversas formas de vida hasta la comunidad, se nuclean en una especie de vitalismo, en la cual cada uno de nosotros nos volvemos especialistas de la vida en sí, que nos hace ser “*googleadores*” de diagnósticos.

Como decíamos, es en la posguerra que surge el paradigma rehabilitador en el marco de políticas del Estado de Bienestar atendiendo a las patologías que generaban. En este convulsionado clima, el concepto de normalización se revitaliza. En este marco, la discapacidad adquiere el carácter de desviación administrable de los parámetros de normalidad, en el funcionamiento de las estructuras o funciones corporales. Frente a esto, se ponen en marcha medidas terapéuticas y rehabilitadoras que se traducen, en la actualidad, como políticas compensatorias (Apalabazza, 2018). La PCD estará supeditada a la mirada médica y se establecerán relaciones de dominación (Barnes, 2010). Por ello, las PCD serán encarceladas en sus cuerpos y en sus deficiencias, tal como indica Ferrante (2020):

“De este modo, la empresa rehabilitadora, como el prefijo indica, deviene un imperativo moral que, partiendo de la patologización de la deficiencia y la promesa de una normalidad difícilmente conquistada, coopta las vidas de sus protagonistas y las medicaliza, sin sopesar los costos que este proceso implica en términos de sufrimiento o bienestar. Convertidas en meros cuerpos tributarios de ayuda médica, las personas con deficiencias a partir de su sobreadaptación, deben esforzarse por reconquistar una utilidad o capacidad perdida y reintegrarse a la sociedad” (p. 82).

Como efecto de esta problematización, desde los aportes políticos y jurídicos, la discapacidad pasaría a ser parte de la legislación en el marco de políticas de asistencia y la seguridad social, con el objeto de prestar atención médica destinada a las necesidades de las PCD. Si bien la postrimería de la guerra trajo consigo las políticas de discapacitación y el auge de la

microespecialización de la medicina, se conjugaron nuevos grupos de resistencia que advertían y atravesaban en sus propias vidas las injusticias, la estigmatización y la maquinaria de tratamientos de las que eran objeto (Rosato *et al.*, 2009). Nos referimos al *modelo social de la discapacidad*.

El modelo social (MS) de la discapacidad

A mediados del siglo XX, las PCD se organizaron en un movimiento asociativo e iniciaron una lucha por la emancipación, la opresión y la exclusión (Oliver, 1990). Los orígenes de este activismo (Campbel y Oliver, 1996), junto con la agitación política y social de la época, emergen dos grupos referentes, en geografías distantes del globo pero con determinadas características compartidas. Eran grupos formados por PCD motriz, con secuelas de las posguerras y casos resultantes de la epidemia de la polio⁴. Asimismo, la mayoría provenía de ámbitos académicos y de participación en movimientos a favor de los derechos civiles. Nos referimos, por un lado al Movimiento de Vida Independiente (MVI) estadounidense y al grupo británico UPIAS (Unión de impedidos físicos contra la segregación). El fenómeno tomaría visibilidad en EEUU a través del MVI, surgido en el ámbito universitario e influido por el interaccionismo simbólico norteamericano (Goffman, 2006). Este movimiento reclamaría por los derechos civiles de las personas con discapacidad y su derecho a la participación en la sociedad general⁵.

Las luchas por los derechos civiles del MVI, posteriormente son incorporadas, en Reino Unido, a la luz de los aportes del materialismo histórico por UPIAS, fundada en 1974. En esta organización, surgirá aquello que en 1983 Oliver llamará el *modelo social de la discapacidad*, también llamado modelo anglosajón. Su lema es el cuestionamiento radical a la idea de normalidad y el reclamo de los derechos políticos. La discapacidad, desde UPIAS, será percibida como una forma de opresión social. Este movimiento propone pensar a la discapacidad a partir de la crítica materialista de las sociedades (Barton, 2008). Sus representantes, postulan que esta perspectiva no debe entenderse como un modelo único, acabado y rígido, sino más bien como una novedosa forma de entender a la discapacidad y la exclusión, en tanto punto de partida, con el

⁴ "La poliomiélitis es una enfermedad infectocontagiosa que afectó a gran cantidad de personas durante la primera mitad del siglo XX a través de la aparición de epidemias a nivel mundial. Los sucesivos y graves brotes de la enfermedad significaron un cambio en su forma de comportamiento y modificaron su estatus de enfermedad esporádica y endémica para ser percibida como un problema sanitario relevante. No obstante, su previa existencia, fue recién en este período cuando pasó a ser considerada como una preocupación y causa de políticas sanitarias por parte de los Estados. Este cambio en el modo de ser contemplada no se debió solo al incremento en el número de casos o a la mortalidad que era capaz de provocar en casos severos, sino a la cantidad de personas que sobrevivían con secuelas y capacidades funcionales notablemente disminuidas (...). En Argentina, esta enfermedad afectó tanto a grupos sociales acomodados como populares de Buenos Aires y desafió la capacidad de la medicina y las prevenciones de las medidas higiénicas. La presencia de los enfermos crónicos, la imagen de "legión de niños lisiados" (a) (5 p.22) y la carga social que ello significaría en el futuro planteaban ansiedades amenazantes que se respiraban en el clima urbano de la época y que requería de urgentes soluciones" (Testa, 2012: 300). Para más información consultar Testa (2018). *Del alcanfor a la vacuna Sabin: la polio en Argentina*. Buenos Aires: Biblos

⁵ Se sugiere para profundizar en ello, la visualización del Documental *Crip Camp* (2020) que atiende a las luchas encarnadas por los movimientos sociales desplegados en el Norte de nuestro continente. Sigue el enlace para visualizarlo online: <https://miradetodo.co/crip-camp-2020-720p-hd/>

objetivo de alterar los procesos excluyentes en cada rincón del globo (Oliver, 1998, 1998; Barton, 1996). Recientemente este movimiento ha perdido a su máximo referente, Mike Oliver, que hasta sus últimos días se encargó de dar cuenta de ello. Enfatizaba en que no habían creado un modelo, sino una herramienta para entender los mecanismos de opresión y desigualdad que sufrían y sufren las PCD⁶. En ese sentido, entendemos que esta perspectiva:

“es un intento coordinado de politizar la discapacidad con el fin de mostrar un foco claro e inequívoco sobre las verdaderas y múltiples privaciones impresionadas en aquellas personas cuyas condiciones biológicas son consideradas socialmente inaceptables para producir un cambio estructural y cultural radical” (Barnes, 2003, p.10).

Para la UPIAS entender a la discapacidad a partir de la definición de deficiencia que objetaba el modelo médico es observar una pequeña arista de la situación. Así para la organización la discapacidad es “una forma particular de opresión social” (UPIAS, 1976, p. 4). En ese sentido proponen que, esta forma de opresión emerge de la división social del trabajo y la valoración de aquellos cuerpos productivos para el sistema capitalista, en rigor para el capacitismo. A partir de estas propuestas se generó el camino para el desarrollo de estudios sociales en discapacidad conformado por activistas académicos con y sin discapacidad. La proliferación de estudios sobre la opresión y las barreras que sufrían las PCD impulsó nuevos desafíos y tensiones. Recordemos que previo a la constitución de estos grupos, las PCD permanecían en instituciones, recluidas o alejadas de sus familias sin poder acceder a espacios básicos de la sociedad.

En ese punto, los referentes del MS se distancian de la definición de impedimento, aquello que habitualmente es referido como déficit o deficiencia, que planteaba el modelo médico. El impedimento se vincula con la realización individual del sujeto y es por ello que entenderlo bajo esa lógica deja de lado las estructuras que provocan ese déficit. A partir de allí, esos déficits se conceptualizarán como deficiencias de funcionamiento orgánico que al vincularse con desigualdades estructurales producen algún tipo de discapacidad. Es decir, “la discapacidad debe ser entendida no como un déficit corporal, sino en términos de las formas en las cuales la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad” (Hughes, 2002, p. 59). Al respecto, para “la mayoría de las personas con discapacidad del mundo, la incapacidad es principal y muy claramente el resultado de factores sociales y políticos y no un hecho natural inevitable” (Abberley, 2008, p. 41).

Este conjunto de planteos nucleados en los estudios sociales de la discapacidad, los *Disability Studies* (Barnes, Mercer y Shakespeare, 1998; Bradley, 1995; Corker, 2008; Davis, 2009; Imrie, 1997; Marks, 1999, 1997; Moore, Beazley y Maelzer, 1998; Oliver, 1992, 1990; Shapiro, 1994), proponen nuevos interrogantes y problematizaciones desde la perspectiva de la discapacidad desde un posicionamiento de derechos humanos (Palacios, 2008, 2017; Barnes, 2010; Groce, London y Stein, 2014; Roca 2006) entendiendo a la

⁶ Para mayor información observar el video del autor. Se encuentra en idioma inglés:
<https://www.youtube.com/watch?v=gDO6U0-ua0M>

discapacidad como forma de opresión propio de las relaciones sociales del sistema capitalista:

“En nuestra opinión, es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con insuficiencias. La discapacidad es algo que se impone a nuestras insuficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad. Para entenderlo es necesario comprender la distinción entre la insuficiencia física y la situación social, a la que se llama “discapacidad”, de las personas con tal insuficiencia. Así, definimos la insuficiencia como la carencia parcial o total de un miembro, o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuosos; y discapacidad es la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales. La incapacidad física es, por consiguiente, una forma particular de opresión social” (UPIAS, 1976, p.3-4).

Estos teóricos denominaron a este proceso como *discapacitante* (Goodley, 2006, 2014; Barnes, 1990, 1998), postulando que la sociedad es la que discapacita y produce barreras excluyentes que desposee a las PCD de su condición de sujeto y se le atribuye una *identidad devaluada* (Goffman, 2006) junto a una categoría de individuo de segunda (Ferrante, 2014). A partir de estos estudios se entiende que:

“La política de la discapacitación va más allá de las propias personas con discapacidad; apunta a retos respecto a la opresión en todas sus formas. Al igual que el sexismo, el racismo o el heterosexismo y todas las otras formas de opresión, constituye una creación humana. Es imposible, por lo tanto, enfrentarse a un determinado tipo de opresión sin hacerlo respecto a todos los demás y, por supuesto, también a los valores culturales que los han creado y los mantienen vigentes” (Barnes, 1990, p.11).

En su consolidación y ramificación los Disability Studies, trascienden sus fronteras y se impregnan en los debates públicos, influyendo no sin contradicciones y limitaciones en las definiciones médicas y burocráticas de la discapacidad. A partir de esa transnacionalización, las definiciones acerca de la discapacidad, desde el siglo pasado, se comienzan a distanciar fuertemente de los postulados propuestos por la Organización Mundial de la Salud (OM, 1980, 2001), para el MS esto se invierte ya que considera que “existe discapacidad cuando la deficiencia comporta discriminación en el entorno social” (Palacios y Romañach, 2006, p. 18). Bajo esta perspectiva, la discapacidad estaría definida por la discriminación social experimentada y por aquello que las sociedades propugnen y definían como deficiencia. En este sentido adquiere relevancia la estructura social desigual en la que una PCD se desenvuelve cotidianamente:

“La desigualdad social sería más el factor condicionante de la estructura social que origina tanto los procesos como las situaciones de exclusión que experimentan determinados grupos sociales o miembros de determinados colectivos que sufren con más gravedad la desigualdad social existente” (Díaz Velázquez, 2010, p. 129).

Por lo tanto, siguiendo los postulados de este modelo, poseer una discapacidad, no es reductible a un mero hecho biológico y naturalmente dado, sino que, es al interior de un mundo social que excluye y normaliza los cuerpos. En consecuencia, la discapacidad es interpretada como una situación que subyuga y devalúa a los cuerpos portados de esas diferencias que, como mencionan diversas investigaciones, la trama compleja de la opresión las desacreditan (Ferrante, 2015; Venturiello, 2015; Ferreyra, 2011), produciendo un tipo de subjetividad acorde a estructuras *capacitistas* (Guedes de Mello, 2016). A la vez, se desprende que las PCD son destinatarias de políticas de compensación y de discriminación positiva (Apalabazza, 2018; Almeida, 2009).

Esta visión renovada, estableció una diferenciación clara con respecto al modelo médico y logró conceptualizar la discapacidad separada de las deficiencias. Asimismo, esta propuesta tendiente a generar una teoría social de la discapacidad dejó de lado algunos debates sobre el cuerpo (Hughes, 2008; Scribano, 2008). Un cuerpo que, para la mirada hegemónica, se encuentra fuera de los parámetros de la *ideología de la normalidad* (Rosato, et al., 2009), pero un cuerpo que siente, un cuerpo que sufre, un cuerpo que vive y finalmente un cuerpo que muere. En suma, un cuerpo deseante y un cuerpo experiencial. En otras palabras, el MS ha olvidado aquello que el sujeto con discapacidad experimenta a diario cuando debe atravesar las barreras o los apoyos sufridos por la opresión social que postulan.

En este sentido, el MS adquiere un enfoque binario que separa al cuerpo de la mente autores como Shakespeare (1998) han postulado que, “el logro del movimiento de discapacidad fue romper el vínculo entre nuestros cuerpos y nuestras situaciones sociales y enfocarse en la verdadera causa de la discapacidad, es decir, en la discriminación y el prejuicio” (p. 40). Sin embargo, el lugar del cuerpo desapareció en el discurso de la discapacidad con el miedo de anteponer la cuestión fenomenológica y que ello permitiera, al discurso médico, reducir nuevamente la discapacidad a una cuestión biologicista del origen de la deficiencia. Autores como Bill Hughes y Kevin Patterson de la Universidad de Glasgow (2010) advierten estas cuestiones y sugieren que:

“El modelo social de discapacidad no contemplo los debates en los que se problematizó el cuerpo – ya fueran estos de origen fenomenológico, postestructuralista, feminista o de otro orden-que surgieron a través de una nueva sociología del cuerpo. “Ni nuestros cuerpos personales ni nuestros cuerpos sociales pueden considerarse naturales – dice Donna Haraway (1991: 10)- en el sentido de existir fuera del yo y crear el proceso de trabajo humano”. Al albergar un punto de vista natural y esencialista sobre el cuerpo, el modelo social de discapacidad impone una barrera conceptual al desarrollo de una sociología del impedimento y crea una noción de discapacidad desprovista de cuerpo” (p.112).

Desde esa perspectiva, la discapacidad y deficiencia toman vuelo propio y permite “desmedicalizar” a la discapacidad, “pero al mismo tiempo deja al cuerpo con deficiencias en la exclusiva jurisdicción de la medicina” (Ibid, 112-113). Algunos teóricos del MS consideran que la discapacidad desaparecería si se eliminaran las barreras estructurales

mediante cambios en los sistemas de producción, arquitectura, transporte, uso efectivo de la tecnología, sistemas de información, es decir, en términos de accesibilidad y diseño inclusivo (Coriat, 2011). El paso siguiente hacia la inclusión social y mayor visibilidad de las personas con deficiencias llevaría a una mejora de las actitudes (Barton, 2008, p. 134). No obstante, también podría afirmarse que la remoción de las barreras estructurales dejaría intactas las dimensiones materiales, discursivas y no discursivas en las relaciones de poder y desigualdad. Diversas miradas conceptuales que desarrollamos a lo largo de los siguientes apartados ponen en tensión el MS atendiendo a los procesos sociales y culturales particulares que se despliegan en cada rincón del globo (Pérez y Chhabra, 2019; Goodley; 2006 Huges y Davis, 2012). En este sentido Barton (2009) nos ofrece una mirada al respecto:

“Una de las áreas de trabajo a las que menos atención se le ha prestado dentro de los estudios sobre discapacidad tiene que ver con el desarrollo de una interpretación rigurosa de las verdaderas conexiones que existen entre, por ejemplo, la clase, raza, género, sexualidad, edad y discapacidad. De esta forma, los estudios sobre discapacidad deben continuar explorando cuestiones relacionadas con la equidad, justicia social, exclusión, ciudadanía e inclusión, factores todos ellos que van más allá de la cuestión de la discapacidad. Todo esto requiere establecer relaciones creativas con los colegas que trabajan en otras dimensiones de la desigualdad y la discriminación dentro de un proceso en el que la escucha, el aprendizaje y el fomento del respeto serán esenciales para todas las partes implicadas” (p.150).

Es aquello que refiere el autor, que iremos presentando acerca de las tensiones de este modelo centrado en la perspectiva social que deja de lado el cruce de desigualdades que atraviesa el colectivo. Es por ello que importa recuperar, aquí, la noción de interseccionalidad (Haraway, 1995; Crenshaw, 1991; Collins, 1995, 2015), que desarrollamos en el apartado tres, en tanto, nos permite profundizar en esas desigualdades y exclusiones múltiples que viven las PCD. En suma, entendemos a la discapacidad como un constructo y fenómeno complejo, inacabado, contingente y transgresor (Waldschmidt, 2017), que trasciende “clase, edad, género, nacionalidad, riqueza o fronteras” (Goodley, 2014, p. 19). En esta densidad en su acepción, puede ser explicitada,

“como una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos” (Rosato et al., 2009, p. 92-93).

En esa invención de categorías binarias producto de los procesos de normalización, aún quedan problematizaciones sobre las formas en que los efectos del poder, produce y acentúa las desigualdades de este colectivo. Sin embargo, esto no implica desechar ese modelo, sino ponerlo en tensión, tal como debatimos en el siguiente apartado.

1.2. Teorías críticas de la discapacidad

Desde mediados del siglo pasado, la internacionalización y expansión del MS y los *Disability Studies* permitió el desarrollo de estudios sociales en el sur global. A partir de estas líneas recuperaremos algunas perspectivas críticas que se vienen desarrollando para proponer una deconstrucción del término en una trama decolonial (Yarza, 2020; Maldonado Ramírez, 2019; Gómez Bernal, 2014; Pérez Dalmeda y Chabras, 2019; Ferrante, 2020). Esta tesis se enmarca y asume al emergente campo de los estudios críticos en discapacidad latinoamericanos como una expresión de las teorías críticas. En ese sentido, este conjunto de autores/as propone a “la discapacidad como una relación política solo inteligible en los registros configurados por la ideología de la normalidad” (Yarza, et.al, 2020, p.25). Ello supone tener en cuenta el contexto sociohistórico en el que se conceptualiza la discapacidad, así como los valores culturales, normas sociales, el lenguaje, las normativas entre otros.

De cualquier modo, la discapacidad no es un concepto unidimensional sino que debemos enmarcarlo en una realidad histórica y sociocultural específica. Por otro lado, nos permite reconocer transmutaciones sociales, históricas y políticas que marcaron a la supuesta normalidad, como medida de clasificación y descripción de modos de ser y de estar en el mundo como los cuerpos únicamente válidos (Rosato et al, 2009). Como tal, las definiciones categóricas de discapacidad continúan siendo problemáticas produciendo un sistema binario que produce nuestras ideas sobre normalidad- anormalidad (Garland- Thomson, 2002):

“En efecto, la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico, que conforman la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los nos dan (...). Identidad diferencia y diversidad: que hablan del todo y la nada de los seres humanos, tres palabras que, en educación, acaban hoy resultando tópicos vacíos al a vez que conforman una realidad disciplinar, institucionales y subjetiva actual” (Pérez de Lara, 2008, p. 293).

En este sentido, la noción de normalidad es histórica y conforma, parafraseando a Foucault, parte de las verdades de una época. Estas teorías que vinculan a la discapacidad como un déficit que naturaliza sus desviaciones, se fundamenta a partir de la construcción de aquello que, precisan Rosato y Angelino (2009) como la ideología de la normalidad, mediante procesos de normalización sustentado en discursos de la medicina y la pedagogía “que, genera todo un desarrollo tendiente a instalar una supuesta causa biomédica de las capacidades que, por causas biológicas, estarían distribuidas en forma desigual entre los sujetos” (p.99). Para quienes posean cuerpos no capaces, esta ideología no sólo las define por sus ausencias, incompletudes sino que de manera centrípeta confirma supuestos ideales de perfección, completud, belleza, y funcionalidad, que suelen ser adjudicadas al grupo de “normales”, como si ello fuera natural y biológicamente dado. Esta lógica de binarismos “se asienta sobre la supremacía del valor de la normalidad” (Rosato y Angelino, 2009, p. 99) y de las lógicas capacitistas. Aquellos que se aparten de esa vara, resulta imperativo acercarse lo más posible a ese estado, ya que,

“opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él; es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora” (Rosato *et al.*, 2009, p. 96).

A partir de estos enunciados surgen las teorías críticas que comienzan a ver en el MS fisuras y aspectos no elaborados. Por un lado, se atiende al lugar de origen, a lo contextual, desde donde pensar la discapacidad. Lo que supone distintas conceptualizaciones en torno de ella. En ese aspecto el desarrollo de las políticas, y el tratamiento hacia la discapacidad varía según cada geografía. Aquí podemos citar trabajos como los de Pérez y Chhabra (2019) que realizan un recorrido socio político del tratamiento diferencial de la discapacidad en cada región. Estos autores remiten al modelo relacional o escandinavo, el modelo de la diversidad funcional español y el modelo de la teoría cultural crip. Estos movimientos que no dejan de conformar el MS surgen para intentar explicar o profundizar aquello que el propio modelo había dejado de lado.

Entre estos modelos se encuentra una vacancia de desarrollos teóricos en el sur global. Recientemente, como referimos, diversos autores/as (Ferrante, 2017, 2020; Yarza *et al.*, 2020; Maldonado Ramírez, 2019; Danel, 2018), proponen deconstruir y problematizar a la discapacidad desde una mirada latinoamericanista. Allí, sugieren pensar a la discapacidad como una producción social intersectada con diversas categorías, como género, etnia, relación filial, clase social, sexualidad, que permitan profundizar el término y aportar una mirada desde estas latitudes:

“Es decir, comprendemos que la misma se halla enmarcada en un sistema de clasificación de sujetos inventado y reproductor de un orden hegemónico basado en relaciones de asimetría y desigualdad. Esta conceptualización nos implica advertir los lazos y componentes ideológicos que transversalizan su devenir, en tanto se conjugan las implicancias históricas que fueron dando sustancia a formas y contenidos de cómo disputar la “diferencia” en los distintos espacios societales. Las formas de nombrar a la discapacidad se estructuran en las condiciones discursivas, socioculturales, políticas y económicas de una modernidad colonial, donde las líneas demarcatorias entre “normal/anormal” trazan caminos en cómo ser, estar y quedar reconocido en y por cada sujeto en sociedad. Esta manera de apropiarnos de la discapacidad como constructo teórico y potente nos supone, también, la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural y naturalizado, por lo que “[...] hablamos de un déficit construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo Uno (único)” (Rosato y Angelino, 2009: 31)” (Yarza, *et. al.*, 2020, p.22).

En este marco, Ferrante (2014) plantea la necesidad de producir conocimiento en nuestras geografías y atender aquello que el MS ha dejado de lado:

“Al respecto podemos cartografiar tres limitaciones a ser saldadas en el modelo social anglosajón: 1) la oposición entre deficiencia y

discapacidad; 2) la negación de la experiencia de la deficiencia como algo importante en la vida de las personas con discapacidad y 3) el supuesto de la dominación sostenido” (p. 45-46).

La autora refiere a que la deficiencia no existe como una cuestión fisiológica separada de un cuerpo material y producido socialmente sino que, ello es resultado de las múltiples experiencias vividas por las PCD en términos de producción de *subjetividades lumpenizadas* (Scribano, 2008, citado en Ferrante, 2014, p. 47). Esto es, excluidos de la vida social por la posesión de un cuerpo “defectuoso”. De manera centrifuga, al poseer cuerpos pasivos, son incluidos en políticas y prácticas de asistencia y beneficencia estatal que no hacen más que dejar intactos los componentes estructurales de la exclusión. Aquí adquiere centralidad recuperar aquello que el MS social enfatiza, que son, justamente, las barreras sociales que impiden una vida justa y digna para las PCD. Esto, como señala Scribano (2008), implica pensar los objetos de dominación y producción de normalidad en cada una de las sociedades y geografías del globo. Es decir, no es lo mismo experimentar una vida con discapacidad en los países del norte, que ser un sujeto con discapacidad que vive en los barrios más pobres de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), como es el caso de esta tesis.

En otros términos, se debe pensar a la discapacidad no desde una teoría social única y acabada, sino, desde una mirada múltiple y contingente a partir de cada contexto social y cultural de la que cada persona es parte. No desde una mirada universalista, pero tampoco en términos individualistas ya que ello supondría remitir a las lecturas meritocráticas de la discapacidad. Esto es no se trata del cuerpo individual como entidad biológica capacitista, sino de pensar la discapacidad, en términos que den cuenta de los procesos de exclusión que el colectivo vive a diario en cada contexto singular. Por ello importa pensar a la discapacidad en el sur global y sus desigualdades, atendiendo a las estructuras sociales de producción de cuerpos capaces y no capaces (Mc Ruer, 2006; 2020 Moscoso, 2017; 2020; Guedes de Melo, 2016) que, en tiempos neoliberales, de economías flexibles y de ultra concentración, no hacen más que dejar por fuera y colar, cada vez más, a vastos grupos poblacionales.

Deconstruir, entonces, el modelo naturalizado de la discapacidad heredero del médico rehabilitador es un elemento clave en la crítica de los estudios sociales en discapacidad, específicamente los culturales. Aquí adquiere relevancia esta perspectiva dado que permite comprender y acercarse a la realidad densa, de manera transversal, que atraviesan las PCD en el siglo XXI, así como sus resistencias. Los estudios culturales que debatiremos en el apartado que sigue, construyen un acercamiento a la discapacidad desde esa perspectiva.

1.2.1. *El orgullo de ser Crip*

A principios de esta centuria, a partir de las críticas que se realizan al MS, aunque no solo, los estudios culturales a través de la denominada perspectiva *Crip* intentan recuperar y tensionar las formas en que es producida la discapacidad a partir de los enunciados de cuerpos legítimos (Yarza, et al,

2020) dentro de un régimen de capacidad corporal obligatoria (Mc Ruer, 2006, 2020). Estos estudios, señalan los procesos capacitistas del presente para analizar a la discapacidad desde una perspectiva crítica a la normalización de los cuerpos “capaces”, considerados “normales” para reponer los discursos y enunciados de las disidencias, las resistencias y los muy diversos modos de ser y estar en el mundo. En este sentido Mc Ruer, plantea:

“(…) que el sistema de capacidad obligatoria que produce discapacidad está completamente entrelazado con el sistema de heterosexualidad obligatoria que produce lo “queer”; que, de hecho, la heterosexualidad obligatoria depende de la aptitud física obligatoria y viceversa. (...) La idea de sistemas imbricados por supuesto, no es nuevo: el propio análisis de Rich enfatiza repetidamente la imbricación de heterosexualidad obligatoria y patriarcado. Agrego, sin embargo, como las teorías feminista y queer (y las teorías culturales en general) todavía no se han acostumbrado a incluir la capacidad / discapacidad en la ecuación, y por lo tanto esta teoría de la capacidad física obligatoria se ofrece como una contribución preliminar a esa conversación necesaria” (Mc Ruer, 2002, p. 89).

A partir del cruce con los estudios queer y feministas, que sustentan la base de esta perspectiva, sus referentes (Mc Ruer 2006, 2018, 2020; Moscoso, 2017, 2020; Arnau Ripollés, 2006, 2016; Toboso, 2017; Guedes de Melo; 2016), argumentan que el capacitismo implican, enunciados, prácticos discursivos y no discursivos que devalúa la discapacidad, frente a una ponderación de una supuesta integridad corporal, que se compone como una condición ideal y esperada de los cuerpos como condición normalidad. Para ello emplean el término *disablism*, es decir “una forma de opresión social que implica la imposición social de restricciones de actividad en personas con deficiencias y el debilitamiento socialmente engendrado de su bienestar psicoemocional” (Thomas, 2007, p. 73). Asimismo, Mc Ruer (2020) piensa una propuesta radical que recupera los aportes de la performatividad de género butleriana y declama:

“Todos/as somos virtualmente discapacitados/as, tanto en el sentido de que las normas de la capacidad corporal son «intrínsecamente imposibles de encarnar» de manera completa como en el sentido de que la condición de un cuerpo capacitado es siempre temporal, ya que la discapacidad es esa categoría de identidad que todas las personas van a encarnar si viven lo suficiente” (Mc Ruer, p. 9)

Desde esta perspectiva se problematiza y profundiza la mirada a partir de los cuerpos capaces y no capaces (*able-disabled bodies*) que orienta la división entre cuerpos normales y deseables de aquellos que no lo serían. Para este conjunto de autores (Mitchell y Snyder 2000; 2015; Moscoso, 2015, 2020; Sandahl, 2006; Garland-Thompson, 2005; Goodley, 2006; 2014; McRuer, 2006, 2020; Arnau Ripollés, 2006, 2016; Maldonado Ramírez, 2019; Guedes de Mello, 2016), dicha inscripción se basa en políticas neoliberales *capacitistas*. Se trata de estudios incipientes, pero prometedores, que surgen a principios del presente siglo, donde lo *crip* como orgullo, como reivindicación, en tanto *teoría tullida* que fundamenta sus aportes teóricos y políticos de los grupos *queer* (Sabsay, 2010;

Butler, 2006; Preciado, 2003) y feministas (Garland-Thomson, 2005; Gómez Bernal, 2014). Así, como la teoría queer cuestiona la heteronormatividad de género, “la teoría crip se construye sobre el postulado de la capacidad física obligatoria de la estructura social menos sensible a la diversidad del cuerpo” (Guedes de Melo y Gaviero, 2019, p. 47). Es a partir de estos debates que, procuramos describir, en el capítulo tercero, las formas de resistencia que despliegan los/as estudiantes con discapacidad de la escuela a partir de sus enunciados de afirmación de identidades marcadas por la discapacidad y la pobreza como también desde la perspectiva de género.

A partir de este enfoque, la discapacidad se constituye como “una interpretación cultural de la variabilidad humana” (López Radiagán, 2020, p. 103), en tanto experiencia relativa que se produce en la interacción entre los cuerpos “tullidos” y no “tulidos”, el entorno y sus circunstancias socio históricas. Tal como mencionamos, retoman la crítica a los postulados del cuerpo, un cuerpo producido socialmente a través de normas capacitistas y eficientistas, es decir, a partir de las *políticas del ableism* (capacidad corporal deseante). Campbell (2008) define al término como un entramado de creencias, procesos y prácticas que producen un cuerpo y un sujeto entendido como esperado y perfecto. Es decir por aquello que la heteronorma lo considera plenamente humano. Al respecto de las lógicas capacitistas, explican Toboso y Guzmán citados por Platero Méndez (2014):

“El capacitismo se basa en la creencia de que algunas capacidades son intrínsecamente más valiosas, y quienes las poseen son mejores que el resto; que existen unos cuerpos capacitados y otros no, unas personas que tienen discapacidad o diversidad funcional y otras que carecen de ella, y que esta división es nítida (...) siento que el capacitismo está conformado por una noción medicalizada del «cuerpo normal» y un patrón de belleza normativa que es central para nuestras sociedades capitalistas, que descansa sobre la heterosexualidad obligatoria y los valores occidentales de lo aceptable” (...) (p. 212).

Retomando los análisis de Wolbring (2008), el término se desarrolló entre el convulsionado siglo XX germinado por los movimientos de los derechos civiles, entre las décadas del 60 y 70 (Wolbring y Guzmán, 2010) que tomó impulso a partir de los términos utilizados por la discriminación sexual y el racismo y pretende erradicar la discriminación hacia las PCD, en tanto eran señaladas como “inferiores”. Esta noción es presentada para evidenciar un conjunto de enunciados basados en la valoración hacia determinadas capacidades corporales por sobre otras, atribuyéndoles un sesgo biológicamente dado. En este sentido, se relaciona con los parámetros de la ideología de la normalidad que las sociedades producen en cada momento socio histórico. Por tanto, Wolbring (2008) plantea que el ableism o capacitismo representa:

“el sentimiento de ciertos grupos sociales y estructuras sociales que valoran y promueven ciertas habilidades, por ejemplo, productividad y competitividad, sobre otros, como la empatía, compasión y bondad. Esta preferencia por ciertas habilidades sobre otras conduce a un etiquetamiento de las desviaciones percibidas o falta de habilidades

“esenciales” como un estado disminuido del ser, destacando o contribuyendo a justificar varios otros ismos” (p. 253).

El capacitismo para el autor, “invade el pensamiento actual y opera como un discurso de poder y de dominación. Llega a ser visible, además, como un “esquema mental” transmitido a través de dispositivos retóricos como el lenguaje, las imágenes y todos los sistemas de representación” (Toboso, 2017, p.77). La regulación de cuerpos en términos de habilidades como menciona “privilegia una comprensión particular de la normalidad que es acorde con los intereses de los grupos dominantes” (p. 76). Es a partir de esta perspectiva que se cuestionan los procesos de normalización marcada por la producción de cuerpos hegemónicos, cuerpos con una capacidad y habilidad obligatoria para desarrollarse en un espacio-tiempo, excluyente, por cierto, que marca las desviaciones de ese cuerpo “tullido” o crip, con el objetivo de reducir y de aglutinar sus múltiples manifestaciones corporales, sus identidades diversas y contingentes. Es decir, desde esta perspectiva se intenta dejar de manifiesto los muy diversos modos de existencia humana, modos “monstruosos” de ser y estar en el mundo (Haraway, 1991, 1999).

En este sentido, la perspectiva crip intenta recuperar de manera provocadora, subversiva “el orgullo” de *ser disca*, atendiendo a la producción de identidades, desde una perspectiva múltiple y variable en tanto “se construyen de diversas maneras a través de los discursos, las prácticas y las posiciones, a menudo de forma antagónica y cruzada” (Hall, 2003, p.17). Estas identidades cruzadas, discontinuas, temporales y emergentes que no pueden ser pensadas desde una noción universalista o lineal, ni a una esencia fija, sino más bien se trata de un devenir crip – o cripple- “de una adhesión temporaria a un discurso específico que define lo que es un individuo, en un lugar determinado y, que le permite adoptar diferentes roles y funciones” (ibid, p. 18). Desde una perspectiva foucaultiana, la identidad no es un punto estático, sino que refiere a la producción de determinados sujetos en la trama de saber y poder. De ahí, la importancia de comprender que el sujeto, es producido en las redes y luchas que encarnan. Por ello, es relevante analizar, en cada época histórica, cuál es el horizonte normativo de los discursos (Preciado, 2003; Butler, 2006; Fernández, 2009) en cuanto a la producción de un sujeto determinado y deseable para dicha sociedad, bajo la presunción capacitista.

En ese devenir crip no podemos dejar de lado el efecto que ello tiene en las sociedades contemporáneas que han intentado e intentan constantemente reducir lo Otro a lo Mismo (Derrida, 2001). Esa “mismidad” refiere el autor, propias del capitalismo tardío y de ultradiferenciación individual, es analizada por aquello que el capacitismo postula. Es decir, determina habilidades y capacidades esperadas. De manera que la humanidad, debe verse como un universal homogéneo y desarrollar capacidades esperables y no alternas. Aquello alterno, aquello Otro, aquello Crip, que no es posible reducir a lo Mismo –a la heteronormatividad, patriarcal, blanca, occidental, normocentrista, capacitista y adulto centrista– pondrá en tensión los efectos y afectos producidos en esos otros que intentan reducirnos (a lo mismo o a sí), con el objetivo de disminuir en términos de Spinoza nuestras potencias (Spinoza

en Deleuze, 2008), es decir lo que nos distingue a unos de otros. En palabras de Vite Hernández (2020) académica, activista y militante,

“Se trata de centrar la importancia en la práctica cotidiana de las existencias que no se adecúan a los ideales regulatorios y el rechazo constante a convertirse en uno. Así, “el goce de lo disca” estaría asumiendo la fragilidad que carga ese cuerpo diverso, pero también con todo aquello que le hace habitar el mundo como es y por lo cual no es bienvenido, pero cuya resistencia es justamente habitar y potenciar su existencia” (p. 20)

Desde esta perspectiva entonces, ¿cómo determinar lo que puede un cuerpo?, ¿sus límites, fronteras y capacidades? ¿Cómo determinar lo que un sujeto puede desplegar en sus potencias y en sus debilidades? Estas lógicas capacitistas que con mayor intensidad se expresan en él, son enunciados que se construyen desde tiempos memoriales. De forma que, ¿cómo cuestionar a partir de estos postulados las capacidades corporales “deseables” sin caer en la producción de nuevos modelos hegemónicos y reduccionistas de identidades? Es decir, como ser crip sin atomizar las propias diferencias que cada cuerpo puede manifestar en términos de potencia. Creemos que la investigación educativa puede utilizar estas perspectivas teóricas para mapear estos conjuntos afectivos y pensar capacidades corporales para afectar y verse afectado (Ringrose, 2011; Fox y Alldred, 2014). Esto nos permite en esta investigación comenzar a esbozar posibles enunciados que escapen a lo establecido a través de las propias voces de los/as ECD que desarrollaremos en el capítulo III: *Lo Crip: historias de afirmación*.

2. Escolarización y discapacidad: ¿de la segregación a la inclusión?

En este segundo apartado nos enfocamos en los procesos de escolarización de los/as estudiantes con discapacidad atendiendo a dos aspectos. Por un lado, a la conformación de las escuelas especiales (EE), en tanto lugar producido “para su destino”. En segundo, lugar nos centramos en los procesos normativos, tanto nacionales como internacionales, que dieron lugar a las transformaciones en los modos de pensar y garantizar la educación de las personas con discapacidad.

2.1. La conformación de las escuelas especiales

“son múltiples y diversos los repartos que se realizan en torno a lo normal/anormal y, en particular, al interior mismo de la anormalidad. En todos los casos se trata del reparto de nominaciones, de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determinan el modo en que lo común puede ser participado y con ello quiénes tienen/tendrán (o no) parte de ese reparto. (...) Es decir, una forma de reparto que es anterior al tener o no tener parte, aquella que determina los que son parte de lo común, de sus tiempos comunes, de sus espacios y actividades

prescriptas como comunes y, con ello, de la posibilidad de ser o no visibles en un espacio común” (Borsani, 2017, p. 59).

¿Por qué de lo común a lo especial?, es justamente lo que la autora menciona como el “reparto”. Un destino que se le otorgó a las PCD a partir del lugar que ocupan en las sociedades y, lo que se focaliza en este estudio es la escuela. Un destino que sigue vigente como una separación difusa, pero, agudizada. Lo común, lo de todos, fueron los postulados de la escuela obligatoria. Una escuela que efectivamente recibía a todos, pero que en ese todos se encontraban algunos sujetos que alteraban aquel orden de “ideales civilizatorios”. Como decíamos, la separación entre lo común y lo especial se nutre de la propia pedagogía que la ve nacer pero que, a la vez, busca su diferenciación. Esta línea divisoria, ilusoria, que se expresa con sus reversiones en la actualidad, revisita nuevamente aquellos ideales que la escuela moderna traía consigo. Como iremos desarrollando, recuperando las palabras de Pérez (2014), esta ilusión binaria entre común/especial, normal/anormal, capacidad/(dis)capacidad ha ido modificándose y, encontramos “bienvenidamente”, en las aulas sujetos que ponen en cuestión lo “común” pero también, lo “especial”.

En ese sentido, nos preguntamos qué tiene lo especial de especial y qué tiene lo común de común, en un tiempo que nos encuentra extremadamente diversos y diferentes unos de otros. Entonces, ¿por qué ir de lo común a lo especial?, ¿qué sucede, por ejemplo, cuando los/as estudiantes de “especial” regresan a común por medio de proyectos de inclusión? Si lo común en sus orígenes fue siempre recibir y enseñar a todos/as para la construcción de una ciudadanía, ¿por qué seguir sosteniendo esa diferenciación?, ¿qué o quiénes fueron los/as encargados/as de marcar esos límites? Como afirman las autoras Pérez, Schewe y Toledo (2018):

“¿Acaso no son/somos todos/as parte de la misma comunidad? Esto da cuenta del proceso a través del cual se fue naturalizando en la sociedad argentina la distinción tajante y excluyente entre la educación ‘común’ y la educación ‘especial’, entre lo normal y lo patológico, entre el sujeto de la pedagogía y el sujeto de la rehabilitación” (p. 5).

Estos binarismos nos siguen acompañando, como eufemismos en la escuela y en la vida social. Es por ello que en esta tesis interesa recuperar su construcción socio-histórica y ponerla en tensión en un tiempo presente, un tiempo singular, entendiendo a la historia como un proceso, con discontinuidades, rupturas y yuxtaposiciones (Foucault, 2013; Castro, 2006, 2010), que de hecho suceden particularmente en las escuelas. Se orienta hacia una genealogía, no del origen sino de los comienzos, y en ese punto destacamos que:

“no se trata de determinar un origen o una finalidad, sino las formas específicas de acumulación discursiva. La positividad de un saber-afirma es el régimen discursivo al que pertenece, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Castro 2004, p.424-425).

En ese aspecto cabe aclarar que “la” historia de la EE retransmitida una

y otra vez en las distintas instancias de formación, muchas veces, fue configurada por antonomasia a lo que entendemos aquí por “esa” historia (Monzani, 2016). Por tanto, intentamos con su recorrido histórico distanciarnos de una visión lineal y homogénea como si la historia fuera un tiempo y luego otro. La historia no busca volver inteligible algo, sino, al contrario, intenta mostrar sus naceres, su emergencia dirá Foucault (1993). En tanto que, las condiciones históricas de posibilidad constituyen los saberes de una época empero ello, al mismo tiempo que se reactualizan. En palabras de Castro (2006), “Foucault no proclama la muerte de la historia (...) ya no podrá ser pensada ni en términos hegelianos ni husserlianos. Ella deberá ser abordada en su dispersión” (p. 25). Proponemos aquí, un enclave que nos permite analizar sus enunciados, sus discursividades y sobre todos sus procesos discontinuos:

“En el siglo XXI, la interrogación foucaultiana del cómo llegamos a ser quienes somos involucra un giro que se mueve entre las rupturas y continuidades que se entrelazan en un pasado que está dejando de ser y un futuro que empezó a ser” (Grinberg, 2013, p. 78).

En este apartado, entonces, repasaremos a partir de la conformación de los Estados Nación y la pedagogía, el surgimiento de las escuelas de educación especial. Ello a partir de los aportes de la constitución de las infancias anormales y su destino de institucionalización y normalización (Foucault, 2005, 2007, Álvarez y Uría, 1991; Carli, 2001; Pineau, 2001; Pérez de Lara, 1998, 2008) que fueron conformando a la EE, tal como sostiene Veiga-Neto (2001) como el “locus privilegiado”, para las PCD o más bien, como destino de escolarización.

La escuela moderna, del siglo XIX, comenzó como enuncia Braslavsky (2013), “a ser parte obligada del paisaje, pilar de la República y sustento del progreso. Sarmiento, Avellaneda, Roca, Estrada: los estadistas de fines del siglo pasado divergían en muchísimos puntos, pero se unían en el consenso de difundir la escolarización” (en Pineau, 2013, p. 21). El principio rector “enseñar todo a todos” de la Didáctica Magna de Comenio, estableció los parámetros de aprendizaje para los sujetos que ingresaban a las escuelas. Tal como propone, Tenti Fanfani (1993), el sistema escolar se originó a través de ideales homogeneizadores. En sus albores su objeto estaba centrado en la construcción de ciudadanía y la transmisión de un conjunto de valores comunes para construir una integración nacional. Para ello, “la institución se propuso combatir los particularismos y reducir las diversidades socioculturales” (Tenti Fanfani, 1993, p. 29). Este principio de homogeneidad y simultaneidad fue la base de nuestra escuela, sin embargo:

“Esa educación masiva de la población se realizó sobre la base de proceso de normalización y homogeneización que bajo la lógica de la inclusión no dejó de operar y producir marcas, clasificaciones y establecer fronteras (Dussel, 2003) que pueden rastrearse hasta el presente (Dussel, 2004)” (Grinberg, 2013, p. 84).

La autora plantea, tal como desarrollamos a lo largo de la tesis, que en el presente vivimos un proceso de reconversión, en tanto, *normalidad estallada* (Grinberg, 2010), que escapa a los procesos de normalización y en la medida en

que permite, educar en múltiples contextos, con diversidad de subjetividades y, complejas diferencias, que caracterizan el aula heterogénea que aloja, en la actualidad, a los/as estudiantes. Los inicios de la escuela, como máquina civilizatoria (Pineau, Dussel, Carusso, 2013), determinará el destino de las infancias en se alojaran distintos mecanismos para su clasificación. Es a partir de la construcción de los Estados Nación y, la producción de civilización de la época que determinados serán destinatarios de otro tipo de pedagogía, diferenciada de la normal. Allí, disciplina y normalización, involucró, a través de una pedagogía medicalizada (Puigróss, 1990), la clasificación de la población escolar. Por tanto, el paisaje urbano, ya no el que imaginaban los fundadores como mencionaba Bravslasky (en Pineu, 2013), irá necesariamente modificándose, así:

“Un Otro absoluto surge desde aquellos enclaves contaminados; irrumpe como espectro o fantasma que trasciende y oscurece el paisaje urbano; atemoriza, asedia; representa, en definitiva, la figura inquietante de una subjetividad anormal” (De la Vega, 2008, p. 87).

Al establecerse el carácter obligatorio de la enseñanza llegaron también esos “Otros” que irrumpieron(en) el paisaje escolar desestabilizándolo, tal como afirma el autor. Aquellos sujetos “no escolarizables”, “que tradicionalmente habían estado en su casa o en asilos, pasaron a recibir enseñanza junto al resto de niños de su entorno” (Arnaiz, 2003, p. 28). Es por ello, que el origen de la EE se remonta en los inicios de la educación obligatoria, a lo largo de esta centuria:

“Es a raíz de la construcción de un sistema educativo que los niños previamente expulsados, relegados, e ignorados, son forzados a asistir a la escuela. Razón por la cual es en este momento cuando comienzan a surgir instituciones, leyes, publicaciones, disciplinas consagradas a la educación de la ‘infancia en peligro’ (Cobeñas, 2016, p. 104).

Para determinar las desviaciones y clasificaciones dos corrientes se encargarán de decidir su trayectoria. Será el auge del modelo médico-patológico y el estadístico- psicométrico, que se consagrará en la etapa de las instituciones, hacia la EE, para determinar la posibilidad de educar y de no educar a sujetos con alguna dificultad en su proceso de aprendizaje (Monzani, 2016; Dubrovsky, 2010). En este aspecto autoras como Braslavsky (1984) y Luz (1995) sostienen que la EE surge de la medicina o de la frustración de ella. Esto es, cuando la medicina, específicamente la psiquiatría, no encuentra los modos de “curar las patologías” existentes. Al respecto destacamos lo que cuatro décadas atrás mencionaba Braslavsky (1984),

“Descontando los casos aislados la educación especial se inició formalmente en Europa y Norteamérica poco después de haberse institucionalizado la educación pública durante la segunda mitad del siglo XIX. Por lo general se inició en los asilos que albergaba gregariamente a los niños llamados “anormales”, así respondieran sus problemas a causas sensoriales, mentales y emocionales. Emergió de la medicina, como lo demuestran sus primeras denominaciones que intentaban conciliar los modelos patológicos con la educación” (p. 27).

Es allí donde la pedagogía, ocupará un lugar preponderante para el destino de los “sujetos anormales”. Los parámetros de educabilidad e ineducabilidad (Feijoo y Corbetta, 2004), concepto que ha sido puesto en entredicho, estarán determinados a partir de los diagnósticos y pronósticos científicos que se fundamentan en esos modelos, que permanecen en la actualidad con gran énfasis y vehemencia (Duschatsky y Skliar, 2002). A partir de estas propuestas, ese gran conjunto de anormales, los “débiles mentales”, “los retrasados”, entre otras denominaciones de la época, categorizados como los *ineducables* (Baquero, 2001) se “mezclaban” junto a estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables. En base a esos procesos se alboró los inicios de la EE como sistema educativo paralelo que fue la receptora de las infancias que no aprendían en la escuela “común”. El fracaso escolar y sus límites difusos, junto con categorías diagnósticas “encubiertas” (Luz, 1995), fueron los fundamentos que justificaron el origen y el sostenimiento de una educación segregada y paralela. En esta línea, Braslavsky (1984) afirma a partir de sus investigaciones que,

“en materia de caracterizaciones y clasificaciones las mayores dudas y controversias, como se sabe, son las que ha suscitado el retardo mental. Cuestiones que parecían muy simples en las primeras épocas, se tornó tan complicada que los especialistas necesitaron examinarla en su y con aportes de diversas fuentes” (p.31).

Al respecto Slee (2012) nos ofrece su mirada sobre esta constitución:

“La educación especial no era simplemente una empresa técnica y benevolente para enseñar y atender a los llamados niños discapacitados, imperfectos, trastornados o perturbados. La educación especial, como un subconjunto de la escolarización en general, es una parte vital de un proyecto político para ordenar y regular la población infantil” (p.110).

Para consolidarse como un subsistema separado de la educación obligatoria, las primeras propuestas hacia las PCD, como destaca Aguado Díaz (1995) y como describimos en el apartado 1.1, tuvieron distintos tratamientos desde la antigüedad. En particular, es a partir de la época de la institucionalización que distintos especialistas se ocuparon de las personas con algún déficit. Durante este período que involucra un tiempo prolongado entre los siglos XV y XIX, con distintas corrientes y perspectivas, las instituciones asilares y hospicios- denominadas por Foucault (2005) como la época del gran encierro-, se colmaban de sujetos anormales con otras categorías. En esos espacios se conformaba así, “una masa de individuos que debían ser tutelados para evitar el desorden social y, allí también, se encontraban los delincuentes, los pobres, los mendigos, los enfermos mentales (denominación de la época), entre otros” (De la Vega, 2008, p. 57).

A partir del siglo XVI las primeras experiencias se vincularon estrictamente con propuestas tendientes a revertir y a compensar deficiencias sensoriales. Encontramos algunas pistas a partir de los estudios que se realizaban con personas sordas y ciegas como los casos de Pedro Ponce de León y Juan Pablo Bonet. Herederos de estas propuestas la pedagogía pasaría

a pensarse como terapéutica, ortopédica o curativa (Luz, 1995; Pérez de Lara, 1998). Otro hito lo encontramos en Francia en el siglo XVIII, al crearse el instituto para niños ciegos Haüy. Allí será educado Louis Braille, creador del sistema de Lectoescritura Braille.

Con el resquebrajamiento de los espacios asilares, los hospicios y los hogares para “los anormales” es, a partir del siglo XIX, adquieren renuencia los trabajos médicos psiquiátricos de Philippe Pinel (1745-1826), Gaspard Itard (1774-1836), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Jhon Down (1812-1896), entre otros. Son múltiples los estudios desarrollados que remitían a la adaptación de las PCD, pero el que cobra especial relevancia es el caso de Itard (1774-1836), conocido por Víctor, el “niño salvaje” de Avignon. Itard será reconocido por el desarrollo de una nueva pedagogía, centrada en la observación de las conductas para analizar las causas de las deficiencias producidas, vinculas con la captación de la información de los sentidos. Esto permitió arribar a la conclusión de que “el uso de materiales especiales no era suficiente, sino que era necesaria la convicción de que el niño deficiente podía ser ayudado y, por ende, escolarizado” (Tomé, 2016, p. 158).

Estos trabajos marcarán un giro en la definición de la deficiencia mental que dejará de ser pensada como designio místico y serán las categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas (Scheerenberger, 1984) las que definirán quiénes son objeto de esas categorizaciones, y que serán perfeccionadas en el siguiente siglo. Entre estos debates junto con la constitución de los sistemas educativos modernos, y de modo especial durante el siglo XX, la EE obtiene su gran impulso y se consolida como un sistema paralelo o como subsistema escolar. El nuevo siglo se inauguró con dos hitos pedagógicos: la escuela de Ovidio Decroly en 1901, y, por el otro, en 1906, la “Casa dei Bambini” para niños en situación de pobreza y problemáticas diversas de de María Montessori. La escuela graduada y la clasificación de los alumnos mediante el nivel de inteligencia colaboraron con estos procesos. Los desarrollos de Binet y Simon a través del Test Binet-Simon, fueron los responsables de la etapa de la psicometría y la clasificación que de modo diferente no deja de atravesar los debates contemporáneos.

Ello posibilitó el germen para la creación de sub-modelos escolares y/o categoría de sujetos escolarizables: “los considerados sujetos normales, que podrían beneficiarse del sistema educativo ordinario, y los no normales, para los que habría que crear instituciones educativas especiales” (Scheerenberger, 1984, p.197-215). Sin embargo, la confianza en estas pruebas produjo efectos indeseables para la educación ya que clasificaban a los sujetos en “*custodiables, entrenables y educables*” (Luz, 1999, p.24) dependiendo del “grado mental” alcanzado. Este período, en palabras de Braslavsky (1984), “fue considerado un *periodo estático* que corresponde al surgimiento de la pedagogía diferenciada o diferencial” (Luz, 1999, p. 25).

Ahora, cabe preguntarse si el uso del tiempo pasado es adecuado para hablar de las clasificaciones mencionadas. La segunda mitad del siglo XX se caracterizó por la escolarización de estudiantes con necesidades educativas

especiales (en adelante NEE) que debatiremos en el apartado de la escuela integradora. Aun así, es clave señalar que estos periodos no constituyen etapas estancas, sino que, retomando la mirada genealógica, funcionan entre continuidades y rupturas (Schewe, 2017), de forma tal que muchos enunciados se recolocan y reensamblan entre ellos, en tanto formaciones históricas (Foucault, 2013).

Los aportes de la psicología genética, permitieron resquebrajar, de algún modo, la hegemonía del CI en la pedagogía. Asimismo, estudios neo-marxistas como los de Bowles y Gintis (1991) desde la sociología de la educación, advertían los problemas que aparejaba suponer que los sujetos eran el reflejo de estas evaluaciones estandarizadas y descontextualizadas. Por su parte Bourdieu (1990) en *El racismo de la inteligencia*, pone en discusión cómo se construyen los enunciados dominantes a través de la consolidación de estos test que definían el destino de quienes eran sometidos a estas prácticas y por ende se convertían en sujetos clasificables para la institución escolar:

“La clasificación escolar es una clasificación social eufemizada, por ende, naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de "inteligencia", de "don", es decir, en diferencias de naturaleza. Jamás las religiones lo hicieron tan bien. La clasificación escolar es una discriminación social legitimada que ha sido sancionada por la ciencia. (...) La aparición de los tests de inteligencia, como el de Binet-Simon, está relacionada con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, llegaron al sistema escolar alumnos que no tenían nada que hacer allí porque no tenían "disposiciones", no eran "bien dotados" (...) Debemos preguntarnos cuál es la contribución de los intelectuales al racismo de la inteligencia. Sería bueno estudiar el papel de los médicos en la naturalización de las diferencias sociales, de los estigmas sociales, el papel de los psicólogos, psiquiatras y psicoanalistas en la producción de los eufemismos que permiten designar a los hijos de los subproletarios o de los emigrados de tal forma que los casos sociales se conviertan en casos psicológicos, las deficiencias sociales en deficiencias mentales, etc.” (p. 279-280).

Es a partir de estas críticas en torno al racismo y la clasificación que desde los años sesenta, acompañadas por los movimientos sociales, se produce un giro de enorme fuerza, con el aporte de diversas disciplinas, que comenzó a teñir de dudas respecto de lo que se consideraba como deficiencia y el campo de la EE. Se trata del movimiento integracionista que puso el eje en el sujeto que aprende. En suma y a modo de síntesis, los desarrollos y tendencias de la EE, se relacionan principalmente con dos grandes períodos, por un lado, el tiempo de la institucionalización de los “anormales” en el que primaba la atención médico- asistencial; por otro, a partir del siglo XX y, centrado en la enseñanza obligatoria, la aparición del sub-sistema de EE, los principios integracionistas y, actualmente, la educación inclusiva que debatiremos en las páginas siguientes. En el siguiente subapartado describimos brevemente los desarrollos y los comienzos de la educación especial en el país.

2.1.1. *La Educación Especial en Argentina*⁷

La educación especial como mencionamos es heredera de los supuestos médico-rehabilitadores y de las fuentes psicológicas que establecían las posibilidades de educarse (Casal, 2017). En ese aspecto, desde ese germen fundacional:

“La infancia anormal, compuesta por la considerada deficiente y la delincuente sería entonces excluida de la escuela común y segregada en espacios educativos terapéuticos destinados a normalizar a la población infantil (Álvarez Uría, 1996) (...) enarboladas en la defensa de la infancia, la filantropía y la caridad, la separó de la infancia normal, la distinguió y adjetivó, la clasificó y le asignó a cada categoría (sordo, ciego, retrasado, peligroso, en peligro, huérfano, menor) una institución reeducadora” (Cobeñas, 2016, p.15).

En este sentido, es a partir del interjuego entre la medicina y pedagogía, que se encuentra el origen de la separación de los sujetos. A partir de los movimientos que venimos relatando, en 1857 se crea la primera institución educativa para niños sordos en Buenos Aires, a cargo de Karl Klein. Décadas más tarde, en 1885 se creó el Instituto Nacional de Sordomudos. En 1888 se creó la primera escuela para ciegos bajo la dirección de una persona ciega, Juan Lorenzo y González, un español contratado especialmente para dicha tarea. La enseñanza, estuvo centrada en la perspectiva del déficit, fuertemente en la compensación y rehabilitación. Más tardíamente en 1902, en el área de la discapacidad intelectual, se crearon las primeras clases especiales en escuelas comunes para atender a niños/as que presentaban dificultades de aprendizaje, denominados *diferenciales*. De todas las categorías asignadas hacia las personas con discapacidad, ésta ha sido la más compleja de abordar lo advertía en 1906 la Revista Monitor. Como lo desarrollamos en el capítulo quinto, se trata de la educación en el *Patio de Atrás*, pues pobreza y marginalidad son los límites que la circunscriben.

En 1924, se propone la creación de escuelas anexadas a las escuelas comunes para estudiantes con discapacidad (en adelante ECD) mental. Así, la mirada diagnóstica y médica profundizó la generación de estas nuevas creaciones escolares. En ese punto, la EE se caracterizó como un tipo de educación específica centrada en la mirada médica de compensación de las deficiencias, a través de la denominada *pedagogía enmendativa* (Bravslasky, 1984). En 1948 se crea la Dirección General de Sanidad Escolar, liderada por Carolina Tobar García que bajo su dirección se inaugura la primera Escuela Diferencial para niños y jóvenes con discapacidad mental en la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, en 1949 se crea la Dirección de Enseñanza Diferenciada de la provincia de Buenos Aires. Su objetivo era la rehabilitación para sujetos que no podían concurrir, previa certificación médico psiquiátrico a los espacios escolares comunes (Cobeñas, 2016). En 1959 se funda el Instituto Experimental del Mogólico

⁷ Este apartado no hubiera sido posible sin las investigaciones previas que realizaron referentes claves, en el país, que problematizaron a la Educación Especial en nuestro país desde sus orígenes: Braslavsky(1984); Luz (1995); Pérez (2014); Cobeñas, (2016); Tomé (2016); Monzani (2016). Nos nutrimos de esas lecturas.

(denominación de la época), resultante también del modelo médico imperante y rehabilitatorio.

Como lo describe Braslavsky (1984) a partir de la década de 1970 se produce una expansión de la matrícula escolar. Esta "velocidad", guardaba en su interior una sospecha sobre su origen y suponía que los estudiantes que se matriculaban provenían de los sectores más empobrecidos (Pérez, 2014) y también afirmaba que "(...) junto a estas incorporaciones de dudosa legitimidad, existan sectores con una demanda potencial auténtica no atendidos por el sistema educativo formal: así, serían recibidos en instituciones hospitalarias, parasistémicas o atendidos en forma domiciliaria" (Braslavsky, 1984, p.134 en Pérez, 2014, p.38)

A nivel internacional en 1981, declarado Año Internacional de los Impedidos, por las Naciones Unidas (ONU), se produjeron cambios cualitativos en la educación general y en la EE en particular. De una concepción centrada en el déficit y en las limitaciones del sujeto, se problematizó aquello que operaba sobre el vínculo sociedad-individuos. Intentando descomprimir los pares binomiales surgieron allí, los términos normalización, integración y, más tardíamente, el de necesidades educativas especiales (NEE) que se incorporaron no sólo a las prácticas institucionales y de aula sino también a las de las políticas educativas que desarrollamos en el siguiente apartado.

En esta tesis, intentamos aportar al debate que, a partir de los procesos integracionistas, se vinculan en torno al cierre o sostenimiento de las escuelas especiales. Enunciados que circulan por los pasillos escolares, por las salas de las escuelas, notas periodísticas o comunicados de las organizaciones de la sociedad civil que velan por los derechos de los/as ECD. Estos discursos son de larga data, incluso desde mi propia formación como docente. Discursos que, ante cada reforma y transformación, como el "acecho" del cierre, sobrevuela por las escuelas, por los/as docentes e incluso por las familias de los/as ECD. Nos centramos en los modos de hacer escuela especial, de esta en particular, no como un modo de inhabilitar los debates, que propugnan el cierre o su sostenimiento *statu quo*, sino, más bien, intentamos describir los pliegues, avatares, continuidades y discontinuidades que se (re)producen en el hacer diario de la escolarización. Profundizaremos sobre ello en el capítulo quinto, para referirnos al modo en que los/as docentes despliegan su propio hacer en la cotidianeidad escolar.

Volviendo al tema del debate, las preguntas que sobrevuelan sobre esta cuestión refieren al sentido que le otorgan los/as propios estudiantes y docentes de la EE a este espacio. Un espacio que, en palabras de Veiga-Neto (2011) se produce como el locus privilegiado para albergarlos, donde encuentran mayor hospitalidad y atención, temas cuyos postulados describimos, en los capítulos de análisis, desarrollamos los postulados que sostienen esta noción. Empero ello, no podemos dejar de mencionar que, si bien, la escuela de EE continúa siendo de manera prescriptiva y normativa un espacio segregado y segregador de las infancias y juventudes, ha sido el lugar que ha cobijado a los sujetos que el propio sistema educativo ha expulsado y expulsa cotidianamente. Sobre ello

profundizamos en el capítulo, tres: *Devenir Colador*.

En este marco, nos interrogamos qué sería de los sujetos sin estos espacios, qué sería de las familias sin este lugar de contención, de ayuda, de apoyo y de seguimiento. Un seguimiento que no sólo implica centrarse en lo educativo sino también en las condiciones de existencia de cada uno/a de los/as sujetos que asisten a la escuela, y, particularmente, en la que realizamos el trabajo de investigación. Creemos que en tiempos de ultradiferenciación e incertidumbre global, pero también local, las críticas que le podamos hacer a la escuela pueden llegar a ser devastadoras, más bien, lo que instamos poner en debate aquí, son las tensiones que ofrecen las condiciones en que se hace escuela en la actualidad y, el modo en que la materialidad precaria se expresa tanto, en las instituciones como en los cuerpos que asisten a ella. En este sentido, los discursos y enunciados sobre su transformación o su sostenimiento devienen, en palabras de Skliar (2012), un dar vuelta la EE y la escuela especial y “ponerla patas para arriba”:

“Sin embargo, habría que tener algo más de sensibilidad y lucidez para hacer exactamente lo contrario: darle positividad a la educación especial y que ése sea el punto de partida para ponerla de pies a cabeza; para revisar y visitar institución por institución; discutir formación tras formación, práctica tras práctica, prédica tras más prédica. Además, se pretende cauterizar esta cuestión por el lugar más ambiguo en los tiempos que corren: el de la integración educativa o inclusión. Concluir por ese sitio puede llamar a engaños. Puede que se piense, además, que la integración/inclusión es la salida a siglos de sujeción al par normalidad/anormalidad. Puede que uno se imagine, inclusive, que la integración/inclusión es la respuesta afirmativa a una pregunta negativa. No es esto lo que se encontrará. Afortunadamente” (p.183-184).

Por tanto, ponerla patas para arriba es adentrarnos en sus luchas, resistencias y potencias. Son entre esas tensiones que se hace escuela especial en el presente, que se dirimen entre la prescripción normativa del llamado a incluir en unas condiciones casi como regla, que, como debatiremos más adelante, se vuelven *inclusiones excluyentes* (Veiga-Neto y Lopes, 2012; Thoma y Hillesheim, 2014). En el siguiente apartado nos ocupamos de las normativas y las transformaciones de la EE.

2.2. *Antecedentes y estado de la cuestión de los procesos de escolarización en clave normativa*

“Paralelamente es habitual escuchar que se cambian las leyes y los diseños curriculares y, sin embargo, lo establecido por la normativa “no se aplica” en las aulas. Además de estas discrepancias entre el orden jurídico y la cotidianeidad escolar ¿no habría que revisar también esas prescripciones (los ‘deber ser’) supuestamente cambiantes que se enuncian en estos documentos? ¿No tendríamos que revisar también nuestras prácticas, más allá de dichas postulaciones normativas? ¿Estamos dispuestos a transformarnos y trascender el discurso de lo políticamente correcto, o continuaremos pretendiendo tan

sólo la alteración 'del otro' (el alumno, el extranjero, el discapacitado, entre 'otros' otros) perpetuando la repetición de 'lo mismo', de eso que indefectiblemente se reitera identificando y reduciendo de manera binaria a la alteridad (la de todos, la de los otros, la de nosotros)?" (Pérez, 2012, p. 1-2).

Comenzamos este apartado atendiendo a las preguntas que propone esta autora respecto de la regulación de las políticas públicas destinadas a las PCD. En tanto que, desde finales del siglo XX, las legislaciones adquieren un volumen considerable e incluso hasta un tanto puntilloso en algunas cuestiones, para materializar la inclusión. Como señala Pérez de Lara (1998) "con la normativa no basta, es necesario reconocerlos como sujeto de derecho" (p. 68), para lograr visibilidad en las aulas y en la sociedad en general. Es en este marco que realizaremos un breve estado de la cuestión de las normativas que, desde mediados del siglo XX, se han producido para garantizar la escolarización de los/as ECD procurando también a partir de allí debatir aquello que no se aplica y que "no basta".

Desde comienzos del siglo XX, el sistema educativo (SE) ha vivido cambios a partir de dos grandes fundamentos en lo que respecta a pensar la inclusión educativa y, particularmente, de las PCD. Nos referimos a la reforma de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006, y a la Convención (ONU, 2006). A partir de estas reglamentaciones los discursos y enunciados de la inclusión, van tomando fuerza, como tarea prioritaria, para organismos nacionales como internacionales, con el objetivo de revertir los procesos excluyentes que producen. En este marco, resulta clave la interrogación por las políticas de inclusión desde el punto de vista de los/as actores y en la hechura de la escolaridad. Esto se vuelve fundamental para comprender los procesos de escolarización de ECD que asisten a escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana que, en la práctica, expresan tensiones y hendiduras, pero, a la vez, su potencia.

En ese sentido, para dar cumplimiento al derecho a la educación y la inclusión presentamos un análisis nacional e internacional, de los procesos de escolarización de las PCD, atendiendo a la normativa vigente que produce, muchas veces, la negación de esas condiciones de humanidad y existencia que refiere Pérez de Lara (1998). Por tanto, a lo largo de estas páginas nos ocupamos de los procesos de escolarización implementados, no sin dejar de comprender que esas normativas se expresan de manera diversa y heterogénea en la práctica educativa, incluso, de manera yuxtapuesta, conviviendo, varias perspectivas a la vez, en las distintas geografías del país e incluso entre jurisdicciones, como sucede en la RMBA, en tanto jurisdicción provincial o de la ciudad-separada literalmente por una avenida. Intentamos dar cuenta de dicha transformación con el objetivo de problematizar el lugar que ocupa hoy la EE en el marco de la educación inclusiva (EI). Asimismo, procuramos acercarnos a pensar lo común en tanto proyecto educativo sin eufemismos y adjetivaciones que se anudan al concepto de educación. Es decir, a pensar en una educación que efectivamente reciba a cada uno/a, independientemente de las diferencias

que nos constituyen y nos hacen ser lo que somos (Skliar, 2017).

Las reglamentaciones se enmarcan en la Constitución Nacional (1994), apoyada en los distintos tratados internacionales que adhiere. Los cambios en las normativas acompañan esas Convenciones. Nos referimos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); la Ley Nacional N° 23.054; la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1967); Ley Nacional N° 17.722; la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979); Ley Nacional N° 23.179 ; la Convención sobre los Derechos del niño (ONU, 1989); la Ley Nacional N° 23.849 y, finalmente, la más reciente y de gran auge en el siglo XX, la Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (ONU, 2006); en Argentina Ley Nacional 26.378 que en 2014 adquirió jerarquía constitucional bajo Ley N°27.044. En esos tratados, los países miembros, se comprometen a adecuar y atender a los lineamientos que los organismos internacionales (OOII), proponen. Con respecto a ello, los Estados Parte son evaluados por estos organismos y se elevan periódicamente los informes correspondientes. Argentina fue evaluada por el Comité de Expertos de Seguimiento de la Convención el 2012, distintas orientaciones y argumentaciones fueron plasmadas allí.⁸

A nivel nacional el proyecto civilizatorio de la generación del '80 establece, por medio de aspiraciones homogeneizadoras, la educación laica, gratuita y obligatoria según lo establecido por Ley N°1420. Una centuria más tarde, en pleno proceso integracionista a nivel global, se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, estableciendo los parámetros de la EE como forma de régimen especial que se encargará de atender las necesidades educativas especiales (NEE) de los/as sujetos. Esa década se caracterizó por fuertes políticas neoliberales, privatizaciones y descentralizaciones educativas junto, a reformas curriculares (Gvirtz, Grinberg, y Abregú, 2011; Terigi, 2006). En el nuevo siglo, la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, en sus principios generales, establece a la educación como un derecho universal y la inclusión se vuelve el imperativo de estado más prolifero y usado en todas las reglamentaciones y resoluciones de los Consejos Federales (CFE). La EE deja de ser un régimen especial y se transformará en, una modalidad transversal del SE que acompañará las trayectorias de los/as ECD. Las diferencias son notables entre una y otra legislación, sobre todo a partir del principio de inclusión educativa impulsada fuertemente de la mano de los OOII y asociaciones específicas. Por lo tanto, en los próximos apartados nos adentraremos específicamente en las resoluciones y normativas atendiendo a las propuestas

⁸ La situación de las PCD fue evaluada en el 2012, luego de haber ratificado en el año 2008 la Convención, bajo Ley N° 26.378. En ese informe se puede observar las falencias y las sugerencias, que realiza la ONU, para mejorar las situaciones de las PCD. Distintas organizaciones sociales como REDI o el CELS reclaman a la espera de nuevos informes y pedidos de adecuación de la normativa para mejorar la accesibilidad y la inclusión. Se puede consultar el informe detallado en el siguiente enlace: http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPrICAqhKb7yhspZQ2sppBOANJSxHHwrsEJaYmnlvM3jA08AJH2x7hoUTgh3174tt8%2FqvOaLf8uHB4llolqs87fYYE4AhvtQvB%2B2u_%2BONKQuePZfM%2BRnNkrXO

educativas brindadas hacia las PCD, en estos tres momentos: la educación especial (EE); la educación integradora y la educación inclusiva (EI).

2.2.1. La escuela especial como “locus privilegiado”

En este sub-apartado, delinearemos los fundamentos que sostienen la creación de circuitos escolares diferenciados (Sinisi, 2010), como el locus privilegiado para la escolarización de las PCD, para los *anormales, deficientes y especiales* como nos recordará en su libro De la Vega (2008). Nos referimos a las escuelas especiales y su capacidad de acoger y recibir a todos/as los/as sujetos/as que quedan por fuera de la escolaridad común y que se “caen” por los propios agujeros que el sistema educativo y social produce. En un marco donde la EE no deja de acelerar y “abrir puertas” para efectivizar el derecho a la educación de todos/as los/as que llegan, tanto sea al interior de la escuela especial como en “la vuelta” a la escolaridad común. Sobre ello, profundizamos en el apartado 4.2 del capítulo tres.

La Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU, 1975), define en su primer artículo a: “toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales” (ibíd.), trae aparejado algunos movimientos. El más significativo, durante esta década, para la EE es ciertamente el Informe Warnock (1978). Impulsado por Mary Warnock en Gran Bretaña que estableció y reemplazó el concepto de “sujetos deficientes” por el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) para referirse a las situaciones de aprendizaje los/as estudiantes con y sin discapacidad.

Este informe marca una hendidura en los procesos de derivación de los sujetos al sistema especial ya que, se comenzará a hablar de integración, normalización y de inserción de la EE al sistema educativo (SE) formal. Para que ello ocurra, en Argentina, tendrán que pasar más de tres décadas. El eje comienza a virar y a poner el acento en el aprendizaje y los procesos de escolarización, lo que permitió ampliar el concepto de intervención de la EE. Esto marcará los inicios de una nueva y renovada etapa para combatir la segregación y la discriminación de las PCD. Nos referimos, a los procesos integracionistas que debatiremos en el siguiente apartado.

Siguiendo los procesos locales, en plena dictadura militar, durante el año 1981, se sanciona la Ley N° 22.431 de Protección integral de las personas discapacitadas atendiendo a la seguridad social, la salud y la educación. En el artículo segundo establece que se considera una persona discapacitada: “a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación con su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (MJyDDH). Luego se producirá un vacío horroroso en la historia argentina y surgirán categorías como “discapacitados sociales”, “irregulares mentales”, entre otros, que irán delimitando el cuerpo y el espacio de la EE. En esos tiempos el modelo médico hegemónico se instauraba y se convertía en

parte del paisaje escolar. Retornada la democracia, la Ley Federal de Educación (1993) que en su capítulo VII dedica tres artículos a la EE, siempre establecida como un modelo educativo separado del sistema común. En esta normativa se observa el impacto del Informe Warnock (1978), en tanto, los artículos 28 y 29 establecen así las implicancias de la EE:

ARTICULO 28. — Los objetivos de la Educación Especial son:

Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial.

Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

ARTICULO 29. — La situación de los alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico.

En consonancia con las políticas neoliberales de la época y las privatizaciones de los servicios públicos, en el año 1997 se sanciona la Ley N° 24.901 de *Prestaciones Básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad* tanto para las personas que cuenten con un sistema de seguridad social (obra social) como aquellas que dependan del servicio estatal público de salud. Ambos grupos serían beneficiarios de los tratamientos y necesidades particulares que se desprendan de cada situación de discapacidad. Esto es, de sus necesidades y deficiencias debidamente certificadas bajo el Certificado Único de Discapacidad (CUD). La definición de discapacidad es considerada de la misma manera que la Ley N° 22.431. A partir de esta ley se desarrollarán múltiples instituciones, educativas y de salud, mayoritariamente en el ámbito privado, como diversos tratamientos y profesionales que integrarán el Registro Nacional de Prestadores (RNP) para, justamente, brindar sus servicios a las PCD y sus familias. Aquí vemos como el modelo médico reafirma sus raíces.

Si bien esta normativa “regulariza” las condiciones de acceso a la salud (Levin, 2018; Venturiello, 2016), a la educación y a los tratamientos que se derivan de una discapacidad, se produce un conjunto adverso de situaciones que se magnifican, tal como lo trabajamos en esta tesis, cuando la discapacidad se intersecta con la pobreza, el analfabetismo, el desempleo estructural, la falta de acceso a la información, entre otros. Si bien, en esta tesis no nos ocupamos en sí de las prestaciones, estas son parte esencial, como resultantes del modelo médico hegemónico y cómo, en muchas situaciones que son necesarias, se produce aquello que denominamos *mercantilización de la discapacidad*. Ello, en tanto, vuelve al sujeto, objeto de valor y mercancía. Esto es, la proliferación de tratamientos, ayudas técnicas y horas de rehabilitación para PCD, aquellas que cuenten con la debida acreditación de sus deficiencias por medio del certificado único de discapacidad (CUD), evaluadas por una junta médica (JM) que decide

el diagnóstico, el pronóstico y el tipo de ayuda. En segundo lugar, deben contar con una obra social que cubra todas estas necesidades demarcadas en el CUD.

Aquellas personas que no cuentan en primera medida con el CUD y no posean un trabajo formal y registrado, recibirá estos servicios y prestaciones por parte del sistema público de salud, situación que dificultará aún más los servicios que cada sujeto con discapacidad requiera. Como podemos observar, desde los orígenes el lenguaje utilizado por la pedagogía hacia las PCD obtuvo su germen en la hegemonía de las ciencias médicas centrada en una mirada eficientista y capacitista (Monzani, 2016; Moscoso, 2017), es decir, un modelo que no hace más que profundizar las desigualdades. Así, como lo discutimos a través del material de campo, cuando discapacidad y pobreza se encuentran no hacen más que reforzarse mutuamente incluso mediante los accesos diferenciales al CUD y las prestaciones que habilita.

Mientras se sancionaban estas leyes y se adecuaban los sistemas, otro hito internacional marcó el germen de la que podríamos denominar una siguiente etapa de escolarización de PCD: la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobada en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, en junio de 1994. A partir de esta Declaración, surge en el 1998, Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A Nro. 19, que demarcó el comienzo del proceso integracionista. En su introducción establece la definición de la EE y el lugar de las NEE:

“La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular” (Introducción, A-19, 1998)

Se introduce el concepto de NEE y se define a la EE como un sistema de prestaciones en directa relación con la Ley N° 24.901, atendiendo a criterios de salud y empresariales antes que a un derecho que deba ser garantizado por el Estado. En ese marco surgirán escuelas de EE privadas y centros especializados para la rehabilitación y la reeducación de las personas con NEE. No obstante, estas críticas, uno de los puntos más significativos de esta reglamentación como menciona Perez (2014), refiere a la derogación de los “currículums especiales” (p.132), para que los/as ECD pudieran acceder en igualdad de condiciones a los contenidos curriculares establecidos. A partir de las normativas mencionadas, tanto nacionales como internacionales, la escuela especial y la común sufrirán cambios sustanciales, se ampliará su campo de intervención y, como decíamos, sus aulas y escuelas se colmarán de diversas

NEE. En el siguiente apartado debatiremos sobre los procesos de escolarización en las PCD en escuelas de educación común.

2.2.2. La escuela integradora y el auge de la adecuación curricular

“En la segunda mitad de nuestro siglo, la consideración social sobre las deficiencias, sufrió un cambio radical, aunque no absoluto, respecto de todos estos aspectos. Y ello fundamentalmente porque la repercusión mundial que tuvieron las dos grandes guerra que asolaron los primeros cincuenta años de nuestro siglo, produjo grandes conmociones en la concepción del ser humano y un obligado reconocimiento de su gran capacidad de destrucción, de su gran capacidad para la negación del “otro”, de su profundo distanciamiento de la naturales en la que vive y de la que vive, así como de la enorme fuerza de que disponen los individuos para sobrevivir a todo ello” (Pérez de Lara, 1998, p. 90).

En el país las primeras experiencias de integración datan de los años ochenta, específicamente, integraciones de ECD visual o sordera. Integraciones, podríamos decir, “menos problemáticas” y mayormente aceptadas por la comunidad educativa en la que se integraba el/la estudiante. Si bien el auge es tardío con respecto a los inicios del movimiento, en la década del 60 a nivel global, las perspectivas integracionistas tuvieron su germen en del Plan Nacional de Integración Escolar (1986) en las clases más acomodadas (Padín, 2013), ya que implicaba un alto costo para que la maestra integradora (MI) asistiera a las aulas regulares a acompañar al/la estudiante. Al respecto referimos sobre ello, en el apartado 1 del siguiente capítulo.

Dos decenios más tarde, como señala De la Vega (2008), la escuela integradora se volvió una trampa neoliberal (p.15). Ello porque se les pedía a las escuelas garantizar los procesos de integración a diversos rostros signados por la exclusión a luz de un modelo económico privatizacioncita que reformaría de una vez y para siempre el escenario escolar tradicional. Durante esa época, los discursos de la diversidad (Sinisi, 2010, 2013) se fueron haciendo eco de las prácticas de tolerancia a dichos/as sujetos que traían en su mochila múltiples desigualdades (Grinberg, 2008), de etnia, clase social, género, entre otros. Bajo esta manto de la diversidad, la escuela especial acrecentó sus niveles matriculares en vez de producirse el proceso inverso, las escuelas especiales se llenaron de “diversos”, de múltiples identidades que cobijó, al no poder ser recibidos por la educación común (De la Vega, 2008).

Los fundamentos y postulados de la escuela integradora (Pérez de Lara, 1998; Araníz, 1996, Blanco, 1999) se inician a mediados del siglo XX en concordancia con los movimientos de reforma planteados por el modelo médico. Como señalamos estos procesos se asientan en el Informe Warnock (Warnock, 1978), la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), junto con el auge de las adecuaciones curriculares para garantizar el acceso a las PCD en las escuelas de EC (Puigdemívol, 1996; Tomlinson, 2005, Parrillas, 2002). Si bien, las prácticas de integración escolar datan como experiencias novedosas desde

mucho antes que se presenten las normativas, los procesos integracionistas para ECD intelectual se implementaron hacia a finales de la década de los '90 con mayores complicaciones e irregularidades que otro tipo de discapacidad. Ello, a partir del establecimiento en la normativa sobre las complejidades no abordadas por la EC, debían sostenerse en los espacios segregados de la escuela especial.

La integración se planteó como un movimiento reformista impulsado desde la propia necesidad de la EE que demanda su transformación tanto como la organización y funcionamiento de la escuela común. En esta perspectiva, el énfasis está puesto en el proceso de enseñanza en función de las necesidades de cada estudiante (Blanco, 1999), es decir, en las adecuaciones curriculares del contenido pedagógico. Ello, constituyó una metodología que supuso el ingreso y la participación de muchos sujetos con NEE en la escuela común (Booth, 2006), que eran exclusivamente destinatarios de una pedagogía "especial" (Braslavsky, 1984). Empero también, reflató postulados médicos positivistas que migraban de la EE, atendiendo al tipo de diagnóstico y deficiencia que se desprendía de cada necesidad.

En ese punto es clave la emergencia de la figura del maestro/a integrador (MI) en tanto, hasta el presente, será la encargada de esos procesos, en términos de concernimiento (Jacobo Cúpich, 2012), como el maestro/a de los/as estudiantes con NEE. Esto trajo aparejado la presencia de un/a MI por cada estudiante al interior de las aulas de la escuela común. Como consecuencia de ello, en una grata medida, las aulas se colmaban de MI con sus alumnos con NEE, a la vez que la geografía escolar los identificaba- simbólicamente y materialmente- en un lugar específico y segregado. El lugar, casi siempre, se disponía en la parte de atrás para que la diada estudiante con NEE-MI, no interrumpiera la dinámica cotidiana del aula. Estas dinámicas, lejos de apaciguarse, continúan en algunas instituciones escolares con fuerte vigencia. Estas prácticas marcaron los inicios de nuevos etiquetamientos y demarcaciones para nuevas NEE y certificaciones. En este sentido, una de las máximas referentes del movimiento, Rosa Blanco (1999), reflexiona sobre estas cuestiones:

"La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. En muchos casos se ha malinterpretado o limitado el concepto de integración, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social. Sin embargo, la integración no es un fin en sí misma sino un medio para lograr una educación de mayor calidad, integral e integradora. La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no tanto la integración" (p.5).

Si bien la preocupación estaba centrada en garantizar la educación de todos como un derecho, en igualdad de oportunidades, para la eliminación de las desigualdades, las críticas que se venían realizando a la EE se profundizaban con gran vigor. Al respecto la autora, enuncia:

"En los centros de educación especial la educación se ha centrado sobre todo en la rehabilitación o compensación de las dificultades derivadas de

los déficits, limitándoles el acceso a importantes aspectos de la cultura expresados en el currículo escolar; si ahora se priman sólo los aprendizajes relacionados con las capacidades de tipo social, de nuevo les estaremos negando el acceso a ciertos contenidos culturales que son esenciales para una participación plena en la sociedad” (p.5).

En páginas siguientes Blanco refiere a los beneficios de la educación integradora y fundamenta que el surgimiento de ella se debe al fracaso de la EE:

“Una segunda razón por la que surge la integración es el fracaso de las escuelas especiales. Estas no siempre han logrado la meta que se proponían, formar adultos capaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad, lo cual es lógico por la segregación que han vivido en la escuela. Las escuelas especiales no han proporcionado los beneficios que se esperaban, y el hecho de existir éstas ha conllevado que un gran porcentaje de alumnos que fracasaban en la escuela regular por una enseñanza inadecuada fuera a parar a ellas. En muchos casos se han llenado de niños que tenían dificultades por un “fracaso de la escuela regular” y muchos niños con discapacidad, para los cuales se crearon, no han podido acceder a la educación” (Blanco, 1999, p.6)

Esta idea de la escuela especial como asingadora de fracasos si bien, es una parte del emergente campo de las propuestas de integración, se vincula con los procesos de derivación y etiquetamiento de las infancias al interior de propuestas homogeneizadoras de la educación en general, sobre lo que volveremos en el capítulo tres. Así, la integración se propuso como una forma de abordaje en el aula para la diferencia, pero, a la vez, propició una estigmatización profunda asociado a ella (Florián, 2010, Slee, 2012, 2019). Asimismo, junto con los procesos integracionistas otro término fuerte y de gran debate desde mediados del siglo pasado se adosó al concepto de integración. Nos referimos a la noción de igualdad de oportunidades, que no fue desarrollada críticamente como podríamos hacerlo desde la sociología de la educación (Bersntein,1998; Bourdieu,1998), sino, más bien, fue utilizada en términos de necesidades individuales. Si bien, las propuestas integracionistas se caracterizaron por la ampliación de derechos de las PCD y su ingreso a la escuela común como una estrategia clave para la eliminación de la discriminación hacia el colectivo, se volvió también parte de nuevos efectos contradictorios y conceptos eufemísticos que continúan vigentes. Nos referimos, por ejemplo, a la definición de capacidades diferentes, capacidades especiales, niños especiales, entre otros.

Aquí parece importante centrarnos en cómo estos procesos vuelven a la discapacidad como cuestiones asociadas a necesidades individuales y su satisfacción fuertemente asociada con el auge de las adecuaciones curriculares. Estas adecuaciones fueron el fundamento para la eliminación de contenidos centrales en los distintos niveles educativos, eximición de evaluaciones o asistencia a las escuelas comunes con horarios restringidos o a clases especiales. Estas decisiones, por cierto, realizadas en un marco de acuerdos institucionales, muchas veces, fuera del marco jurídico, nublaron la propia idea de la integración de PCD en las escuelas y su transformación. Para que el

proceso fuera “exitoso” el sujeto con discapacidad debía adaptarse a las condiciones que la escuela común le impone tanto respecto de situaciones edilicias como pedagógicas, o sociales. Con respecto a los espacios escolares, para los referentes de las políticas y los académicos defensores de esta reforma, en este proceso el lugar de la EE no es su cierre sino su conversión, así como la economía de su implementación:

“La tendencia ha de ser reconvertir las escuelas de educación especial o grupos diferenciales en recursos de apoyo a las escuelas regulares, de forma que no sólo se beneficien los alumnos con discapacidad sino el conjunto de alumnos y profesores de la escuela. La integración es menos costosa que las escuelas especiales, porque éstas implican una gran cantidad de recursos para atender una pequeña cantidad de alumnos” (Blanco, 1999, p. 8)

En la cita anterior Blanco refiere a que la implementación del proceso de integración generará que las escuelas de EE se vuelvan centros de apoyo, discurso utilizado a favor del cierre, en la postrimería, situación que sólo en nuestro país-no su cierre sino su reconfiguración- se ha cumplido en escuelas para ECD visual. Por otro lado, un discurso tecnocrático de la incorporación de las PCD en el sistema educativo común ya que, lo vuelve más rentable, para los estados y, más lucrativo para entidades privadas que se encargan de aquellos estudiantes que no pueden ingresar al sistema educativo (SE) estatal. Estos discursos, sustentados desde los organismos internacionales (Blanco, 1999, 2012, 2019; Booth y Ainscow, 2001), serán retomados por los postulados de la inclusión para profundizar en la economía de recursos y recortes presupuestarios que desarrollaremos en el apartado siguiente.

Muchas de las propuestas que se postulaban en este tiempo no sólo no lograron la igualdad de oportunidades, sino que de manera centrípeta reanudaron el discurso de la necesidad particular de cada estudiante, de las deficiencias. El sujeto integrado en la escuela común, se volvió el eje central de la mirada diagnóstica y evaluadora. En tanto, los modos alternos de estar y aprender en el aula que se escaparan de lo esperado por la escuela común era motivo de intervención de la EE. Asimismo, en este período no se ponían en discusión situaciones estructurales de la educación, como la accesibilidad, la organización de las escuelas, el currículo, la metodología de trabajo, la interdisciplina, etc. Sostenemos entonces que, la perspectiva integradora trajo consigo nuevos eufemismos y nuevas sospechas, específicamente los relacionados con el aprendizaje. Todo aquel sujeto que transitara por la escolaridad común y sobre todo por la escuela especial sería portador de necesidades educativas especiales (NEE), motivo por el cual garantizaría el derecho a ser integrado en las escuelas comunes, a la vez que, detectar múltiples necesidades especiales para derivar a la educación especial.

Como mencionamos las NEE se referían exclusivamente a los obstáculos que los sujetos poseían al momento de aprender, como bien dice el término “necesidades del aprendizaje”. Las NEE también obtuvieron su clasificación, nada por fuera o por dentro de la discapacidad, se escapa de ello.

Se agrupaban en dos grandes conjuntos, por un lado, de acceso al currículo atendiendo a las adaptaciones del contexto institucional; al contexto áulico y al contexto de los materiales necesarios para su integración. Por el otro, a los elementos del currículo propiamente dicho. Es decir, a los objetivos, contenidos, procedimientos, actividades y formas de abordar el aprendizaje para atender a las diferencias individuales de cada uno de los/as estudiantes. Tal como afirma López Melero (1990) las adaptaciones curriculares son un instrumento del sistema educativo para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de las características de cada sujeto.

Esto implicó para los/as MI una micro-hiper-especialización de las necesidades del sujeto que se integraba. Resultado de ello, fueron los múltiples cursos y seminarios dedicados a las adecuaciones curriculares de cada propuesta disciplinar, así como manuales guía para llevar adelante cada una de las estrategias utilizadas para cada estudiante. Los/as MI se convirtieron en “adecuadores” natos e incluso, hasta patológicos. Se volvía, así, el currículum y la educación como un “menú a la carta”. Diversos autores, ponen el ojo en este concepto. A los fines de esta tesis importa poner el ojo en su amplia magnitud y escurrimiento que tuvo este concepto al interior de los procesos de escolarización: “cabría preguntarse cuál es la utilidad de la nueva terminología si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella” (Marchesi y Martín, 1996, p. 21). Si bien, acordamos con la crítica, no podemos dejar de poner en valor esta estrategia educativa ya que el ojo está puesto en la responsabilidad de la escuela que debe garantizar procesos de enseñanza y de aprendizaje ante la diversidad e intenta romper con categorizaciones binarias y altamente excluyentes.

Esto en efecto fue un avance para pensar los procesos de escolarización de los sujetos, ya que, por un lado, el eje estaba puesto en el aprendizaje, pero, por el otro, se reducía al sujeto exclusivamente a ello y a su fracaso. Es decir, cuando estas adecuaciones curriculares no eran efectivas o resultaban en términos específicos, *altamente significativas*, el sujeto con NEE vería sus destinos truncados en este proceso de integración y sería derivado a la escuela de EE debido a la baja respuesta a estas adecuaciones y adaptaciones que se realizaban. Aquí podemos observar el factor determinante del proceso. Es decir, si las adecuaciones no “funcionaban” la responsabilidad sería una vez más del estudiante en función de sus déficits.

Este proceso, implicó que la EE y la EC se relacionen de manera activa con el objeto de brindar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, el objetivo de la integración implicó para la educación la búsqueda de estrategias que conduzcan los aprendizajes hacia nuevos conocimientos y logros, y al mismo tiempo, permitió a la EE desprenderse de la atención directa de algunos estudiantes que históricamente fueron cobijados por esta modalidad. Por su parte, como mencionan Freidin; Mondelo; Navarro y Rosenbaum (2003) “la EC se enfrentaría con el desafío de reconocer que “cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera los elementos que se presentan en el aula, incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos

transmitidos por la escuela" (Rockwell, 1995, p. 16)" (p. 18).

La integración puso de manifiesto, entonces, la heterogeneidad existente al interior de los grupos, logrando tensionar los modos y las prácticas docentes que venían realizándose. Es allí, donde la EC comienza a recibir niños con NEE, situación que obligará a producir aprendizajes teniendo en cuenta los modos de trabajar con la heterogeneidad. Algo que se revisará entrado el nuevo siglo con los postulados de la inclusión y la atención no ya de la diversidad sino, de las diferencias. A esto nos referiremos en el siguiente apartado.

2.2.3. La escuela inclusiva y las configuraciones de apoyo

Transitada más de una década del Informe Warnock, en 1990 la UNESCO promueve la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y, en 1993, Naciones Unidas aprueba las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Se cierra el milenio mediante estas normativas basado en derechos que generaría (y genera) formas políticamente correctas de nombrar a la población a la cual se dirige e intenta incluir. En el año 2000, la UNESCO realiza el Foro Mundial sobre Educación, titulado "Educación para Todos", allí redefinen cuestiones educativas a partir de la inclusión. Con ello se plantea la superación integracionista de "NEE" para centrar la mirada en las diferencias humanas. De aquí en más, la historia ya parece más conocida con las clasificaciones de la OMS en torno a la discapacidad (1980 y 2001), la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación de la Organización de los Estados Americanos (1999) y la Convención de las PCD de Naciones Unidas (2006). En todas ellas podemos hallar, en distintos grados e inclusive expresando inconsistencias o paradojas, la huella de las luchas por el reconocimiento de las PCD entabladas en los años setenta y la influencia del modelo social, tal como se verá a continuación.

En el mismo sentido que la escuela integradora, en este apartado, se desarrollan los postulados y fundamentos de la educación inclusiva (EI), sus transformaciones, eufemismos y sus propuestas superadoras hacia la perspectiva pedagógica anterior. Lo que fue consolidándose a partir de las configuraciones de apoyo y la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Nos interesa comenzar con las palabras de Florián (2010):

"Mientras continúan debatiéndose las múltiples tensiones entre la educación especial y la educación inclusiva, los dos conceptos se mantienen fuertemente vigentes tanto en las políticas educativas como en las prácticas. La eliminación conceptual de las necesidades especiales tanto como una forma de proporcionar el servicio, así como de una manera de describir a los niños, ha sido vislumbrado por los críticos de la educación especial (Gabel, 2005), los inclusionistas (Slee, 2007), y los activistas en favor de la discapacidad (Campbell & Oliver, 2000), pero esto no ha ocurrido. Esto es porque el cambio que se requiere para poner fin a las necesidades especiales depende, como muchos lo han comentado, de una reestructuración radical de los fundamentos de la escolarización" (p. 31).

Los debates continúan y se profundizan, los términos se trastocan y las leyes se adecúan, a la vez que, las prácticas se impregnan más tardíamente. Esto resulta en la mayoría de los casos, atendiendo a la necesidad de una transformación radical de la escolarización, una suerte de desgaste y eufemismo para concretar efectivamente una educación que reciba a todos y elimine la exclusión a determinados colectivos, no sólo a las PCD. En este sentido del término, distintos autores definen a la educación inclusiva como un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 1998) y eso deriva en una inclusión social (Ainscow, 1999, 2001; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006; 2017; Parrilla, 2002, 2010; 1998; Slee, 2001, 2012; Moriña Diez, 2008). Situación que como desarrollaremos a lo largo de esta tesis se vuelve un ideal por alcanzar, en tiempos futuros, que nunca llega, y que se traduce en un discurso políticamente correcto o en términos de Ferrante (2017), en una *política de maquillaje*.

En este marco de discusiones (Blanco, 2006; Meléndez, 2016, 2013; Casal, 2017; Echeita, 2011) la educación inclusiva (EI) se propone, a partir de los postulados de los OOI y las normativas, la transformación de los sistemas educativos y, por ende, la inclusión social⁹. A partir de estos enunciados, la inclusión se volvió estrategia prioritaria en los distintos espacios de política pública y organizaciones específicas. Ahora bien, específicamente en lo que refiere a la discapacidad aun cuando la noción de inclusión se vivió como propuesta superadora a los procesos integracionistas de finales del siglo pasado (Warnock, 1979; Ainscow, 1998; Schallock, 1999; Blanco, 1999), también se volvió parte de nuevas formas de producción de circuitos exclusivos y excluyentes que se trasladan hacia el interior de las escuelas (Sinisi, 2010, Pereyra, 2015) que desarrollaremos a través de la descripción densa de las dinámicas de inclusión-exclusión (Lopes y Hattge, 2009; Fabris y Klein, 2013, Fonseca, 2014) en los capítulos de análisis. Siguiendo con el desarrollo del término, de acuerdo con Barton (2009), la educación inclusiva:

“No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos, aunque es cierto que estas situaciones suelen producirse a menudo bajo la apariencia de la toma de decisiones inclusivas. No es un estado. La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión” (p. 146).

La EI, como lo han mencionado diversos autores, en tanto estrategia para modificar las estructuras sociales, contiene en su interior y en su propia práctica discursiva y no discursiva, desafíos al sistema educativo (Lopes y Hattge, 2009; Hillesheim, 2015; Veiga- Neto y Lopes, 2012; Slee, 2019; Cinquegrani, 2019; Cobeñas, 2018; Brogna, 2014). Ello, se

⁹ Autores como Lopes (2012) y Veiga-Neto (2011) discuten esta cuestión que desarrollaremos en el apartado cuarto sobre la inclusión.

configura como una de las caras más visibles de la desigualdad y la exclusión. Es decir, si necesitamos hablar de inclusión, conceptualizarla y establecer pautas específicas como lo han hecho Ainscow y Booth (2001) con el *Index para la Inclusión*, es porque nuestras sociedades y escuelas requieren de una transformación estructural, no sólo a nivel filosófico sino a niveles materiales, edilicios, de formación y de garantía de recursos. Ambos autores consideran a la inclusión como un conjunto de procesos orientados para la participación de todos los estudiantes en la sociedad, en la comunidad y en las escuelas.

La inclusión desde esta mirada se vincula con garantizar el ingreso, permanencia y egreso de todos los/as estudiantes. Esta transformación implica cuestionar las prácticas para atender a la diversidad de todo el cuerpo estudiantil, independientemente de sus características. En el instrumento mencionado, los autores (ibíd.) plantean que la enseñanza debe adecuarse a cada estudiante, alejado de la proposición de abordaje en el periodo anterior, que, el sujeto con alguna NEE debía adaptarse a la enseñanza y a la institución. Esto implicaba que las condiciones estructurales de las instituciones y la sociedad en general no fueran alteradas. Sin embargo, recientemente y a partir de las diferencias y las desigualdades en los distintos rincones del territorio y particularmente en países del sur global, las definiciones de la inclusión empiezan a ser eco de ello:

“(…) la inclusión es un concepto y una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Sin duda alguna, la diversidad de enfoques e iniciativas anteriormente apuntadas reflejan este carácter” (Echeíta, 2011, p.105)

Este proceso, como mencionamos, es impulsado y fortalecido en un marco de intervención y acción política global a partir de la ratificación de los acuerdos establecidos durante la etapa anterior. En el año 2000, en el *Marco de acción de Dakar: educación para todos*, se establece que la educación debe ser de calidad, como un derecho fundamental que los Estados deben promover en igualdad de condiciones y de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población. Así, su máximo objetivo es brindar respuestas apropiadas a la diversidad de situaciones presentes en las aulas. Es allí donde se establece “la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p. 14)

Asimismo, a nivel del activismo de las PCD luego de varias luchas por la exclusión y la opresión, en diciembre del año 2006 se sanciona la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que marcará un antes y un después en materia de inclusión. Este tratado, el primero del siglo, establecerá, a partir de un posicionamiento de derechos humanos y desde el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008, 2017; Shakespeare, 2018), los postulados para la transformación de los sistemas educativos con el objetivo de garantizar la inclusión en las escuelas de cada territorio. Sin

embargo, en palabras de Brogna (2019):

“Si bien esta definición avanza hacia una perspectiva que incluye factores sociales en términos de barreras, está lejos de identificar aquellos aspectos centrales en las dinámicas sociales que originan situaciones de privilegio y opresión, que legitiman formas hegemónicas de ser y estar en el mundo, que imputan identidades deficitarias, que construyen y adjudican posiciones sociales de “no-persona” a través de los discursos y las prácticas más variadas” (p. 33).

Por su parte la Convención en su artículo 24, dedicado exclusivamente a la educación, inciso uno establece que:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006, p.5).

Para ello en su artículo dos, los estados partes deben garantizar que, las PCD no queden excluidas del SE por motivos de discriminación; asegurando una educación de calidad y gratuita en igualdad de condiciones que el resto en la comunidad en que vivan. Establece a su vez, en incisos subsiguientes, que se realicen ajustes razonables, término intensamente debatido¹⁰, en función de las necesidades individuales; brindando los apoyos necesarios con el objetivo de fomentar al máximo el desarrollo, para garantizar el objetivo de la plena inclusión. Este tratado recomienda también, en ese artículo, generar espacios y entornos accesibles atendiendo a la accesibilidad comunicacional, como el uso de Braille; el lenguaje de señas y todo tipo de ayudas técnicas que requiera cada uno de los sujetos con discapacidad.

Asimismo, apunta a la formación de profesionales idóneos con el objetivo de incluir a las propias PCD como formadores. Finalmente, en su inciso quinto establece las pautas generales para la educación superior y a la investigación orientada en temas de discapacidad. A la luz de este tratado internacional, cada país debe generar políticas públicas para hacer efectivo ese derecho. En esa dirección, los postulados de la inclusión parten de considerar a la educación como un derecho humano inalienable para todas las personas sin motivo de discriminación alguna y, a su vez, entienden a la discapacidad desde la perspectiva del modelo social (Palacios, 2008, 2017). Las acciones tienen como fundamento erradicar las barreras y obstáculos físicos, personales o institucionales que restringen y alejan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes con y sin discapacidad (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006, 2008).

En ese sentido autores como Mascareño y Carvajal (2015), al igual que el pedagogo Juan Carlos Tedesco (2003) plantean que las políticas de inclusión deben apuntar a cambios sistémicos, que impacten en los distintos ámbitos de

¹⁰ El término refiere a la utilización de modificaciones del entorno en tanto no sean una carga excesiva para las instituciones o para los agentes que realicen dichas modificaciones. Aquí la pregunta y el debate que se viene realizando refiere a que costos en términos nominales son razonables para el desarrollo de una vida plena en calidad de accesibilidad para los sujetos con algunadeficiencia.

la inclusión social y educativa, con el fin de trastocar el currículum, la formación docente, la dirección escolar así como el financiamiento como forma de transversalización de la temática. En este marco de acción en Argentina en el año 2006 se sanciona la LEN N°26.206 que se rige por el principio de inclusión educativa, garantiza la universalidad y la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial hasta el nivel secundario. Propone en su artículo 42 un nuevo cambio que compete a la EE. Ella dejará de ser un régimen especial, para convertirse en una de las ocho modalidades del SE que se encargará de las situaciones de aprendizaje de los/as ECD. La EE pasará a ser una modalidad transversal que acompañe las trayectorias escolares (Terigi, 2010) garantizando el principio de inclusión educativa:

“La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona” (Art. 42).

A raíz de esta modificación toda estrategia de integración, como implica "transformar los sistemas educativos para dar respuesta a las particularidades de cada estudiante" (Padín, 2013, p. 71). Para ello, ocurra debe enmarcarse en procesos flexibles hacia la concreción de prácticas inclusivas. Como forma de aplicación de la LEN, en relación a la jurisprudencia para la EE dentro del CFE, se delinean las implicancias educativas para la Modalidad en la Resolución N° 155/11, donde se plasma claramente el enfoque del MS de la discapacidad propuesto por la Convención.

Allí se propone a la integración como una estrategia privilegiada para la inclusión educativa (Dubrovsky, 2010), que tiene que ser propiciada en la mayor medida de lo posible desde la perspectiva conceptual de ubicar a la EE como un lugar destinado a quienes requieren mayores abordajes y recursos que no puedan ser saldados por la escuela común. Así el concepto de inclusión se profundiza en estas resoluciones del CFE y en particular aquellas que han surgido en este último tiempo. Eco de estos procesos se encuentra la Resolución CFE N° 174 *“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”* donde se consideran situaciones clave en relación a las trayectorias de ECD:

“(…) Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes

y devalúa la propuesta escolar para el conjunto” (MINIEDUC, 2012, p, 2)

En este marco se intenta a partir de que las distintas "modalidades de enseñanza, en tanto transversales, coadyuven a garantizar la igualdad en el derecho a la educación, mediante procesos de articulación y responsabilización de todos los actores involucrados” (Padín, 2013, p. 53). En ese punto se propone en las terminalidades del nivel:

“La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto” (Res 174/12, Artículo 15).

Una de las últimas resoluciones tendientes a hacer efectivo el derecho a la inclusión es la N°311/16. En ella se encuentran las medidas y las acciones para garantizar, tal como su nombre lo indica, la *promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Dicha resolución cuenta con cuatro anexos que detallan cuestiones sobre la elaboración de los proyectos pedagógicos para la inclusión (PPI), así como el instrumento de evaluación de los saberes. A partir de los fundamentos de la EI esta resolución plantea, en su artículo 14, la necesidad de dar lugar al estudiante en la decisión de su propia trayectoria educativa y promueve con mayor vehemencia, la corresponsabilidad de los sistemas educativos, formales como no formales, entre los distintos niveles y modalidades. En ella queda claro que el lugar de la EE, en las trayectorias de ECD adquiere otra tonalidad, su acompañamiento será sólo si el caso lo requiera, así lo establece en su artículo 9:

“La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación” (p.3).

Aquellos/as estudiantes que no puedan ser alcanzados por la escolaridad común, transitarán su escolaridad en la modalidad de EE. Para ello en el artículo 12 se establece una estrategia para: “la implementación de espacios compartidos con escuelas del Nivel que contribuyan a fomentar prácticas inclusivas” (p.4). En ese sentido, en el artículo 13 propone que: “Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión” (p. 4). Con respecto a los inicios de la escolaridad la resolución detalla que es obligatorio que todos/as comiencen su trayectoria en el Nivel Inicial, sin motivo de discriminación y en el caso de que se requiera se pedirá intervención a la EE

(art.21). El pasaje entre este nivel y el primario estará garantizado por la resolución N° 174/12, anteriormente mencionada. En este caso establece el ingreso de los estudiantes a los seis años de edad y, la intervención de la EE será en función de los requerimientos que se establezcan entre las corresponsabilidades de las instituciones- familia y estudiantes. Al respecto en los artículos 29 y 30 de esta resolución se destacan las condiciones de cómo debe suceder esa acreditación, certificación y evaluación de:

ARTICULO 29°: El Nivel y la Modalidad de Educación Especial, en caso que haya intervenido a requerimiento del Nivel, tendrán la corresponsabilidad de documentar el desarrollo de las capacidades, los saberes específicos, las competencias adquiridas y recomendaciones de modalidad para la continuidad educativa, para asegurar el acceso, el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes con discapacidad, a través de un “Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas”, de acuerdo al modelo que figura en el Anexo IV.

ARTICULO 30°. Se otorgará el certificado de educación primaria a todos/as aquellos/as estudiantes con discapacidad, cualquiera sea la Modalidad u opción pedagógica a la que asisten, al igual que al resto de la población escolar, tal como lo plantea la Res. CFE N° 18/07. El certificado será otorgado por la institución educativa en la que el/la estudiante con discapacidad haya cursado su último año.

Para que esto suceda el estudiante debe tener confeccionado un “Proyecto Pedagógico para la Inclusión” (PPI). Este documento que debe ser construido de manera colectiva entre docentes de nivel y si existieran Maestra/o de Apoyo a la Inclusión (MAI), de manera corresponsable, se deben detallar los acuerdos, objetivos, propósitos, entrega de actividades anticipadas para garantizar las configuraciones de apoyo específicas de cada estudiante con PPI, así como los ajustes razonables que se realizan. En este mismo documento se deben describir las barreras y obstáculos que se el/la MAI detecta a la vez que, proponer los apoyos específicos para cada situación, la utilización de recursos y materiales necesarios, los criterios de evaluación, entre otros. En los anexos de dicha resolución se detallan de manera minuciosa las configuraciones de apoyo para cada una de las discapacidades. Esto en tiempos de inclusión resuena, incluso hasta paradójico.

Por otro lado, “la 311” como se la conoce coloquialmente, surgida de luchas colectivas de familiares de PCD e instituciones, ha generado nuevos desafíos y nuevas preocupaciones. Junto con ella, hemos sido testigo de lo que denominamos aquí como la *judicialización de la educación*¹¹. Esto es, recurrir al recurso de amparo para lograr la certificación o titulación de los estudiantes al finalizar un ciclo o un nivel educativo. Lejos de oponernos a ello o de cuestionarlo, más bien, se abre todo un abanico de preguntas que refieren a las

¹¹ Durante el proceso de normativización de dicha resolución uno de los casos más relevantes y reconocidos fue el de Alan Rodríguez un estudiante con Síndrome de Down que junto a su familia tuvo que recurrir a esta medida judicial para conseguir su título secundario. Para consultar más sobre el caso recurrir al siguiente enlace: <https://acij.org.ar/despues-de-4-anos-alan-rodriguez-recibe-su-titulo-secundario/>

condiciones en las que cada escuela en nuestro país, lleva adelante los procesos de inclusión en las instituciones de EC. Preguntas que sin dudas se suscitan durante todo el proceso educativo pero que emergen, de manera problemática, cuando la escuela, en este caso de educación común (EC) acompañada por un MAI de una escuela de educación especial (EE) - en el mejor de los casos-, debe certificar los aprendizajes alcanzados por el/la estudiante en ese proceso. En ese sentido, nos preguntamos ante todo por el lugar del ECD que transita esta situación, segundo por las condiciones de aprendizaje que se garantizan; tercero ponemos en tensión el concepto mismo de inclusión y las configuraciones de apoyo que se realizan de manera individualizada; las evaluaciones realizadas, los contenidos académicos y los espacios de socialización que se brindan a ECD. En efecto, esta última resolución presenta todo un conjunto de nuevos interrogantes a la vez que un cambio de mirada profunda acerca de los procesos de escolarización de ECD, no sin ello traer nuevos desafíos y consecuencias para la educación en general. Algunas de estas cuestiones debatiremos en los próximos apartados sobre las condiciones de la inclusión en nuestro tiempo y como pensar lo común (Frigerio, 2008) y el encuentro con otros en el espacio educativo.

3. Discapacidad, pobreza urbana y escuela: hacia un estado de la cuestión

En este tercer apartado nos centramos en el eje central de análisis de la tesis que tiene que ver con la intersección entre discapacidad, pobreza urbana atendiendo a los debates que ello supone en las dinámicas de escolarización. En el primer sub-apartado aportamos desde los datos oficiales, tanto globales como nacionales, acerca de la comprensión cuantitativa de la discapacidad para luego referirnos a los procesos de desigualdad educativa y social. Finalmente recuperamos las discusiones en torno a esta intersección desde una perspectiva que, aporta a las concepciones que se tiene del círculo vicioso en la producción de la discapacidad en contextos de desigualdad. Centrarnos en esta cuestión en estos tiempos obedece a la complejidad que, a diario, tal como daremos cuenta con el material de campo, se hace escuela en nuestra región.

3.1. *Los números en discapacidad: ¿una cuestión global?*

El Banco Mundial (BM, 2011) establece que, más de mil millones de personas en el mundo viven con alguna discapacidad. Es decir 15 de cada 100 habitantes del globo transitan su cotidianeidad de este modo. De esta cifra, el 80%, vive en los países más pobres del globo (Emett, 2006; Metts, 2000; Martínez Ríos, 2013; Mitra, Posarac y Vick, 2010, Oliver, 2010). En América Latina, se estima que existen un total 70 millones de PCD (12,7%), un 82% transcurre sus vidas bajo la pobreza extrema y el 90% se halla fuera del mercado laboral (CEPAL, 2019). En nuestro país según el último censo del

2010, un total de 12,9% son PCD y la mayor concentración se ubica en el NOA y el NOE. El número de PCD va en aumento, por un lado, al envejecimiento de la población (Danel, 2018), dado que el riesgo de discapacidad aumenta en la población de adultos mayores; así como el incremento de enfermedades crónicas y podríamos agregar aquí el Covid-19, aguardando datos con respecto a las secuelas que genera, aún incierta. Empero ello, existen escasas investigaciones asociadas a las experiencias de vivir con una discapacidad en condiciones de pobreza (Grech, 2009, 2015; Ferrante, 2014, 2015; Pantano, 2015).

Estos estudios como menciona Ferrante (2019) alertan que, para afrontar esta situación, las PCD deben sobrevivir mediante una ayuda estatal paupérrima, como las PNC, por apoyos institucionales, y, el pedido de limosna (Joly, 2011; Venturiello, 2016; Ferrante, 2014, 2014b, 2015). Esto ocurre en un contexto de masificación de los individuos, que deben integrarse mínimamente a través del mercado laboral (Joly, 2008). Al respecto, Ferrante (2019) sostiene que “los individuos portadores de cuerpos más flexibles e independientes son configurados como los más aptos, mientras que los que no logran adaptarse a estas exigencias, devienen supernumerarios (Castel, 1997)” (p.73), devienen no capaces (Mc Ruer, 2006, 2020).

Si bien muchos países han desarrollado políticas para lograr la erradicación de las desigualdades que atraviesan los colectivos con mayores índices de exclusión, aún se encuentran bajo la sombra de esta última un gran porcentaje de la población, como demuestran las estadísticas. En nuestro país los datos más recientes son los que arroja el censo, sumado, a la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDIS) realizada en el 2018. Recientemente la gestión anterior bajo una nueva reconfiguración del ente regulador de las PCD, la ex Conadis, actualmente la ANDIS, obtuvo datos de una muestra más acotada. Empero ello, importa recuperar aquí, lo que refiere Bonal (1991) en cuanto a tener información cuantitativa de las PCD, atendiendo a las condiciones de existencia que esas cantidades reflejan.

En el 2010 las PCD eran un total de, 5.114.190 de personas. Las preguntas que se realizaron tenían que ver con las limitaciones que la persona a la que se entrevistaba respondía sobre una PCD en el hogar o sobre sí misma. El porcentaje de hogares con PCD fue de 30,6%. En cuanto al sexo, la incidencia poblacional marca a las mujeres con mayor porcentaje que los hombres, siendo el 56.7% con respecto al 43.3%. El tipo de discapacidad con mayor incidencia refiere a la visual (41.6%), seguida de la motriz (35.8%), la auditiva (12%) y la cognitiva (10.6%). En la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) el 12% vive con una discapacidad. En CABA el porcentaje asciende a un 11.2% y en el Gran Buenos Aires un 12.4% del total. Esta cantidad de PCD viviendo en la provincia se acerca al número total del país y en ambos casos la mayor cantidad son mujeres. Al respecto, estudios sobre la

población con discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires¹² (Pantano y Rodríguez Gauna, 2012), producidos a partir de los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EAH, 2011), establecen que un 9,9% del total de los habitantes de CABA viven con algún tipo de discapacidad. A su vez, el 35% de ellas vive en las villas y asentamientos ubicados en la zona sur de la ciudad. En suma, tanto los datos del censo 2010 y la EAH 2012 permiten detectar, que la prevalencia de la discapacidad supera los diez puntos porcentuales y esto se agrava con el aumento de la edad. Estos datos han sido un gran insumo para diversas investigaciones y políticas públicas destinadas al colectivo. Las conclusiones generales de estos informes certifican las desventajas que enfrentan frente a la población sin discapacidad (Ferrante, 2008, 2014, 2015; Pantano, 2009, 2015; Venturiello, 2016; Danel, 2018; Levin, 2018).

Sin embargo, los esfuerzos por conseguir datos estadísticos que den cuenta de las condiciones de vida de las PCD continúan siendo un desafío (Rodríguez Gauna, 2009). Muestra de ello, es que durante los años 2015-2019, los anuarios estadísticos acerca de las dinámicas de escolarización de los y las ECD no fueron publicados. Recientemente el 19 de agosto, la Secretaria de Evaluación Educativa recupera esos datos y los pone a disposición de la comunidad. Generar información válida, confiable en materia de discapacidad se vuelve muchas veces un asunto problemático. Ello, primeramente, en base a las diferencias de conceptualizaciones utilizadas en los estudios, como el ejemplo de la Secretaría que sigue nombrando los procesos de inclusión en las escuelas comunes como procesos de integración. Asimismo, la muestra acotada en cuanto a la edad utilizada, en el informe de 2018 de la ANDIS, refleja la necesidad unificar criterio para lograr obtener información precisa y contundente a fin de inferir en las políticas públicas de inclusión para el colectivo de PCD.

Estos informes son fundamentales, para esta tesis que, en parte, la inexistencia de datos concretos acerca de los procesos de inclusión, dieron origen a las preguntas de investigación con el objeto de indagar en profundidad las condiciones de su materialización. En ese sentido, los datos que recuperamos en los capítulos de análisis intentan aportar, desde las voces de sus protagonistas, información que los datos cuantitativos no pueden capturar. Al respecto, la injerencia de los Organismos Internacionales (OOII) en cuanto a la inclusión es notable y cuanto menos problemática, a lo que nos referimos en el apartado sobre las normativas. A los efectos de la presente tesis nos importa sumar al debate de las normativas aquello que la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030¹³ propone. Para lograr este desarrollo establece 17 objetivos a

¹²Ver Pantano, L; Rodríguez Gauna, 2012, Análisis de los resultados del módulo especial: La población con discapacidad de largo plazo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/EAH/sintesis_resultados_modulos_especiales/sintesis_resultados_especiales.php?menu_id=34821.

¹³ La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece una visión hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años. Esta nueva hoja de ruta presenta una oportunidad histórica para América Latina y el Caribe, ya que incluye temas altamente prioritarios para la región, como la erradicación de la pobreza extrema, la reducción de la desigualdad en todas sus dimensiones, un crecimiento económico inclusivo con trabajo decente para todos, ciudades sostenibles y cambio climático,

los cuales los estados miembros deben atender. Resaltamos los que se “ocupan de las PCD”:

- 1- Erradicación de las formas de la pobreza en todo el mundo. La discapacidad es mencionada en la meta tres de este objetivo.
- 4- Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Aquí se menciona la equidad en el acceso a la escolaridad de lo/as ECD y garantizar la accesibilidad en las escuelas en la meta cinco.
- 8- Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos. En el ámbito laboral se proponen lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente a las PCD en condiciones justas de remuneración.
- 10- Reducir la desigualdad en los países y entre ellos. En la meta segunda de este objetivo plantean: De aquí a 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición (p.47)
- 11- Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resiliente y sostenibles. Para las PCD asegurar el acceso al transporte público. En la meta séptima se preocupa por los espacios verdes y acceso universal, esto es al esparcimiento y al ocio – en congruencia con la Convención.
- 16- Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas. Aquí incorporan la toma de decisiones de las PCD en el ámbito donde se desempeñe y desarrolle
- 17- Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. En la décimo octava meta se proponen mejorar el apoyo a la creación de capacidad prestado a los países en desarrollo para generar datos confiables sobre el colectivo.

Los objetivos del desarrollo y los específicamente dirigidos a las PCD no dejan de enmarcar aquello que orienta las políticas en general y las educativas en particular en la materia. En esta tesis y a los efectos de la presente investigación queda la pregunta por la puesta en acto, por las formas y dinámicas en que ese conjunto de principios se encarna en las políticas cotidianas de la escolarización de las PCD. En esta línea y a modo de provocación Grech (2016) plantea que el desarrollo inclusivo para PCD se traduce en una suerte de “bingo de mierda”, de lotería, que juega con los sujetos que sufren encarnadamente las desigualdades sociales y educativas (Wood, 2010). Esto implica que la utilización de determinados términos o acepciones que se reflejan en los objetivos de los OOI se traducen en modas y eufemismos que quedan en el papel y difieren de ajustes estructurales que necesitan los colectivos con los índices más elevados de exclusión y en particular las PCD, que viven en contextos de pobreza del sur global (Grech, 2009, 2016). En ese sentido el autor plantea:

“(..) es aquí donde las organizaciones internacionales como el Organización Mundial de la Salud (OMS) y herramientas como la Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) acumulan un inmenso

poder para crear y perpetuar el discurso que (re)crea y apoya esta narrativa, al tiempo que proporciona la base para las prácticas correctivas (ver Titchkosky y Aubrecht, 2015)” (Grech, 2015, p.15).

Recientemente la Unesco (2020), en el marco del Objetivo 4 del ODS, ha emitido un informe de seguimiento en la Educación en el Mundo, titulado *“Inclusión y Educación: Todos sin Excepción”*¹⁴. En este informe se ve reflejado claramente lo que intentamos poner en tensión en línea con lo planteado con Grech (2016). Allí establecen que sólo el 17% de los países en América Latina en sus marcos normativos incorporan a la inclusión como una propuesta educativa, mientras que el 10% optan por la integración y un 25% define la enseñanza de PCD en lugares segregados. En cuanto al financiamiento y la situación de pandemia, alrededor del 40% de los países menores ingresos han tomado medidas deficitarias o nulas para compensar las desigualdades a estudiantes en riesgo de exclusión durante la crisis de Covid-19. Asimismo, se establece que el 17% de niños/as y jóvenes no asisten a la escuela y ello aumenta cuando se cruza con la pobreza. En lo que refiere estrictamente a discapacidad propone una doble financiación para garantizar la inclusión de este colectivo con el objetivo de transformar los espacios segregados, de las escuelas especiales, en espacios de apoyo a la inclusión. El objetivo de este apartado breve, a partir de estas narrativas, es provocar en el/a lector/a como ciertas dinámicas estructurales enuncian procesos y transformaciones que impactan de manera desigual sin atender a las dimensiones materiales y simbólicas en que los procesos y dinámicas de escolarización de las PCD en todas sus dimensiones, sin dudas, son parte de estas políticas globales. A la vez que, se configuran como narrativas de inclusión que dejan por fuera los debates en los contextos en que ella, efectivamente se produce.

3.2. *Debates acerca de la relación entre escuela, pobreza y discapacidad*

3.2.1. *Desigualdad educativa: hacia un estado de la cuestión sobre escuela y pobreza*

La pregunta de la desigualdad implica centrar el análisis en las relaciones que dan origen al proceso de alteridad que se refuerzan negativamente. En base a ello, proponemos analizar perspectivas clásicas, para comprender a la discapacidad, como una forma particular de desigualdad. En este sentido es que nos importa realizar un breve estado de la cuestión de los debates en torno a la desigualdad educativa (Llomovatte, 2005; Kaplan, 2017; Langer, 2013; Armella, 2018; Briscioli, 2016; Jacinto y Terigi, 2007; Dafuncho, 2019; Grinberg, 2009, 2011, 2015, 2019, 2020; Bussi, 2013; Machado, 2016) con el objeto de atender, particularmente, a los procesos de escolarización de los/as ECD. Ello adquiere relevancia cuando a lo largo de la historia han sido el colectivo que ha sufrido - visible e invisiblemente-

¹⁴ Se puede visualizar el documento en el siguiente enlace: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>

las exclusiones más perversas, más dolorosas y nefastas. Siguiendo a Vilas (2007):

“No basta con que determinados individuos sean -o sean visto como- diferentes de otros. La diferencia deviene desigualdad en el momento que la estructura de poder adjudica determinados efectos a esa diferencia: ejercicio de derechos, acceso a recursos, participación política o social, u otros” (Vilas, 2007, p. 11).

Desde finales del siglo los debates sobre el sistema educativo fueron eje clave para lograr comprender la desigualdad social que atraviesa nuestra vida contemporánea (Bernstein, 1998; Boudelot y Establet, 1990; Bowles y Gintis, 1981; Bourdieu, 1990; Bourdieu y Saint Martin, 1998). En ese sentido, diversos autores han ofrecido explicaciones sobre la configuración de destinos escolares diferenciados para sujetos que provienen de distintos grupos sociales. Referentes en el campo (Karabel y Halsey, 1976; Álvarez Uría y Varela, 2009), proponen distintas miradas para comprender los debates por la desigualdad educativa. Refieren a estudios del consenso y del conflicto. Las “Teorías del Consenso” son aquellos autores que analizan la integración social basada en valores compartidos. En el cual se plantean dos momentos, por un lado, el funcionalismo Durhkemiano y el funcionalismo Parsoniano. En términos educativos, implica que los individuos son los responsables de lograr una movilidad social acorde a sus propios méritos y esfuerzos. Plantean el concepto de igualdad de oportunidades como punto de partida y un circuito diferencial en el punto de llegada como fruto de la meritocracia individual. En esta línea, de la mano de la economía, surge a finales de la década de los 60 la teoría del capital humano (TKM) (Schultz, 1972). Es la inversión económica en educación que garantizará el acceso al conocimiento y a las habilidades requeridas para el mundo en transformación. Es decir, ven a la educación no como un derecho o una integración social sino como una inversión, una auto-inversión. En suma, para este conjunto de autores, son los sujetos que deben invertir en sí mismos para lograr desarrollarse y alcanzar sus logros en base a su propio mérito y esfuerzo. Son estos planteos, tal como describe Foucault (2007), el germen de los enunciados de la sociedad de empresa, que profundizaremos en el apartado cuarto. Las desigualdades se basan en el rendimiento escolar a partir de las habilidades de los/as estudiantes. Si bien como menciona Langer (2014) “estas ideas se producen en un período de enorme crecimiento del gasto público destinado a las escuelas y de un aumento de la matrícula, son nociones que impregnan profundamente a las sociedades hasta la actualidad que se reactualizan año tras año” (p. 158). Esto desviaba la atención de las variables estructurales que no discuten o problematizan los factores que producen de la pobreza y la desigualdad. En medio de revueltas y luchas sociales surgen como crítica a las teorías del consenso, las teorías del conflicto con sus perspectivas neo- marxistas y neo-weberianas. En ese contexto, los llamados reproductivistas (Bowles y Gintis, 1990 y Boudelot y Establet, 1990, Bourdieu y Saint Martin, 1998), critican las funciones de reproducción de la escuela en tanto se corresponden con el advenimiento y profundización del capitalismo, a partir de la división social del trabajo. Es decir a lo vínculos que se establecen a partir de

relaciones de explotación y dominación. La escuela, para estos autores, es el espacio donde se despliegue y se impone la ideología dominante en la que se produce un tipo de hegemonía y postulan que las relaciones sociales de producción se corresponden con las relaciones escolares. Tal como describe Thisted (2012):

“Estos teóricos, que se basan en los planteos más estructuralistas del marxismo, postulan que la escuela la que distribuye de forma desigual los conocimientos entre los distintos sectores sociales y, de este modo, contribuye a que se perpetúen las diferencias sociales” (p.47).

Hacia finales de los tiempos de revoluciones y convulsiones sociales surgen los principios teóricos de la “Nueva sociología de la educación” (Karabel y Halsey, 1976) que emergen como crítica a las teorías del consenso y conflicto para explicar las desigualdades socio-educativas. Bernstein lo hace en Inglaterra y Bourdieu en Francia, comienzan a “relacionar el problema de la educabilidad con el de la transmisión cultural socialmente controlada” (Karabel y Halsey, 1976, p. 41). A partir de la nueva sociología se intenta abrir la “caja negra de la escuela”, analizar cómo llegan los estudiantes y que ocurre en el interior de la escuela. Bernstein (1998) se acerca a esta discusión en sus estudios lingüísticos sobre el Curriculum y los códigos que se construyen a partir de la distribución de la cultura. Para el autor (ibíd.) la escuela transmite un código elaborado que se diferencia de los códigos que se construyen entre las clases trabajadoras. Es por ello que afirma que, están en una posición de desventaja para cumplir con los requisitos que demanda acceder a ese código transmitido por la escuela, porque “los códigos son el resultado de posiciones desiguales en la estructura social, sirven para posicionar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura” (Álvarez Uría y Varela, 2009, p.63).

Para Bourdieu (2005) tendrá relevancia el capital cultural que los estudiantes poseen en sus tres estados, de manera heredada- objetivada e incorporada. Para este autor las instituciones educativas privilegia y categoriza como buen estudiante a quien posea un determinado capital cultural o *habitus* de las clases dominantes que opera mediante un sistema de clasificación y de demarcación que, ponen en marcha a través de los juicios profesorales como destino sancionatorio. Ello como un modo de sostener los *racismos de la inteligencia* (Bourdieu, 1990; Kaplan, 2008), que en la época del auge de las pruebas psicométricas hacían estragos. Para ambos autores, la escuela es el lugar donde se legitiman las desigualdades sociales y encuentran un espacio para su reproducción (Álvarez Uría y Varela, 2009). Así, “los hijos de las clases bajas tienen, para obtener el éxito en la Escuela, que cambiar su capital cultural familiar por el escolar” (Álvarez Uría y Varela, 2009, p. 62).

Un último grupo, podemos situarlo dentro de las teorías post-estructuralistas en educación (Foucault, 2013; Lopes Louro, 1999; Grinberg, 2008, 2013, 2015; Veiga-Neto, 1997, 2009; 2011; Da Silva, 2010) donde opera el giro del sujeto o hacia el sujeto, entendido como una construcción social e histórica de manera contingente. En palabras de Da Silva (2010):

“El sujeto moderno solo existe como resultado de los aparatos

(dispositivos) discursivos y lingüísticos que así lo construyeron. Aquello que es visto como esencia y como fundamentalmente humano no es más que el producto de su constitución. El sujeto moderno, lejos de construir una esencia universal y atemporal es aquello que fue hecho de él. Su presentación como esencia esconde el proceso de su manufactura” (p.275)

Desde esta perspectiva la educación en términos neoliberales opera, tal vez, como un golpe al proyecto de la ilustración en donde el sujeto era considerado en términos humanísticos y altruistas para convertirse en un sujeto consumidor y altamente competitivo. Tal como afirma Tenti (2008), la educación deja de ser un derecho destinado a compensar las desigualdades de origen, para convertirse en un bien de consumo trasladándose a cuestiones de satisfacción de los consumidores. Así la pedagogía y el currículo ceden a la adquisición del conocimiento y trasmisión por la incorporación de objetivos vinculantes con la administración y productividad empresarial por ende utilitaristas. En suma, tal como expresa Ball (2013):

“El discurso de la gerencia es un discurso imperialista. La teoría de la gerencia ve el mundo social como preso en un caos irracional, como necesitando ser traído a un orden redentor. Construye su superioridad a través de un conjunto de poderosas oposiciones: el orden contra el caos (...) la sanidad contra la locura, la neutralidad contra el sesgo político, la eficiencia contra la ineficiencia, la meritocracia contra la influencia personal. (...) El lenguaje de la gerencia ofrece la racionalidad y la eficiencia para promover el control; es un régimen de jurisdicción y veridicción” (p. 157).

Para finalizar este recorrido, importa resaltar como menciona Langer (2014) los estudios entre la relación educación y pobreza coinciden en que, en la primera década del siglo XXI, las tasas de escolarización o el acceso a la educación en nuestro país aumentaron sostenidamente (Salvia, 2008; Terigi, 2009; Dussel, 2004; Langer, 2014), aunque “de manera desigual de acuerdo al quintil de ingreso” (Nuñez, 2012: 2). Diversos autores (Blanco, 2006, Jacinto, 2010) constatan que más allá de los procesos de reforma llevados adelante a partir de los años 90, las desigualdades e inequidades educativas persisten. En este sentido:

“Enunciar que la educación es la pieza clave para superar la pobreza mientras se instrumentan políticas de ajuste, endeudamiento y apertura, es una forma de pretender dar legitimidad a un proceso social regresivo. No es posible ni razonable esperar que la educación resuelva los problemas sociales que deben atender las políticas económicas y de promoción del empleo. Lo dicho no implica de ninguna manera, negar el impacto que la escolarización tiene, en ciertos contextos y condiciones, para mejorar la dimensión material de vida de los sectores más pobres de la población. Pero si reconocer que sus impactos positivos en términos de disminución de la pobreza y reducción de las desigualdades dependen del contexto económico y social” (Botinelli, 2017, p.109).

En lo que respecta a investigaciones socioeducativas en contextos de pobreza urbana en la RMBA, encontramos un conjunto de investigaciones que se desarrollan en el marco de un programa que también integra esta tesis que

refieren a la intersección escuela, pobreza urbana y ambiente (Grinberg, 2009, 2011, 2012, 2015, 2017, 2020; Mantiñán, 2018; Bussi, 2013; Curuchet, Grinberg y Mantiñán, 2012). En ese cruce se entretajan distintas líneas que refieren a la experiencia (Dafunchio, 2019) de estudiantes que asisten a estas escuelas, así como sus resistencias (Langer, 2013, 2016) y relatos de futuro (Machado, 2016). Otro conjunto de investigaciones refiriere a las políticas de reforma y su puesta en acto (Orlando, 2019; Villagrán, 2019; Bocchio, 2019a) así como la incorporación de tecnologías digitales en estos contextos (Armella, 2015).

A partir de estas indagaciones, que profundizan el cruce de la fragmentación del territorio y la escolaridad en contextos de pobreza urbana, a los efectos de esta tesis, nos importa recuperar la cuestión urbana aquí, que adquiere relevancia por nuestra hipótesis central, dado que la biopolítica en intersección con la vida escolar y barrial se ofrece como un campo de análisis que permite indagar sobre los elementos, enunciados, prácticas que inciden en la producción de lo urbano en el que se hace posible el devenir que en estos espacios ocurren. La configuración del espacio urbano, responde al problema de gobierno y su relación con la seguridad, para contener a poblaciones flotantes (Foucault, 2007, p.247), medir los riesgos, prevenirlos y gestionarlos. Es en este sentido, que la configuración de lo urbano radica también en la pregunta por las condiciones de los sujetos y de la escolaridad atravesada por la desigualdad y una fragmentación del territorio específica. Esto porque como menciona Grinberg (2017):

“Urbe-ambiente-escuela componen una trilogía sobre la que nos ocupamos aquí ya que configuran parte clave de la posición social de las villas y los sujetos. Así, por un lado, en el vivir diario en estos espacios nos encontramos con los estratos de las formas políticas de la vida tal como se sedimentan en la configuración de la urbanidad. Pero también esas estratificaciones involucran modulaciones, no moldes, que hacen a nuestra contemporaneidad” (p.64).

La pregunta por la configuración de la vida en la urbe adquiere especial centralidad y nos remite al análisis que, en clave biopolítica, realiza Foucault (2007) sobre la constitución histórica de nuestra moderna vida urbana (Grinberg y Dafunchio, 2013; Grinberg, 2020). Estas formas que adquieren los modos en que se organiza la población y la escolaridad en territorios marcados por la desigualdad implica modos de ejercicio del poder y de los cuerpos poblacionales, que como debatiremos en el siguiente apartado, que viven en contextos de pobreza urbana, se presenta en términos de *gerenciamiento* (Grinberg, 2011, 2013, 2015). En el marco de estos debates, partimos en esta tesis, de comprender a la escuela como uno de los espacios donde el estado se hace presente en los barrios más que permite mayores posibilidades para de los/as estudiantes (Redondo, 2004; Grinberg, 2008; Porta y Grinberg, 2018; Nuñez, 2012; Litichever y Nuñez, 2015) y como ocurre en nuestros barrios, donde la escuela se convierte en el único anclaje posible (Corbetta, 2005). Así describiremos a continuación cómo desde la escuela, interactúan diversos procesos sociales que permiten dar cuenta de las desigualdades que las atraviesan y se profundizan cuando ella se cruza con la discapacidad.

3.2.2. *Discapacidad, pobreza y escuela: una mirada transversal*

La discapacidad, como señalamos, involucra y ha involucrado un sistema de clasificación que se reactualiza, a la vez, que activa asimetrías de manera constante. Analizar la discapacidad como un proceso complejo de producción social capacitista involucra, por otra parte, situar el debate en el marco de un entramado de relaciones de desigualdad inscriptas en las sociedades contemporáneas desde una mirada transversal. Las PCD suelen ser consideradas un colectivo vulnerable destinado al asistencialismo y a recibir políticas de beneficencia o compensatorias (Soto Martínez, 2011; Vallejos, 2009; Joly, 2008, 2011; Ferrante, 2015; Pantano, 2009; Apalabazza, 2018), como un modo de sobrevenir a las pauperizaciones de la vida cotidiana que se exacerban en contextos de pobreza urbana.

En el caso que aquí nos importa, esa condición ocurre de modo doble o múltiple si ampliamos los cruces de categorías, desde una mirada interseccional (Haraway, 1995; Collins, 1995, 2015; Platero Méndez, 2014), que abordaremos en el apartado 3.3. Esta mirada nos ocupa y propone un análisis para repensar los lugares sobre los que se funda la construcción social de los otros (Skliar, 2010), que como dimos cuenta, históricamente se los ha medicalizado (Davis, 2009; Bianchi, 2019), encerrando e institucionalizando (De la Vega, 2008, 2010). En lo que refiere a las dinámicas de inclusión, exige una demanda de investigaciones que se ocupen sobre las prácticas escolares, sociales, culturales y políticas en torno a la situación de las PCD, más específicamente en contextos de extrema pobreza urbana.

Conceptualizar a la discapacidad como proceso y resultado de la interacción entre el contexto y las personas, no deja de asumir especificidades que remiten a la relación entre el lugar que habitan como factor potenciador y/o productor de ella. En esta línea, diversos estudios se han centrado en delimitar esta cuestión. Los principales resultados indican que los hogares en los que habita una PCD tienen un riesgo mucho mayor de estar por debajo de los umbrales de la pobreza, y que la discapacidad aumenta el riesgo de caer en ella (Abberley, 1997; Barnes, 2010; Zaidi y Burchard, 2003; Mohpatra, 2004; Gooding, 2006; Edmons, 2005). A partir de estas investigaciones surge toda una rama que se vincula estrictamente con el *coste de la discapacidad* (Hayman, 1977; Berthoud, 1991; Alarcón, 2001; Frick, 2003; Sen, 2004, Martínez Rios, 2013). En ese aspecto indican, de manera casi generalizada que las PCD para sostener una vida digna en igualdad de condiciones en relación a personas sin discapacidad produce que tanto ellas como sus familias, sean más pobres de aquellas familias sin ningún miembro con discapacidad.

Estos *costes* según investigaciones más recientes (Angelino, 2016; Venturiello, 2016) aumentan también en relación con los cuidados que implica para las familias sostener un miembro con discapacidad, que suele recaer en las figuras femeninas encargadas de las tareas de cuidado y que, comúnmente es una sola persona que asume esa carga. A esto, se suma, la precarización del

trabajo doméstico y la ética del cuidado que, en porcentajes desproporcionados, recae en las mujeres que ejercen el rol de cuidadoras y esta situación es invisibilizada, no reconocida socialmente y no remunerada. Por tanto, esta situación hace que quienes ejercen el rol de cuidado dediquen enteramente su tiempo, su cuerpo y su mente al sostenimiento del familiar con discapacidad. Ello implica muchas veces y, como daremos cuenta en el capítulo tres, que esas madres, hermanas, tías, abuelas y otras figuras, desplieguen actividades laborales no formales, precarizadas y en muchas oportunidades, estén desempleadas y el rol de cuidado sea su única función.

El informe del Banco Mundial (2011), como referimos, señala la existencia de círculos viciosos entre pobreza y discapacidad que se retroalimentan. Debido a esto, las PCD han sido caracterizadas como las más pobres entre las pobres del mundo (Barnes, 2010; Barton, 2008; Martínez Ríos, 2013; 2009; CEPAL, 2010; 2017). En similar dirección, investigaciones (Barnes 2008; Ferrante, 2008; Joly, 2008; Groce, London y Stein, 2014; Yeo, 2001, 2005; Sheldon, 2010, Pantano, 2015, Grech, 2009, 2015, 2016), refieren a la gran incidencia de PCD en contextos de pobreza y como ello las vuelve destinatarias de políticas de discriminación positiva. Otros estudios, desde una perspectiva psicopedagógica, aseguran que el entrecruzamiento aumenta los niveles de exclusión y exacerba los riesgos de la persona en torno de su desarrollo cognitivo y de habilidades (Lipina, 2008; Emerson, Lancaster y Berridge, 2010; Sullivan, 2005).

Un estudio que se realiza en la provincia de Santa Fe marca una impronta clave en esta línea de indagaciones y refiere al realizado por Elwan, (1999) sobre la intersección discapacidad y pobreza, en el que problematiza cómo esta última limita y restringe la realización y participación plena, y no hacen más que ofrecer, en palabras de la autora “condiciones de vida peligrosas, causales de deficiencias discapacitantes” (p. 36). Elwan sostiene en sus conclusiones que la pobreza incide más fuertemente que la propia discapacidad. Ello como refiere otra de las sociólogas ampliamente reconocidas en este campo, al respecto de las conclusiones de Elwan (1999) tiene que ver, “en tanto afecta a cuestiones sensibles para la dignidad de la persona y, en general, estas familias no experimentan la discapacidad como una situación compleja de por sí, ya que viven situaciones que consideran de mayor complejidad como son la falta de empleo, de vivienda o de acceso a la educación” (Pantano, 2009, p. 15).

En otro estudio más reciente, focalizado en Europa, Martínez Ríos (2013), afirma que “la pobreza puede manifestarse como la privación existente en las vidas de las personas. No implica solo la falta de bienestar material sino la negación de las oportunidades para vivir una vida tolerable” (p. 13). Este estudio, se focaliza en ese imbricado ciclo que la autora denomina pobreza/discapacidad y cómo múltiples factores interjuegan en esa relación sin muchas veces determinar cuáles son las consecuencias y sus desenlaces. Estos factores conducen a la extrema exclusión por lo que propone que es necesario superarlos, eliminando las barreras que produce el entorno que discapacita.

Al respecto, como debatimos en el primer apartado de este capítulo, Pantano (2009), refiere a que “no sólo hay discapacidad porque no se atiende, apoya o rehabilita, sino que en esos espacios urbanos no se garantizan las condiciones necesarias para desarrollar las capacidades y/o elegir con libertad los medios para una vida digna” (p. 25). La autora se pregunta sobre la magnificación de la situación y sobre lo que incide más en estas familias si, la discapacidad o la pobreza. Ello, como una barrera más de las tantas que enfrentan los hogares en estos contextos de la urbe. En este sentido es necesario analizar las conceptualizaciones sobre discapacidad, desde los organismos oficiales que muchas veces no proponen un análisis multidimensional y anulan cualquier vínculo alejado de la varia macro-económica. En muchos de estos informes se explica este círculo vicioso como menciona Pantano (2009) focalizando el rol del “contexto con barreras” como productor de discapacidad en la interacción de personas con deficiencia. Esta mirada sesgada obliga a producir y generar estudios contundentes, estudios de campo, para conocer factores contextuales –como la pobreza– lo que permite analizar y describir dicha realidad en el sur global y, particularmente en espacios de la metrópoli signados por la extrema precariedad.

Así, recuperando a Barnes (2010): “La pobreza de las personas con discapacidad no puede ser explicada simplemente en términos de actitudes discapacitantes y prejuicios. La misma, al contrario, se asienta en desigualdades estructurales y sociales” (p. 17). En la práctica, esto abre nuevos interrogantes cada vez más complejos que procuran problematizar la discapacidad como un fenómeno complejo que tensiona los modos hegemónicos de ser. Y, a su vez, se trata de una mirada compleja e instala la idea que se debe tener muy presente que no es posible comprender a la discapacidad como fenómeno atravesado por complejas tramas sociales- políticas-económicas-culturales y subjetivas, lejos de sus protagonistas y los escenarios donde se desarrollan. En esa línea, Pérez Bueno (2004) destaca que:

“(…) las personas con discapacidad, por la diferencia que presentan, que tiene efectos sociales, al enfrentarse a un entorno hostil, no pensado para ellas, parten de una situación de objetiva desventaja que repercute en sus posibilidades de participación plena en el curso ordinario de la vida social, en las mismas o parecidas condiciones que el resto de los ciudadanos. A efectos prácticos, las personas con discapacidad son, en muchos casos, ciudadanos de segunda” (p. 21).

En este marco de debates sostenemos que, el vínculo estrecho entre discapacidad y pobreza adquiere centralidad en el campo educativo. En tanto, y como lo debatiremos más adelante, las prácticas y políticas de inclusión no siempre consiguen revertir los procesos excluyentes y discapacitantes que viven a diario las PCD, en el caso que nos ocupa, al interior de las dinámicas de escolarización. Proponemos que, a partir de la mirada interseccional (Cambahee River Collective, 1977; Collins, 1995, 2015; Crenshaw, 1991; Haraway, 1995) encontramos un elemento clave, para poner en tensión ese círculo vicioso, con el objetivo de describir y analizar, tal como lo realizaremos en el capítulo tres, las dinámicas cotidianas de la escolaridad, atendiendo a las discusiones acerca de

la desigualdad social y educativa que transforma a la escuela, como enuncian sus propios docentes, en una *escuela colador*.

En lo que refiere estrictamente a las dinámicas de escolarización de las PCD en la Región Metropolitana de Buenos Aires encontramos escasas investigaciones en torno al vínculo estrecho entre discapacidad y pobreza urbana al interior de las dinámicas de escolarización en escuelas especiales. Cabe mencionar aquí el trabajo realizado por Librandi y Braslavsky (1971) que advertían, en un estudio en CABA, sobre los procesos de estigmatización y discriminación de estudiantes que habitaban contextos de pobreza urbana. Sostenían, como menciona Pereyra (2013) “que el origen social de los alumnos categorizados bajo la definición de “retardo mental leve” generaba ciertas dudas en cuanto al posible proceso de segregación, cuyo principal problema consistía en su condición social” (p. 22). En este punto María Angélica Lus (1995)-y hacemos un uso intenso de ella - propuso en relación a esta categoría que generó sospechas y encubrió diversos mecanismos de derivación hacia las instituciones de la modalidad de educación especial, vinculados con situaciones estrictamente sociales.

Como referimos junto con De la Vega (2010), los primeros en llegar a la escuela fueron los hijos de las clases más empobrecidas en dónde las mayores problemáticas estaban estrictamente vinculadas con la sospecha de la educabilidad y del solapamiento de las desigualdades que vivían. Esto, como menciona Pereyra (2013) fue el fruto a partir del cual estas “problemáticas tan diferentes como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso médico psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar” (p.22). Patricia Redondo (2016) en su investigación doctoral, situada en el partido de La Matanza, propone de manera provocadora, centrarse en las dinámicas de escolarización en una escuela especial marcada por la extrema pobreza urbana, con el objetivo de suspender la mirada estigmatizante que sopesa sobre las escuelas especiales en la actualidad, sobre los sujetos que asisten a ella y sobre el emplazamiento en el que se encuentra la escuela. La autora plantea que muchas veces estos espacios marcados de manera múltiple por la desigualdad se transforman en *escuelas del fondo*, dónde tanto las políticas como los recursos que se destinan, si es que lo hacen, llegan allí de manera tardía. Asimismo, propone que se asiste a la construcción de otros ritmos, tiempos y espacios que merecen especial atención.

En ese sentido, postulamos en esta tesis que, en las escuelas de EE de la RMBA, específicamente las que atienden a Estudiantes con Discapacidad Intelectual (ECDI), se configuran como las escuelas del *patio de atrás*. La noción patio de atrás surgida del trabajo en terreno, la construimos para conceptualizar a las escuelas, particularmente las que se emplazan en la RMBA, que produce modos de vivir, ser y estar siempre en los márgenes de la exclusión pero que, a la vez, como afirma Redondo (2004), “lo urbano es un espacio geográfico y simbólico que estigmatiza y segrega a la población que vive en él, pero que, simultáneamente, se conforma como el lugar en que dicha población se vuelve protagonista” (p. 56). Los protagonistas de estas escuelas, del patio de atrás, o

de los que están en el fondo, se fueron configurando a la luz de las últimas décadas del siglo XX y agudizadamente en los principios de éste¹⁵. Tal como mencionábamos junto a Braslavsky (1984), la EE comienza a expandirse considerablemente, a partir de los movimientos migratorios y sociales que se producen en el territorio y particularmente aquellos que se concentran en los barrios más pobres y densamente poblados de la RMBA. En base a estos movimientos, la matrícula de la escuela especial se irá cruzando con otras categorías que, tal como debatiremos en el capítulo tres, volverán a la población de la escuela el reflejo de los conglomerados urbanos de esos barrios. En ese sentido,

“el niño síndrome se ira juntando con el niño pobre. La invención del RM trazará la frontera consumada en la escuela especial de los límites entre lo normal y anormal – jamás revocada- De la mano del neoliberalismo frente a las críticas de le escuela segregada surgieron los procesos integracionistas. Las NEE designaran un campo problemático que va desde las dificultades de escolarización determinadas por componentes orgánicos, hasta los conocidos problemas de aprendizaje, conducta o adaptación. En dicho contexto era de esperar que la matrícula de la escuela especial disminuyera. Las estadísticas comenzaron a mostrar los límites imprecisos del subsistema, así como también una fuerte vocación por medicalizar el fracaso escolar. En el 1998 el 42,17% de la primaria de la modalidad estaba integrado bajo la categoría de discapacidad mental leve. En el informe del ministerio de ese año se admitía que gran parte de la matrícula dela EE debía estar en la escuela común ya que dicha categoría pretende disfrazar la discriminación escolar” (De la Vega, 2008, p.134-140).

En esas fronteras difusas entre la multiplicidad de exclusión y desigualdades que viven las PCD es, en la EE y, particularmente en las del patio de atrás, como debatiremos en el capítulo IV y V, posibilitarán la presencia de otros modos de nombrar, entender y conceptualizar las realidades educativas y sociales, que franquean las barreras entre la desigualdad y la exclusión. Es en este marco de debates que adquiere centralidad la categoría de interseccionalidad en tanto, herramienta conceptual clave para analizar los procesos de desigualdad educativa y social de ECD.

3.3. *Acerca del concepto de interseccionalidad: sus aportes en el campo educativo*

El concepto de interseccionalidad no se reduce a comparar distintas formas de opresión y colectivos discriminados estableciendo qué grupos son más excluidos que otros, sino, por el contrario, la teoría de la interseccionalidad (Mc Call, 2005) pretende dar relevancia a las distintas manifestaciones de discriminación que se impregnan en los sujetos. Lo novedoso de esta mirada refiere a comprender esos procesos a partir de la simultaneidad y no a su

¹⁵ En la Provincia de Buenos Aires, y particularmente en el Partido de San Martín, la “Primera Escuela Diferenciada” se crea en el año 1954. Sobre la historia de la escuela donde desarrollamos el trabajo de investigación detenemos en el apartado cuarto del siguiente capítulo.

sumatoria. La analítica atomizada de la academia sólo posibilitó subdividir y fragmentar las desigualdades que un individuo experimenta y de ningún refleja la realidad que encarna. Asimismo, es clave tener presente la simultaneidad de las desigualdades permite analizar la exclusión reflejada en determinados hechos.

Si bien, el concepto de interseccionalidad es de larga data hacemos uso del sentido propuesto a partir del manifiesto afro-feminista del Colectivo River Combahhe (1961), como uno de los documentos norte de estos colectivos para evidenciar las formas en que opresión, desigualdad y discriminación se solapan y se adosan a las desigualdades estructurales. Kimberlé Crenshaw (1989, 1991) una de sus principales exponentes, advierte que la interseccionalidad se vuelve una *encrucijada* cuando se trata de identificar un tipo de desigualdad individual olvidando la múltiples manifestaciones de identidades, no solo de exclusión, sino de capacidad de una persona o de un grupo determinado. Es decir, se refiere a los procesos complejos, irreductibles y contingentes de la desigualdad que en cada contexto derivan de la interacción entre múltiples factores.

La autora analiza y denuncia las dificultades de las mujeres afro-americanas que, han sido excluidas de los debates y las políticas tanto feministas como antirracistas (Collins, 1995). Esto como resultado de las críticas a los grupos socialistas y marxistas que entendían la desigualdad desde un sistema binomial, atendiendo a la cuestión de clase y de género de manera atomizada. Logra plantear una nueva construcción que permita comprender los múltiples entrecruzamientos de las desigualdades. Resalta también, que es necesario abordar cuestiones de la justicia social, en ese sentido Crenshaw en una conferencia dictada en 2016 menciona:

“Sin marcos que nos permitan ver cómo repercuten los problemas sociales en todos los miembros de un grupo determinado, muchos caerán en la invisibilidad de nuestros movimientos, (...) Hace muchos años empecé a usar el término “interseccionalidad” para confrontar el hecho de que muchos de nuestros problemas de justicia social como el racismo y el sexismo a menudo se solapan, creando múltiples niveles de injusticia social” (Crenshaw, 2016, min 14:56 Charla Tedx Disponible en: https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=es#t-7293)

La interseccionalidad se inscribe en el proyecto de la posmodernidad a partir de entender a las identidades como múltiples y fluidas. Asimismo, se vincula la perspectiva foucaultea del poder "en la medida en que ponen el énfasis en los procesos dinámicos y en la deconstrucción de las categorías normalizadoras y homogeneizantes" (Vigoyas, 2016, s/p). A la vez, esto pone en discusión los modos en que los grupos dominantes construyen y operan su lugar de hegemonía. Si bien, los análisis interseccionales posibilitan una reflexión permanente sobre determinados discursos emancipadores también corren el riesgo de situarse en una posición dominante y germinar un modo homogéneo y estructurado campo de saber que perpetúe aquellas doxas que intentar desarmar (Vigoya, 2016). En efecto, si bien las cuatro categorías más consideradas han sido raza, clase, género y sexualidad (Collins, 1995) en los últimos años,

diversos movimientos de colectivo por el orgullo, han puesto en tensión nuevos entrecruzamientos para pensar la desigualdad. Sin embargo, estos debates, requieren una vigilancia para que esta propuesta radical no acabe con enunciados vaciados de sentidos, despojado de su transformación política.

No obstante, se trata de ir más allá de las políticas identitarias, a partir de una mirada compleja, que hoy nos permite comprender, por ejemplo, el impacto de las políticas públicas diseñadas e implementadas por los Estados, hacia las minorías y diversos colectivos, atendiendo a la base de una desigualdad individual o a un marcador de identidad totalizante (Infante, 2010), ya sea, el género, la raza, la clase, la sexualidad, la migración, la opción de culto y en este caso particular, la discapacidad. En definitiva, la interseccionalidad, nos permite ver el solapamiento de las desigualdades y como la política a través de diversos programas y recursos se vuelve también un acto de *discriminación positiva* que no hace más que remarcar y reforzar las exclusiones que intenta eliminar (Rosato *et al.*, 2009; Apalabaza, 2018).

De acuerdo con Urteaga (2009), “en el seno de las políticas de lucha contra la exclusión, la especificidad de la discriminación positiva no estriba en las técnicas utilizadas sino en la manera según la cual define a sus beneficiarios” p.183). Esto, convierte al sujeto destinatario de esas acciones, en un sujeto pasivo merecedor de políticas de beneficencia (Ferrante, 2015, Ferrante y Dukuen, 2017). En base a ello, distintas investigaciones acerca de los discursos de la normalidad (Almeida, Angelino, *et al.*, 2009; Matus y Rojas, 2015) sostienen que las políticas afirmativas se basan en una ficcionalidad que opera marginalizando “en el que se configuran subjetividades categorizadas como ‘diferentes’ ‘otros’ ‘diversos’, en contraposición a un grupo social que mantiene y reafirma a su vez, una posición de privilegio” (Apablaza, 2018, p. 1). En este sentido, la discriminación positiva intenta ser un remediador, pero para ello necesita normativizarla y sectorizar al grupo destinatario manteniendo la lógica de la preferencia. Tal como afirma Urteaga (2009):

“Desde el punto de vista de los grupos beneficiarios, la dimensión más espontánea es la del interés bien entendido, que incita estos grupos a percibir, o por lo menos a presentar, los tratos preferentes concedidos como verdaderos derechos conquistados. Una evolución de este tipo, observable a propósito de cualquier política que reparte ventajas y beneficios, es acelerada o confortada, en el caso de la discriminación positiva, por la fuerte demanda de justificación que genera. Los beneficiarios de las medidas preferentes deben efectivamente defender su posición contra aquellos que les acusan de sacar, a título individual, una renta del sufrimiento infligido en el pasado al grupo en su totalidad. Sospechados de aprovecharse del sistema, los beneficiarios de la discriminación positiva deben además establecer, contra las pretensiones de otros candidatos potenciales, la especificidad de la opresión que han padecido, y, por lo tanto, la prioridad de su derecho a obtener reparación. Inherente a cualquier política que imputa el subdesarrollo actual de un grupo la discriminación que ha padecido en el pasado, la sobrepuja victimaria es un factor de extensión y de institucionalización de la discriminación positiva” (p. 201).

En suma, como reafirma el autor (ibid) consiste en crear jurídicamente una discriminación, para solapar, en la vida cotidiana de los sujetos, situaciones de desigualdad. A lo largo de las últimas décadas el concepto de interseccionalidad fue tomado por diversos colectivos como grupos feministas, antirracistas, LGTBI – Queer, disidencias, entre otros, que han dejado de lado las luchas encabezadas por el colectivo de PCD, segregando y minimizando sus reclamos. Si bien hay muestras de avances con respecto a ello¹⁶, siguen quedando relegadas sus luchas por el reconocimiento (Honnet y Fraser, 2006).

Al respecto Paul Ricoeur (2005) plantea que existen tres caminos para el reconocimiento. El primero, referido a la identificación, ya que reconocer es conocer en la síntesis entre sensibilidad y entendimiento. Definirá que el reconocimiento: “En el estadio último, el reconocimiento no sólo se aparta del conocimiento, sino que le abre el camino” (p. 32). El segundo camino que deja entrever el autor tiene que ver con un reconocimiento más humano, el de reconocerse a sí mismo. Finalmente, el tercer camino refiere al reconocimiento mutuo, a la afectación hacia lo social. En las últimas décadas autores como Honnet y Fraser (2006) plantean que, las luchas por el reconociendo no toman existencia sin la redistribución, ya que se solapan recíprocamente. Sin embargo, y un poco más de un decenio después de la publicación de *Iustitia Interrumpia*, Fraser (2006) avanza un paso más sobre ambas cuestiones sobre lo que esas luchas implican:

“Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia” (p. 19).

Igualdad y reconocimiento son el eje clave para comprender los procesos de inclusión de colectivos históricamente expulsados. Fraser advierte sobre los problemas que arraigan estas luchas, en tanto no se modifiquen las prácticas sociales actuales, ambas propuestas encerrarán procesos de injusticia. Ello, por un lado, atendiendo a la cosificación de las identidades colectivas en las luchas del reconocimiento y, por el otro, el modo en que las políticas de redistribución pueden vincularse con la promoción de nuevas desigualdades: “en la medida en que las luchas de cualquier tipo están desencuadrando los procesos transnacionales, corren el riesgo de truncar el alcance de la justicia y excluir a actores sociales” (Honnet y Fraser, 2006, p. 98). Cuando se trata de superar un tipo específico de desigualdad, en su ocaso trae consigo la emergencia de una revisitada versión de sí.

Estas reflexiones se vuelven clave para el análisis minucioso de la desigualdad interseccional al interior del grupo heterogéneo que implica la discapacidad. Debates recientes en torno al aborto, la eliminación de la violencia y discriminación contra la mujer han puesto en evidencia esta situación, donde la discriminación y exclusión sigue siendo una manifestación del ejercicio del poder de unos grupos sobre otros. En palabras de Goffman (2006) determinadas

¹⁶ Podemos citar como el Movimiento de Sordas Feministas Argentinas (MOFSA), recientemente creado a partir de las luchas por el aborto legal. Consultar más información en su Facebook

identidades se vuelven *devaluadas* o *categoría de segunda*. En la misma línea, Dubet (2015) en su libro *¿Por qué preferimos la desigualdad?*, dirá que las desigualdades en las sociedades contemporáneas remiten a escalas continuas e individualizadas que se establecen incluso al interior de grupos que comparten situaciones de vida y luchan por el reconocimiento de su propia dignidad. Es decir, al interior del propio colectivo de PCD las luchas por el reconocimiento y la distribución establecen prioridades y criterios que deslizan incluso la negación del Otro, por ser poseedor de una *diferencia radical* (Jacobó Cupich, 2012) o ser una *alteridad radical* en términos de Levinas (2003).

Al respecto en esta tesis entendemos esa noción a partir de las estigmatizaciones que sufren los sujetos con discapacidad al interior de colectivos disidentes que excluyen esa exterioridad por la imposibilidad de reducirlo a Lo Mismo, es decir, igualarlos a su yo colectivo disidente. Importa resaltar aquí aquello que Platero (2014) refiere acerca de la invisibilidad y, “a la ausencia de algunos sujetos, que nunca están presentes en la discusión, porque no tienen el reconocimiento necesario como para ser considerados “sujetos” políticos o ser parte del debate social” (p. 59). En palabras de Monzani (2016),

“la alteridad, en este caso deficiente, queda reducida y sometida a la invención que de ella hace y rehace la normalidad, *uno* que sólo adquiere algún sentido en tanto se aleja, a una distancia construida, de una normalidad inventada. Voracidad que se empecina en hablar de normas y de alteridad deficiente, anormal sin avistar que lo que debería ser puesto bajo sospecha es el cuerpo normal. Normalidad que con la inmodestia de quien se sabe (cree) normal, se concibe en y desde una retórica cultural y establece una y otra vez sus bordes. Normalidad que decreta, también, las señales de la incompletud y la monstruosidad y que se propone como (absurdo) término de referencia ajeno, imposible, sin lugar para algún gesto de hospitalidad” (p. 183).

En estrecha relación con las micropolíticas de discriminación al interior del colectivo, junto con lo referido en el apartado número 2, acerca de las políticas, la creación de escuelas y, beneficios que refieren a las personas con discapacidad intelectual (PCDI) que llegan en tiempos más tardíos; aquí sucede lo mismo. Las PCDI configuran, como toda identidad, identidades múltiplemente atravesadas por las diferencias, que se vuelven el último eslabón de los beneficios conseguidos, de la atención de las demandas y necesidades de este colectivo en particular. En otros términos, las PCDI, en tanto alteridades radicales, que desarrollan su vida en espacios urbanos marcados por la pobreza y la degradación ambiental, se vuelven lo *abyecto de lo abyecto*. Recuperamos la noción de abyecto (Kristeva, 1998) para remitir a esos cuerpos, que son producidos a partir de las miradas hegemónicas con fuerte incidencia a través de lugares del horror, del desprecio y más aún cuando dichos cuerpos viven en estos espacios de la urbe que se producen como zonas invivibles, “territorios de vergüenza a las que hay que evitar en tanto fantasmas al acecho, egos no empleables que funcionan como fronteras que definen el territorio de lo escolar” (Grinberg, 2009, p. 85).

Es en este múltiple y complejo sentido que, se aborda la discapacidad, sus luchas, sus políticas, sus reconocimientos y, entendemos aquí fundamental,

retomar los debates y recuperar la noción de interseccionalidad. Esto porque, cuando intentamos evidenciar las desigualdades que atraviesan a los sujetos de la contemporaneidad y sobre todo a las PCD, permite dar cuenta de las relaciones recíprocas existentes entre diversos marcadores. Es decir, como determinadas identidades son producidas entre múltiples factores y, están relacionadas entre las redes establecidas y, apropiadas por los sujetos de manera temporal (Platero, 2014).

Esas identidades se construyen como menciona Butler (2006), a través de la acción política (p.278). Esto vuelve a la cuestión un hecho más dinámico y heterogéneo para considerar que no existe una única causa de exclusión, sino, un tejido de relaciones que constituyen las expresiones de la desigualdad que viven las personas y los modos en que las estructuras sociales dan forma a la vida en comunidad (Platero, 2014). Esto nos introduce al eje clave que intentamos des-tejer en el capítulo tres, sobre el solapamiento entre discapacidad y pobreza urbana (Pérez Bueno, 2004), atendiendo al análisis y descripción de la matrícula de la escuela que, a lo largo de las últimas dos décadas, no ha dejado de aumentar progresivamente.

Creemos que se trata de una perspectiva que aporta a la comprensión de los procesos sociales involucrados con la discapacidad y que se torna fundamental para adentrarse en los debates que, como señala Mc Ruer (2006, 2020), colectivos como el feminismo o la raza han dejado de lado la variable discapacidad en las discusiones. Por tanto, la discapacidad desde esta perspectiva se considera como "una variable más para la construcción de la identidad de los individuos" (Gómez Bernal, 2014, p. 41). De cualquier modo, la forma en que afecta a los sujetos varía considerablemente, ya que depende de la interacción con otros factores de identidad y desigualdad mencionadas.

Es importante mencionar que la discapacidad afecta de manera profunda a las mujeres, ya que sufren en primera medida una discriminación doble (Morris, 2010; Shakespeare, 2018; Cobeñas, 2016, 2019). Es clave anclar la mirada en los incipientes estudios que las anteriores autoras vienen desarrollando en función del análisis de los dispositivos de poder normalizadores. La discriminación interseccional se manifiesta en el marco de desigualdades derivadas de múltiples situaciones de exclusión de ciertos grupos, como las mujeres y las PCD, a partir de las miradas hegemónicas de construir esos cuerpos, considerados inferiores o no capaces. Autoras como Hanna y Rogovsky (2008) plantean que este cúmulo de factores de opresión y desigualdad supone un "factor adicional" que se desprende de ser parte del colectivo de PCD. Podemos referir aquí que, no sólo la intersección entre discapacidad- pobreza-género, que en sí ya son múltiples desigualdades, sino, que, ese factor adicional, que refieren las autoras, se caracteriza entre otras cosas, por ejemplo, ante las dificultades que transitan las PCD en torno a la falta de accesibilidad en el espacio urbano donde se desarrolla la persona, el no acceso a la salud, entre otras. Ello sin lugar a duda, profundiza la exclusión entre factores propios del colectivo de PCD.

Como venimos desarrollando la interseccionalidad desde sus comienzos ha mostrado ser una perspectiva potente para dar cuenta del entramado de exclusiones que persisten en nuestra sociedad. Sin embargo, como mencionan sus referentes lo que importa no es encontrar la definición exacta entre dominación y desigualdad para explicarlas múltiples identidades que se manifiestan "sino que el reto es preservar el principio de apertura a las diferencias como una condición y no como un límite de la interseccionalidad" (Vigoya, 2016, p.15). Para finalizar queremos recuperar y volver a enfatizar nuevamente en las palabras de Barton (2009) que nos ha dejado un importantísimo legado para pensar la interseccionalidad en la discapacidad y el trabajo intersectorial entre diversas disciplinas, que ello requiere un esfuerzo por parte de los académicos, pero también implica otorgar reconocimiento a los movimientos de las PCD que son aquellas que a diario tensionan los órdenes establecidos. En el siguiente apartado nos ocupamos de otra intersección, en este caso conceptual que tiene que ver fundamentalmente con los procesos de escolarización desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad.

4. La inclusión a debate: aportes desde los estudios de gubernamentalidad

4.1. *Acerca de la gubernamentalidad y el gerenciamiento*

"no todo es malo, pero todo es peligroso, lo que no significa exactamente lo mismo que malo. Si todo es peligroso, entonces tenemos siempre algo por hacer" (Foucault, 1995, p. 256).

A partir de los debates en torno al modo que adquiere la escolarización de ECD en el presente nos importa recuperar desde de los estudios de la gubernamentalidad (Rose, 1996, 1997; Rose, O' Malley Valverde, 2006, Castro Gómez, 2010; De Marinis, 1999; Grinberg, 2007, 2015; Veiga-Neto, 1997; Veiga-Neto y Lopes, 2012; Foucault, 1991, 2000,2007) en las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2013, 2015), los distintos rostros de la inclusión-exclusión desde diversas perspectivas (Mascareño y Carvajal, 2015; Popkewitz, 2010; Fabris y Klein, 2013). En este sentido proponemos que, desde los postulados neoliberales de la inclusión que la transforman en un imperativo (Lopes, 2009), las tecnologías de gobierno ya no buscan excluir y eliminar a la población como en los siglos precedentes, más bien, la inclusión se transforma en la diagramación de políticas demarcatorias y compensatorias (Apalabaza, 2018; Almeida *et al.*, 2009), para determinados grupos. Para lo cual, se desarrollan tecnologías que envuelven enunciados que no hacen más que reforzar las exclusiones que dichos colectivos intentan eludir. A partir de ello, intentamos acercarnos al concepto de inclusión tal como es vivido y pensado desde las políticas en el eco de las prácticas docentes y los procesos de escolarización de ECD. Siendo así proponemos que tal como afirman Veiga-Neto y Lopes (2011):

“todo lo que sigue no debe ser leído con un posicionamiento a favor o en contra de las políticas y prácticas inclusivas; no se trata aquí, de hacer un juicio de valor sobre ellas (...). Siempre están en juego cuestiones éticas; sin embargo, en el registro en que se desarrolla este texto, un juicio de valor no puede ser asumido ni como punto de partida, ni como fundamento epistemológico, ni como categoría metodológica y, mucho menos, como herramienta analítica. (...) Se trata, entonces de una problematización que busca abrir la “caja negra” de aquello que dicen las políticas inclusivas, buscando escrudñar esa caja por dentro, examinándola en términos de sus ataduras conceptuales y de algunos de sus presupuestos epistemológicos” (p. 109) (la traducción es nuestra).

En las intersecciones que venimos retratando en los anteriores apartados, acerca de los movimientos normativos, de los intereses del Estado, de la sociedad civil, esto, nos adentra a una cuestión central que es justamente sobre el problema del gobierno. Foucault (2007) identificó que, hasta el siglo XIX, el problema del gobierno se centraba en la figura del soberano, que establecía su dominio sobre un territorio y ejercía su poder sobre los individuos: hacía morir y dejaba vivir. A partir del siglo XIX se produjo un giro que estableció el foco del gobierno sobre la población, es decir, al establecimiento de un conjunto organizado de saberes, que sustentan el dominio de un Estado a través de un fuerte disciplinamiento sobre los cuerpos de cada individuo y, que, con el surgimiento del liberalismo y el dominio de lo económico, posibilitó el germen de una noción más compleja sobre el arte de gobernar a las poblaciones. Esta noción, intenta dar cuenta de las formas que asume el ejercicio del poder y la producción de subjetividad. La población se convertirá, en el objetivo del gobierno, y para ello será necesario:

“mejorar la suerte de la población, aumentar sus riquezas, su duración de vida, su salud; y el instrumento que el gobierno se dará para obtener estos fines que son, de alguna manera, inmanentes al campo de la población, va a ser esencialmente la población sobre la cual actúa directamente mediante campañas, o indirectamente mediante las técnicas que permitirán, por ejemplo, estimular, sin que la gente se dé cuenta de ello, la tasa de natalidad, o dirigir hacia una región u otra, hacia una determinada actividad, el flujo de la población. La población aparece, pues, más que como la potencia del soberano, como el fin y el instrumento del gobierno” (Foucault, 2007, p. 134)

Así, el problema de gobierno no radica en el disciplinamiento de los cuerpos sino también y fundamentalmente de la población cuyos mecanismos “tienen una tendencia constante a ampliarse: son centrífugos. Se integran sin cesar nuevos elementos (...) Se trata por lo tanto de organizar o, en todo caso, de permitir el desarrollo de circuitos cada vez más grandes” (ibíd., p. 67). En suma, este proceso Foucault lo denominará *gubernamentalidad* como “el encuentro entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí” (2007, p. 352). Para el autor este concepto refiere a tres cuestiones:

“el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco

principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por "gubernamentalidad" entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar "gobierno" sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la "gubernamentalidad" como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se "gubernamentalizó" poco a poco" (p.138).

A partir de que las lógicas de gobiernos centren su mirada en las conductas humanas con el objeto de promover y preservar la vida biológicas nos adentramos al concepto que el autor denominó biopoder. Foucault, analizó los procedimientos que se articularon en torno al poder, a partir del siglo XVIII, con el objeto de promover la vida. Desde entonces, la población se convertirá en un cuerpo-especie en la cual el Estado asume como propia responsabilidad el ejercicio del gobierno para modular, conducir y gobernar la vida, no en su detrimento sino justamente en su magnificación. Como mencionan Veiga-Neto y Corsini Lopes (2012) "hablar de promover la vida significa referirse al bios en sus dos dimensiones: una, individualizadora, envuelta con los cuidados para que uno permanezca vivo, la otra, colectivizante, envuelta con los cuidados para evitar la extinción de la propia especie" (p.57).

Estos procesos delimitaron que a partir del siglo XVIII emergiera aquello que los postestructuralistas mencionan como giro biopolítico. La antigua máxima 'dejar vivir-hacer morir' fue reemplazada por 'hacer vivir-dejar morir' de las sociedades contemporáneas (Grinberg, 2015). Allí las distintas estrategias para gobernar a la población se constituyeron como parte de la biopolítica y, desde entonces el biopoder que todo lo regula, no ya para la muerte, sino, para dar vida. En efecto, las sociedades disciplinarias no encontraron su cierre o anulación sino lo que justamente ocurrió fue una reactualización, articulación y complementación de los modos en el que poder controlar y gobierna a los sujetos y las poblaciones.

Las formas que fue adoptando el gobierno de la población, así como las tecnologías y estrategias que se ponen en funcionamiento (Foucault, 2009), donde la "bios" la consideración del poder y su forma de gobierno. Se trata de dos operaciones: el derecho de vida y muerte y la biopolítica que transforma, "el viejo derecho de hacer morir (...) por el poder de hacer vivir" (Foucault, 2009, p.164). Autoras como Grinberg (2006), proponen que las técnicas de gobierno, en nuestra contemporaneidad, se distancian de la biopolítica decimonónica y se basan más bien en un dejar vivir, dejar morir. Esta transfiguración Estatal supone nuevas reconfiguraciones de los social, afectando directamente a los sujetos:

"Ahora, el estado es un abridor de caminos, un promotor, un propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la comunidad, su accionar es

hacer que los otros hagan. No se trata de imponer programas. Sino de generar que los otros encuentren. Aquí radica el giro epistémico del gerenciamiento: el eje radica en posicionarse como principio de acción que ya no hay camino, el camino debe buscarlo y encontrarlo cada quien. Por lo cual, si ya no hay una forma de hacer las cosas, la función del estado sólo puede ser la de acompañante” (Grinberg; 2008, p. 152).

Como miembros de la ciudadanía somos responsables de nuestra propia vida, ocuparnos de la salud, la seguridad y la educación de todo el conjunto. Así, la gubernamentalidad como racionalidad actual, es una práctica a través de la cual se organizan, construyen e instrumentalizan estrategias para que los individuos puedan, unos con otros, gestionar su vida “para mantenerse en este mundo” (Grinberg, 2006, p.178). Por su parte, los estudios de gubernamentalidad (Foucault, 2007) hacen referencia a las transformaciones sociales y políticas que hicieron foco en la cuestión del Estado (Grinberg, 2007) "constituido por instituciones, cálculos y tácticas, así como también procedimientos y análisis que suponen la transformación de los sujetos de gobierno, en tanto, ejercicio político sobre la vida (Foucault, 2007)"(Dafunchio, 2019). Con el desarrollo de la vida urbana, el Estado puso en marcha una maquinaria de estrategias y tecnologías de poder (Rose, 2007) con el propósito de administrar la vida las cuales tienen, como bien expresa Foucault, “efectos económicos específicos” (2007, p. 131).

Ahora bien, si desde la segunda mitad del siglo XIX fue necesaria la expansión del estado, un estado de Bienestar, hacia el siglo XX, tal como venimos sosteniendo, el viraje se extiende para gobernar lo social. Esto se traduce, desde el gobierno de los otros hacia el gobierno de si (Foucault, 2009), con una finalidad de responsabilizar a cada individuo de sus propias acciones y, como diremos más adelante, garantizar su propia inclusión. Sobre estas cuestiones profundizaremos en el capítulo IV. Miller y Rose (2012) plantean la emergencia de la noción de comunidad como un núcleo o foco de gobierno que opera en nuestras sociedades contemporáneas (Grinberg, 2008). Esta noción refiere a los escenarios actuales en nuestras instituciones, particularmente nos centramos aquí, en los procesos de traslación de las responsabilidades que el Estado relega a las escuelas en tanto que,

“Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno a través, por ejemplo, de la responsabilización y el empowerment; ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros” (Grinberg, 2008, p.103).

Esto se inscribe en un paisaje que habilita posibilidades nuevos modos de vivir, estar y ser gobernados (Foucault, 2007). Así, a través de la noción de gerenciamiento, se hace referencia al problema del gobierno mediante las imbricadas formas que adquieren las relaciones de poder entre el Estado y los ciudadanos como objeto de su gobernanza. Desde la perspectiva que plantea Rose (1996) la sociedad actual se reconfigura hacia una sociedad del *empowerment*, responsabilidad que recae en los sujetos, de forma individual o de las comunidades que estos conforman. De hecho, para Rose (1996), “lo

social está dejando lugar a la comunidad como un nuevo territorio para la administración de la existencia individual y colectiva, un nuevo plano sobre el cual las relaciones micro-morales entre personas son conceptualizadas y administradas” (p.335).

A partir de estas concepciones las comunidades aparecen “como un territorio nuevo para la gestión de la existencia individual y colectiva”, “construidas de modo localizado, heterogéneo, superpuesto y múltiple” (Rose, 1996, p. 332). Una gubernamentalidad que involucra el desplazamiento de la acción directa del Estado y establece nuevas estructuraciones de modulaciones subjetivas. Formas de gobernar bajo la competitividad y la productividad que deja a la población “librada a su propia suerte” (Grinberg, 2008, 2011). Así lo refiere:

“El gobierno en la era del gerenciamiento no deja de ser tal. Pero si se ejerce y produce en otras coordenadas en las que según Rose (2000) es posible identificar tres nuevos ejes que articulan y se integran en estos diagramas; 1) una nueva relación entre expertez y política; 2) una nueva pluralización de las tecnologías “sociales”; 3) una nueva especificación de los sujetos del gobierno” (Grinberg, 2008, p.103).

Los estudios sobre gubernamentalidad, en su intersección con la educación y la discapacidad nos brindan elementos para entender cómo las lógicas gerenciales atraviesan la vida social y proponen determinados mecanismos y tecnologías que irrumpen, se solapan, contraponen y/o yuxtaponen en la escuela (Grinberg, 2009). A partir de ello, todas las regulaciones serán dirigidas a la optimización y racionalización de la cotidianidad encubriendo bajo el manto de estas lógicas, la responsabilidad encarnada por ellos como un modo superador de las desigualdades. Ese “manto” de libertad de acción de los sujetos, en este caso docentes de la escuela, encarna, más bien, a lo que Foucault (1990) denomina sobre las prácticas del ejercicio del poder.

En este pasaje, del gobierno de los otros al gobierno de sí, la gestión de las políticas educativas y de los territorios de escolarización supone, por un lado, la producción de estrategias de traslación de las responsabilidades a las autoridades de las escuelas de manera más localizada y, por tanto, centradas en los organismos de la administración de los territorios. Por otro, a través del *empowerment* (Rose, 1999), obliga a los sujetos a asumir responsabilidades que le son adjudicadas a través de las propias instituciones que son parte, es decir a la comunidad en la se inserta (Grinberg, 2008), para que autogestionen sus propios problemas a partir de lo que dispongan para ello.

Por ello sostenemos que las instituciones educativas tanto como los sujetos quedan libradas a su “propia suerte” (Grinberg, 2006, 2009). Esto se configura en un marco de improvisación y hacer lo que pueden con lo que poseen en cada territorio. Ello en un marco de extrema precariedad y para conseguir y gestionar más recursos, aunando esfuerzos colectivos y búsquedas incansables de alianzas con las distintas redes disponibles en estos territorios. En la gran mayoría de los casos esta suerte se libra a las organizaciones

territoriales más fuertes del espacio que habitan. La principal de ellas es la escuela, seguidamente en el barrio, la salita, las iglesias, la canchita, la biblioteca, entre otros. Es decir, esta racionalidad sobre la comunidad privilegia el empoderamiento de los individuos, otorgándole ciertas libertades de acción y autogestión para garantizar procesos de inclusión y sostener escuela. Esto en un marco donde las sociedades en general y los sistemas educativos en particular suponen un sujeto que debe volverse gerencial y auto gestionado, volverse un empresario de sí y, adaptarse constantemente a nuevas desigualdades y re-configuraciones que el mismo sistema produce. Aquí se vuelve necesaria la pregunta por las políticas que permiten la (re)producción de procesos de cruces de desigualdad en tanto se constituyen como una situación naturalmente dada por esta red de redes o red de comunidades que se despliegan “librados a su propia suerte” para contener y sostenerse en pie. Así como menciona Machado (2018) es menester, “trastocar esta lógica de análisis, conduce a la pregunta por el rol y la acción del Estado en cada uno de estos espacios/instituciones y por la relación que guardan con el sistema educativo del que forman parte y en el que toman forma” (p.256).

La inclusión gubernamentalizada

Analizar las políticas de inclusión entendidas como manifestaciones y materialidades de la gubernamentalidad del Estado moderno supone evidenciarla como un imperativo neoliberal, a partir de la articulación como mencionamos, entre seguridad, población y gobierno (Veiga-Neto, 2001, 2008, 2018; Lopes, 2009; Thoma, 2004). En otras palabras,

“Garantizar para cada individuo una condición económica, escolar y de salud supone hacer inversiones para que la situación presente de pobreza, de falta de educación básica y de la amplia miseria humana tal vez se modifique en corto o mediano plazo. La promesa de cambio entre de las relaciones de consumo –una promesa que llega hasta aquellos que viven en condiciones de pobreza absoluta-, articulada al deseo de cambio de la condición de vida, son fuentes que mantienen al Estado en sociedad con el mercado e que mantiene a la inclusión como un imperativo propio del neoliberalismo” (Lopes, 2018, p. 167)

En este juego complejo, tal como discute la autora, se busca la transformación de un Estado que por medio de políticas de inclusión pretende garantizar el equilibrio entre la seguridad y la asistencia. En este sentido la inclusión, se transforma en el mecanismo por el cual el Estado, mediante el acceso a ayudas diversas, vuelve a los sujetos aptos para participar en la sociedad. La inclusión, desde esta perspectiva, se refiere a modos de producción y gestión de la vida. Ello trae consigo la posibilidad de demarcación de la diferencia (Lasta y Hillesheim, 2014, p.147), es decir, a partir de la diagramación de políticas hacia los colectivos con los mayores índices de exclusión, en el que ser parte de esas políticas, se vuelve una carrera para llegar a la meta y ser beneficiario o “galardonado” con esos programas. En suma, “son los sujetos quienes deben asumir el desafío (...) en donde el excluido es, precisamente, el individuo quien se ha vuelto incapaz de auto-gerenciarse, de

capitalizar su existencia” (Grinberg, 2006, p. 179). Cuenta de ello, refiere a los modos que las PCD deben por un lado certificar su discapacidad para acceder a los beneficios sociales y/o a la posibilidad de contar con un MAI que acompañe las trayectorias educativas en el marco de los PPI. Otro ejemplo, refiere a la posibilidad de contar con una pensión por invalidez o no contributiva que, para que esto ocurra el sujeto debe declararse total y extremadamente precario.

A partir de lo antedicho, señalamos la necesidad de poner en análisis el modo en que las políticas de inclusión emergen en un territorio de políticas económicas. Esto significa un ejercicio de inflexión, mediante el cual las políticas de inclusión no se toman como un campo de exterioridad a las políticas económicas, sino como un elemento que se hace presente en la racionalidad de las estrategias de gobierno. La inclusión educativa está inmersa en los relatos y en las meta-narrativas que marcan el pensamiento pedagógico moderno, tal como afirma Lopes (2007), “la inclusión y exclusión son invenciones de nuestro tiempo. Invenciones completamente dependientes y necesarias una de la otra” (p.11).

La inclusión, entonces, como imperativo-principio-demanda-derecho, continúa orientando los análisis sin considerar que este concepto alude solamente a uno de los aspectos que emergen del “problema” de la exclusión y la desigualdad, que constituye, entre otros factores, el subsuelo del que se alimentan y en el que se reproducen las desigualdades en la región. Si la inclusión en general y la inclusión educativa en particular, que es lo que nos convoca, se enmarca en los OOII, en las leyes nacionales y normativas específicas que ordenan y modulan los procesos de escolarización de ECD, ¿por qué las escuelas de EE continúan incrementado su matrícula?; ¿por qué las escuelas de EC no se encuentran colmadas de sujetos con discapacidad si el principio de inclusión educativa ya lleva más de dos décadas?; ¿qué es lo que ocurre con años de políticas que no logran sedimentar las marcas de la exclusión que vive particularmente este colectivo?; ¿qué sujetos con discapacidad son los que se benefician de estas políticas?; ¿quiénes quedan afuera y por qué? Estas y tantas preguntas son la que surgen a diario cuando no dejamos de ver crecer los índices de pobreza y exclusión que, en nuestro territorio, son la marca fiel de políticas neoliberales, capacitistas y heteronormativas que no cesan de producir cuerpos precarios. En definitiva, ¿es la inclusión un camino posible o más bien se vuelve una trampa neoliberal?

Surgen interrogantes más que respuestas acerca de la inclusión y la exclusión. Más bien entendemos a estos conceptos como nociones que se complementan y se yuxtaponen a la vez, es decir, como las dos caras de una misma moneda (Lunardi, 2001), al respecto:

“Eso es así no sólo porque la inclusión es un tema que sólo recientemente entró en la agenda de las políticas públicas sino, también, porque alrededor de esa palabra se pone en juego un intrincado conjunto de variables sociales y culturales que van, desde principios éticos e ideologías, hasta intereses y disputas por cargos públicos y votos” (Veiga- Neto y Lopes, 2013, p.106).

En ese sentido los enunciados de la inclusión se encuentran presentes en todas las agendas, que sumergen en distintas opiniones y acepciones del término en el que se ponen en juego determinados regímenes de verdad. Por ello, la inclusión como imperativo (Lopes, 2009) se vuelve una de las estrategias contemporáneas más potentes para que la idea de la universalización de los derechos individuales sea visto como una posibilidad, dentro de una racionalidad determinada. Desde esta perspectiva la inclusión sea donde se aplique,

“De manera más específica, el punto central en torno del cual gravita este texto es la comprensión de que –independientemente del eventual carácter humanista, humanitario o progresista de la inclusión social– las políticas de inclusión escolar funcionan tanto como un poderoso y efectivo dispositivo de gubernamentalidad neoliberal, así como un dispositivo biopolítico al servicio de la seguridad de las poblaciones. En otras palabras, sea que se coloque apenas en el plano discursivo, sea que de hecho se materialice en el plano de las prácticas concretas, la inclusión escolar tiene en su horizonte la gubernamentalización neoliberal del Estado y la disminución del riesgo social” (Veiga-Neto y Lopes, 2011, p.107).

La inclusión se configura así, como una demanda *per se*, pero a la vez no se garantizan las condiciones para hacerlo. Sobre estas cuestiones nos adentramos en el capítulo cuarto de esta tesis. La inclusión se inscribe, entonces, en la problematización del gobierno y de la gubernamentalidad (Foucault, 2007). Los discursos, como mencionamos, generan efectos de verdad en los sujetos a través de redes discursivas y de la constitución de nuestro presente. Desde esta perspectiva, “lo que hoy reconocemos como inclusión lleva la herencia del siglo XVIII, así como los sentidos de normalización de los individuos producidos en el siglo XIX” (Lopes y Rech, 2013, p.211). Conforme lo afirman ambas autoras la inclusión:

“(…) se materializa en la actualidad como una alternativa económica viable para que los procesos de normalidad y normalización se efectivicen, así como para que otras formas de vidas imprevistas en la modernidad- por ejemplo, mas emprendedoras, autosustentables y autónomas- se expandan en el tejido social. De esa forma, la inclusión como imperativo implica, en su alcance y de imposición a todos, que ninguno pueda dejar de cumplirla, que ninguna institución u órgano publico disminuya” (p. 212).

Siendo así la forma creciente de la inclusión, potencia el objetivo de minimizar los prejuicios y las innumerables exclusiones generadas por las prácticas que discriminan a segmentos de la población, con mayor fuerza en las últimas décadas. Vidas sufrientes de discriminación negativa, quienes fueran negados y silenciados por el propio Estado y, que en la modernidad se volverán el eje central de las prácticas afirmativas y de políticas de compensación. A partir de los aportes de la gubernamentalidad sostenemos que la inclusión en tiempos gerenciales como una estrategia educacional capaz de involucrar a los individuos en prácticas de empoderamiento, requiere de un sujeto activo, gestor y enaltecido. Cabe retomar aquí las reflexiones que Lopes y Fabris (2016)

desarrollan:

“todos de algún modo, al convertimos en empresarios de nosotros mismo, asumimos el riesgo de gerenciar la propia vida y de aquellos que integran nuestra red de relaciones. Todos deben participar activa y productivamente, o sea todos deben ser capaces de mantenerse incluidos, incluso con la tolerancia hacia los pares” (p.40)

Desde estas nociones desarrolladas, nos preguntamos por aquello que docentes, estudiantes y familias despliegan para “volverse aptos” y participar activamente y lograr ingresar a esta categoría. Más bien ello se vuelve una lucha contra la exclusión cotidiana y se transforma en las prácticas pedagógicas e institucionales, tal como lo definimos aquí, como procesos de inclusión excluyente que se profundizan, en el marco de una desigualdad particular, que caracteriza al sur global y sobremanera a las vidas de la región en la que desarrollamos nuestra investigación.

4.2. *La inclusión excluyente como forma de precariedad*

“(…) por lo tanto, las instituciones que garantizan el acceso y la atención a todo son, por principio incluyentes, aunque en el trascurso de los procesos de comparación y clasificación ellas vengán a mantener algunos de ese todo (o muchos de ellos) en situaciones de exclusión. Esto significa que un mismo espacio considerado como de inclusión puede ser considerado como un espacio de exclusión y, en la misma medida no se separa la sombra de la exclusión” (Veiga-Neto, 2011, p.122).

Las palabras de Veiga-Neto son categóricas en el marco del imperativo de la inclusión y, nos permite problematizar y visualizar, concretamente, situaciones en la vida cotidiana y sobre todo en lo que ocurre en las instituciones educativas. Ello se vuelve un ejercicio vital para poner en tensión aquello que determinados grupos propulsan como el ideal de la inclusión, cuando, en condiciones de extrema pobreza y desigualdad, se vuelve una inclusión excluyente. En este sentido entendemos que las políticas de inclusión hacia las PCD, si bien, buscan hendir y eliminar la sombra de la exclusión, a la vez, no dejan de ser la contracara más visible de la desigualdad y polarización social que desde finales del siglo XX atraviesa a las sociedades contemporáneas (Dubet, 2006; Álvarez y Uría y Varela, 2011).

Importa aquí destacar la noción de precariedad que se asocia a enunciados que adquiere particular interés en los estudios que realizamos en las escuelas emplazadas en estos barrios de la urbe. Butler (2006) en *Vidas precarias* (ibíd.) conceptualiza este término a través de la diferencia entre precariedad (*precarity*) y precariedad (*precariousness*). En tanto, permite pensar las conexiones entre lo precario y vulnerable de la vida que nos caracteriza como humanidad. La autora propone como eje central de su trabajo una ética y una política que se opone al régimen discursivo dominante que otorga valor a unas vidas por sobre otras. Cabe la pregunta aquí sobre los cuerpos que importan, sobre las vidas que cuentan como vidas (Butler,

2010: 46) y como se piensan las políticas de inclusión en el presente. Por tanto, implica comprender la finitud de la vida, su fragilidad y que ella es digna de cuidarse y apreciarse en cualquiera de sus manifestaciones, ejemplo de ello y su contracara lo hemos atravesado durante la cuarentena por el COVID-19.

Otra de las asociaciones fuertes deviene de la incertidumbre que ofrece el capitalismo contemporáneo en términos sociales y económicos. Se habla de la emergencia del precariado en reemplazo a la noción marxista de proletariado. Para Castels (2006) esta noción es la constitución de una nueva clase que queda por fuera de la seguridad laboral y es arrojada a las lógicas flexibles de la inestabilidad y la incertidumbre. Para el autor, en palabras de Dussel (2018) "la precariedad produce desafiliación" y, refiere a "un vagar sin rumbo que empobrece las vidas humanas no solamente en términos materiales sino sobre todo subjetivos" (p.85). Desde esta perspectiva es una forma de intervención sobre un estado de cosas que permite poner en evidencia las exclusiones o imposiciones.

Así en este estado de precariedad tanto en las instituciones como en la vida de los sujetos, observamos que, muchas veces, las políticas de inclusión se traducen en prácticas de inclusión excluyente (Veiga-Neto, 2001; Lopes, 2009; Hillesheim y Bernardes, 2015, Lockmann, 2019) que procuramos dar cuenta a lo largo de esta tesis. La noción inclusión-excluyente focaliza en términos de que las políticas garantizan determinados derechos a los colectivos, que pretende alcanzar, "pero lo hace en una situación de desigualdad, es decir, legítima e institucionaliza desigualdades" (Mascareño y Carvajal, 2015, p.140), produciendo y profundizando las situaciones estructurales de exclusión.

Para autoras como Hillesheim y Bernardes (2015) y Lopes (2009), el uso del término in-exclusión sería una propuesta conceptual, superadora del término inclusión excluyente, que permite leer el carácter subjetivo de las relaciones vividas en nuestro tiempo. Esto promueve pensar la inclusión de otro modo, buscando problematizar las tramas discursivas (Foucault, 2003) que dieron origen a la inclusión como una necesidad primordial de nuestro tiempo. En tanto, procesos de exclusión y de inclusión cada vez más difíciles, pues las fronteras que separan a los incluidos de los excluidos no son siempre tan visibles (Popkewitz, 2010; Lunardi, 2001).

La noción de *in/exclusión* involucra un énfasis en la complementariedad de los términos y su interdependencia. Todos/as viven procesos de *in/exclusión* y están constantemente amenazados por tal condición. Entender desde esta lectura binaria es, sin dudas, simplificar las formas de vida del presente. Por ello, intentamos comprender y analizar las prácticas de inclusión como otras formas de conducción de las conductas. Ahora bien, el concepto de inclusión excluyente fue acuñado en los inicios de esta centuria, vinculado con los discursos de atención a la diversidad proveniente del ingreso de sectores altamente olvidados por la escuela y por la sociedad. Retomando a Esposito (2005), la complejidad inherente a estas dinámicas se produce en un interjuego donde la protección de la vida y su desamparo se combaten no tanto en la negación sino en el rodeo. Así, lo señala:

“La figura dialéctica que de este modo se bosqueja es la de inclusión excluyente o de la exclusión mediante la inclusión. El veneno es vencido por el organismo no cuando es expulsado fuera de él, sino cuando de algún modo llega a formar parte de este. Ya se decía: más que a una afirmación, la lógica inmunitaria remite a una no-negación, a la negación de una negación. Lo negativo no sólo sobrevive a su cura, sino que constituye la condición de eficacia de ésta un negativo menor destinado a bloquear el mayor peso, pero en el interior del mismo lenguaje” (p.18).

Autoras como Ezcurra (2011) plantea esta cuestión refiriéndose al ingreso de pueblos originarios a las universidades, en el marco de una masificación de la educación superior. Las antropólogas Montesinos y Sinisi (2009, 2013) advertían la misma situación con el mismo colectivo, al interior de las aulas regulares, atendiendo a los procesos de derivación de dichos sujetos a las propuestas de la modalidad de EE. Sin embargo, Sinisi (2010) profundiza esta noción y postula que los procesos de inclusión excluyente no sólo se dan en el ámbito de la escolaridad común sino en la propia EE, aquí propone su concepto clave como los *excluidos desde adentro*. Es justamente al interior de las propias aulas que se producen procesos excluyentes, y es lo que nos importa analizar aquí, en tanto que, “las condiciones de permanencia del niño y del joven con deficiencia en la escuela, sumada a la inclusión como un derecho individual, determinaba prácticas de disimulación de la discriminación negativa y de la violencia simbólica presentes en las escuelas” (Lopes, 2018, p.79).

En este marco importa retomar los debates que plantea Foucault (2007), para comprender los procesos de inclusión/exclusión como una estrategia propia de la *biopolítica* para regular ya no sólo a los individuos, demarcados en las políticas de inclusión, sino para regular la vida de grupos poblacionales. Como señalan Mitchell y Snyder (2000) pensar la inclusión de PCD en tiempos de una biopolítica neoliberal es adoptar un término que ellos denominan como *inclusionismo*. Es decir, una inclusión desde la perspectiva de la tolerancia hacia las diferencias que más que incluir, oscurece tanto como lo que revela (Allan, 2015). Esto sin dudas responde a lo que debatimos anteriormente sobre el surgimiento de la comunidad como el locus de gobierno (Grinberg, 2008):

“en donde se exalta, entre otros aspectos, la diversidad cultural y el derecho de todos a elegir y construir su propia identidad. Pero ya no bajo el halo general de la ciudadanía y la nación, sino basado en la necesidad de reconocer que dichos conceptos negaron la diversidad cultural e incluso, se constituyeron oprimiendo y negando dichas identidades a esas comunidades pre-existentes” (p.136-137).

Escapar a esta conceptualización de las políticas y entender la vivencia y la experiencia subjetiva desde una mirada que la resignifique. Asimismo, importa identificar aquellos discursos y prácticas que sostienen el poder de la tolerancia en tanto se entretajan con las lógicas del dejar morir y dejar vivir. Recuperando a Rose (2007):

“Si bien el biopoder actual tiene, sin duda, circuitos de exclusión, dejar morir no es lo mismo que hacer morir. No se trata de una política de la muerte, aunque la muerte la tiña y le ronde, ni siquiera una política de la enfermedad y la salud: es, más bien, un asunto del gobierno de la vida”

(p.154) que busca (...) “en una variedad de estrategias que procuran identificar, tratar, administrar o gestionar a los individuos, grupos o localidades en que el riesgo se considera elevado” (p. 155).

Cuando hablamos de estas nociones, es necesario considerar aquellas relacionadas con la población con discapacidad basadas en mecanismos de invalidación que se sostienen en el cuestionamiento del “ser persona”, como un nivel simbólico de dejar morir, de subjetivaciones de “no existencia” que operan en la vida real de los sujetos, en las relaciones cara a cara, en las estructuras y en los capilares del entramado social. Creemos que la pregunta por la biopolítica en discapacidad requiere de mayores profundizaciones cuando el sistema sigue produciendo cuerpos que se alejan, de aquello que quieren encuadrar, como “cuerpos no capaces o anormales”. Cuerpos que se expresan de manera Crip, uno y múltiple a la vez pero que deben sortear múltiples obstáculos para lograr, de manera individual y auto gestionada, condiciones mínimas de inclusión. A estas preocupaciones las denominamos inclusión gerenciada que debatiremos en el último apartado del capítulo. A partir de estos debates y la puesta en acto de las prácticas de inclusión que tal como mencionábamos en el epígrafe de este apartado nos preguntamos sobre el alcance del término y su obsolescencia.

¿Es la inclusión un estado, práctica, discurso, posicionamiento ideológico, un concepto que puede llevarnos de una vez y para siempre a la eliminación de las desigualdades que irrumpen en nuestros territorios y en nuestras escuelas? o más bien se vuelve el ejercicio de un imperativo que solapa la multiplicidad de factores que inciden en los sujetos para estar más cerca de la frontera que nos permite estar incluidos. En ese punto coincidimos junto a Veiga-Neto y López (2012) que a inclusión,

“pasa a ser asimilada por la población que desea estar incluida, que no reacciona contra las políticas de carácter asistencialista y, tampoco, frente al carácter excluyente de las prácticas inclusivas actuales. Del ‘lado de dentro’ de las prácticas inclusivas no hay oposición a ellas; sin embargo, se perciben movimientos de resignificación, de disidencia, de resistencias, de festejos y, algunas veces, de conducta” (p.122)

Interseccionalidad, inclusión y biopolítica

En este último apartado proponemos pensar la inclusión también como una categoría que debe abrir paso a las múltiples intersecciones que intenta abarcar. Esto es a partir de una perspectiva crítica en el marco de una lógica biopolítica que obliga a los sujetos ser garantes de su propia inclusión y subsidiarios del fracaso cuando ello no ocurre (Tremain, 2005). En este sentido proponemos que el concepto de inclusión al interseccionarse junto con otras categorías, se vuelve una categoría que termina configurando su obsolescencia en tanto fue utilizada de manera eufemística que ha quedado vacía de sus propios enunciados y es allí donde los procesos excluyentes se recrudecen:

“Con el objeto de hacer frente a estas paradojas, es necesario identificar qué condiciones de inclusión hay en la exclusión y qué condiciones de exclusión existen en la inclusión. (...) comprensión que más bien refuerza las condiciones presentes de inclusión y exclusión que se procura

superar” (Mascareño y Carvajal, 2015, p.132).

Nos referimos particularmente a situaciones que se traman en la cotidianidad de las escuelas que no sólo no revierte la exclusión que viven los sujetos, sino que ello impacta de modo directo en su propia subjetividad. La inclusión o la exclusión en términos de posiciones que se entretajan en las identidades de un mismo sujeto, nos encontramos, con el concepto de interseccionalidad, anteriormente desarrollado, que puede arrojar luz a las situaciones y experiencias de escolarización en este cruce múltiple de categorías que exponen a ECD a distintas situaciones excluyentes y discriminatorias. En ese aspecto cabe recuperar lo que Dussel (2004) plantea como paradoja sobre el movimiento de la inclusión que ello:

“supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas” (p.308).

En este sentido, pensar a un estudiante que se encuentra incluido, sea en la escuela de EC o en la EE, deviene en un glosario de preguntas sin respuestas, pero que intentamos proponer a modo de análisis. ¿Estar incluido en una escuela, siendo un sujeto con discapacidad, vuelve a la inclusión un estado ideal o una proposición efectiva?, ¿qué recursos posee un sujeto con discapacidad y sus familias que viven en contextos de pobreza para lograr la inclusión?, ¿cómo se producen los procesos de inclusión de ECD niñas y jóvenes mujeres que a la vez viven en estos contextos?, ¿cómo serían los procesos de inclusión de ECD no heteronormativos que expresan sexualidades disidentes?, ¿Hay lugar para estos cuerpos en la escuela? ¿Qué prácticas pedagógicas son necesarias para garantizar que este gran grupo de sujetos pueda estar incluido? ¿podemos estar todos incluidos?, ¿alcanza con hablar de inclusión o más bien debemos trabajar para la eliminación de las desigualdades y volver a construir un lugar donde la diferencia humana que nos caracteriza sea aceptada y valorada como tal, en un espacio donde nos encuentre a todos aprendiendo y educando para construir un espacio más justo y menos desigual? Estas cuestiones serán retomadas en los capítulos de análisis para dar cuenta de los modos en que la inclusión es vivida por sujetos atravesados por múltiples intersecciones y desigualdades:

“Si antes el estatus permitía reconocer la inclusión en un grupo, una clase, una comunidad, hoy esas referencias se vuelven inestables, por lo que a la descripción de identidades colectivas hay que sumar “trayectorias individuales y sus variaciones en el tiempo” (Fitoussi y Rosanvallon, 2010: 31). (...) esto repercute en la forma en que los

individuos experimentan sus relaciones con otros” (Mascareño y Carvajal, 2015, p.136).

En ese sentido compartimos la interrogación que se hacen las autoras brasileñas acerca de lo que ocurre entre las prácticas y las políticas de inclusión:

“hay procesos de interpretación y traducción pedagógicas, así como formas distintas para que los profesores realicen las políticas en las escuelas. Hay también un número considerable de alumnos que todavía esperan que la escuela los prepare para un futuro incierto. También existe un número considerable de alumnos que viven en situaciones precarias y de vulnerabilidad social, así como alumnos con discapacidad que no esperan que la escuela cambie sus vidas, pero que por lo menos garantice que, teniendo la matrícula, los servicios asistenciales lleguen hasta ellos. En estos casos, hay una especie de corresponsabilidad entre escuela y familia para que las políticas de acción social y de salud alcancen más rápidamente a los que de ella necesitan” (Lopes, 2018, p.91).

Tal vez, en lugar de buscar anular discursos, quizás sea necesario atenderá aquello que Ahmed (2008) denomina el “tráfico” entre los múltiples modos de ser y estar en el mundo, combatiendo esos pares binarios que anulan cualquier posibilidad de enunciación y potencia: “seguir el tráfico significa abandonar los objetos propios, incluyendo objetos disciplinares: biología, cultura, lo social, etc. Lo que cuenta como biología y materialidad en las ciencias es, después de todo, objeto de debate y disputa” (Ahmed 2008, p. 35). Creemos en este aspecto que entender las políticas desde esta perspectiva nos adentra en aquello que proponemos al final del capítulo que la inclusión solo es posible si es gerenciada.

5. **A modo de corolario: las políticas sobre la *bios* de la discapacidad¹⁷**

“en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, la gestión viene a aparecer como la forma de hacer frente a esta nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino y que la organización sea el espacio para que esa realización se haga posible” (Grinberg, 2008, p.108-109).

A partir de los distintos sub apartados propusimos problematizar los conceptos de inclusión-exclusión; la producción social de la discapacidad en contextos de pobreza urbana y, los modos que adquiere la escolaridad de ECD en nuestro presente - en la era del gerenciamiento (Grinberg, 2013) atendiendo a la implementación de las políticas, que cada vez más, sostenemos, arroja a los sujetos a ser empresarios de sí (Foucault, 2007) para autogestionar(se) la vida, los recursos e, incluso la propia precariedad. Tal como daremos cuenta en esta tesis, proponemos que, en estos contextos, la forma que adquiere la escolaridad

¹⁷ Este apartado de producto también de las discusiones y problematizaciones junto a Bocchio, Armella y Grinberg (2020) que se encuentra en una publicación en prensa.

en general y de los sujetos con discapacidad en particular, no puede materializarse ni llegar a concretarse sino, se gestiona la propia precariedad. Esto es, que, la inclusión no puede ser posible si no es gerenciada. En base al recorrido y análisis que desarrollamos hasta aquí, se vuelve relevante pensar la *inclusión gerenciada* como forma de la gubernamentalidad neoliberal que, proponemos, sólo es posible de ser pensada, efectuada y puesta en acto por medio de lo que determinados sujetos implicados en los procesos de inclusión, efectivamente llevan adelante a través de la autoorganización y la agencia. Esto implica ocuparse tanto de los recursos humanos, materiales y, edificios, así como daremos cuenta, en los *avatares de la inclusión*, de la administración del tiempo, del tiempo humano. Un tiempo veloz, voraz e imposible de ser interrumpido, un tiempo *per se* que se vuelve incierto cotidianamente.

Al respecto Bauman (2000) en su libro *Modernidad Líquida* enfatiza que nuestro tiempo es un tiempo incierto donde los sujetos, herederos de la Ilustración pque lucharon por libertades, se encuentran ahora con la obligación de ser libres. Somos responsables del diseño de nuestra propia vida como un acto performativo que se vuelve en palabras del autor un *espejismo*. Es en este sentido que nos importa analizar los procesos de inclusión de los/as ECD en contextos de pobreza urbana a partir de la inclusión gerenciada, tal como se despliegan en las *sociedades del gerenciamiento* (Grinberg, 2008; 2013; 2015). Esta definición es parte de las investigaciones que realiza la autora desde una perspectiva foucaultiana donde, el autor francés denomina a este nuevo tiempo como *sociedad de empresa*, constituida, justamente, a través de la producción de la pobreza y/o la "*población liminar*" (Foucault, 2007), es decir una población que:

"Por el lado del mínimo nivel económico, estará en perpetua movilidad entre una asistencia otorgada si se concretan determinados riesgos y se cae por debajo del umbral, y que será, por el contrario, utilizada y utilizable a la vez si las necesidades económicas lo requieren y las posibilidades económicas brindan la oportunidad. Será pues una especie de población flotante infra y supraliminar, población liminar que constituirá, para una economía que ha renunciado justamente al objetivo del pleno empleo, una reserva constante de mano de obra a la que llegado el caso se podrá recurrir, pero a la que también se podrá devolver a su estatus en caso de necesidad. (...) un caudal de población flotante, un caudal de población liminar, infra o supraliminar, en el que los mecanismos de seguros permitirán a cada uno subsistir de determinada manera y hacerlo de tal modo que siempre pueda ser candidato a un empleo posible, si las condiciones del mercado lo exigen" (p. 247).

Por tanto, retomando a Deleuze (2006), en las *sociedades de control*, surfeamos entre flujos y olas de una sociedad siempre cambiante – hipotética– qué está al acecho, pero siempre imprevisible. Es en este sentido que entendemos al *gerenciamiento*, como una nueva episteme tal como expresa Grinberg (2008):

"se ha vuelto la racionalidad de nuestra época que se presenta como modos de auto-hacerse en las sociedades contemporáneas donde la gestión de sí opera como los mecanismos y modos de la manifestación de la verdad de nuestra época. De manera que lejos de las hipótesis que

refieren a la ausencia del gobierno y/o del Estado nos encontramos con maneras de conducción de la conducta donde el gobierno de los otros deviene como pliegue del gobierno de sí. Las instituciones, comunidades y/o sujetos son y somos llamados a empoderarnos” (Grinberg, *et. al.* 2012, p.13).

Gerenciamiento, que en las narrativas de la inclusión (Lopes y Hatte, 2009; Lopes y Lockmann, 2014; Lockmann y Hattge, 2013), se traduce, en proyectos donde la “agencia recae en los sujetos y/o las instituciones transformando así a los actores, de estas narrativas en sus propios coaching o gestores de sí” (Grinberg, 2008, p.185). Esto es la capacidad de los sujetos, sujetos supuestamente libres para el mercado neoliberal, de su propia gestión de la vida y de sus pliegues. En términos de Lazzarato (2006) nuestro presente se moldea a través de la producción de un tipo subjetividad, ligada a una libertad supuestamente ejercida por el sujeto que dirime su elección entre distintos elementos disponibles configurados por el marketing, la publicidad, el consumo, etc. Allí se reconfiguran los modos de ejercicio del poder en tanto modos de producción de saber y subjetivación de quiénes son parte de estas lógicas. Al respecto, planteamos la noción de *inclusión gerenciada* como un modo de acercarnos a la descripción y comprensión de unas políticas de escolarización que mientras reclaman la inclusión trasladan la responsabilidad de tales procesos a individuos e instituciones. Siguiendo esta línea argumentativa advertimos una analogía entre lo low cost o de bajo coste empresarial -que se corresponde con un modelo de negocios basado principalmente en la reducción de costos de un servicio como condición sine qua non para reducir el precio de venta (Vals, 2013)- y las lógicas de gerenciamiento (Grinberg, 2008) de escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana, donde la inclusión deviene en escolarizaciones *low cost* (Bocchio, 2019).

A la luz de los aportes del campo de la gubernamentalidad, tal como desarrollamos, consideramos que estas escolarizaciones constituyen modos cotidianos de un hacer que habilitan a que la inclusión ocurra según aquello que las instituciones pueden autogestionar(se) a partir de una materialidad escolar cuyo signo es la fragilidad, cuando no la ausencia total de recursos. El bajo costo de escolarizar a quienes deben, además, ser incluidos constituye una de las formas de las políticas de inclusión que trasladan a los sujetos, instituciones o barrios la responsabilidad de la gestión sin los recursos para hacerlo. Así, al tiempo que la exclusión se vuelve la práctica más habitual del capitalismo flexible (Bauman, 2000), la inclusión deviene un imperativo político tendiente a revertir tales procesos. Mientras tanto las condiciones cotidianas de la escolaridad no hacen más que profundizar aquello que se espera resolver. Aun así, y como lo planteamos a través de la discusión del material empírico, esas mismas escuelas sino consiguen revertir la exclusión al menos logran torcerle el brazo.

En esta línea, la inclusión en escuelas signadas por múltiples desigualdades (pobreza urbana, condición social y económica de los estudiantes y sus familias, inestabilidad laboral del profesorado, precarias condiciones edilicias y de dotación de recursos, programas de alimentación en espacio

escolar, etc.) ha devenido en una tarea, otra más, a ser gestionada por sus directivos y docentes que supone una tenacidad y un optimismo, muchas veces, casi patológico o cruel (Berlant, 2019). En consecuencia, entre las dinámicas de inclusión y exclusión, acontecen procesos y prácticas de autogestión propias de la sociedad de empresa aunque, de modo recurrente, sin contar con los recursos ni las condiciones para garantizar la inclusión. Así, la noción de *inclusión gerenciada* la proponemos como un modo de describir la declinación de la inclusión que nos interpela tanto en el análisis de los contextos escolares singulares/locales, signados por la precariedad (Butler, 2006), como de los efectos de subjetivación y precarización de quienes hacen escuela cotidianamente y ello es una realidad global.

De forma que, la tensión inclusión-exclusión en las dinámicas cotidianas de la escolaridad coloca a las escuelas ante la imperiosa necesidad de gestionar aquello que sistémicamente sólo puede ser resuelto por fuera de ellas –llámese mantenimiento edilicio o elementos didácticos- y con recursos que la institución debe autogestionar/generar. En otras palabras, deben gestionar lo que no deja de ser ingestionable para una escuela como lo es la seguridad o los servicios públicos. Pero también allí se produce un plus que es objeto de atención: la escuela en los barrios más empobrecidos del sur global es y se hace en estas tensiones y en ellas se producen un sinnúmero de luchas y fugas sobre las que es clave detener la mirada. No se trata solo de un padecer sino de sujetos que pujan y luchan en tanto la exclusión no deja de ser parte de la gubernamentalidad contemporánea.

Los procesos de inclusión en el sur global constituyen engranajes claves de la conducción de las conductas. Consideramos que la escuela ocupa un lugar central en la comprensión de las dinámicas que Bauman (2014) denomina *glocales*, así, la regulación de la escolarización de quienes viven en la pobreza urbana es un proceso que acontece situada y localizadamente, pero que también está inserta en dinámicas globales que toman lugar, con diferentes matices, en las metrópolis más desiguales redefiniendo y validando nuevos y a veces escandalosos modos y condiciones de escolarización.

En ese marco y retomando a Foucault (2007) el neoliberalismo se vuelve un conjunto de prácticas que configuran formas de vida, cada vez más regidas por principios de mercado y autorreflexión, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser permanentes a la vez que centrados en el individuo. Es desde esta perspectiva, que Lopes y Fabris (2013) señalan que no existe forma de quedar por fuera de la política neoliberal, de ese modo es posible pensar que las prácticas de gobierno y de subjetivación (en tanto acción del sujeto sobre sí mismo) son modificadas, promoviendo la emergencia de nuevas formas de gubernamentalidad signadas por las contingencias políticas, sociales, económicas, educacionales. Las investigadoras señalan que en la actualidad esos sentidos y fuerzas definen una subjetividad inclusiva lo que significa “desarrollar una forma de ser que lleva a los individuos a ocuparse de los otros, capitalizando para sí mismos condiciones que los hacen más competitivos” (Lopes y Fabris, 2013, p. 67).

Así, proponemos que para directivos y docentes la gestión de los recursos, de la incertidumbre y de la masividad de una escuela deviene un arte colectivo y cotidiano que los coloca ante dinámicas permanentes de autogestión y autoayuda. Afín a las lógicas neoliberales se involucran prácticas de gobierno de la población donde la política es eficiente si sirve para, al menos, declamar la democratización de la escuela y pretende alcanzar buenos resultados con una inversión mínima, una inclusión *low cost*. En el territorio escolar los textos políticos enarbolan la inclusión como bandera.

Como ya adelantamos, proponemos aquí la noción de *inclusión gerenciada* para referir al conjunto de tensiones y acciones que los sujetos (auto)gestionan a nivel de las escuelas procurando garantizar las condiciones - no garantizadas desde el Estado- para hacer frente a las desigualdades sociales y territoriales que signan la escolarización de quienes históricamente fueron excluidos del sistema educativo. Aquí nos ocupamos de describir y problematizar acciones a los efectos de producir conocimiento acerca de los procesos y dinámicas de la inclusión en su hacer(se) diario. Ahora, en los episodios seleccionados en esta tesis se observa un plus que también es recurrente. Entonces ¿qué significa (auto)gerenciar la inclusión? Podemos decir que son las maneras contemporáneas a través de las cuales se gestionan por cuenta propia las condiciones para ser y hacer escuela. Hablamos de condiciones que significan enormes desigualdades que obligan a directivos y docentes a autogestionarlo todo para que la escolarización de sus estudiantes sea posible.

La inclusión así, en este tiempo y en estos contextos se vuelve una gesta individual. Una situación cuerpo a cuerpo para que las marcas de exclusión no dejen huella. Muchas de las cuestiones que retratan estos episodios refieren a la *materialidad* de las escuelas que de alguna manera se desploma ante nuestra presencia: cloacas que desbordan, falta de luz que posterga por horas el inicio de la clase, ausencia de espacios seguros para guardar recursos didácticos en la escuela, entre otros. Los relatos y voces tienen, desde nuestra lectura, un hilo conductor que los aglutina: una materialidad atravesada por la ausencia de urbanización que, como en el barrio en el que están emplazadas las escuelas, se resuelve a través de la autogestión que cobra otra profundidad cuando se cruza con la discapacidad. Una muy particular forma que asumen las políticas de la vida urbana, las biopolíticas contemporáneas, que involucran unas condiciones de vida que dejan a vastas poblaciones arrojadas a condiciones de exposición diferencial a la violencia o a la contaminación, como es el caso de los barrios y escuelas de este estudio. Es en y a través de la gestión de esas condiciones que opera una inclusión que se vuelve excluyente.

Esto indudablemente cuando referimos a los procesos de inclusión de ECD intelectual en contextos de pobreza urbana, gestionar los estigmas sociales (Ferrante, 2020) y la propia precariedad de los cuerpos se vuelve una tarea titánica tanto para las familias, los actores escolares, pero sobre todo para los estudiantes. Es por ello que proponemos aquí que esta inclusión gerenciada es parte de lo que autores como Veiga-Neto y Lopes (2011) consideran una

supresión de las diferencias (p. 106), de la negación del Otro como expresión de lo humano. Esto silenciando y reforzando las nociones de normalidad y anormalidad generando al interior de la escolaridad mayores exclusiones. Así las políticas de inclusión tal como mencionamos, funcionan como dispositivo de gubernamentalidad neoliberal, al servicio de la seguridad de las poblaciones y con un alto beneficio económico para los estados que las ejecutan. Los autores (ibíd.) refieren a ello en estas palabras: “sea donde se aplique tiene en su horizonte la gubernamentalización neoliberal del estado y la disminución del riesgo” (p. 107).

A lo largo del trabajo de investigación y el recorrido de la literatura sobre el imperativo de la inclusión (Lopes, Lockman y Hattge, 2013), importa delinear los modos en que la gesta, la permanencia y el sostenimiento de estar en esa situación, como si este fuere un estado ideal, no obedece a esas lógicas y, es a través de los relatos, la descripción densa de las prácticas y las condiciones en que se desarrolla la escolaridad de esta escuela en particular, que, la inclusión solo fue - es y será -hasta tanto no se modifiquen las condiciones estructurales- un proceso individual y de autogestión. Por ende, la inclusión solo es posible si se gestiona. En el capítulo cuarto aportaremos densidad a esta discusión que proponemos a modo de corolario del trabajo de construcción conceptual del objeto de esta tesis.

CAPÍTULO II

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS: DEVENIR INVESTIGADORA

En el presente capítulo construimos y desarrollamos, la perspectiva metodológica de la investigación. Tal como anuncian sus apartados nos referimos a cómo se vuelve una práctica cotidiana, sostenida y respetuosa del lugar de los actores que hacen a la vida diaria de la escuela donde desarrollamos el trabajo en terreno. Es decir, nuestra mirada una y múltiple del hecho educativo a la vez, de la escuela, sus docentes y estudiantes conforman la trama en la que se produce y teje nuestra investigación. Un hacer educativo que no convierte a la escuela en un lugar homogéneo, sino que se conjuga como un espacio de rupturas, discontinuidades y vicisitudes que, permiten ahondar en aquello que ocurre a diario a través de las distintas estrategias metodológicas utilizadas. La construcción metodológica como una trama múltiple, de carácter descriptivo, que recupera aportes de la experiencia etnográfica y la descripción densa es, parte de la construcción del problema, de la unidad de análisis, del lugar de la investigadora y de las decisiones que se toman a lo largo de la investigación. Ello en un marco en que, investigar junto a otros y con otros se vuelve un acto político (Dafuncho, 2019).

En este capítulo, describimos la propuesta metodológica atendiendo a la definición del problema de investigación hasta el proceso de desarrollo del trabajo de campo vinculado a lo que Sirvent (1999) denomina como la historia de la investigación. Nos interesa, detenernos en este presente que está siendo modelado, procurando cartografiar las dinámicas de escolarización de los/as estudiantes con discapacidad en la vida singular de las escuelas de educación especial. En un primer momento, se describe la propia experiencia como investigadora para luego presentar las estrategias utilizadas. En ese marco, se describimos el trabajo de investigación que ha tenido una fuerte influencia del enfoque etnográfico, las herramientas de obtención de información y de análisis, diseñadas y utilizadas en el andar de su desarrollo. A tal efecto hemos trabajado en la sistematización de la matrícula escolar atendiendo a las políticas de inclusión, observaciones participantes y no participantes (Scribano, 2008, De Seena, 2015) en los distintos espacios escolares – tanto en aulas como recreo, comedor, salidas educativas, presentaciones en ferias-, junto a la descripción densa de cada uno de los espacios y las situaciones vividas. Asimismo, se realizaron entrevistas flash y en profundidad, tanto individuales como grupales, a docentes y estudiantes de la escuela. Por otro lado, de manera novedosa, se recurrió como estrategia metodológica a la producción audiovisual: usos de la imagen, videos e historias narradas por los estudiantes que permitieron acercarnos de otro modo a sus vidas, así como a sus preocupaciones y sus anhelos (Rivera Cusicanqui; 2015; Pink, 2005). Por último, realizamos una descripción densa de la escuela donde se desarrolló el trabajo de campo y del contexto urbano en se emplaza.

1. Historia de la presente investigación

1.1. *Devenir investigadora: vivir y experimentar la investigación*

En este apartado describimos la historia personal de la investigación, recuperando elementos que en determinado momento confluyeron y permitieron la construcción del “objeto-problema de la indagación”. Por tanto, intentamos describir el recorrido y la construcción del objeto de estudio y el problema de investigación. El “estar ahí” es estar afectivamente (Pink, 2005; Hickey-Moody, 2013, 2015, 2017, Haraway, 1995; Dafuncho, 2019). Un estar que se realiza sostenidamente durante el periodo 2016-2019 y que en el presente año a pesar de la pandemia se sostiene por canales alternativos, tanto con estudiantes como docentes. En este contexto de excepcionalidad, como nos lo recordará Agamben (2020), se trata de acompañar cuidadosamente, la labor docente de entrega de alimentos, ropa, actividades y toda iniciativa que realice la escuela a fin de dar continuidad y solidez al trabajo encarnado a principios del 2016. Ello es, a la vez, estar reflexionando sobre por qué nos convertimos en tal o cual individuo y cómo ello afecta nuestras relaciones y sentimientos cuando nos involucramos en una investigación de estas características:

"(...) hacemos trabajo de campo más allá de si fuimos criados cercanos a las personas que estudiamos o no. Sin importar las metodologías utilizadas, el proceso de hacer trabajo de campo involucra conocer un abanico de personas y escuchar atentamente a lo que ellos dicen. Aún si uno puede haber estado familiarizado con estas personas antes de empezar el trabajo de campo, los encuentros intensos y sostenidos que hacen al trabajo de campo inevitablemente transmutarán esas relaciones (Behar, 1996, p. 28)

Familiarizada con la escuela, con docentes y estudiantes, aquí resaltamos la idea de que un encuentro sostenido en el tiempo y comprometido trastocará las relaciones que establecemos con “nuestros informantes claves” (Guber, 2001). Empero, en este caso, los actores con los/as que realizamos la investigación no encuadran en esta categoría, son más bien, sujetos con los que, luego de más de cinco años de asistencia a la escuela, se vuelven parte de la vida cotidiana del que “investiga”. Es decir, nuestro investigar es un ir construyendo con y junto a los/as protagonistas, junto a docentes y estudiantes de la escuela especial. Esto nos lleva a reflexionar sobre aquello Barnes (2008) y Oliver (2008) plantearon como *investigación emancipadora* cuando se investiga sobre discapacidad, desde el modelo social (Palacios, 2008, 2017) y los postulados de la Convención (ONU, 2006). Ambos autores proponen, no sin críticas, en primer lugar, que resulta fundamental la existencia de investigaciones en el marco de la discapacidad y, segundo, que recuperar las voces que están y estuvieron silenciadas se transforma en una necesidad y en un acto de enunciación política. En ese sentido Barnes (1996), dos decenios atrás, sugería:

“Si la investigación en el ámbito de la discapacidad tiene relación con investigar la opresión – y afirmar que así es-, entonces los investigadores no deberían profesar la “independencia mítica” a las personas con discapacidad, sino que deberían unirse a ellas en sus

luchas para acometer y vencer esa opresión. (...) No hay un remanso de independencia o un punto medio cuando se investiga la opresión: los académicos e investigadores solamente pueden estar del lado de los opresores o de los oprimidos” (p.110).

A partir de ello, *devenir investigadora* tal como lo plantea el título del apartado refiere al proceso encarnado en tanto sujeta individual y plural a la vez. Ello se explica ya que atravieso o transito una especie de puente que tiene su germen desde mis inicios en el ejercicio de la docencia en educación especial (EE) y como maestra de apoyo a la inclusión (MAI) en las distintas escuelas del partido de San Martín, a docente investigadora que le interesa problematizar el propio campo de la EE y los procesos de inclusión-exclusión social y educativa en contextos de pobreza urbana. Contextos transitados, vividos y recorridos. Problematizar el campo de la EE no es nada nuevo, ni resulta ciertamente cómodo, pero si, profundamente necesario (Cobeñas, 2018; Skliar, 2012; Cinquegrani, 2019). A su vez, devenir investigadora en estos términos representa tensionar los múltiples lugares y roles que uno/a ocupa en determinadas tramas sociales. El lugar de investigadora, particularmente en esta escuela, siendo docente de EE, estudiante de doctorado, mujer y hermana de una PCD, profundizan la afectividad “por el campo y el objeto de estudio”. Afección y reconocimiento. Asimismo, renueva el compromiso ético cuando decido escribir sobre ello, cuidando las palabras y cuidando, por sobre todas las cosas a los sujetos con los que trabajamos. En ese sentido,

“Por lo tanto, es importante que - en el marco de la investigación emancipadora en discapacidad - los análisis de la experiencias, escritos e historias de las personas con discapacidades se inserten claramente en un marco cultural y en un ámbito que pongan en evidencia las consecuencias “incapacitantes” de una sociedad organizada alrededor de las necesidades de una mítica gran mayoría de personas sin discapacidades” (Barnes, 2008, p. 389-390).

Evidenciar los consecuencias discapacitantes a decir del autor, es desde esta mirada que describimos de manera densa (Geertz, 2003) las dinámicas de escolarización de ECD en las escuelas de EE de la RMBA emplazadas en contextos de pobreza urbana atendiendo a los procesos de inclusión y exclusión que allí se producen. Devenir investigadora en esta escuela me encuentra en un punto de inflexión. Una escuela querida, añorada laboralmente y, una escuela que trae recuerdos, sobre ello profundizaremos en el siguiente apartado. A partir de estas intensidades fue necesario trabajar dialógicamente teoría y empiria teniendo en cuenta que siempre se abren nuevos interrogantes en el propio proceso de producción de la tesis (Rockwell, 2009). En este sentido,

“La mirada está centrada en la actualidad de nuestra escolaridad, en cómo trascurren sus días dentro de la escuela en territorios urbanos signados por la pobreza y la exclusión social. Pensar nuestro estar siendo, pensarnos allí, estando allí para debatir sobre aquello en que nos estamos convirtiendo” (Dafuncho, 2019, p.75).

Aquello en lo que nos estamos convirtiendo retoma la idea de lo actual en Deleuze (1990) y nos encuentra en un espacio que co-construimos con los actores de las escenas que relatamos en esta tesis. Devenir investigadora fue y

es, todo un desafío que implicó un *andar- haciendo y haciendo al andar* (Dafunchio, 2019) junto a estudiantes, docentes, directivos, supervisores, investigadores, directoras de tesis, colegas y amigos/as que fui construyendo en este devenir. Un devenir único y múltiple, a veces inalcanzable e interminable. Un devenir en constante transformación que permitió ser “una más en el campo”, en la escuela, en la vida de estudiantes y docentes con los que fui trabajando en estos años. A cada uno de ellos y ellas agradezco esta inmensa posibilidad.

“Llegar a ser una más”, como refieren los docentes al finalizar cada ciclo lectivo, cuando se encarna una investigación, fue el desafío más importante para el desarrollo de esta tesis. Llegar el primer día a la escuela y encontrarme con la misma imagen que recordaba un quinceno atrás fue profundamente movilizador. La escuela conserva la misma estructura y los mismos espacios, desde sus inicios, aquellos que recorrí cuando mi hermana realizaba allí su escolarización. Esta escuela, como una más de las instituciones recorridas en mi trayectoria como docente, reafirma la necesidad de indagar sobre las condiciones en que se hace escuela en estos contextos. En ese sentido, la extranjería-familiaridad fue el tinte que caracterizó el tránsito por este “investigar”, por andar por la escuela, el vínculo con sus docentes y las relaciones con sus estudiantes. Ello, porque en cada lugar, en cada espacio, en cada recuerdo, encontraba algo de mi pasado y algo del ejercicio de mi profesión. Transitar por la escuela semanalmente, una o dos veces por semana, al principio en el lugar de la biblioteca para luego ser una más, en los talleres de producción audiovisual, con el grupo de CFI Básico, nunca dejaron de recordarme que era la hermana de Jesica.

Mi hermana fue alumna de la escuela entre 1992 y 2003, luego de haber transitado una integración cargada con una gran inexperiencia en el jardín que asistíamos juntas. Esa integración inconclusa podríamos decir, sin normativas y legislaciones que la amparen, resultó en la derivación a una escuela especial, privada, muy alejada del hogar dónde vivíamos. Sin CUD y sin la Ley 24.901 de Prestaciones Básicas, el sostenimiento de la cuota de esa escuela se volvía muy complicado para mi familia, ya que al ser un establecimiento privado como cualquier otro, las cuotas eran “jugosas”. Sin el amparo legal y económico tanto en la integración como en los tratamientos – que mis padres me recuerdan que mientras *Jesí* estaba en estimulación, me llevaban a una plaza cerca- y en la escuela especial privada, frente a situaciones económicas complejas también, generó que en el año 1992 Jesica llegue a la escuela especial estatal de San Martín.

La pregunta aquí gira en torno a las posibilidades y oportunidades, si los marcos normativos regulatorios de la educación inclusiva y la cobertura de prestaciones hubieran existido en ese entonces, cómo hubiera sido la escolaridad de mi hermana. Ciertamente, el recorrido transitado hubiera sido otro. Como ahora se menciona, algunos/as “no nacieron bajo el amparo de la Convención. De cualquier modo, gracias a *Jesí* – la *Chechu*- tuve la posibilidad de conocer la escuela, sus docentes y arriesgarme a pensar ya desde chica que “ser docente en la especial” sería un buen destino. En realidad, siempre dije que

quería ser médica genetista, las asociaciones son obvias, luego desistí porque me impresionan algunas prácticas (o casi todas) médicas para dedicarme a la educación de los “mal llamados” sujetos especiales. Esos ángeles que, siempre recuerdo, mencionaban “les desconocidos” cuando comentaba mi deseo de profesión o que tenía una hermana con Síndrome de Down. Creo que de lo único que puedo estar segura es justamente que de “ángeles”, solo tienen la S al final. No sólo me provocaba angustia que vieran particularmente en mi hermana a un ángel – que no lo era, ya que siempre “se las mandaba” y era la que más se oponía a los retos de nuestros padres. Sino que siendo muy chica, ya que nos llevamos apenas dos años de diferencia, la mirada, la condescendencia y la complacencia que se “les tenía en esas épocas” – aunque no sólo por allá lejos – provocaba en mí una inquietante incomodidad, por decirlo de un modo modesto, que me obligaba a “pelear (me) con el mundo”, el cercano familiar y el social. Una vez más gracias a ella que es “mi heroína en este lío” –parafraseando al Indio.

En ese conocer la escuela desde tan chica y recorrer cada espacio, para llegar cada día a la escuela, ahora como investigadora, y encontrarme docentes y que “*vean una cara conocida*” o pregunten “*¿de dónde te conozco?*” me hacía llenar de orgullo. Claro está que tener un familiar con discapacidad no es tarea fácil. *Ser con el otro* es como uno construye vínculos y establece formas afectivas y efectivas de sobrellevar las exclusiones y las discriminaciones que sobrevendrán a futuro. En esos tiempos, la estigmatización y la discriminación eran más profundas o más bien, más evidentes. Escenas que se recrudescen a diario a la vez, que se filtran por las fibras menos visibles de la sociedad y de los vínculos sociales. Traer estas cuestiones a la escritura de la tesis no es un dato menor sino, que es parte de lo que me constituye y lo que construyo a diario y posibilita realizar una escritura sentida y cuidada. Este proceso de investigación fue atravesado intensamente, recordando cada detalle, reconstruyendo la memoria personal y familiar a la vez que, poniendo en valor cada una de las acciones que realizaban docentes y estudiantes de la escuela en esos tiempos y en el presente. Ello, porque ser parte “del campo” y de la disciplina permite acercarse al problema de investigación y a la vida cotidiana de las escuelas de un modo que lo extraño se vuelve cotidiano y lo cotidiano se vuelve extraordinario:

“Para el investigador, este conjunto de actividades cotidianas es, y debe ser, articulable desde muchos otros niveles analíticos. Las continuidades y discontinuidades entre las actividades (es decir, su desarrollo histórico, su vinculación o consecuencia en relación con procesos sociales) se perciben al determinar unidades y categorías analíticas que atraviesan y rebasan los límites que lo cotidiano define para cada sujeto. En ese sentido es claro que la realidad escolar no es idéntica a la experiencia directa que determinados sujetos (incluyendo a los que investigan) tienen de ella, y su reconstrucción requiere la integración de varios niveles de análisis.(...)” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.9).

Cada uno de los días acontecidos en la escuela guarda una relación afectiva muy fuerte no sólo por la memoria del pasado, sino, sobre todo por el

devenir presente que tensiona los procesos y dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad (ECD) en contextos de pobreza urbana. Para ello, nos interesa recuperar una de las primeras notas de campo, realizada en marzo de 2016. “Una primer apertura” ya que todos los años por situaciones particulares, de cambios de directivos o inspecciones, debíamos presentar el plan de trabajo para ingresar a la escuela, que sería evaluado y aprobado por los estamentos gubernamentales correspondientes:

Luego de diez años de docencia, logro ingresar a la 501, ya no como hermana o como docente en ejercicio sino, por medio de la investigación a través de la pregunta sobre la escolaridad en estos contextos. Esta escuela refleja en mí muchas sensaciones vividas y sentidas, desde otros roles, no ya como docente, no ya como investigadora sino como hermana de una ex estudiante con discapacidad de esta institución. Voces recuerdos, imágenes, fotografía, actos, reuniones, cumpleaños, palabras, encuentro, llantos, búsquedas, me remiten a la entrada de esta escuela, la escuela de Jesica: ¿Cuál Jesica preguntaban?, Schwamberger respondía y todas relacionaban instantáneamente. Historias y más historias reconstruyen la propia historia y mi recuerdo de la estadía de Jesi en esta escuela.

Construir el rol como investigadora para mí es algo nuevo y no es nada sencillo, voy sigilosa y temerosa, cuidando cada paso. Investigar será la excusa “para jugar a ser docente” finalmente de la tan querida escuela pública que no había tenido el agrado de ejercer la docencia en dicha institución por la poca disponibilidad de cargos existentes. Construir el rol dentro de la escuela para poder llevar a cabo los objetivos de la propuesta, investigar y acercarme, pensar, sentir, entender, explicar lo que es vivir y atravesar la escolaridad con una discapacidad en el conurbano bonaerense, en medio de y por fuera de las fronteras, es decir, “en los bordes”, es lo que me propongo describir atendiendo a los procesos de subjetivación de los sujetos con los que trabajamos a diario (Registro de campo propio, marzo, año 2016).

Como venimos relatando, el mayor desafío ha sido transitar esta experiencia de investigación buscando una “objetividad situada y una perspectiva parcial” (Haraway, 1995, p. 35) que, sin dudas, no es neutral. En ese sentido adoptamos una perspectiva que nos permitió habitar distintos espacios como investigadora, (ex?)docente en ejercicio de la modalidad, mujer, hermana, estudiante de doctorado, entre otras. Es en ese sentido que proponemos una investigación de cruces e intersecciones, de cruces con afectividades y afectos y por tanto efectos, corporales y “sentipensantes” – como diría Galeano.

Cuando se reflexiona sobre el rol del investigador/a es necesario no dejar de pensar en qué influye esa presencia en lo que se está estudiando. Pero también influye la actitud propia y, el modo en que se desenvuelve y enfrenta las dificultades surgidas en el campo que, por cierto, son frecuentes. Allí es donde el investigadore se convierte en la “pieza fundamental” para tomar decisiones sobre aquello que se “intenta” describir a través del tránsito por la investigación, en este caso por las escuelas. Si bien, no pertenecemos al campo de la antropología creemos que los aportes para la descripción densa acerca de lo que acontece en las escuelas, ha sido fundamental para comprender procesos que resultan invisibilizados. En ese sentido, nos basamos en que:

“Llegar a las escuelas a observar, a registrar lo que se observa, supone

para el investigador múltiples tensiones. Aun cuando la preparación previa a puesto en duda los preconceptos y están claros los problemas teóricos que enmarcan nuestra búsqueda, se impone, de todos modos, una permanente vigilancia tanto psicológica como epistemológica. (...) registrar “todo” lo que se vea. No es sencillo. Sabíamos que registrar “todo” no es posible, pero proponíamos con ello ampliar el margen de nuestra mirada, agrandar los límites de la selectividad. Se trataba de desafiar a la atención sabiendo que ella no es autónoma. Lograr registros en los que se asiente por igual lo significativo y lo no evidentemente significativo implicó todo un aprendizaje y este ha sido uno de los puntos de permanente vigilancia en el trabajo de campo” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 5)

En esta línea que plantean las autoras es que el “volverse una más” en el campo implica cierta vigilancia no sin ello dejar de lado la propia afectividad que es justamente lo que nos permite involucrarnos cuidadosamente con los sujetos con los que trabajamos. Asimismo en esta perspectiva, encontramos otra variable que permite dejar de ser esa “extraña-extranjera-espía” a ser parte de la escuela. Nos referimos, tal como profundizamos en el apartado siguiente a la variable temporal.

1.1.1. Involucrarse en la investigación: del largo plazo, el compromiso y el trabajo con el docente

El trabajo sostenido en el tiempo es el modo en que para nosotros –ya que no soy sola en este “lío”, sino que junto a todo el equipo de investigación del CEDESI, se hizo posible la investigación en la escuela. Lo plural, lo colectivo, lo grupal, en mi vida toda es fundamental. Nada de lo que hice, fui, construí y soy, es y será en soledad. Es por ello que siempre remito a estas cuestiones. La variable tiempo resultó fundamental para adentrarnos en la vida cotidiana de las escuelas y lograr construir vínculos duraderos con los sujetos con los que trabajamos y en cuyo hacer cotidiano procuramos describir. Ello no como un modo de una vez y para siempre sino en constante proceso. Para que esto ocurra, las acciones en las escuelas adquieren otra tonalidad, otro compromiso. Este enfoque implicó participar activamente de la vida diaria de la comunidad escolar. Asimismo, involucró un trabajo de campo sostenido, de largo plazo por cuatro años ininterrumpidos, -alterado por la pandemia- asistiendo una o dos veces por semana dependiendo de las situaciones particulares de la escuela y de la necesidad de encontrarnos con los actores para conversar y dialogar en las entrevistas pautadas así como en los talleres “de los viernes”.

Sin embargo, transitar la escuela durante un tiempo prolongado no implicó un estar presente y un tiempo lineal, más bien, como todo tiempo y espacio escolar, es un tiempo alterado, circular, contingente y variable. De hecho, la asistencia a la escuela tuvo variaciones en cada uno de los años. Particularmente los dos primeros, fueron de conocimiento y reconocimiento del lugar que íbamos construyendo; desde la escuela y sus actores, como un modo de “ponerme a prueba” y de validar el compromiso que tenía con la institución.

De hecho, esos años el lugar designado para “la investigadora” estaba en la biblioteca de la escuela o en la salita de los pasantes que describiremos en el capítulo cuarto de análisis. Fue en el tercer, cuarto y quinto año, éste último alterado por el cierre de tesis y la pandemia, habiendo atravesado distintas situaciones de colaboración y acompañamiento, se permitió la apertura de la escuela hacia “la investigadora” a otros espacios áulicos y de mayor carga horaria.

A partir del tercer año, la propuesta se centró en la participación en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales¹⁸. Se trata de un trabajo organizado desde el equipo de investigación, al que pertenezco, por medio de la propuesta de un proyecto que involucra la realización de cortos audiovisuales, trabajo con imágenes y presentación de stands en el predio de la Universidad en torno a un problema de indagación y de interés de las escuelas que participen. Aquí es donde se enmarcó la estrategia metodológica de producción audiovisual sobre la que nos detenemos en el apartado tres de este capítulo.

La invitación para participar en la Feria, posibilitó la construcción de otra relación con los actores de la escuela, los estudiantes y los directivos. Permittednos de ese proceso de “extranjería” que involucra en muchas oportunidades “investigar en la escuela” a ser parte de ella, *“porque los chicos están esperándote y quieren que vengas más días”* como lo manifestaba Florencia cada viernes, cuando me presentaba al grupo con el que trabajamos los últimos tres años de la investigación en el marco de ese proyecto de producción audiovisual. Este esperar a que sean los viernes en efecto no hubiera sido posible sin la variable tiempo, compromiso y dedicación. Abrir la puerta del salón y que te reciban con una sonrisa o un gesto de abrazo es lo que nos devuelve el permanecer en el campo y reflexionar junto a otros, lo que vamos siendo. Se trata de narrativas a través de las que podemos intentar hacer una historia del presente, una crónica de la cotidianidad.

Si la conceptualización de quienes deciden investigar en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana se liga como menciona Machado(2018),

“a la asepsia, el distanciamiento, y la rigidez del decir ordenado, la profundidad del acercamiento a la cuestión tomará esos ribetes. Nosotros elegimos otra postura, nos implicamos alejados del cogito cartesiano, en otras direcciones, aunque nos implique en un entramado de dificultades y complejidades de las cuales no salimos ilesos” (p. 118).

Entre las cuales, y las más recurrentes se vinculan con la exigencia y la sobrecarga de tareas y actividades que conlleva involucrarse de este modo en la investigación, que no sólo es ir y hacer trabajo de campo para lograr el desarrollo de un objetivo. Sino que como menciona Machado (2018) “sus implicancias se reflejan en el orden del sentir y los efectos que ese estar en y de esta forma tanto en la escuela como en el barrio, involucra la

¹⁸ En el siguiente enlace se puede observar la convocatoria para este año:
<http://noticias.unsam.edu.ar/2020/04/17/5a-feria-de-ciencias-humanas-y-sociales-documenta-covid-19-relatos-y-experiencias-desde-la-escuela/>

dificultad de negarse ante las propuestas/necesidades que ocurren en estos espacios que transitamos” (p. 200). Espacios que sabemos que no son nuestro andar cotidiano, pero que son parte clave de las vidas con las que trabajamos. Estas exigencias – si podemos llamarlas de ese modo con los que nos comprometimos, involucran también un cumulo de enojos, dolores/angustias/miedos extremos, tiroteos, muertes, incendios, que se encarna en nuestros cuerpos y muchas veces se vincula con “la dificultad de poner en palabras todo eso que nos sucede/hacemos/vivimos en la escuela/el barrio, como una sensación de “estar quemados” (Machado, 2018, p. 201).

Todo esto en efecto, implica también una satisfacción muy intensa, cargada de múltiples afectos y efectos en nuestra subjetividad. Muchas veces desencontradas, pero que llegando al final del recorrido, como cual cosechador de frutos, recibe sus inconmensurables recompensas. Esto es desde luego el eterno agradecimiento a quiénes nos permiten ingresar a sus escuelas, a sus vidas, ingreso y hospitalidad que permite en efecto, la construcción de esta tesis. El reconocimiento proviene también de los/as jóvenes, de los/as docente, los deseos que traman, aquellos/as que vuelven a la escuela, que la terminan, que consiguen trabajo, que te invitan a un cumpleaños o a tomar mate a la plaza del barrio, o simplemente te envían un mensaje de voz preguntándote ¿cómo estás? La tensión de la vida en estos espacios urbanos también se apodera de nuestros tiempos, preocupaciones, alegrías, deseos, temores. Elegimos empaparnos, sumergirnos y desbordar una historia de nuestro presente, particularmente en estos barrios, entendidos en clave histórica.

2. Diseño metodológico: procesos y técnicas de investigación

El diseño metodológico de esta tesis se estructura en torno de las dinámicas de la vida escolar de una escuela especial que se emplaza en un sector fabril del Partido de San Martín. Allí concurren, como daremos cuenta en el próximo capítulo, en su gran mayoría estudiantes que provienen de los barrios más empobrecidos del partido. Para la realización de esa descripción hemos recurrido a distintas estrategias metodológicas que se combinan para lograr una descripción densa de las condiciones de vida de sus estudiantes y las dinámicas de escolarización que allí suceden. Este diseño de base múltiple junto con otro tipo de procesamientos que se desprenden del uso de programas específicos, como el Atlas Ti, el QGis y el SSPS, que describiremos en el siguiente apartado, fue tomando distintos matices, recorridos y direcciones orientadas a la búsqueda de una profunda comprensión de las experiencias de estudiantes y docentes que caracterizan a esta escuela en particular. Se trata de comprender los múltiples mundos que se nuclean en una misma instancia que en este caso es la escuela y particularmente el aula, pero también el barrio. Allí se encuentran, chocan, trastocan diversos mundos narrados porque, en definitiva, esos relatos refieren a otros relatos que no son individuales, sino que son colectivos, imbricados en una trama particular que en esta tesis intentamos que tomen cuerpo y sentido.

Es a través de este engranaje que nos acercamos metodológicamente al trabajo de campo que entre 2016 y 2019 hemos desarrollado. Múltiples actividades, formas de escuchar y ver (nos), han permitido encontrarnos con los relatos de inclusión-exclusión en la escuela encarnados en la vida de estudiantes y docentes. En algunos casos la entrevista formal e informal, en otros retratos y autorretratos, filmaciones, así como entrevistas flash y en profundidad comprende algunas de las estrategias a través de las que hemos procurado, acercarnos al estudio de la enunciación de las dinámicas de escolarización de ECD en contextos de pobreza urbana. Enunciados que se producen y son producidos en un territorio particular que es el barrio y la escuela.

Un diseño múltiple que se compone como menciona Machado (2018, 2020) como un collage. Ello, como señala Deleuze (2008) en cuanto al *agenciamiento*, al ensamblaje, a la combinación de elementos heterogéneos, una trama, que, a diferencia de una totalidad uniforme, ordenada a partir de una base homogénea, no se compone bajo esas modalidades. El ensamblaje propuesto conjuga elementos heterogéneos, los articula y se define desde las relaciones que se producen entre ellos. Hay que situar la mirada en esos elementos heterogéneos y sus relaciones. El autor propone que la sociedad se define por líneas de fuerza, de fuga y movimientos de te y desterritorialización, es decir, infinidad de conexión y flujos que interconectan unos con otros, siempre en tensión y siempre en movimiento, en diversos planos y a partir de múltiples cruces que no dejan de interactuar y aumentar sus puntos de conexión. Desde esta perspectiva, el agenciamiento refiere a,

“la confluencia de dos afirmaciones filosóficas: una teoría de la relación y de la composición y, por otro lado, una ontología del devenir y del deseo. Siempre tendremos estos dos ejes, de relación y de proceso, uno de la composición y otro del movimiento, uno de la disposición y otro de la acción. Es decir, como la relación de co-funcionamiento entre elementos heterogéneos, que comparten un territorio y tienen un devenir” (Heredia, 2012, p.94).

Un devenir múltiple que involucra la enunciación colectiva, es decir la producción de enunciados y una maquínica del deseo, es decir una producción deseante (Deleuze, 2015). El agenciamiento colectivo se instala entre la actividad lingüística de la enunciación, entre lo molar y lo molecular. Esto es una composición de enunciados heterogéneos de varios agenciamientos, “un régimen de signos y de enunciados que determinará estratos y formaciones históricas, es decir, condiciones de lo enunciable en un campo social determinado” (Heredia, 2012, p. 96). La idea de multiplicidad se hace clave, entre otras cuestiones, porque de lo que se trata es de esbozar un “mapa” o, incluso, un “diagrama”, que implica el entramado de un conjunto de líneas diversas que funcionan al mismo tiempo y en un mismo plano. Los relatos que encarnan estudiantes y docentes acerca de la escuela, de sus vidas y de los procesos de escolarización no se presentan de un modo lineal y mucho menos coherente, de forma que es esa idea de multiplicidad, así como de pliegue que se nos presenta como reveladora a la hora de acercarnos a la complejidad de su

estudio (Dafunchio, 2019; Machado, 2016). No se trata de una cartografía lineal, cerrada y finita.

Es en este marco que el diseño de campo y las decisiones metodológicas que se tomaron a lo largo de estos años procuraron ser herramientas que permitan dar cuenta de la complejidad involucrada en el estudio. Apropiarse y hacer(se) en este entramado metodológico, consiste:

“en huir, a campo travieso, por vías indirectas, hacia tierras inexploradas que se encuentran no obstante muy cerca, justo al lado de nuestras manos pero que nuestra ceguera no nos permitía hasta entonces discernir. No develar algo que estaría oculto para interpretarlo, sino experimentar” (Guattari, 2013, p. 11).

Elaborar esta propuesta metodológica como una mapa o un collage (Machado, 2018) nos acerca a la construcción del problema de investigación, de un modo flexible, abierto, contingente, dinámico y vinculado con aquello que refiere el autor (ibíd.) acerca de no develar lo que permanece oculto o silenciado, sino, justamente todo lo contrario. Proponemos, aquí, más que una taxonomía acercarnos al problema de investigación en la experiencia escolar, en un entramado que se teje y se vincula con el espacio geográfico, con la producción de subjetividad deseante de los sujetos con los que trabajamos y con las dinámicas de escolarización que se entranan en la inclusión. A través de ello, se indaga sobre el territorio en que se emplazan las vidas y las instituciones de la región, develando aspectos del espacio vivido a través de las oralidades, las voces, las memorias, las prácticas sociales, las experiencias y sus devenires. Se trata entonces, de hacer visibles las múltiples formas en la que los actores tejen y destejen su vida cotidiana.

2.1. Construcción del problema de investigación

En este apartado desarrollamos el proceso realizado para la construcción del problema de investigación a partir de las preguntas que dieron origen a ella. En este proceso cabe recuperar la noción de arqueología en tanto refiere a:

“Definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas. (...) Definir los discursos en su especificidad. (...) Seguirlos a lo largo de sus aristas exteriores y para subrayarlos mejor. (...) Define unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan unas obras individuales” (Foucault, 2007, p. 182).

Desde esta perspectiva atendemos a los saberes de los/as actores con los que trabajamos en la tesis, como sostiene Foucault en tanto, “no es un saber común, un buen sentido sino, al contrario, un saber particular, un saber local, regional, un saber diferencial” (2000, p. 21). Nos interesa entonces abordar los relatos de estudiantes, los discursos y enunciados docentes, las prácticas minúsculas, los saberes locales (Dafunchio, 2019). En este marco, cabe retomar, entonces, aquellos saberes en lucha, en tanto que constitución de un saber

histórico que,

“Se trata de poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos que algunos poseerían. Se trata de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino de una insurrección, en primer lugar y, ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra...la genealogía debe liberar su combate, sin duda, contra los efectos de poder propios de un discurso considerado científico” (Foucault; 2000, p. 22 - 23).

Es en este marco de debates que los interrogantes que guiaron la construcción del problema de investigación se encuentran ligadas a la pregunta por los procesos de inclusión – exclusión los/as ECD que viven en contextos de pobreza y el modo en que repercute en las dinámicas de escolarización. Algunos de ellos son de carácter más bien conceptual y otros en línea con las primeras preguntas nos acercaron de manera directa a la analítica del material de campo. Todas ellas referidas a la producción de la discapacidad en el presente, relacionadas con las políticas de inclusión que no logran impactar en los procesos de exclusión y discriminación que a diario viven las PCD. Asimismo, cómo son las vidas de estudiantes que habitan estos contextos de la urbe, arrojados a los modos en que el sistema capacitista, neoliberal y patriarcal los posiciona en un estado de total indefensión que, como sostenemos, los libra a su propia suerte (Grinberg, 2008) en una sociedad que los “discapacita” (Oliver y Barnes, 2008) cada vez más.

Se trata de preguntas, muchas en el orden ético de la tarea de investigar, que invadían mi propio recorrido, descrito anteriormente y no dejaban de circular. Qué investigar, qué mirar, dónde mirar, qué poner en valor, qué exponer de la cotidianeidad escolar y todas sus antítesis. Interrogantes que siguen rondando como madeja, siguen en tensión incluso mientras escribo la tesis. Sin duda, por ello la unidad de análisis de este trabajo de investigación se centra, en las dinámicas de escolarización, en las “voces” de los/as estudiantes y docentes que concurren a la escuela. Estudiantes de los grados más altos del nivel primario, sus docentes, directivos que son el foco de este trabajo. Se trata de un estudio sincrónico que involucró también la reconstrucción de historias de vida de los/as estudiantes y el análisis de fuentes secundarias tales como análisis de datos estadísticos, políticas públicas y legislación, como trabajos académicos).

2.2. *Construcción del trabajo de investigación*

La selección de la escuela

El diseño de la investigación pretende prestar particular atención al vínculo establecido con los actores de la escuela, así como un trabajo de campo comprometido y “socialmente localizado, definido positivamente por su

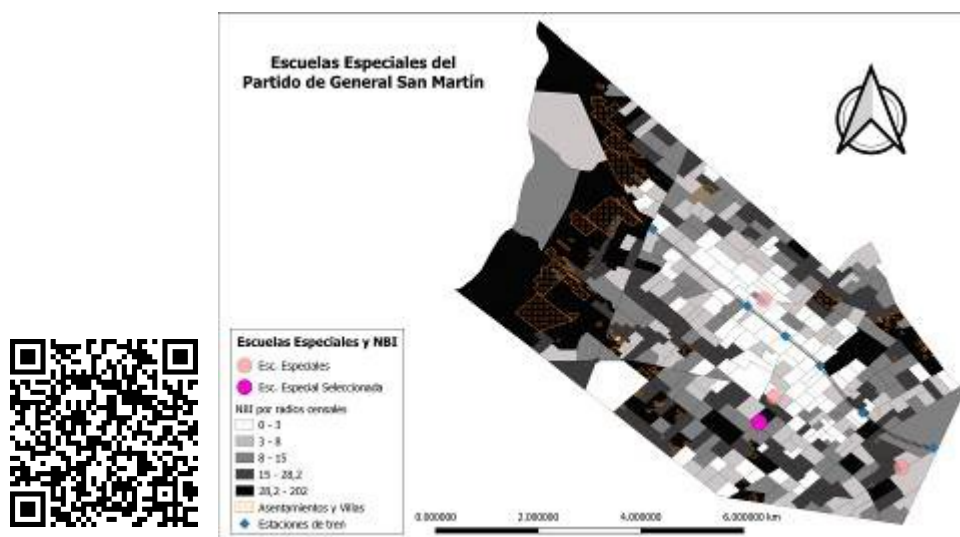
propia historia” (Vasiliadis de Gialdino, 1992, p. 32). La selección de la escuela de EE se realizó a partir de la construcción de una muestra intencional y selección basada en criterios, definidos teóricamente (Goetz y Lecompte, 1988), atendiendo al emplazamiento urbano y al tipo de discapacidad. A partir de estos criterios se elaboró un mapa sobre la base de la clasificación del espacio urbano realizado en el Mapa de Vulnerabilidad Social de la Provincia de Buenos Aires. Se trata así “de dar cuenta de las diversas realidades institucionales que, como se señaló anteriormente, se encuentran fuertemente atravesadas por la fragmentación urbana y educativa” (Langer, 2014, p.119).

Este mapa se estructura mediante el Índice de Vulnerabilidad Social Geográfico (en adelante IVSG), que se constituyó como un insumo fundamental para la selección de la escuela especial del Partido de San Martín. En este punto importa destacar que el mapa identifica las necesidades de la población en la categoría de la vulnerabilidad social, a los fines de esta investigación, es “una herramienta para contextualizar los datos educativos en relación con la distribución geográfica de indicadores de vulnerabilidad social de la población” (Dirección Provincial de Planeamiento, 2010, p. 10). En este mismo ensamblaje se pueden identificar las distintas unidades educativas en cuatro diferentes IVSG de menor a mayor vulnerabilidad (bajo- medio bajo- medio alto y alto).

La escuela, representada en el siguiente mapa N° 1 con un círculo de color fucsia, se emplaza en el nivel más alto de necesidades básicas insatisfechas (NBI), que se recupera a partir de los datos del último censo y se expresa en el territorio con color negro oscuro. Asimismo, no sólo se emplaza en un territorio con un IVSG alto, sino que, a la vez, recibe, a estudiantes que viven en emplazamientos de la urbe con un gran alto IVSG y que son las villas miseria del Partido expresadas en el mapa con los cuadros de color naranja. A partir de estas dimensiones, se trata de abarcar en la selección de la escuela las particularidades que presenta el sistema público de EE ateniendo a la fragmentación del espacio urbano y al tipo de emplazamiento que presenta el Partido (Langer, 2014). Es por ello que mediante la triangulación de estos criterios: IVSG en que se emplaza la escuela, la distancia de los asentamientos y villas miseria junto al NBI, nos acercaron a la trama compleja que en el presente adquieren los procesos de (re)producción de la desigualdad social y educativa (Grinberg, 2015, 2020).

Mapa 1. *Índice de Vulnerabilidad Socio Geográfica. Escuelas de Educación Especial San Martín (desapareció el mapa después lo pego al final)*¹⁹

¹⁹ Este cuadro fue construido a partir de la base de datos que utilizamos para el diseño y la selección de la muestra de las escuelas. Particularmente agradezco a *Carlos Minchala*, quién me guio en la construcción y el diseño del mapa.



Aquí cabe destacar que las instituciones y los emplazamientos de la urbe se reescriben en un continuo de procesos de segmentación, fragmentación y reagrupamiento de la población, desde las cuales nos ofrece un análisis para analizar “las condiciones materiales y simbólicas de existencia que en la vida urbana involucran la ruptura de una lógica de unidad territorial” (Guzmán, Langer, Grinberg, 2019, p.610). Estos procesos como sostienen distintas investigaciones en el marco del equipo de investigación, no es un factor ajeno a lo que sucede al interior de las dinámicas cotidianas de las instituciones emplazadas en estos espacios de la urbe. En efecto, proponemos problematizar a esas dinámicas de la escolaridad en estricta sintonía con las dinámicas de la vida urbana. Al respecto Guzmán et. al (2019) proponen que el tejido urbano, junto a las características socio-económicas del barrio en el que se emplazan las escuelas y los sujetos que la transitan, “inscriben ciertas particularidades y formas de vivenciar el espacio escolar (Grinberg, Pérez y Venturini, 2013)” (p.610).

Sin embargo, esta lógica de complementariedad escuela-barrio como mencionan los autores (íbid) no se traduce en una situación causa o efecto o como ellos lo llaman en un vis a vis con el diagrama urbano y en particular estos espacios nombrados como periféricos, “definidas en término de su marginalidad en tiempos pasado, han quedado en el medio del casco urbano” (p. 610). Si bien en esta tesis no problematizamos ese diagrama y el modo en que urbe-centro y periferia mutan desde tiempos pasado en donde sus límites estaban mayormente definidos. Lo que si nos importa describir en las páginas que siguen son las tensiones y luchas que atraviesan a la escolaridad contemporánea en tanto se comportan como parte clave de las lógicas que presenta el gobierno de la población en las sociedades contemporáneas (Grinberg, 2020).

Asimismo, nos centramos en el otro factor clave que se intersecciona en la tesis y refiere al “tipo de discapacidad” que mencionamos para seleccionar la escuela. En esta tesis, entendemos a la discapacidad de manera global y no segmentada en las clasificaciones existentes, herederas del modelo médico-rehabilitador del que nos distanciamos intensamente. Por otra parte, las

escuelas de EE, en la provincia de Buenos Aires, pero particularmente en San Martín se encuentran segmentadas en base a estos criterios. Sobre ello nos ocupamos en el apartado del emplazamiento de la escuela. Empero aquí nos centramos en las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad intelectual (ECDI), ya que la escuela, dada su historia -y los preceptos biologicistas en su constitución- es una escuela que aloja a ECDI y TES (Trastornos Emocionales Severos-denominación vigente) que en las últimas décadas su matrícula escolar no deja de ver crecer los rostros que aloja.

La escuela seleccionada, se sitúa en el primer cordón del Conurbano Bonaerense, de la RMBA. Allí asisten a diario ECDI en jornada simple y completa. Asimismo, en base a las normativas vigentes y reglamentaciones oficiales, la escuela cuenta con el servicio de apoyo a la inclusión y el servicio de escolaridad especial en la sede de la institución. Por otro lado, se trata de la única escuela de la modalidad educación especial pública, que aloja estudiantes con discapacidad intelectual, de gestión estatal diurna completa que existe en esta la localidad. Sobre estas cuestiones desarrollaremos en mayor profundidad en el apartado cuarto de este capítulo.

Esta situación, la transforma en la única opción posible para albergar tal como nos dicen sus docentes a los que *están sin nada*, ya que son en su mayoría estudiantes que viven en las villas miseria y asentamientos de la localidad. En particular son hijos/as de planes sociales, del IFE, del AUH, de las changas, del cartoneo, del comer lo que se encuentra en la quema (Machado, Mantiñán, Grinberg, 2016; Mantiñan, 2018). Pero esta escuela no sólo recibe estudiantes de esos barrios sino, también, sino también quienes viven en el centro y en la periferia de la localidad de San Martín. Sobre estas cuestiones nos ocupamos en el capítulo tres. Los apartados que siguen nos ocupamos de las estrategias desplegadas durante la estadía en la escuela.

2.3. *La estrategia etnográfica, el trabajo en terreno y el material de campo.*

La descripción densa, como lo propone Geertz (2003), orientó el trabajo de producción de datos y el desarrollo del trabajo en terreno. Retomando a Guber (2001; 2013), el trabajo de campo supuso que “el investigador social sólo puede conocer otros mundos a través de su propia exposición a ello” (p. 20). A partir de ello, se realizaron entrevistas en profundidad y observaciones participantes (Scribano, 2008; De Seena, 2015) en distintos ámbitos de la vida escolar. La permanencia sostenida, se inició en el año 2016 de asistencia semanal y continua durante los años subsiguientes, hasta principios del 2020, como dijimos, alterada por la pandemia.

Asimismo, en esta investigación el diario o registro de campo (Guber, 2001) fueron centrales. Registrar supone describir lo que se ve, escucha y siente en el campo. Incluye todas aquellas expresiones verbales como no verbales, acontecimientos, conversaciones, sentires, entre otros

(Villagrán, 2019). Desde esta perspectiva entendemos la comprensión compleja del objeto de estudio a la vez que asumimos una posición flexible y abierta, sobre los momentos que se presencian y sus múltiples registros. El trabajo de campo desde el enfoque etnográfico (Cabrera, 2010; Guber, 2001; Rockwell, 2009, 2018) ofrece oportunidades para explorar las formas que asumen las dinámicas de escolarización, como sus tensiones, discontinuidades y rupturas (Grinberg, 2013). Ello entendiendo que, “La etnografía como enfoque no pretende reproducirse según paradigmas establecidos, sino vincular teoría e investigación y así favorecer nuevos descubrimientos” (Guber, 2001, p. 22).

Las investigaciones en educación permiten adentrarse profundamente sobre aquello que ocurre en las escuelas y cómo funcionan (Rockwell, 2009, 2018, Villagrán, 2019), y, demanda investigaciones que se ocupen de los detalles minúsculos, las micro-prácticas, los discursos y los enunciados que circulan (Grinberg, 2013). En este sentido, la etnografía recupera la cotidianeidad de la vida escolar, "en donde la escuela toma vida" (Rockwell y Ezpeleta, 1983 en Villagrán, 2019, p.85), así como una descripción densa mediante su elaboración textual. En ese caso, cobra relevancia la centralidad del lugar de quien investiga, los significados que circulan, los saberes producidos y la posterior construcción del conocimiento como su resultado (Rockwell, 2018; Villagrán, 2019) .

Desde una perspectiva post estructuralista, la forma de hacer etnografía se relaciona con lo que Youdell (2010) denomina el lugar del detalle. Ese lugar y minuciosidad que involucra estar sostenidamente en el campo significa una renuncia a las generalidades haciendo foco en las particularidades y singularidades – no de lo individual- sino justamente de la precisión y cercanía que requieren estas indagaciones cuando nos ocupamos de vidas material-simbólica- social y culturalmente fragilizadas. Singularidad como menciona Villagrán (2020) “que queda definida en el acontecimiento y no en el individuo” (s/ p).

Por tanto, pretendemos una descripción densa que es siempre parcial, no universal ni generalizable. Al respecto, Villagrán (2019) sostiene que no podemos eludir los efectos producidos en la subjetividad, ni la propia ni con quiénes hacemos investigación. Ya que ese transitar la escolaridad afecta de múltiples modos. Sin embargo, tampoco podemos comprender todo lo que ello genera y produce en nuestras prácticas de investigación y en las interrelaciones con los actores partícipes (Villagrán, 2019). En ese sentido, el método etnográfico como instancia empírica propone que, “la investigación no se hace “sobre” la población sino “con” y, esta intimidad deriva, necesariamente, en una relación idiosincrática” (Guber, 2001:39). Hacer etnografía entonces, es:

“como tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (Geertz, 2003, p. 24).

Es en este marco que, como señalamos, la investigación se ha nutrido

de los aportes de la etnografía a través de un mix y conjunto de estrategias, a los fines de desplegar los objetivos de la investigación, que se insertan en la cotidianeidad de la escuela, con el objeto de analizar la trama de relaciones que hacen de esa institución única y singular que permiten ver las perspectivas ubicadas desde la mirada del investigador en su relación con el objeto de estudio (Batallán, 1999). A partir de ello entendemos que se trata de miradas que se complementan y nutren para hacer posible un trabajo más completo de la información que se recaba.

Achilli (2005) señala que es preciso referirse a estrategias antes que a técnicas desplegadas con el propósito de señalar la vinculación conceptual y la mirada analítica del trabajo reflexivo que el sujeto que investiga debe desarrollar. Así, “pensar en estrategias metodológicas supone, necesariamente, pensarlas en relación con el problema de investigación. Esto es, articulando el *qué* se investiga y el *cómo* se lo hace” (Armella, 2015, p. 152). De acuerdo con Rockwell (2009) se vincula con “documentar lo no documentado” a partir del trabajo de campo, la escritura de diversos registros y la propia experiencia encarnada en la investigación. La base metodológica surge del proceso analítico surge del trabajo de campo. A partir de esta reflexividad esto permite el desarrollo de categorías conceptuales que orientar el trabajo en terreno como un proceso de jerarquización y construcción teórica (Sirvent, 1999).

El trabajo en terreno lo entendemos a partir de la *triangulación* de la información que se produce. Esta forma de indagación se refiere a la forma en que un mismo hecho puede elaborarse a partir de múltiples miradas y perspectivas (Denzin y Lincoln, 1994 en Langer, 2014). Esta forma de indagación sirve a los fines del desarrollo de un mismo objeto de estudio. En ese punto Denzin (1970), menciona que la investigación en la escuela requiere de la utilización de esta forma interrelacionada, vinculando modos de acercarse al campo y producir conocimiento vinculado a ella. En esta tesis nos apropiamos de este modo de indagación que vincula tanto propuestas de desarrollo cualitativo a la vez que, datos cuantitativos mediante la técnica de la triangulación de datos y obtención de información (Sirvent, 1999) que sentó las bases para la construcción de categorías conceptuales y empíricas a partir de la saturación de la información (Armella, 2015; Langer, 2014).

Asimismo, recuperamos los aportes desde un enfoque postestructuralista (Choi, 2006; Youdell, 2006, 2010; Grinberg, 2013; Ringrose, Coleman, 2013) procurando describir una ontología del presente, los eventos en la cotidianeidad, sus bifurcaciones y desvíos, así como los intersticios del estar y habitar en la escuela (Grinberg y Abálsamo, 2016). Esta mirada, entendemos, “ofrece una multitud de oportunidades para explorar no sólo las formas que asumen las experiencias, sino también sus tensiones, fisuras, disonancias y ambigüedades (Choi, 2006; Grinberg, 2011)” (Machado, 2016, p. 147). Recuperamos la polifonía de voces de estudiantes y docentes que nos remite indudablemente a introducirnos en las palabras y en las imágenes, en tanto no pretendemos analizar lo oculto del lenguaje, sino centrarnos en aquello que emerge como posibilidad de ser narrado (Dafuncho, 2019). De tal modo, en esta

investigación analizamos aquello que los y las estudiantes expresan, enuncian en términos de veridicción. Esto es, “nos referimos a la condición de la verdad –más allá de lo falso y lo verdadero-, donde el sentido es, justamente, lo expresado, acontecimiento que insiste y subsiste en el acto de la enunciación” (Grinberg; 2008, p. 322). Así, intentamos comprender: “¿qué enuncian los y las estudiantes?, ¿qué posibilidades de hacerlo propio? y ¿cuáles son las tensiones que ponen en juego ?” (Dafuncho, 2019).

Asimismo, importa mencionar un aspecto clave en este tipo de investigación que como señala Rockwell (2009): el inicio de la investigación no guarda relación de cómo se emerge de ella. Dicho de otro modo, transitar esta experiencia de investigación conduce a trastocar cualquier sentido-concepto- valor- creencia-prejuicio. Es decir, no somos los mismos, de allí salimos transformados. Esto no implica como señala la autora, eliminar o suprimir los supuestos con los que se ingresa a la investigación. En este sentido, no se trata de desechar sino de tensionarla, potenciarla, y dar sustento a las primeras aproximaciones a partir de lo que la teoría ofrece como puntapié inicial:

“sólo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos” (Rockwell, 2009, p. 67).

Transitar una investigación de estas características nos posiciona en un estado de situación que no se teje con universales, sino, que intenta acercarse a las particularidades de esa trama escolar que se configura en la escuela donde realizamos el trabajo de investigación, que sin dudas de allí se “sale transformado” (Dafuncho, 2019). Para ello, creemos que la descripción de la urdimbre escolar puede aportar a seguir abriendo caminos, preguntas, intereses y trastocar los pre-conceptos establecidos. Por tanto, la descripción de los detalles de la vida escolar es lo que formó parte de nuestro hacer cotidiano en el campo atendiendo a las micro-particularidades que ofrece permanecer varios años en la escuela. Para el autor la descripción densa permite acerca a la cultura- en este caso la escolar que es,

“la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamiento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación” (Geertz, 2003,p.20)

Esto nos permitió acercarnos detalladamente al análisis de la escolaridad. Desde esta perspectiva, el análisis se comienza a deconstruir en pos de volver tangible y dar espesor a esos episodios. Para ello, presentamos nuestro objeto de estudio en su complejidad que abarcan sus relaciones con los

contextos, sus significados y enunciados. Hacer investigación de estas características no implica el desarrollo de categorías universales porque "(...) aquí la tarea esencial de la construcción teórica no es codificar regularidades abstractas sino hacer posibles las descripciones densas, no generalizar a través de casos sino dentro de ellos" (Geertz, 2003, p. 26).

En ese sentido, se procuró identificar aquellas acciones, decisiones y supuestos que guiaron todo el trabajo de campo. A partir de lo estrategia analítica se pudo reconocer lo esencial de las relaciones vinculantes entre estudiantes, docentes y la vida escolar. A partir de ellas, se podrán rastrear los indicios, huellas, rastros y síntomas, tratando de hacer comprensible el conocimiento circulante, pensándolo dialécticamente entre teoría y empiria. Asimismo, entendemos esta conjunción tal como lo propone Foucault (2000) como "una caja de herramientas" como distintos instrumentos que nos brindan la posibilidad de comprenderlos en sus más variadas dimensiones, a partir de situaciones situadas.

Al respecto, la descripción densa, consiste en hacer los fenómenos cognoscibles; y esa comprensión sólo puede lograrse a partir de procesos creativos (Geertz, 2003) del investigador que elabora descripciones. Las tareas indisolubles de observar, registrar y analizar, permite hacer foco en procesos minúsculos, en detalles que pueden parecer irrelevantes y en los que se encuentran invisibilizados algunos enunciados o relatos silenciados pero que, en nuestra investigación se vuelven fundamentales. Nos referimos a las voces de los/as ECD que viven en contextos de pobreza urbana. Para finalizar, la descripción densa, entendemos que es relevante en el sentido que nos plantea Rockwell (2018) en tanto que,

"Creo que justamente al sumergirnos en lo cotidiano nos encontramos con la evidencia más sólida de los procesos estructurales, así como de los puntos de coerción que cierran salidas y los momentos de consenso que abren alternativas. La vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social" (p. 239).

El sumergirnos en el cotidiano escolar, en línea con lo que plantea la autora (ibíd.), nos permite no encerrarnos en uno u otro mundo sino, en arrojarnos a esos múltiples mundos que se chocan en la escuela, que se juntan y que se vuelven a separar, a un tiempo-espacio, que es la escuela, lleno de extrañezas de las que no podemos librarnos, pero que nos permite a su vez, vernos a nosotros mismos como a los otros. Seguidamente nos adentramos en las técnicas de la extrañeza, justamente de los datos del trabajo de campo y de análisis.

2.4. La triangulación en la obtención y análisis de la información: descripción del trabajo de campo y del trabajo analítico.

En el diseño y desarrollo del trabajo de campo, así como la triangulación de los métodos de obtención de la información mediante las técnicas de

entrevistas-registro audiovisual-observación participante y no participante y, por tanto, del trabajo de análisis del corpus producido implicó trabajar con información de los distintos actores y unidades significativas con el objetivo de comprender el objeto de estudio. En cuanto a las técnicas para la obtención de información, se realizaron, la observación participante y la entrevista en profundidad (Scribano, 2008, De Seena, 2015) a equipos directivos, a equipos técnicos y docentes y estudiantes de la escuela.

Se realizó un registro a través de un diario de campo que permitió el relevamiento de acontecimientos, dinámicas y actividades, que facilitó el establecimiento de categorías. Asimismo, se tomaron fotografías y filmaciones (Denzin, 1970) con el objetivo de profundizar en los gestos, en los rostros, en las emociones de los sujetos con los que trabajamos que muchas veces, por medio del registro ello se vuelve poco accesible. Cabe aclarar que, dada las características de la población, la cercanía de la investigadora con la escuela y sus docentes, los registros de observaciones de clase y notas de campo se realizaban una vez finalizada la jornada de asistencia a la escuela. Ello en dos sentidos, en primera medida con respecto a la incomodidad que genera que un sujeto extraño, al principio, tome notas al final del aula escolar o de un espacio de la escuela. En segundo lugar, al triangular con técnicas de video y audio, debidamente autorizadas, el registro se completa totalmente con las imágenes revisadas una y otra vez. La potencia de la utilización del registro audiovisual permite que el investigador se centre en aquello que desea observar y registrar para luego, revisar esas filmaciones y completar las descripciones de lo ocurrido de manera densa.

Es por ello que, las principales técnicas de obtención de información son la observación participante (Scribano, 2008), entrevistas flash y en profundidad (Taylor y Bodgan, 1987; De Seena, 2015), a estudiantes y docentes. Es decir, nuestra principal unidad de análisis. Aquí se desarrollan las técnicas de investigación que nutren el material de campo, la observación de clases, la la entrevista en profundidad a estudiantes y docentes. Asimismo, las entrevistas grupales a estudiantes y el diálogo flash que se establece con estudiantes y docentes en la “pasillos” de la escuela.

Las técnicas de análisis son procesos fundamentales que deben ser organizadas y puestas en diálogo a partir de los supuestos y los objetivos propuestos. El diseño y la estrategia de procesamiento y análisis de toda la información relevada, se realizaron a partir de la utilización de dos programas informáticos, SPSS y Atlas Ti, con el objetivo de triangular tanto información cuantitativa como cualitativa (Langer, 2014). Estos software sistematizan grandes corpus de información y permiten realizar combinaciones entre registros de diversos canales de comunicación, tanto de voz, audio, texto, imagen y video. Es por ello que, el análisis de la información se realizó a partir del “método de comparación constante” (Glaser y Strauss, 1967).

Ello importa porque el objeto de estudio se vincula con el análisis discursivo y no discursivo (Foucault, 2013) de todo lo que en el campo “se produce”. Esto implica, no una interpretación a partir de regímenes de

verdad, sino analizarlos, destacar información relevante, determinar unidades y relacionarlas, porque son “efectos de una construcción cuyas reglas se trata de conocer y cuyas justificaciones hay que controlar” (Foucault, 2007, p. 39). Es en este marco que la triangulación adquirió centralidad, es clave para comprender los contextos de pobreza urbana que viven, conocer el ambiente institucional y a sus docentes para analizar el modo de producción de discursos y prácticas allí donde no hay universales ni homogeneidades sino que, “las posiciones del sujeto se definen igualmente por la situación que a éste le es posible ocupar en cuanto a los diversos dominios o grupos de objetos” (Foucault, 2007, p. 72). Lo anterior importa en tanto propicia el análisis de las posiciones que los sujetos ocupan en la cotidianeidad escolar.

El trabajo de campo desarrollado a través de la técnica de observación participante en los grupos escolares; las entrevistas individuales y grupales en profundidad a estudiantes y entrevistas individuales a docentes entre los años 2016 a 2019 y los diálogos informales o de pasillo, fueron y son la base de sustento de esta investigación. Asimismo, este insumo, se constituye como un espacio para problematizar, revisar e intervenir en torno a la desigualdad educativa y social (Langer, 2014) desde una mirada de la escucha, el apoyo y acompañado a la institución en distintos proyectos a largo plazo en sus comunidades educativas, en tanto estrategia clave realizada al final o principio de cada ciclo lectivo en término de conversaciones y devoluciones del impacto de la información producida en la escuela o en las propuestas desarrolladas en el marco del taller audiovisual a los directivos escolares y/o supervisores.

Acerca del trabajo en terreno

En el primer año, durante 2016, se realizaron espacios de encuentro y vínculo con la escuela, fundamentalmente con los equipos de gestión y supervisión de la escuela y el partido. En oportunidades era acompañada por algún docente a cargo o directivo para ir recorriendo cada una de las aulas y supieran del objetivo y la presencia de la investigadora. A partir de ello se organizó un conjunto de entrevistas como primeros acercamientos de modo individual a estudiantes y docentes, atendiendo a época del año, para no sobrecargar a la escuela, y el desarrollo del trabajo de campo. Durante el segundo año de trabajo, en 2017, se desarrollaron las instancias de observación en profundidad tanto de clases como distintos espacios de la escuela a medida que se realizaban entrevistas a estudiantes y docentes. Muchos de ellos fueron los primeros en ser entrevistados lo que permitió realizar una segunda aproximación y conversar a partir de la primera impresión. En paralelo se realizaron entrevistas grupales con estudiantes en distintos turnos a fin de construir vínculos de confianza y aceptación.

En el tercer año de trabajo de campo, durante 2018, se realizaron entrevistas a estudiantes y equipos de gestión en profundidad, así observaciones en distintos espacios de la escuela desde el ingreso, el patio, los recreos, actos escolares, las salidas educativas, entre otras. Asimismo, a partir del 2018 al modificarse la propuesta de intervención hacia la

escuela y propiciar espacios de intercambio y trabajo colaborativo con la Universidad y el equipo de investigación, la escuela comenzó a participar de la Feria de Ciencias de adentrarnos en las dinámicas escolares y de las vidas de los/as estudiantes a través de un recurso alternativo a los canales habituales de investigación en las Ciencias Sociales. De esta forma, el cuadro resume el trabajo realizado en la escuela, la información es la descripción del QR con la tabla del anexo metodológico:

Tabla Anexo Metodológico. Resumen trabajo de campo. Períodos 2016-2019

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	
DOCENTE DE GRADO MUJER	5
DOCENTE MAI MUJER	3
EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR (EOE)	3
DIRECTIVO MUJER	2
DIRECTIVO HOMBRE	1
ESTUDIANTE VARON	10
ESTUDIANTE MUJER	6
ENTREVISTAS GRUPALES	
GRUPOS MIXTOS	4
OBSERVACIÓN DE CLASES	
2016-2017(CFI Básico y Superior. Turno Mañana)	20
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
2018-2019 (CFI Básico. Turno Tarde)	TODO EL AÑO

A partir de esta trama polifónica accedimos a lo narrado de un modo intertextual. Los interrogantes que remitimos antes y que nos punzaron durante el trabajo de campo no dejaron de orientar nuestro mirar intenso y profundamente los modos en que la ideología de la normalidad (Rosato, *et al.*, 2009) construye y legitima representaciones hegemónicas acerca de la discapacidad, la pobreza y los procesos de inclusión-exclusión de este colectivo. Para ello la resultante fue la combinación de diferentes estrategias que describiremos a continuación.

a- La observación de clases

Se realizaron observaciones y registros de clases a partir de las distintas situaciones que ocurrían en la institución, durante 2016- 2019 una o dos veces por semana según el momento del trabajo de campo, la necesidad de la escuela y de los actores escolares. En este proceso, prestamos singular atención a los modos en que los/as estudiantes hablan y hacen sobre/es sus vidas, pero particularmente hicimos foco en la tensión inclusión-exclusión de las dinámicas de escolarización en la escuela y en este contexto en particular. La selección de los espacios escolares se centra en las propias posibilidades de apertura de la escuela, de las posibilidades de los grupos docentes de clases de diferentes turnos, el patio, los pasillos, la puerta de entrada y salida, la sala de informática, los actos escolares, las salidas recreativas y educativas, para logra mayores vínculos respecto de los lazos que se pueden establecer por fuera de la escuela.

Los primeros contactos y presencia de que investiga en las aulas, o de cualquier otro sujeto extraño que no sea el docente de grupo escolar, genera en los/as estudiantes una cierta curiosidad. En base a ello, la pregunta recurrente giraba en torno a conocer la identidad y procedencia del sujeto que ingresa al aula. Los/as estudiantes preguntaban si era una docente más, de qué escuela venía, si lo hacía para hacer las prácticas o simplemente enunciaban: ¿vos para qué venís acá? En ese punto coincidimos con Langer (2014) que lo que no podemos ignorar son esos posicionamientos, identificaciones y roles que los propios actores escolares nos “regalan”. En ese sentido:

“La observación participante pone de manifiesto, ya desde su denominación, la tensión epistemológica, característica de la investigación social (...) conocer como distante (epistemocentrismo, según Bourdieu) una especie a la que se pertenece, y en virtud de esta común membresía descubrir los marcos tan diversos de sentido con que las personas significan sus mundos particulares y comunes” (Guber, 2001, p.56).

En la etapa inicial del trabajo de campo fue fundamental empezar a ser una “cara conocida”, un rostro familiar en la escuela, que comenzaba en el mismo momento que las porterías abrían la puerta de entrada de la escuela. Luego de años de trabajo sostenido, la escuela se volvió literalmente una escuela de puertas abiertas, en varios sentidos. Por un lado, por la hospitalidad recibida – al principio con temor y extrañeza, pero no sin dejar la pregunta abierta para saldar esas dudas- y por el otro, porque la puerta permanecía siempre abierta para recibir a los que llegan durante toda la jornada escolar – desde docente, familiares, estudiantes, personal jerárquico, proveedores, vendedores, investigadores, practicantes, policías, bomberos, plomeros, pintores, entre otros. Finalmente, un tercer sentido, más material y precario, porque desde el segundo año de asistencia a la escuela la puerta de entrada permanecía rota y, literalmente, había que dejarla abierta durante toda la jornada escolar. Sobre estas cuestiones nos referiremos en el capítulo IV.

b- Registro de campo y análisis

Las notas de campo nos acercaron a los relatos que describen experiencias y observaciones, mediante una lente que no es neutral ni límpida ya que producir un registro de una experiencia escolar, no es simplemente transcribir aquello que acontece en una realidad sumergida. Entender la producción de escritos como textos que se corresponden con lo observado, sería asumir que uno accede a la totalidad de la realidad de la experiencia de un modo sencillo y aparente, sin complejidades y sin contradicciones. En la medida en que una descripción densa involucra la percepción de quien investiga, es posible encontrar variedad de registros de la esas situaciones observadas. Toda esta información fue procesada como describiremos, por medio del Atlas Ti.

c- La entrevista

La entrevista en sentido amplio es irreductible a la interacción personal

que habilita la producción de discursos y enunciados de manera conjunta entre el entrevistado y el investigador. Requiere de preguntas concretas acerca de las relaciones que establecen y sobre los lugares que se ocupan en el terreno de lo simbólico. Se caracteriza por ser una técnica flexible y de apertura, siempre y cuando el investigador así lo decida. En ese sentido, las relaciones sociales producidas en la situación de entrevista y agregamos, del campo en general, se hallan atravesadas por la dimensión de la alteridad. Se constituyen como otros. Siempre hay un tercero que irrumpe en ese encuentro de a dos, que es sin dudas el campo del otro. Es el lugar del sujeto que emerge en tanto hablante. En toda entrevista es necesario discernir la historia – lo que ya no somos – y lo actual, en términos de Deleuze (1990), para contemplar la emergencia de nuevos sentidos antes no conjeturados y que genere algo más que una interacción entre dos, por qué no, casi extraños.

A través de la entrevista en profundidad y entrevista flash a estudiantes y docentes, procuramos acercarnos a las dinámicas de inclusión-exclusión como experiencias encarnadas. En los inicios del comienzo del trabajo de campo durante 2016 y 2017, se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes. En esa instancia, fue clave para una correcta selección de la muestra la conversación y el aval del equipo de gestión. Los años subsiguientes al estar inmersa en el grupo de trabajo de CFI Básico, las entrevistas a estudiantes eran específicamente a los que año tras año transitaban por ese grupo. Las entrevistas que se fueron realizando en el aula, se complementaron con las observaciones y registros que ofrecen otras herramientas cómo adicional al proceso de observación.

Es importante mencionar que la producción de la guía de entrevista es clave para diagramar esta instancia que como todo lo que acontece en el campo se transforma, este instrumento se constituyó como una propuesta flexible y abierta que fue modificándose a lo largo de la estancia en terreno a medida que nos acercábamos a los objetivos e hipótesis propuestas. Ese guion de entrevista, fue el puntapié inicial para “abrir historias, relatos y contextos donde las acciones de los/as estudiantes fueron puestas en juego” (Langer, 2014, p.139). Otra cuestión central en la entrevista, refiere al lenguaje utilizado para lograr hacer preguntas concretas, simples y que permitan al entrevistado, en este caso a estudiantes, desplegar sin barreras, sus deseos y emociones. Esta técnica se constituyó como parte de una hechura cotidiana que permite al grupo, tanto de manera grupal como individual, expresarse abiertamente, sin miramientos como un espacio en el que no se sientan evaluados, que puedan narrar, a través de las formas que despliegan, sus vidas, sus preocupaciones, sus deseos, lo que quieren y lo que no, lo que les gusta y lo que no.

La interrogación por el destino de la información solicitada, quién la verá, y por dónde circulará, fue una de las principales preguntas y preocupaciones de los equipos directos. En particular en la que realizamos el trabajo de investigación ya que se encontraba atravesada por procesos de cambio y reforma estructural de las direcciones e inspecciones. Particularmente la

pregunta se encontraba dirigida a indagar, más como un temor que como una pregunta, sobre si los agentes superiores a sus cargos obtendrían acceso a la información que se iba produciendo. Esto no es algo exclusivo de esta escuela, sino que se constituye como un rasgo de las escuelas que siempre se encuentran invadidas por “agentes extraños” en tanto investigadores-equipos de gestión y de supervisión que guardan ciertos recaudos y viejos resquemores de situaciones que las pueden haber dejado en evidencia de algún error, falla o dificultad. Es por ello que, en cada situación de entrevista el consentimiento de la grabación fue informado, con el objeto de garantizar la confidencialidad y el anonimato. Establecimos, como parte de este compromiso mutuo, nombres ficticios a cada persona entrevistada y a cada estudiante.

2.4.1. Construcción de la matrícula y el análisis de la información cuantitativa

Georreferencia de la matrícula: mapas, Google Earth y sus capas

A mi si me gotea, las chapas son nuevas, pero gotea, en mi pieza y en la de mi mama. El piso es de cemento, pero el de mi pieza es de tierra. Cuando llueve y se llena de barro es difícil salir del barrio, no se puede caminar (Juan, estudiante, 21 años, año 2017)

En este apartado describimos las estrategias y materiales utilizados para la descripción de la matrícula escolar. Para ello se utilizó la combinación de software que permitieron enriquecer y entrecruzar los datos estadísticos producidos durante la estadía en la escuela, pero también como se observa en el relato de Juan, las historias vividas. Como mencionábamos anteriormente, en el apartado de la construcción de la historia de la investigación, los primeros dos años de estadía en la escuela, resultaron ser más bien la búsqueda de archivo y su análisis. Para lograr acercarme a la complejidad de los procesos y dinámicas de escolarización de los/as ECD de la escuela, fue necesario realizar una revisión de su historia y su presente. Por tanto, para lograr la construcción de su *devenir colador* fue necesario indagar a través de la narración de sus protagonistas así como en los documentos y fuentes secundarias que directivos y docentes nos proporcionaban acercaban para ese fin.

La búsqueda y construcción de archivo, resultó tal que dimos con el *libro de oro de la escuela*, dónde allí como relataremos en el capítulo tres encontramos indicios de su devenir colador. Las fuentes brindadas por directores y docentes propiciaron la construcción de una base de datos que permitió la sistematización de la matrícula escolar durante los períodos 2002-2018. El objetivo de ello, principalmente, acercarnos a algunos tópicos que nos permitieran describir de manera densa las condiciones materiales de vida de los/as ECD de la escuela, atendiendo a la hipótesis y al objetivo central de la tesis, que refiere al cruce interseccional entre discapacidad y pobreza urbana que, incrementa la matrícula escolar año tras año. Esta información, resultó luego, en los ejes de categorías de análisis que nos acercan a las condiciones de vida de los/as estudiantes que asisten a la escuela.

Respecto del análisis de la información cuantitativa, generada en esta

base, se procesaron los datos de la matrícula escolar del año 2017, que ejemplificamos con las fotos que siguen, mediante el programa de análisis estadístico SPSS. Se realizaron esquemas simples a través de tablas de frecuencias o contingencia de distintas variables que describiremos a lo largo del capítulo tres. Toda la información presentada en la tesis mediante es el resultado de la creación de códigos, de sub códigos que se nuclean en grandes grupos de familias para comprender el objeto de estudio a través de la combinación de mapas y de datos estadísticos junto a todo el material de campo generado de manera descriptiva. Esta información fue clave para comprender los procesos de escolarización de ECD. En las siguientes fotos podemos observar las planillas que confecciona la escuela para registrar a cada estudiante. Allí en cada columna se registra su nombre, su DUI, lugar de nacimiento, edad, fecha de nacimiento, dirección, quién es el encargado de anotarlo (padre-madre o tutor) y, la profesión de este último. A partir de esta información confeccionamos nuestra propia base de información, cuyos datos serán discutimos en el capítulo III.

Fotografía 1 Registro de la Matrícula Escolar



Fotografía 2 Registro de la Matrícula Escolar



Una vez finalizado el primer trimestre del año, esta misma información es volcada en un relevamiento anual que es el que efectivamente se eleva a la DGCyE para que procesen los datos oficiales que se pueden consultar a través del portal de la dirección²⁰. A medida que generábamos estos datos se recurrió a la Georreferencia, por medio del Google Earth que presentaremos en el capítulo III, del emplazamiento de cada estudiante de la escuela. Ello, no sólo, para situar a los sujetos en el espacio urbano y, dimensionar a su vez, con el cruce de mapas de información del QGIS, los índices de vulnerabilidad social (IVS) que se distribuyen en todo el partido. A partir de esa propuesta sostenemos que el

espacio donde desarrollan sus vidas, es decir en las villas y asentamientos del partido, “son casi siempre trozos de tierra conquistados en la excluyente geografía urbana después de haber llegado allí como producto de las acciones de las conquistas pasadas, la metropolización y gentrificación de la urbe” (Grinberg, 2020, p.15).

La información de la matrícula se fue cargando manualmente en una base de datos de elaboración propia en el Programa SPSS de análisis estadístico. Seguidamente se recurrió a la utilización del Software QGIS y la georreferenciación con el Google Earth, que se desarrollará en el capítulo tres. Para ello, se configuró en la sesión de Google un mapa propio, con diferentes capas y polígonos para delimitar los barrios y la ubicación de los hogares²¹. Las direcciones registradas se iban ubicando una a una, en el Google Earth. Sin embargo, algunas de ellas eran inexistentes dado que una gran mayoría, vive en espacios no registrados, con calles denominadas con números o letras. La utilización de estos software complementarios -como el SPSS, el QGIS y la utilización de la Georreferencia en los mapas del Google Earth-, fueron parte de las estrategias metodológicas claves para adentrarnos en la descripción microscópica de las condiciones de escolarización, de la conformación de la matrícula y la cotidianeidad escolar. Asimismo, la analítica de estos datos cuantitativos junto con los aportes de los actores escolares, en primera persona, atendiendo al desarrollo de las dinámicas de escolarización de los/as ECD, nos permite dar cuenta de la trama escolar con mayor intensidad.

2.4.2. Acerca del análisis de la información cualitativa a través del “Método de Comparación Constante” y la utilización del Atlas Ti (las codificaciones)

El proceso de análisis de la información se realizó través del método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), que permite la combinación de constructos conceptuales y metodológicos entre categorías, variables y la voz del campo. En la comparación constante de datos la teoría es fundamental en tanto permite la construcción del objeto y la importancia los datos que se van generando. Entendiendo que el proceso de análisis dialoga con la producción de la información, se elaboraron registros comparando sistemáticamente unos con otros de los datos obtenidos. La categorización se realizó a partir de una codificación abierta, es decir que, a partir de la obtención y sistematización de la

²⁰ Para mayor información oficial se sugiere consultar en la siguiente página: <http://mapaescolar.abc.gob.ar/> ²¹Toda esta información es confidencial y privada ya que se encuentra vinculada con la sesión personal que ofrece Google. Para que esta imagen sea interactiva creamos un QR para visualizar el video interactivo que los adentrará en la RMBA, la ubicación de la escuela, la aparición de cada uno de los barrios con mayor concentración de estudiantes y, por último, con los iconos celestes, las direcciones exactas de los mismos.

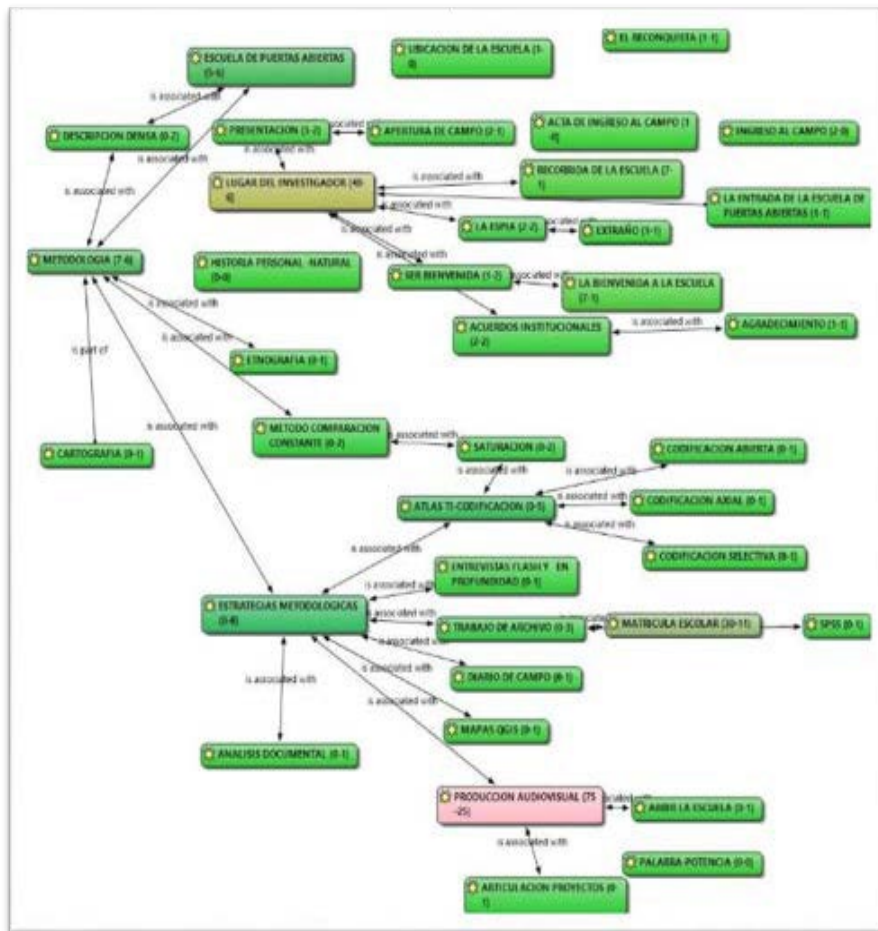
información, se fueron seleccionando incidentes del material de campo y se definieron categorías iniciales. Posteriormente, y poniendo en juego la codificación axial, se identificaron categorías centrales que son los ejes de los capítulos de análisis del material empírico.

El método comparativo se sustenta a partir de la generación de categorías, propiedades e hipótesis a partir de los objetivos propuestos e involucra mediante el análisis de la información arribar a la saturación de datos (Glaser y Strauss, 1967). Primeramente, se realizó una analítica general de toda la información cualitativa mediante la transcripción y relectura de todos los registros producidos a partir de las observaciones de clases, las entrevistas y las notas de campo elaboradas a medida que el trabajo de campo transcurría. En una segunda instancia, se procedió a la categorización de ese corpus de información a partir de la codificación de incidentes y regularidades en los distintos registros. En ese proceso, se seleccionaron los más relevantes y emergentes a partir de aquellos enunciados, situaciones y discursos que captaban nuestra la atención (Sirvent, 1999) o como lo mencionan los autores de la teoría del método comparativo constante, los incidentes (Glaser y Strauss, 1967). En tanto su regularidad, pero también en sus discontinuidades. El objeto de codificar implica el quiebre de los datos y la reorganización en categorías que facilitaron la comparación inter e intra categorías. Este procesamiento de información permite la saturación de los datos (Glaser y Strauss, 1967) y una reflexividad sostenida a partir de los objetivos de la investigación, las preguntas de investigación, las hipótesis y el marco conceptual desde donde se construye esta tesis.

A partir de esta saturación se realizó la selección de enunciados de los registros, de las entrevistas en profundidad y flash, “codificándolas en un conjunto de categorías o códigos creados a partir de su recurrencia en el trabajo empírico hasta su saturación” (Langer, 2014). Esto en un proceso dialéctico se convirtieron en las unidades básicas de análisis para el agrupamiento de ideas, secciones del trabajo y análisis organizado. Este agrupamiento de citas bajo códigos o categorías se realizaba a medida que se releía todo el material empírico y se inmiscuía entre múltiples registros que completan el propio registro de la experiencia transitada. Finalmente a partir de los emergentes (Sirvent, 1999) se construyó el armado de una red conceptual que da cuenta de las relaciones establecidas, causas y particularidades que se establecen entre los códigos y las categorías, tal como se muestra en la siguiente imagen.

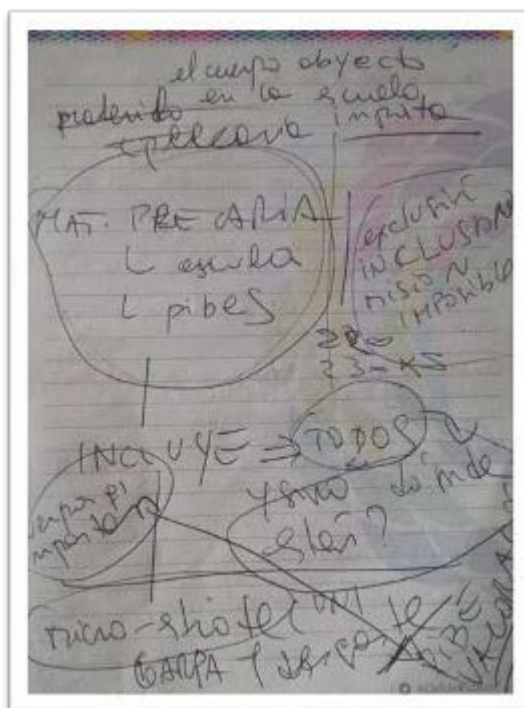
En ella se puede observar la categoría central, denominada “lugar del investigador” que se visualiza con un color distinto al resto de las categorías que emergen de ella. Ello se debe la incidencia y la reiteración en el análisis del material de campo.

Imagen 2. Red Semántica. Captura de pantalla de saturación de categorías del Atlas Ti



Las categorías que emergieron luego de la sistematización y (re)codificación son el resultado del índice de la tesis y las categorías claves que desarrollamos en todo el trabajo. Si bien el trabajo con el Atlas Ti requiere de una sistematicidad y rigurosidad, al momento en que emergen estas redes semánticas, que nuclean las categorías y ordenan “la gran masa” o la “masa de la investigación” de todo el material empírico producido durante todo el trabajo de investigación, se vuelve una tarea mucho más sencilla y casi fundamental. Sin embargo, en tiempos donde la virtualidad y la tecnología parece dar un gran paso para accesibilizar y “facilitar” algunas situaciones, aunque durante y post-pandemia la promesa futura de las TICS sin dudas, quedará “deteriorada”, quiero rescatar aquí una imagen del procesamiento de análisis de la mano, ya no tecnológica sino humana:

Imagen 3 Red Semántica. Imagen de saturación de categorías realizada junto con la directora de tesis



A partir de estas redes semánticas, tanto las humanas como las no-humanas, y las codificaciones tanto en códigos elaborados y familias de códigos, se trabajó en un nivel teórico más selectivo que implicó conexiones y redes con los códigos o categorías empíricas para lograr construir proposiciones teóricas que serán sostenidas y fundamentadas a lo largo de los capítulos de análisis. Tal como se observa en la Imagen N° 2, las categorías se fueron vinculando entre sí a partir de sus incidencias, regularidades y oposiciones, que permite construir a partir de allí el índice de la tesis que transcurre a partir de los sentidos encontrados en todo este corpus de material analítico y conceptual. Es decir, todo el material analítico como mencionan (Glaser y Strauss, 1967) requiere de una contextualización y una descontextualización mediante una “interrelación teórica complejizando aquellas categorías construidas para volver a resignificarlas posteriormente” (Langer, 2014).

En esa resignificación es lo que nos permitió generar múltiples categorías incluyéndolas en distintas redes semánticas que se fueron “desmalezando” hasta lograr producir el esquema final que dará formato y fundamento a la escritura de la tesis. Lo interesante de esta metodología y su procesamiento refiere a que permite que todo el material de campo sea objeto de categorización. Sin embargo, no todas esas categorizaciones responden al objeto de análisis y al objeto de estudio. Aquellas categorías de campo que no respondían a estas redes semánticas se reservaron en sub-gran corpus de contenidos, códigos, citas, memos para futuras indagaciones.

Es a partir de la red conceptual o semántica elaborada, mediante y durante el proceso de codificación de incidentes o recurrencias, desde la analítica del trabajo de campo fue esencial para empezar a escribir este trabajo. Que constituyen el eje de estructuración, segmentación, jerarquización y sedimentación de las ideas

emergentes y las nociones conceptuales más significativas que se retomaron al momento de la escritura de la tesis. Es allí que desde metodología cualitativa de base múltiple y compleja, a través de una práctica de investigación que nos “sumerge en el campo” cual observadora y comprometida fue lo que nos permitió comprender las dinámicas de escolarización de ECD atendiendo a los procesos de inclusión-exclusión en contextos de pobreza urbana.

3 La producción audiovisual como línea de fuga: nuevos escenarios para la investigación²²

Como referimos, otra de las estrategias valiosas que desplegamos, refiere a la trayectoria que realiza el equipo de investigación desde hace más de diez años. Ello, tiene que ver con la utilización de la producción audiovisual como método de investigación. En ese sentido, recuperamos esta estrategia de producción audiovisual en relación con temáticas que los/as estudiantes decidieron. Si bien en la escuela, esta propuesta permitió la articulación entre la Universidad, asimismo, posibilitó la expresión y la potencia de los/as ECD que dio como resultado, dos producciones audiovisuales tituladas: “*Ciudad Fantasma*” y “*Huellas*”²³ en el marco de la presentación a la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM.

Código QR 1 “*Ciudad Fantasma*” (2018)



Código QR 2. “*Huellas*” (2019)



La utilización del video y la imagen en investigación como menciona Langer (2014) provocan una síntesis epistemológica muy potente. Al respecto, entendemos que estas prácticas se vuelven modos clave de indagación tanto en la producción de conocimiento como para la generación de oportunidades pedagógicas que contribuyan a hacer cognoscible la experiencia escolar, particularmente en estos espacios de la urbe y en esta escuela en particular. En ese sentido, la imagen congela y refleja experiencias de las instituciones y los sujetos vinculadas a los aspectos estructurales de la desigualdad que viven, a la vez que captura realidades de los sujetos vinculadas con las emociones, gestos, motivaciones, deseos, movimientos, sentimientos, angustias, propuestas. Así, la imagen a través de los relatos audiovisuales realiza como menciona Langer (ibid)

²²Este apartado se compone de las discusiones, aportes y encuentros que realizamos junto a tres potente mujeres que puede ser consultado en el siguiente enlace: https://5551dd67-1da1-4c54-bcb6-7ab3b18e5b71.filesusr.com/ugd/5373fb_c10dd22063e941b6ad12fa6456aaa1a8.pdf

²³ Se pueden visualizar los cortos en los siguientes enlaces. Ciudad Fantasma: <https://www.youtube.com/watch?v=WopiOnn29-I&t=2s>
Huellas: <https://www.youtube.com/watch?v=qZd8UKFKesQ&t=8s>

"dos operaciones de manera conjunta porque "elabora un discurso propio, en el cual es posible reflexionar sobre la propia práctica y transmitir valores y creencias válidas para el grupo y, al mismo tiempo, desnaturaliza los discursos sobre el grupo que circulan en los medios" (Alabarces, 2008, p. 145)" (p.170).

3.1. *De la producción audiovisual en la escuela: la palabra como potencia*²⁴

En este punto nos detenemos a presentar los modos en que el lenguaje que brinda lo audiovisual se nos expresa, por un lado, como un punto de anclaje, de fuga para mirar aquello que los estudiantes están produciendo constantemente en la escuela y, por el otro la potencia que se expresa a través de esta técnica metodológica la posibilidad de expresar la palabra de los propios actores, incluso cuando el lenguaje se encuentra ausente. Es decir, cuando la palabra efectivamente se encuentra ausente, no por decisión ni por imposición, sino porque allí la oralidad no se ha hecho presente de manera normativa y prescriptiva, es por ello que entendemos que la producción audiovisual se vuelve, en este caso, aún con más fuerza, la potencia para expresar aquello que no se puede decir. En suma, es, por medio de la combinación de estas múltiples estrategias metodológicas que intentamos acercarnos y describir la complejidad de la vida de los y las estudiantes con discapacidad intelectual en sus procesos de escolarización tal y como son en nuestro presente.

A partir de lo antedicho, aquí, adquiere relevancia el trabajo que viene realizando desde hace más de diez años nuestro equipo de investigación con respecto a la producción audiovisual en las escuelas del Partido. Para ello focalizamos en la participación del grupo escolar con el que desarrollamos la mayoría de la estadía de la investigación de la participación en la III y IV Feria de Ciencias. En base a ello recuperamos relatos de estudiantes y docentes con respecto a esta experiencia transitada en primera persona, una experiencia transformadora en palabras de sus protagonistas.

Las prácticas artísticas socialmente comprometidas crean nuevas formas de subjetividad grupal. Son métodos intraactivos y difractivos (Hickey- Moody, 2018; Hickey- Moody, Palmers y Sayers, 2016) a través de los cuales podemos crear nuevas formas de ser. En este sentido la producción audiovisual, visual y narrativa se vuelve instancia de conocimiento y objeto de indagación y reflexión:

"El registro y análisis del material audiovisual permite problematizar situaciones de vida, pero también deseos, emociones, gestos, interacciones, etc. En todos los casos, las historias y relatos de historias, los afectos y la afectación que motivan y atraviesan a esas historias, se realizan en ese despliegue. Un devenir que nos permite encontrarnos con múltiples rostros, multifocales y yuxtapuestos puntos que convergen, que no se agotan en dicotomías sino más bien se despliegan en ellas" (Grinberg y Abalsamo; 2016, p. 11).

²⁴ Este apartado se construye mediante las discusiones y expertices desplegadas en los distintos trabajos que en el equipo de investigación venimos realizando. Son trazos construidos colectivamente.

Así, el registro audiovisual permite vincular el ver-observar con la construcción de un saber y un hacer desde la multiplicidad de miradas que confluyen en las producciones que los/as estudiantes realizan. Pero, la imagen guarda también cierto proceso de originalidad que se vincula con la objetividad de esa hacer que los/as estudiantes producen en el taller. Ello como un modo de ver el mundo de manera objetiva la realidad que transitan. No es eso que se nos representa como lo real, sino sus múltiples realidades que conviven en un mismo mundo, como submundos contingentes y afectados unos con otros.

La producción audiovisual procura el posicionamiento del sujeto en el mundo, en la historia (Grinberg, 2012). Nos referimos a las subjetividades y a las tensiones que atraviesan los sujetos a través de situaciones de vida precarias donde muchas la palabra queda suspendida (Grinberg y Dafunchio, 2016). Para ello, recuperamos el registro de campo sobre la visualización de uno de los videos producidos por un estudiante en el marco del corto audiovisual “Ciudad Fantasma”. En el retoma la investigación realizada en torno a la contaminación de los barrios en que viven. En este sentido, observamos ese doble registro que a la vez se vuelve un enunciado político y colectivo:

El segundo video es la mañana siguiente de la filmación del video nocturno en la siguiente esquina de donde había filmado la noche anterior. Filma con su celular caminando hacia la esquina, la imagen se mueve, pero ya se ve la ochava de bote a bote tapada de agua. La vereda llena de residuos tirados y arboles cortados por la mitad. Se apura, camina más rápido y se para en la esquina, hay un montículo de escombros y espera, hace un paneo de 180° hay barro en la vereda y está toda la esquina y las calles inundadas. Se acerca un colectivo, el 237 que sale de la terminal de Lanzzone, vacío sin gente, lo filma en todo su recorrido, ya que mientras se traslada el colectivo levanta fuertemente el agua que está ahí depositada, el ruido que se escucha de la imagen es muy fuerte ya que levanta bastante agua. Luego realiza una toma de la estela y el recorrido del agua que va dejando el colectivo. Se ven claramente las olas que generan en la calle llegando hasta la vereda y tapándola. Vuelve a hacer un paneo de toda la parte inundada y luego pasa un camión grande y le toca bocina, también filma su recorrido y como levante el agua hacia los costados, esta vez el caudal es mayor por la velocidad en la que va el vehículo. Esto ocasiona que llegue más cantidad de agua a las veredas y por ende a las casas. Durante la filmación de este video el estudiante no emite ninguna palabra ni ningún sonido, las imágenes hablan por sí solas (Registro de Campo propio, mayo 2018).

En este registro que se desprende del video observado entendemos que hay una ligazón entre esas intersecciones que se trazan entre la escuela y el barrio (Grinberg, 2010), intersecciones que no suponen una correspondencia y reproducción lineal entre los acontecimientos que suceden en el barrio y en la escuela, sino que vemos aparecer la “palabra política” (Grinberg y Armella, 2020) de los estudiantes que pone en discusión esos acontecimientos (Lazzarato, 2006) en sus producciones audiovisuales. Son jóvenes que, mediante el discurso producen actos, siempre ligados a la palabra y a la enunciación como en este caso de situaciones de vida donde la palabra enmudece porque allí no es posible decir nada más. Solo resta observar las

imágenes, como las grabadas por este estudiante, y analizar aquello que se produce en esa conjunción inalterable e indisoluble entre palabra e imagen dicha y producida por ellos mismos, cómo los muestran, la forma en que lo hacen y dónde hacen zoom para narrar sus vidas. En ese sentido, centramos la reflexión “en la vida cotidiana de los jóvenes a través de su mirada, pensamientos, deseos y percepciones (...) de sus formas, de sus modos autorizados de hacer y decir” (Grinberg, 2012, p. 81).

Se trata entonces, de ubicar la circulación de la palabra en el modo en que los jóvenes despuntan las imágenes de abyección que atraviesan a las escuelas emplazadas en estos territorios y a los barrios que viven los estudiantes de esta escuela: “se trata de producir, espacios de palabra que puedan poner en cuestión los marcos mediáticos y políticos de interpretación de la vida (Butler, 2009) procurando desafiar las narrativas dominantes sobre la ciudad” (Grinberg y Abalsamo, 2016, p. 5). Sólo así, “podremos imaginar otros mundos y de allí reconstruir alguna imagen para una pedagogía que, siguiendo la imagen benjaminiana, pueda pasarle a la historia el cepillo a contrapelo” (Grinberg y Abalsamo, 2016, p. 40).

3.2. *El uso de las imágenes y la cámara como la construcción de un relato otro*²⁵

La fotografía y la imagen en movimiento, ambas, posibilitan narrar un relato otro de lo que acontece en la vida de los sujetos y que, a la vez como mencionamos, se vuelve un acto colectivo y político. Importa también delinear aquí que las propuestas de producción audiovisual que, cuando se trata de ECD se vuelve clave en el momento cuando adquiere potencia, la posibilidad de enunciar y transmitir un mensaje, pensar un problema de investigación y abordarlo desde distintas perspectivas, más aún, cuando muchas veces los/as estudiantes presentan dificultades para expresar sus deseos, experiencias y situaciones. Cuando efectivamente allí para expresar no hay palabras *convencionales*, sino que, hay palabras a través de modos otros: del cuerpo, los gestos, los rostros, los dibujos, los ruidos, los movimientos, las imágenes, entre otros. En ese sentido proponemos junto con Hickey-Moody (2012) que:

“El arte tiene una capacidad política efectiva, la capacidad de reelaborar los límites de un cuerpo, de reconfigurar arreglos individuales de estructura/agencia, de aumentar lo que un cuerpo es no es capaz de comprender, producir y al cual podría conectarse” (p. 11).

Las imágenes, creadas por medio de las prácticas artísticas y audiovisuales, como propone Arfuch (2006), tienen un poder creador, influyente, convergente, de perturbación, de identificación. Pero también, en la imagen hay que como menciona Barthes (2003), hay algo que vuelve de la muerte y es justamente, de esas imágenes que nos ocupamos en esta tesis, de aquello que

²⁵ Este apartado se construye a partir de un texto que se encuentra en prensa junto a Armella; Dafunchio y Carpentieri, titulado Experiencia y obra. La producción artística como línea de fuga.

muchas veces se encuentra silenciado, tapado, e inerte ante determinados discursos de verdad que intentan ser la hegemonía de la época. Son esas formas que, como mencionan Carpentieri et al. (2015) “constituyen dispositivos políticos de enunciación que se vinculan con las formas de construcción y entendimiento del mundo en (Arfuch, 2006)”. En tanto que la imagen perdura en el tiempo como archivo, registro, prueba, testigo y documento. Guarda su memoria y se impregna de historias. Es por ello que lo audiovisual permite esa doble captura o registro, que está allí, latente, pero plausible de ser expresado y coptado a la vez por “el ruido de las palabras que conquistan lo visible, el furor de las cosas que conquistan lo enunciable” (Deleuze, 2008, p. 146).

Esa doble captura o ese doble registro que supo decir Grinberg (2019) en el documental “*Silencios que gritan*”²⁶, en una entrevista por los diez años de este tipo de intervención en las escuelas en las que trabajamos, es lo que observamos siempre cuando desarrollamos este tipo de trabajo de investigación con los estudiantes. Allí, la producción artística y audiovisual permite generar novedosos “conjuntos de datos” que incluyen modos colaborativos de producción de información de la trama escolar. Por lo tanto, este tipo de intervención se vuelve una estrategia clave para la producción de conocimiento en la investigación, así como para la generación de oportunidades pedagógicas que contribuyan a hacer cognoscible en términos de problematizar y conceptualizar, las experiencias de precaridad en las dinámicas escolares (Grinberg, 2012, 2015).

Si, tal como señala Didi-Huberman (2008), la pedagogía es un campo de batalla en donde las potencias de sometimiento y liberación no dejan de entrar en conflicto, la invitación a narrar eso que (nos) pasa, transitarlo, convertirlo en imágenes, se presenta como posibilidad de ensayar nuevas formas de la pedagogía, de volver permeables los límites de la escuela, de alojar narraciones, relatos que sean insumos para que las vidas ordinarias se conviertan en extraordinarias (Schwamberger, et al en prensa). Por tanto, sostenemos que,

“Es el medio a través del cual los jóvenes son capaces de crear y comunicar ideas complejas. El arte puede hacer visibles los problemas culturales, vivido y efímeros ya que se comunica a través de imágenes, sentimientos, colores y texturas” (Hickey- Moody, 2018, p.1).

Creemos que proponer métodos alternativos para acercarnos a la complejidad y el entramado de las vidas de los sujetos con los que desplegamos nuestras investigaciones, la producción artística-audiovisual puede abrirnos un umbral del que no sabemos hacia dónde nos dirige.

4. La escuela en contexto: el barrio y su emplazamiento

4.1. Los barrios de la escuela

La escuela se encuentra ubicada en el primer cordón de la Región

²⁶ Sobre esta producción se puede consultar en el siguiente enlace:

https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan y
https://issuu.com/cedesi/docs/silencios_que_gritan_2_relatos_urba

Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), específicamente en la localidad de Villa Bonich, Partido de San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta región registra los índices más altos de vulnerabilidad y exclusión social, conformada por asentamientos y villas miseria que desde fines de los años setenta sus niveles poblacionales y territoriales se acrecientan. Esta área es un espacio urbano que combina altos niveles de pobreza, degradación y contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez. 2012). Esto se traduce en condiciones de vida de extrema vulnerabilidad social y ambiental.

En ese sentido, entendemos al territorio como producción social que se entreteje entre una trama simbólica y material, de relaciones de fuerza y espacio de lucha, pero también como sedimentación de ellas (Grinberg, 2013, 2015, 2020). Así, el territorio es resultado de dinámicas vinculantes de lo que los sujetos producen en él, pero también lo que éste hace con ellos. Por tanto, lo que se está produciendo es una re-configuración del territorio a partir de las formas de circulación de poder y de la crisis de los sistemas tradicionales de control, dando lugar a nuevas formas de gestión de los sujetos. Desde esta perspectiva, el territorio que, es producto de lo que los sujetos producen en ese espacio, es a la vez, productor de sentidos que, junto con las instituciones que lo conforman, modela las maneras en que asumen distintas posiciones en el mundo, las que fuera de toda neutralidad, que tal como lo discutimos en el capítulo uno, definen a través de la *biopolítica* el destino de la población (Foucault, 2007).

San Martín se encuentra, entre los municipios del noroeste de la RMBA que presentan el porcentaje mayor del espacio urbano ocupado por villas y asentamientos que no dejan de ver crecer su hacinamiento y ocupación de tierras en condiciones profundamente precarias. Son espacios de la urbe que se sucedieron durante la etapa de industrialización del Municipio, en las zonas de bañados, cercanas y aledañas al Río Reconquista. En la actualidad quienes allí se asientan sufren las consecuencias de la inundación, degradación y contaminación debido a la convivencia con los basurales existentes y con los focos de contaminación de esas empresas (Besana, Grinberg, Gutiérrez, 2015, Grinberg, 2020). Son situaciones que vuelven críticas las condiciones de vida de sus habitantes donde la precariedad se ha vuelto la norma en las últimas décadas (Paredes, 2010).

A partir de estas reconfiguraciones distintos organismos vieron la necesidad de documentar y registrar en términos cuantitativos el estado de situación del Municipio en base a datos censales. Uno de los pioneros en realizar informes exhaustivos fue el observatorio de la Universidad de General Sarmiento. Caracterizaron los barrios con el objeto de tensionar “los modos en que ha sido referenciada esta situación urbana en los mapas elaborados por distintos gobiernos con el objeto de comprender las representaciones de la población que allí vive y su relación con las políticas de gobierno y de escolarización” (Paredes, 2010).

Según datos del Censo 2001, de la población total del municipio, esto es 403.000 habitantes, el 12% de ella vive en hogares con necesidades básicas insatisfechas. La población que se asienta en las villas y asentamientos toma veloces agrupaciones entre 1981 y 2006 en el que se observa un crecimiento exponencial año tras año que continúa con mayor vigor en estos últimos. Por cada km² su densidad poblacional es superior a 7.000 habitantes. De los cuales la mayor cantidad de ellas son mujeres. La estructura de los hogares, y el nivel educativo refieren a la finalización de primaria completa y junto a la secundaria incompleta, tanto en varones como mujeres. Con respecto a la tasa de analfabetismo el informe señala que se vincula con la tasa provincial. Sin embargo, advierte que

“esta descripción no alcanza a dar cuenta de los fenómenos que tienen lugar en una escala más reducida dentro del Municipio. Si analizamos la condición de cada uno de los barrios y localidades en los mismos términos, percibimos una limitación en este enfoque estructural. En este sentido, se observa que dentro del municipio algunos barrios presentan una proporción importante de su población con NBI y hogares cuyos jefes cuentan con bajos niveles de instrucción. Generalmente, estos barrios están localizados en la periferia del Municipio, distantes del centro donde la renta urbana es mayor, pero también aparecen como islotes dentro de la trama urbana. Por otra parte, también observamos barrios de clase media que han sufrido el deterioro de su posición socioeconómica, los “nuevos pobres” y barrios residenciales de clase media-alta que han conseguido mantener su posición privilegiada”(Paredes, 20120,p. 8-9)

Durante las décadas menemistas y kirchneristas, entre 1990-2010, el crecimiento de las villas es exponencial respecto de la población total del municipio. Como consecuencia de las exclusiones y crisis sufridas desde las décadas neoliberales, en particular desde los '90, los habitantes de estos barrios fueron obligados a recolectar y separar residuos en la quema de los basurales (CEAMSE) para sobrevivir a las pauperizaciones y exclusiones que a diario viven a partir del intercambio de la basura por algún dinero o directamente su consumo (Paredes, 2010)²⁷.

San Martín está delimitada por el Camino del Buen Ayre y la Av. J.M. Rosas (Av. Márquez), atravesada por las vías del ferrocarril mitre (Suárez-Retiro) en el que se pueden identificar numerosos asentamientos y aglomeradas villas cercanas y alejadas de las estaciones que circundan al tren. Las más conocidas son: Carcova, Hidalgo, Curita, Corea, Lanzone, Barrio CEAMSE, Independencia, La Rana, Costa Esperanza, Libertador, la 18, la nueve. La característica, una de las más evidentes en el mapa del territorio urbano, es que la mayoría de estos barrios bordean el Río Reconquista. Esta región se presenta como uno de los espacios más olvidados del partido, los del fondo, los que no

²⁷ Información a partir del Informe del Observatorio de la Universidad de General Sarmiento:

<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/11/9789876303743-completo.pdf>

llegan o los de atrás por la indefensión en que viven los hogares, situación que se agudiza por la contaminación ambiental. Los estudiantes a diario dan cuenta de ello:

Axel: yo fui a dónde vive Luca son todas calle de tierra, todo barro, tierra, tiran basura ¿no?

Luca: hay un puente, corte que es así, pero tiene mucha agua y contaminación y ahí vive mi sobrino. Algunos agarran de ahí para comer así, buscan comida donde está el puente.

Damián: también hay una quema

(L): hay un chico que se llama Joni siempre está en el barrio de nosotros y agarra cosas para tomar y comer

(A): porque no debe tener casa (Entrevista grupal, año 2018)

En la villa, los que llegan por diversas razones que se han ocupado distintas investigaciones (Cravino, 2001; Auyero, 2002; Guber, 2008; Mantíñan, 2018) se instalan donde encuentran lugar. El paisaje que se observa son construcciones en un estado de extrema precariedad cada vez más al límite del Camino del Buen Ayre, y fundamentalmente sobre canales del Río Reconquista. Este espacio como se lo conoce en los barrios “El “zanjón” es el segundo curso de agua contaminada que abastece a todos los barrios. Ello se agrava cuando la contaminación y la degradación ambiental toman cuerpo en la vida de los y las estudiantes que viven en estos espacios urbanos:

Investigadora (I): ¿Conoces algún barrio que este contaminado? Axel(A): ahí en mi barrio hay CEAMSE y a veces hay mal olor. Entonces si estamos afuera, entramos y cerramos la puerta y las ventanas a veces es más fuerte y otras veces no. Pero todos los días, semana o fin de semana. Quiero salir yo y me hace doler la nariz, me arde, me molesta y toso (Entrevista, estudiante varón, 16 años, año 2018).

Sin embargo, en estos espacios urbanos no sólo encontramos imágenes y relatos de abyección (Grinberg y Dafunchio, 2015), sino que allí encontramos relatos de potencia, felicidad y color. Así nos lo expresa Axel:

“hay cosas lindas también, hay plaza, te divertís porque hay amigos, hay canchita de fubol²⁸. Juego a la pelota, los fines de semanas solo porque en la semana vengo a la escuela. Siempre salgo con mi tío a andar en bicicleta, pero un día se hizo de noche y nos quisieron afanar ahí en la canchita, estábamos los dos con la bici entonces salimos corriendo nos subimos a la bici y pedaleé lo más rápido que pude en mi vida, llegamos a los de mi abuela y nos metimos cagando adentro, por suerte no me robaron pero ahí no salimos más tan tarde” (Entrevista, estudiante varón 16 años, año 2018).

La situación se complejiza si consideramos la accesibilidad a los distintos transportes, salitas, ambulancias, espacios públicos como plazas o centros comerciales ya que los habitantes de estos barrios deben recorrer grandes tramos por calles de tierra o no asfaltadas para acceder a una línea de transporte, al servicio de salud, a la policía o a la escuela. En esos caminos muchas veces las fuerzas de seguridad, no del todo identificadas suelen pedir documentos, parar a grupos de jóvenes que están en las ranheadas y entre

²⁸ Expresión utilizada por el estudiante para referirse al fútbol.

algunos otros abusos de la autoridad que para los y las jóvenes que viven en estos barrios se vuelve moneda corriente:

Juan: ahora viste como es, te aparecen y te llevan, si usas gorrita o algo te paran para pedirte documento (Entrevista, estudiante varón, 21 años, año 2017)

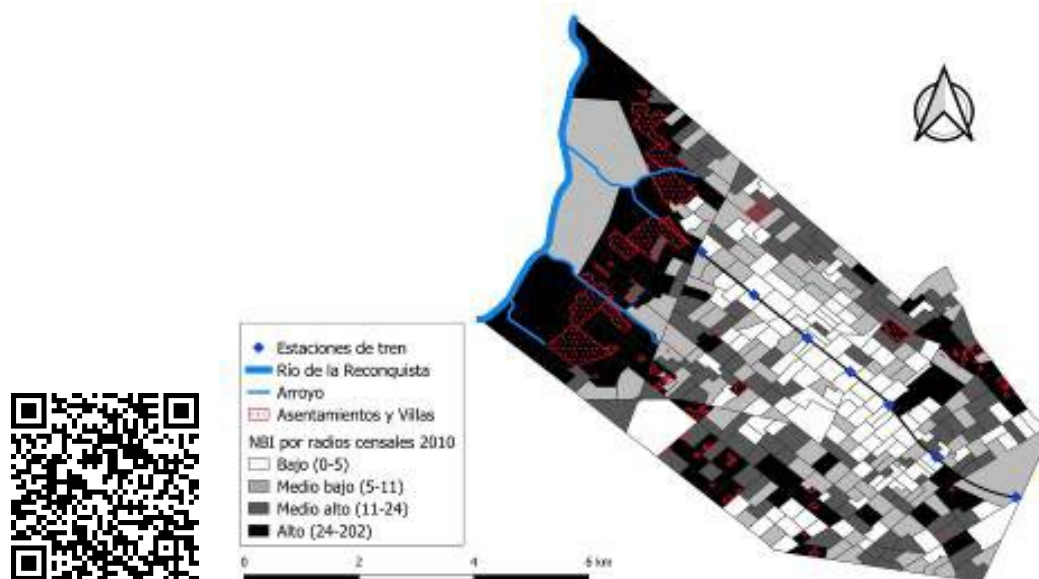
Guido: Un día estaba saliendo del barrio para ir a tomar el tren ahí en Suarez y venir a San Martín y vienen cuatro de gendarmería y me piden que le muestre la mochila (tenía una carpeta y una campera) te tenemos que llevar me dice, por qué le pregunto si tengo todo lo de la escuela acá, a ver y abre y mira las cosas que tenía en la mochila, tenés documento me pregunta, si se lo muestro y me dice bueno podés irte (Entrevista, estudiante varón, 21 años, año 2017).

Estas condiciones socio-ambientales incrementan las distancias en el acceso y participación a otros espacios sociales y solo se vuelven visibles a a partir de diversas disputas o tensiones que ocurren entre los habitantes del barrio, como ser marchasen a los organismos estatales para reclamar mejoras en sus condiciones de vida, algunas de estas cuestiones abordaremos en el desarrollo del trabajo con la producción audiovisual “Ciudad Fantasma” que intenta por medio de la organización barrial y reclamos sociales poner evidencia los derechos vulnerados de los habitantes de estos barrios.

Es a partir de entender esta compleja y dolorosa configuración del espacio urbano que entendemos “los modos de construir y presentar la realidad de un espacio y su población, difundidas por distintas instancias de investigación y gobierno respecto de cómo nombran, identifican y posicionan en el espacio y el tiempo a ciertos sectores de la población en relación con el conjunto urbano” (Paredes, 2010). En síntesis, esta zona presenta distintas características entre las cuales resaltan, el hacinamiento y concentración espacial, precarización laboral, altos niveles de desocupación ausencia de cobertura de salud y como menciona Cravino (2018) al interior de estos barrios se produce una segmentación y gentrificación de pequeños asentamientos y villas que acumulan múltiples desventajas.

Hasta el año 2015 se registraron un total de 55 barrios. Allí residen un total de 19.549 hogares. Aquí se puede observar, la distribución de los barrios en el mapa. Las villas miseria y asentamientos se marcan con color rojo; la línea azul refiere al Río Reconquista en el que sus afluentes recorren estos barrios y asimismo, cada radio censal se ubica a partir de los distintos NBI que oscilan entre bajo, medio y alto representado en colores en escala de grises. Siendo el color negro el índice de NBI más alto que se corresponde con los barrios y villas miseria marcados en color rojo:

Mapa 2. Emplazamiento urbano de las villas y asentamiento Partido de San Martín atendiendo al NBI.



Fuente: Elaboración Propia del Equipo de Investigación Año 2020

Las escuelas emplazadas en estos contextos despliegan su vida escolar entre estas relaciones, ya que existe una continuidad recíproca, yuxtapuesta e inseparable entre la escuela y el barrio y es allí, donde “los individuos van desplegando a diario dinámicas que le permiten salir adelante en un escenario de fragilidad y tambaleo” (Grinberg y Orlando, *et al.*, 2015, p. 3). Sobre estas cuestiones, nos referimos a la vinculación entre espacio urbano y la escolaridad, en el siguiente apartado nos referimos a ello, particularmente centrándonos en historia de la escuela y su emplazamiento.

4.2. Historia de la escuela: de la homogeneidad al movimiento. Su emplazamiento.

Para situar a la escuela en el territorio, consideramos vital en este apartado realizar una reconstrucción breve de su historia a fin de evidenciar los procesos que junto a los que viven los sujetos que habitan la escuela, en términos de emplazamiento también, se corresponden con los movimientos transitados por la escuela. La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires establece que las escuelas de gestión estatal pertenecientes a la modalidad de EE, en toda la provincia, se identifiquen con el rango numérico de quinientos. En el marco del discurso de los actores institucionales, son denominadas como “*las quinientos*”. A partir de la LEN N°26.206 y su consecuente Resolución N° 155/11 las “quinientos” pasan a ser una de las ocho modalidades del Sistema Educativo (SE) encargadas de acompañar las trayectorias de ECD. Estas escuelas varían su denominación en cada partido o región según la población que allí concurre, atendiendo al tipo de discapacidad. En San Martín, uno de los más extensos de la RMBA, cuenta con gran cantidad de escuelas y de estudiantes. Particularmente en la modalidad de EE existen cuatro escuelas de gestión estatal y seis escuelas de gestión privada.

Las escuelas de gestión estatal, las quinientos, se encuentran

distribuidas cercanas una a la otra. La escuela N° 50A, ubicada en el centro del partido, se encarga de la escolarización de ECP auditiva: sordera e hipoacusia; la escuela de EE N° 50B ubicada casi en el borde del partido que linda con la Av. General Paz, lleva adelante la escolarización de ECD visual: ceguera o baja visión. La escuela N° 50C ubicada en uno de los barrios céntricos de la ciudad, comprende por un lado la modalidad “Domiciliaria y Hospitalaria” y la atención a ECM. Finalmente, la escuela N° 50D donde realizamos el trabajo de investigación atiende a ECD Intelectual y distintas dificultades emocionales-subjetivas. Estos últimos se incorporan al servicio de la EE bajo la denominación de Trastornos Emocionales Severos (TES)²⁹ que se incluyen dentro de la atención de la discapacidad intelectual (DI)³⁰. En función de los debates y transformaciones del término las escuelas fueron eco de las modulaciones acontecidas. Es así que a partir de la conceptualización de la DI, algunas escuelas, dejan de nombrar a la población que allí concurre con la nomenclatura de RM, aunque en algunos de los enunciados de los actores escolares continúan quedando vestigios de esta impronta hegemónica.

Aquí nos interesa ubicar a las escuelas de EE georreferenciándolas, no solo en la que realizamos el trabajo de investigación, para dar cuenta por medio de este primer mapa y los sucesivos sobre la conformación de los espacios urbanos que recorren tanto a las escuelas como a los sujetos que las habitan. Entendemos al espacio urbano junto con Arfuch (2018) como un territorio siempre en formación, producto de relaciones e interacciones que se (re)elaboran a cada instante, y que hacen de su devenir algo impredecible. Así el espacio urbano se entiende:

“como producto de interrelaciones, el espacio es eminentemente político: tiene que ver con el poder, es generizado- en la noción de gender-, impredecible y, en tanto inacabado, escapa siempre a la “planificación”. Se puede proyectar una ciudad, sus edificios, calles, plazas, servicios,

²⁹ Aquí no nos adentraremos en la clasificación y el debate en torno a dicha propuesta que requiere de múltiples abordajes para lograr la escolarización de estudiantes con dificultades en la constitución de la subjetividad. Para ello recomendamos analizar el documento de apoyo citado. Para mayor información ver Documento de Apoyo N°1-2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Dirección de EE. Disponible en:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/trastornos_emocionales_severos/documento_de_apoyo_1_17_tes.pdf

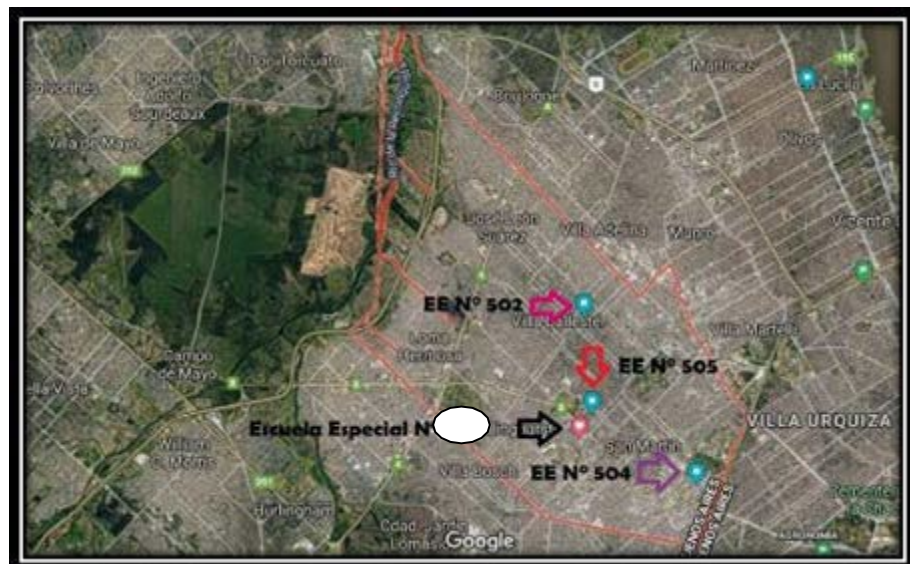
³⁰ La conceptualización de la Discapacidad Intelectual (DI) ha sufrido diversas modificaciones a lo largo de estas últimas décadas. Tal como mencionamos en el capítulo primero la discapacidad y sobre todo la DI, se ha vuelto el centro de múltiples debates y deconstrucciones. Históricamente, los dos términos utilizados con mayor frecuencia han sido la deficiencia mental (1908-1958) y retraso mental (RM) (1959-2009) tanto en el ámbito académico como institucional. Esto responde a modificaciones internacionales de la propia concepción de la DI, realizadas por la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), entre los años 1992, 2002 y 2010. La discusión sobre esta terminología ha estado presente desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y académicos ampliándose a diversos sectores de la sociedad civil y de las propias personas con discapacidad intelectual (PCDI). El principal motivo para cambiar la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental (RM) que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas y medicas-hegemónicas (Schakespeare, 2007). La DI, tal como la entendemos, debe concebirse hoy desde un enfoque que subraye en primer lugar a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad. Es entonces, que a partir del año 2010 se la conceptualiza desde un enfoque socio-ecológico- contextual, donde lo que prima es la relación que el sujeto ejerce con el ambiente que lo rodea (Verdugo, 2003, 2010). Esto permite al igual que el enfoque del MS centrar la mirada de la discapacidad ya no en el déficit, como tragedia o como responsabilización individual (Palacios, 2008; Oliver, 2008), sino, hacia el lugar interaccionista con la sociedad, los apoyos y la accesibilidad (Schallock et al., 2010) con el objetivo del desarrollo de una vida plena y autónoma (Schallock y Verdugo, 2002).

con las mejores intenciones – y quizá es muy bueno que eso suceda, pero nunca podrá anticiparse la multiplicidad de sus usos, su esplendor o su decadencia, los modos de habitar, los tránsitos, las trayectorias” (Arfuch, 2018, p. 84).

Esos múltiples movimientos y modificaciones de la escuela en contexto, importa destacar la mirada que los investigadores de las ciencias sociales hemos tenido sobre la cartografía de los mapas para (re)pensarlos interdisciplinariamente. Esto es un asidero clave dado que a lo largo de la tesis recurriremos al uso de los mapas y a cartografía en el enfoque planteado. En este sentido tal como refuerza Quintero (2000), la cartografía y la construcción de mapas no es un acto mecánico ni de mera localización, sino que se articula con una narrativa específica que la investigación intenta poner en tensión a través de esas imágenes. Es así que la ubicación en el territorio, en un mapa, es decir, en un espacio biográfico no es algo neutral ni natural, sino que es eminentemente político (Arfuch, 2018, p. 84) y fruto de relaciones de poder (Foucault, 2000).

Deleuze y Guattari (1987) señalan que el mapa, "es conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones" (1987, p. 18). Ponen en discusión la definición de mapa relacionándolo con el concepto de rizoma que, "contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga" (1980, p.26). Desde este enfoque teórico- metodológico presentamos el espacio urbano donde se emplazan las escuelas de educación EE de gestión estatal del partido de San Martín y sus principales actores.

Mapa 3 Escuelas de Educación Especial del Partido de San Martín



Fuente: Elaboración Propia

El partido de General San Martín, tal como observamos en el mapa confeccionado a partir del Google Earth, se encuentra delimitado por la línea roja que lo bordea. La escuela de EE N° 50D se encuentra referenciada con un punto en el mapa de color rosa y el resto de las escuelas con un punto de color azul y sus respectivos nombres. Si bien la escuela llega a ese sector del partido en

1954, ha “transitado” por distintos lugares del partido. Es, a partir de comprender al espacio urbano como una producción biográfica (Arfuch, 2018) que nos interesa poner el foco en describir y analizar la historia de la escuela, sus orígenes, sus transformaciones y sus devenires tanto en la cotidianeidad escolar como las vidas que la componen. Los relatos compendiados en los distintos capítulos sobre la historia de la escuela, las voces protagonistas, los mapas, las tablas, los datos estadísticos son una pequeña parte de las discusiones acerca de la desigualdad educativa en el presente. Esta tesis y este apartado se construyen entre las múltiples desigualdades que atraviesan la vida de los sujetos que concurren a las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana y es, una parte de lo que acontece en una escuela de EE del conurbano bonaerense, que debe *per se* “olvidarse” de la conceptualización de la(s) desigualdad(es), que la atraviesan cotidianamente, para hacer de la educación un camino al andar:

Me dirijo a la escuela en bicicleta. La escuela se encuentra a dos cuadras de la ruta nacional nº 8, en una zona fabril, donde circulan durante todo el día autos y camiones de carga. El año pasado recibieron el saneamiento cloacal en la zona y aún las calles siguen con desniveles, escombros y en algunas esquinas quedan rastros del trabajo. Si bien son calles asfaltadas, cuando llueve intensamente, sigue siendo todo un barrial. La escuela ocupa media manzana y todo el frente de una de las calles – de esquina a esquina. En la vereda de enfrente hay todo un paredón de material que linda con una fábrica. La escuela está construida toda de material, posee rejas en todas sus ventanas y puertas, pintadas de color rojo. Recientemente colocaron puertas de reja de tres metros de altura al iniciar la vereda, ya que para ingresar a la misma hay que traspasar esa reja y una más. Cuenta con rampa de acceso al hall de entrada. Funciona con doble jornada y comedor, de 8.30 a 16.30 (Registro de campo, agosto 2016).



Fotografía 4 Los alrededores de la escuela y la Ruta Nacional



Fotografía 3. Los alrededores de la escuela, el paredón de la fábrica



Fotografía 5. La fachada de la escuela hoy.

Fotografía 6. La esquina de la escuela



En la siguiente fotografía podemos observar la placa del 50° Aniversario de oro- colocada en una de las primeras paredes que se ven cuando uno ingresa por la puerta principal de la escuela.

Fotografía 7 Placa del 50° Aniversario la EE en el Año 2004



Fuente: Elaboración Propia

La historia de esta escuela narrada en la voz de la directora es también lo que recuerdan sus paredes, cuando uno observa la importancia de estar por más de siete décadas ocupándose de la escolarización de ECD.

Con el objetivo de conseguir el *libro de oro*, la semana siguiente a la entrevista, converso con la actual directora. El acceso es habilitado y bien recibido, por los directivos, para recuperar la historia de la escuela. A medida que lo íbamos buscando los/as docentes lo recordaban con entusiasmo, pero no podíamos dar con su “paradero”. Junto con una docente en cambio de funciones *Pili*, revolvimos toda la dirección. Nos miraban raro, a veces, las que daban vueltas por ahí, pero, finalmente, luego de dos semanas de búsqueda pudimos encontrarlo. Estaba en uno de los estantes de arriba de los muebles enormes y lleno de papeles, documentación y bibliógrafos, que tiene la dirección de la escuela. Buscamos por cada recoveco de los muebles de la dirección, levantamos polvo y ordenamos algunas cosas. En el último estante arriba de todo, subida a una especie de silla esclarea, pude ver una caja, ya de un blanco marfil, supuse que ahí encontraría algo importante, porque no había otros documentos tratados de ese modo. Me estiro para alcanzarlo, la caja pesa bastante y *Pili* me dice: -seguro es esa! (también entusiasmada). No bajo la caja, la abro arriba de la escalera y ahí estaba. Intacto, 15 años guardado, su portada es muy bonita con hilos dorados y bordado. Esto me llena de mucha expectativa por lo que allí puedo encontrar (Registro de campo, año 2017).

En las siguientes fotos se puede observar el libro en cuestión. Se encontraba en una caja tan bien guardado que no podíamos dar con él. En sus hojas se encuentra su historia narrada en otros registros: fotos, invitaciones a los actos, en actas de reconocimiento por toda la trayectoria en el partido entre otros. El retrato de su portada y las primeras hojas donde se puede leer aquello que la semana anterior habíamos conversado en la entrevista la ex Directora, sobre ello profundizaremos en el capítulo III:

Fotografía 8 Imagen del Libro de Oro” del 50° Aniversario de la EE



Fotografía 9. Imagen del Libro de Oro” del 50° Aniversario de la EE



Continúo pasando las hojas antes de ingresar al registro fotográfico que contiene y, puedo leer en una de sus páginas lo siguiente:

Con el transcurso de los años, el servicio educativo se iba enriqueciendo, se incorpora la jornada completa, pudiendo los alumnos apropiarse de contenidos pedagógicos y pre-laborales. Como el distrito no contaba con un Centro de Formación Laboral (CFL) que atendiera a nuestros alumnos, en el año 2003, padres y docentes en un esfuerzo mancomunado realizaron las adecuaciones edilicias, para la creación de la Unidad Laboral (UL), que funciona en esta sede, con la esperanza de que sea el pilar de un futuro “Centro de Formación Laboral” en el Partido de Gral. San Martín. (...) A pulmón, la Comunidad Educativa ha creado la Unidad Laboral con especialización en Gastronomía, para que los chicos que han finalizado su escolaridad puedan capacitarse para insertarse laboralmente (Registro de campo, año 2017).

Aquí en este breve escrito observamos por un lado la mirada hacia el futuro que se tenía y se tiene de la escuela, como proyección y posibilidad para que los jóvenes se desempeñen e incluyan en la sociedad. Pero esto sin dudas, no hubiera sido posible sin el esfuerzo “mancomunado” - “todo a pulmón” de docentes y familiares, tal como observo en ese registro. Este esfuerzo “a pulmón” que iremos describiendo y analizando durante el transcurso de la tesis se vuelve el eje cotidiano de la escolaridad en estos espacios urbanos y en el presente. Los deseos de encontrar ese libro respondían por una lado a la posibilidad de historizar la construcción de la escuela y a su vez, una especie de ansiedad de que allí, encontraría algún registro de mi hermana.

Las páginas del libro se iban llenando con fotos al principio en blanco y negro, fotos pequeñas casi como si fueran de polaroid, fotos de patio y actos escolares con visita de algunos granaderos, algunos representantes de la iglesia, etc. Docentes y estudiantes, con guardapolvos blancos, bien peinados, bien arreglados. Fotos que dan cuenta de una época, de un tiempo transcurrido que, poco a poco las fotos iban “tomando color”, otro tamaño y aparece una de las primeras fotos de la inauguración de la escuela donde se encuentra ubicada actualmente. La escuela esta tal cual como yo el recuerdo palla por los años 94-95 y las fotos de esa época “hablan” y dicen lo mismo, solo se agrega un cambio en la actualidad, la reja de color rojo que separa a la escuela del espacio público de la vereda. Sigo dando vueltas las páginas y valorando cada uno de los segundos que puedo observar y tener acceso a este material tan importante para la historia de la escuela y encuentro allí lo que me temía. En una de las fotos de actos aparece mi hermana actuando en el patio techado, vestida malla celeste y flores naranjas con una vincha tipo abeja y en su mano izquierda sostenía un mini escobillón de color rosa, junto a ella se encontraba un compañero muy querido de ella, “Pilo” – disfrazado de pato supongo por su traje amarillo y otra compañera que actualmente concurre con ella al Centro de Día, en ese momento hija de una de las que organizaba la cooperadora junto con mis padres- por un lapso breve (Registro de Campo, año 2017).

Mientras releo este registro y rescribo algunas frases, me invade el mismo sentimiento de nostalgia y felicidad. Por un lado, saber y pensar que en la historia de la escuela se encuentra algo de mi pasado, de mi familia y de mi presente. El recuerdo en las entrevistas y la permanencia en la escuela

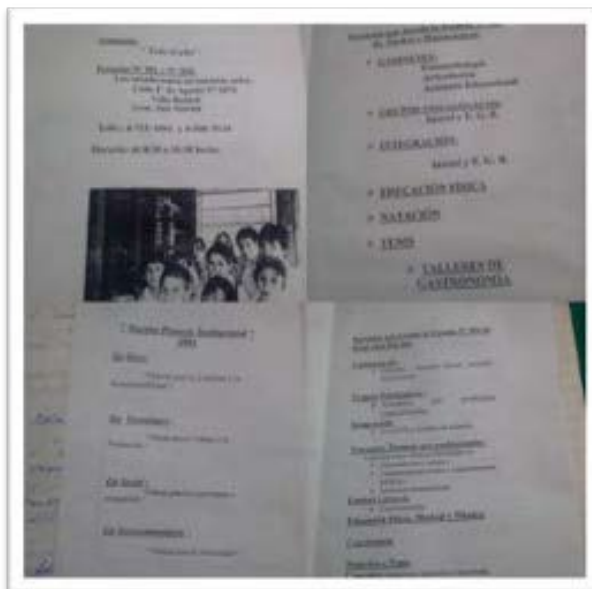
siempre remiten a esa tensión; entre, el lugar ocupado como “investigadora” y el lugar como mujer-hermana-docente que se vuelve un ejercicio de vigilancia doble, pero a la vez, transitado un camino en la investigación desde una mirada afectiva, responsable y política (Redondo, 2016).

Fotografía 10 Inauguración de la sede definitiva el 5 de agosto de 1988



Finalmente, la escuela inaugura su recorrido - el 5 de agosto de 1988 y allí, comienzan a construirse las distintas historias, proyectos, actividades y propuestas pedagógicas tal como observamos en el registro del folleto de la escuela en el año 2004:

Fotografía 11 y Fotografía 12 Registro del folleto utilizado para el 50° Aniversario de la escuela



En este folleto las palabras toman densidad por sí solas: -Admisión: “Todo el Año”; -Proyecto Institucional: Eje Ético “Educar para la Libertad y la Responsabilidad”; Eje Tecnológico “Educar para el trabajo y la producción”; Eje Social: “Educar para la convivencia e Integración”. Estas palabras resuenan en tanto la hospitalidad que ofrece esta escuela de recibir a estudiantes todo el año,

con tres ejes centrales para que las/os estudiantes que allí asistan logren educarse en libertad y con responsabilidad, para integrarse al trabajo y a la vida adulta. Junto con estas frases se combinan también, los relatos docentes acerca del recuerdo de la escuela que tiene que ver con esa nostalgia y reconocimiento de la trayectoria, como de los primeros docentes que allí se inician y dejan huella.

El lugar que ocupa la escuela para el barrio y para la comunidad que la conforma se configura de manera clave para garantizar la escolaridad. A través de la descripción densa del emplazamiento de la “manzana de las escuelas” se sitúa a la escuela como una escuela del patio de atrás. Ella, se emplaza como reflejamos en el primer mapa del IVSG en un sector alejado de los barrios más pobres del partido pero que contiene altos IVSG. La dimensión territorial y barrial se tornó clave. Ello nos aproxima a una dinámica que se teje y se hace en su propio entramado. Como señaláramos en la introducción de este trabajo, nuestro estudio se propone describir y analizar las dinámicas de escolarización de ECD que viven en estos barrios marcados por la pobreza y la degradación ambiental recientemente descrita.

Apuntamos, asimismo a los vínculos que se establecen en la trama de los procesos y dinámicas de fragmentación y segmentación en las sociedades a partir del cambio producido desde el enfoque de la gubernamentalidad bajo la cual las máximas de la soberanía del hacer vivir-dejar morir en el presente se traduce más bien en lo que Grinberg (2017) refiere a la conversión del hacer-hacerse vivir “como modulación clave del ejercicio del poder que, descansando sobre sí mismo, dirime la cuestión del no gobernar demasiado pero tampoco demasiado poco” (p. 57) que referimos en el apartado cuarto de la inclusión en tiempos gerenciales del capítulo anterior. En el siguiente capítulo procuramos acercarnos a los debates sobre los procesos de escolarización de ECD que se desarrollan en los espacios de la ubre marcados por la pobreza y la degradación ambiental que tal como debatiremos más adelante se hacen carne en los cuerpos y las vidas de las/os ECD que asisten a la escuela.

CAPÍTULO III

DEVENIR COLADOR: DESIGUALDAD EDUCATIVA, DISCAPACIDAD Y POBREZA

En este capítulo nos ocupamos de las dinámicas de escolarización y circulación de los/as ECD, en el SE en general y, de la escuela donde desarrollamos el trabajo en terreno en particular. En directa relación con la hipótesis central y los objetivos de la tesis, se describe la conformación de la matrícula escolar en la intersección discapacidad y pobreza urbana atendiendo a los procesos de inclusión y selección. Esto refiere a las formas en que el sistema educativo habilita o deshabilita, a los/as estudiantes a transitar su escolaridad, muchas veces, con sentidos contrapuestos y contradictorios. En esa selección y clasificación, como desarrollamos en el capítulo uno, estas dinámicas se configuran como procesos de inclusión excluyente (Veiga-Neto y Lopes, 2012; Lockman, 2014) y, describimos esa trama en la hechura del cotidiano escolar. Asimismo, nos ocupamos de las condiciones de vida de sus estudiantes en estrecha vinculación con las dinámicas de sus territorios. Espacio urbano – ambiente y escuela como sostiene Grinberg (2017) “componen una trilogía (...) que configuran parte clave de la posición social de las villas y los sujetos” (p.64). Al respecto, a través de categorías surgidas en el trabajo en terreno nos detenemos en las tensiones y posibilidades que permite a la escuela invertir la noción “*escuela colador*” para convertirse en un lugar donde “*respirar*”.

La noción *escuela colador* surge como categoría analítica, del trabajo de campo, a través de la propia mirada de sus docentes. Ella refiere por un lado, a la creciente fragmentación social y educativa que atraviesa a la RMBA y, por el otro, al crecimiento exponencial de la matrícula dada la extensión de la obligatoriedad (Southwell, 2020; Brisciolli, 2016) y de los procesos socio-educativos de inclusión escolar (Bocchio, 2019b; Barrozo y Cobeñas, 2019). Proponemos inscribir esa noción en los debates sobre la desigualdad educativa con especial atención a la escuela especial donde su matrícula se configura fuertemente en la intersección discapacidad y pobreza urbana. En directa relación con el devenir *escuela colador* nos encontramos con procesos resultantes de la patologización de las infancias (Dueñas, 2013; Bianchi, 2018) y de la discapacitación de la pobreza (De la Vega, 2008; Sinisi, 2010; Pereyra, 2015; Grech, 2015), así como de las dinámicas que han ido asumiendo los procesos de escolarización en los últimos decenios. A estas dinámicas las entendemos junto con Grinberg (2009) como políticas de escolarización, en tanto: “refiere a las formas y particularidades que presentan los procesos de escolarización y los modos en que son experimentadas las políticas educativas en el territorio” (p. 84).

Es en este marco, que proponemos a modo de hipótesis que *devenir escuela colador* es resultado de los procesos de inclusión excluyente (Veiga-Neto y Lopes, 2012) o de in-exclusión escolar (Lopes y Hattge, 2009), de las PCD y de las modulaciones de las políticas de escolarización al interior del SE. No obstante, devenir colador se aleja radicalmente de referir a una escuela que no se ocupa de sus estudiantes, garantiza el derecho a la educación y la inclusión como condición *per se*. Es, más bien la escuela que recibe a todos, *aquellos que fueron cayendo por el tamiz* y que al llegar a la escuela se encuentran con un espacio que no *deja caer a nadie*. La noción *escuela colador*

lejos de ser una categoría adversa la entendemos como un principio que invierte la proposición y se vuelve potencia para los/as estudiantes que acuden diariamente a ella sobre la que señalan que allí encuentran aire para respirar.

1. ***Devenir escuela colador***

“La pobreza de las personas con discapacidad no puede ser explicada simplemente en términos de actitudes discapacitantes y prejuicios. La misma, al contrario, se asienta en desigualdades estructurales y sociales” (Barnes, 2010, p. 17).

La pregunta por la desigualdad, como referimos en el capítulo uno, es un debate que se revisita desde hace varias décadas en el cruce con diversos campos disciplinares, producto de las crisis socio-económicas tanto locales como globales. Eco de ello lo encontramos en el interior campo educativo, donde las dinámicas del gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2009, 2013, 2015), profundizan los procesos de desigualdad y exclusión social. Ello ha obligado a escuelas y quienes las habitan gestionar sus propias condiciones de funcionamiento como parte de las lógicas propias de la sociedad de empresa (Foucault, 2007). Lógicas del gobierno de la población en donde comunidad, instituciones y sujetos (Popkewitz, 2008, 2010; Grinberg, 2008, 2015c, 2017), constituyen el locus de gestión y autogestión que intervienen en los procesos de inclusión-exclusión. En ese punto cada vez más, las escuelas como los barrios en los que viven los/as estudiantes, quedan envueltas en las lógicas de la fragmentación territorial en la que se ven obligado/as a desarrollar estrategias de intervención para autogerenciar sus condiciones de vida. En este marco, las dinámicas de escolarización se conforman como parte calve de esa transferencia de la responsabilidad de la gestión del Estado a la comunidad y adquiere centralidad para comprender los procesos de inclusión en el presente:

“(…) lo que se advierte es una suerte de desprotección y fragilización de la vida institucional, de forma tal que, incluso, las políticas de inclusión muchas veces no consiguen revertir y/o hendir la exclusión. En las dinámicas cotidianas se suman los detalles y todo queda subsumido a las voluntades individuales de familias, estudiantes, docentes y/o directivos que se dirimen entre la euforia, la gestión eficaz y el tú puedes por un lado, y, el cansancio y la fatiga, por el otro. Ambos ligados con timonear en un estado de permanente excepción” (Grinberg, 2015b, p.123).

Ahora ello que es parte neurálgica del sistema educativo se profundiza y adquiere notas particulares cuando la desigualdad atraviesa a los cuerpos con discapacidad y se ensambla con las lógicas de producción capacitista, y la denominada *ideología de la normalidad* (Yarza, et al. 2020; Angelino, et al, 2009, Ferrante, 2020). Ello conlleva a la apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos, propios del modelo de producción y de organización social capitalista o del (Angelino, et al, 2009), que genera cuerpos materialmente deficitarios en el marco de las políticas del *ableism* (Wolbring, 2008) a las que nos referimos más adelante. Los obstáculos que implica ser una

persona con algún tipo de dificultad o discapacidad, en la segunda década del siglo XXI, muchas veces, pareciera no guardar diferencia con los debates acerca de la producción de las desigualdades desde finales del siglo XIX. Más bien, se agudizan. En este marco de debates, como daremos cuenta a lo largo del capítulo las PCD continúan siendo un colectivo atravesado por múltiples desigualdades, invisibilizadas en la mayoría de los casos, que al combinarse impactan de modo directo en los procesos de inclusión en la vida en general, particularmente, como debatimos aquí, en las dinámicas de escolarización. La *escuela colador* remite a ellos.

El sistema educativo, muchas veces, ha asumido la forma de *tamizador de las infancias y juventudes*, en especial de aquellos que no responden a tiempos y espacios que el propio sistema supone. De ese modo se fueron configurando circuitos escolares diferenciados (Bravslasky, 1984, Sinisi, 2013) tanto al interior de la escuela de EC como de EE. Ese *tamiz* a modo de filtro discrimina y deja por fuera a una gran cantidad de sujetos. Ello como resultante de la inadecuación al *cronosistema*, es decir, “un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar” (Terigi, 2010:14). Estos filtros de la escolarización de la escolaridad común sumado al propio crecimiento de la matrícula y su obligatoriedad (Kantor, 2001; Briscioli, 2016; Southwell, 2020), como a la densidad sociodemográfica del espacio urbano generó que el espacio de las escuelas de EE fueran el ámbito propicio para dar continuidad a los aprendizajes y a los procesos de escolarización de aquello que, efectivamente, la educación “tamizaba” y tamiza.

Por otro lado, la preocupación de ser una escuela colador, porque *reciben a todos lo que no pasan por el tamiz*, es parte de la identidad de la escuela donde desarrollamos el trabajo y de los enunciados que construyen sus docentes en torno a ella. En directa relación con los procesos de metropolización selectiva (Prevot-Shapira, 2001), fragmentación del SE y, los movimientos matriculares que asumen modos muy particulares en estos espacios de la urbe (Grinberg, 2009; Southwell y Vasilliades, 2014; Botinelli, 2017), la escuela especial fue conformando su matrícula escolar, a partir de aquello que no tenía lugar en la escuela común. En este sentido, importa reflexionar tal como mencionan Rosato y Angelino (2009) “¿qué discursos y dispositivos circulan y se instalan, qué mecanismos operan para que la diferencia se transforme en discapacidad, ¿qué sucede cuando esas diferencias se tornan desigualdades?” (p.74). Ello, no sólo obedece a los procesos anteriormente mencionados vinculados con los espacios urbanos, sino que se conforma de manera simultánea tal como sostienen distintas investigaciones, por procesos de patologización (Cobeñas, 2016; Pérez, 2014), medicalización (Bianchi, 2019; Dueñas, 2013, Davis, 2009) y discapacitación de la pobreza (De la Vega, 2010; Luz, 1999; Pereyra, 2015) o más específicamente como “(...)la pérdida del sujeto de la educación especial” (De la Vega, 2010, p.17) en términos históricos, que detallamos en el capítulo uno, sobre la transformación de los sujetos, “esos Otros que ingresan a

las aulas e irrumpen en el escenario escolar, desestabilizándolo. Es decir, aluden a los múltiples procesos de etiquetamiento y modos de nombrar a los sujetos con alguna dificultad en el proceso de aprendizaje que van a la “deriva” e incluso allí entre las instituciones de gestión pública y privada se producen especiales diferenciaciones. En base a ello es que, en el ámbito escolar, son derivados a la modalidad de EE, no exclusivamente por una discapacidad “certificada”, sino, producto de las condiciones que se adscriben a vivir en contextos de pobreza urbana (Redondo, 2016, Pereyra, 2015). Como lo narraron las docentes de la escuela aquí se produce un movimiento muy específico. La escuela no sólo se ocupa de los que fueron tamizados sino de quienes han circulado por el sistema escolar y llegan a la escuela sin documentos ni certificados. Esto es, se encargan de quienes nadie se ocupan, de quienes no tienen malla que los sostenga.

En esa malla sensible de desprotección, los/as estudiantes con discapacidad que viven o estudian en estos contextos quedan fuertemente asociados a la mirada social estigmatizante que deshumaniza (Ferrante, 2020) Al respecto la autora, retomando los aportes de Goffman propone que esa mirada, “es una diferencia indeseable que desacredita a su portador y que lleva a imputarle una inferioridad social que lo exilia de lo plenamente humano” (p.5). De hecho, asociar a la pobreza como un déficit determinante de las posibilidades de escolarización de ECD, refiere a la atribución del fracaso escolar al sujeto (Kaplan, 2008). Esto deja de lado la pregunta de las desigualdades que atraviesa el colectivo, particularmente aquellos que viven en espacios de la urbe caracterizados por la pobreza y la degradación ambiental (Grinberg, Gutiérrez y Mantiñan, 2012).

Estos debates, que sin dudas no son nuevos, en el devenir escuela colador que recibe a todos, acontece en dinámicas de patologización de la pobreza. Distintas investigaciones (Luz, 1995; Elwan, 1999; Bourdieu, 1900; Bowles y Gintis, 1991), como analizamos en el estado de la cuestión, demostraron que las dificultades de aprendizaje, la medición del CI y, el fracaso escolar no se correspondía con las particularidades individuales atribuidas a los sujetos, sino más, bien con factores estructurales. Sin embargo, muchos de estos procesos de individualización de las dificultades, derivaron en la estigmatización y rotulación de estudiantes, destinatarios de ser recibidos por la modalidad de educación especial. Si bien se trata de procesos de larga data estas dinámicas se han profundizado como parte de discursos y enunciados de la educación a la diversidad, combinado con las crisis sociales y económicas sufridas en el país, a principios de esta centuria, aunque no sólo. Estas derivaciones se agudizaron y las escuelas de educación especial, particularmente las que reciben a estudiantes con discapacidad intelectual no dejaron de ver crecer su matrícula, de manera exponencial. Al respecto Luz (1995) menciona que la herencia de la psicometría bajo el CI, “reforzó la aspiración escolar a trabajar con grupos homogéneos y, fue durante mucho tiempo el argumento explícito, hoy todavía muchas veces subyacentes, para derivar a los niños hacia circuitos paralelos (especiales) de educación” (p.25).

En directa relación con estos procesos que no cesan, en esta escuela en particular, el mayor porcentaje de sus estudiantes provienen, efectivamente, de los barrios más empobrecidos del partido de Gral. San Martín. La escuela en la que realizamos el trabajo de investigación, que va recibiendo, como lo señalaba una docente, a los que “caen y vuelven a caer” del sistema, tal como mencionamos, se vuelve potencia. Ello porque lejos de ser una escuela que no se ocupe de la cantidad de estudiantes que recibe más bien, busca y encuentra los múltiples modos para que los/as estudiantes ocupen un lugar y transitan su escolaridad de forma tal que les permita pensar en tiempos futuros y proyectos que tiendan a revertir, al menos un ápice, la estigmatización a la que han sido expuestos (Ferrante, 2014, 2020). Ese lugar que es la escuela posibilita a cada estudiante el despliegue de sus habilidades para construir a partir de allí esos otros caminos posibles. En otros términos:

“¿Por qué insistimos en etiquetar, rechazar, discapacitar precisamente a quienes, en esta sociedad, se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad? ¿Qué pasaría si se confiara en su potencia, si se les habilitaran los mismos espacios y caminos que ‘nos habilitamos’ a ‘nosotros’ como también tantos otros caminos ahora impensados? (...)¿podremos crear una forma de educación para todos y todas que no defina a priori el tipo de ‘modalidad’ a la que asistirán los estudiantes a partir de diagnósticos ‘orgánicamente comprobables’? ¿Acaso esta distinción anticipada de las trayectorias escolares no contribuye a perpetuar los pronósticos, condicionar las perspectivas, limitar la autonomía y la potencia, mediante la consolidación de la des-igualdad como origen? (Pérez, 2014, p. 167-168).

Es sobre el robustecimiento de la desigualdad en tanto, destino forzado hacia determinada forma particular de escolarización que profundizaremos en los siguientes apartados, a través de la historia de la escuela, atendiendo a los movimientos matriculares y, desde relatos docentes profundizaremos en estas dinámicas que vuelve a la escuela un lugar, con aire para respirar.

1.1. De los inicios y mudanzas de la escuela

Mudar es cambiar, es transformar(se-ser) otra escuela, es ir hacia otro lugar del territorio e incluso cambiar la población que allí concurre. La historia de la escuela, se entreteje entre relatos que construimos a través de la investigación junto con los/as docentes, a través de las entrevistas y la posibilidad de tener acceso a registros de archivo fotográfico y documental de lo que fue y es hoy la escuela. En este apartado nos importa reconstruir la historia de la escuela atendiendo a los procesos de configuración de la matrícula desde sus inicios hasta el presente. Mudar, cambiar, transformar(se), *devenir* – estar siendo, otra escuela, una *escuela colador*, es parte de este breve recorrido histórico que narramos aquí. Mudarse del centro del partido, al lugar dónde se emplaza hoy la escuela, a un espacio urbano con altos índices de vulnerabilidad social- como indicamos en el mapa N° 1-, se vincula con los movimientos matriculares fluctuantes (Grinberg, 2009) que suceden en las escuelas cotidianamente (Orlando, 2019; Dafunchio, 2019). Si bien, esto no es algo

privativo de la educación especial que refieren, a las dinámicas de segmentación y fragmentación social y educativa, en la escuela, estas fluctuaciones adquieren su especificidad en tanto se trata de estudiantes que “navegan o surfean” de manera múltiple por las instituciones. Esto sea por el proceso dual de circular en las escuelas cercanas a sus barrios y alejados de ellas, o por situaciones de abandono, repitencia o sobreedad y fundamentalmente como refieren las investigaciones de concurrir y no asistir a la escuela, varias veces durante el ciclo lectivo (Grinberg, 2009; 2015). En lo que respecta a los procesos de escolarización de ECD se suma otro factor, que remite a las decisiones institucionales, que se producen al interior de cada propuesta educativa, atendiendo a los procesos de inclusión en las escuelas de nivel y de las modalidades del sistema educativo. Esto, como lo mencionamos también, se transforma no tanto en la elección de la escuela – la cercana o la alejada del barrio, por propia elección, sino, que la escuela realiza determinados procesos de selección. Sobre estas “selecciones” profundizamos en el apartado 4.2 del presente capítulo.

Entendemos que las dinámicas de la fragmentación escolar, analizadas por distintas investigaciones (Grinberg, 2009, 2015; Briscioli, 2016; Botinelli, 2017) operan de modos particulares, en donde la organización matricular se establece por medio de un proceso dual que como mencionamos, se compone de estudiantes provenientes de los barrios más cercanos a la misma y alejados de ella, transformándose así en la institución de referencia del espacio urbano. Tal es así que la escuela adquiere esa identidad a partir de emplazarse en el territorio como la “manzana de las escuelas”. Los estudios que se desarrollan en el marco del equipo donde se inserta esta tesis analizan el acceso a la escolaridad y la heterogeneidad de los estudiantes partiendo del supuesto de que el problema del acceso y la universalidad, no se vincula con la variable del origen social y/o económico sino con las formas que asumen las dinámicas de escolarización en estos territorios (Grinberg, 2009, 2011, 2016, 2017; Langer 2013; Grinberg y Dafunchio, 2013; Pérez, 2013; Grinberg, Pérez, Venturini, 2013) que en contextos de extrema pobreza urbana preocupa y demanda investigaciones respecto de como ocurre la fluctuación de la matrícula a lo largo del ciclo escolar, cuestión que retomamos en esta tesis. Al respecto, estos estudios demuestran que,

“Los índices que tradicionalmente miden el fracaso escolar ya no están emplazados exclusivamente en escuelas periférico-marginales sino que se instalan con fuerza en la totalidad del sistema educativo como producto, proponemos aquí, de la dispersión de la matrícula que se ha mostrado con anterioridad. Más bien vemos que las cicatrices urbanas de aquellas lógicas en términos de centro-periferia coexisten con la dinámica de lo que se denominó anteriormente como una incipiente secesión (Prevot-Shapira, 2001) de los sectores menos pobres, y esto es lo que comienza a dibujar un paisaje urbano-escolar que no condice con un funcionamiento lineal de la lógicas dual pero tampoco de los fragmentos” (Guzmán, Langer y Grinberg, 2020, p.614).

De hecho, la fragmentación es la lógica más estable que ocurre al

interior del funcionamiento del sistema educativo que en los barrios más pobres de la urbe se compone de un alto porcentaje con jóvenes de esos barrios (Grinberg, Perez y Venturini, 2013; Dafunchio, 2019; Guzmán, Langer y Grinberg, 2020). Estos estudios a su vez, indican fuertemente las valoraciones positivas que se tiene de la escuela en estos. Asimismo, las descripciones de las/os docentes, que evidencian estas fluctuaciones, dan cuenta de procesos en los que ya ni las lógicas de fragmentación territorial y educativa (Tiramonti, 2004) pueden explicar por completo la configuración del devenir de las instituciones. Lo que involucra nuevas formas de comportamiento de la matrícula escolar y nuevas formas de percibirla por parte de las/os docentes. Ello aporta en esta tesis otro plus que es justamente, la noción devenir colador, en tanto la matrícula de la escuela se compone de los procesos sobre los cuales se asienta la mayor modulación de la matrícula en la región pero que al vincularse con la discapacidad adquiere otros bemoles. Esto es, la fluctuación de la matrícula que atraviesa al sistema educativo y configura de modo particular a la EE que cobija a quienes luego de mucho transitar llegan a esta escuela. De ese modo, llegar allí, encontrar lugar se vuelve incluso acto de conquista, resultado de largas y silenciosas luchas.

Entre estas silenciosas luchas, la EE llega al Partido de San Martín a partir en los años cincuenta del siglo pasado. En esa década, como referimos en el capítulo 1, se crea a nivel provincial la “Dirección de Excepcionales”, la actual Dirección de Educación Especial, que en el trascurso del corriente ha cumplido sus siete décadas de creación. La piedra fundamental de la escuela se inscribe por esos años, específicamente en 1954. Una de las docentes, ya jubiladas, ex directiva, recuerda cómo la escuela fue mudándose, debido a la creciente demanda de matrícula que año tras año recibían:

-Veleda (V): La escuela funcionaba en la calle Parraviccini N° 851, en dependencias de la Escuela Primaria N°29, donde hoy funciona el jardín N°901. En esa época se atendían niños con retardo mental leve y moderado. Luego se fueron incorporando otras patologías. Todas relacionadas con el accionar del retraso madurativo como irregulares sociales (IS), síndrome de down (SD), entre otros (Entrevista ex Directora, Mujer, 45 años, Año 2017).

Aquí en vinculación con los procesos de escolarización de ECD y las transformaciones pedagógicas de la EE observamos cómo los inicios de la propia escuela tuvieron su germen en el interior de la escuela común. Todos/as los/as estudiantes concurrían a la misma institución, pero funcionaban en espacios separados. Esta propuesta se implementó para aquellos estudiantes con alguna dificultad en los procesos de aprendizaje, funcionando en aulas o grupos paralelos. No es un dato menor que la génesis de esta escuela, fuera en el interior de la escuela común como menciona la directora, “en dependencia de la primaria”, en el anterior registro. Este proceso incipiente en la década del 50 se vincula con los procesos integracionistas desarrollados con posterioridad, a partir de la década del 80, que se vinculaban al principio en nuestro país a espacios o aulas específicas, destinadas a grupos pequeños de ECD, denominadas aulas segregadas al interior de las escuelas de educación común.

Poco a poco se va construyendo la identidad de la escuela que comienza a funcionar en el centro de la localidad. Así lo recuerda la ex directora:

-En el 57, (me dice entusiasmada) queda libre la Escuela Primaria N°7, la siete viste la del centro de Ballester, porque se construye una nueva y por el incremento notable de la matrícula de la Escuela Diferenciada (me hace gesto del entrecomillado con ambas manos y los dedos) necesitábamos un lugar propio (Entrevista ex Directora, Mujer, 45 años, Año 2017).

El incremento notable de la matrícula, como expresa la directora, luego de sus tres años de funcionamiento responde por un lado, a la creación y ausencia del espacio específico de la escuela especial en el partido y, por el otro, producto de los procesos de derivación de la escuela de EC de estudiantes, en este caso, como recuerda la directora con diagnósticos específicos asociados al “retardo mental leve y moderado”, que tal como mencionamos junto con Luz (1995), esta nosografía enmascaró y enmascara profundas marcas de desigualdad y deshumanización. La entrevista siguió profundizándose y logramos traer del pasado al presente, aquello que la memoria afectiva recupera en experiencias que muchas veces cree olvidar, pero que se reponen en un espacio que es en este caso, la conversación que nos propusimos desplegar. Armar y entramar la identidad por la vía de la narración tiene lugar a partir del ordenamiento de lo vivido, que permite, el establecimiento de una memoria colectiva. La necesidad de que la historia de la escuela, preservada en la memoria de la directora, colectiva a la vez, para permanecer en el tiempo también lo expresan las acciones y las imágenes que acompañan el relato construido por la directora:

-Investigadora (I): ¿qué paso ahí en la escuela 7, donde estaban?

-Veleda (V): no, de ahí también nos fuimos, pensá que en el año 70 se agrega a la escuela el servicio para atender a sordos e hipoacúsicos. Convivimos ambas orientaciones, hasta no hace mucho. Recién en el año 2008, el grupo de sordos se va a su actual escuela. La matrícula crecía mucho y entonces en el año 1988 se construye por los militares la actual escuela que vos conoces. Y ahí nos mudamos y de acá no nos vamos más. Va en realidad si me fui, pero la escuela sigue en pie.

-(I): que bueno si la escuela está igual tal como la recuerdo cuando mi hermana iba ahí (Entrevista ex Directora, Mujer, 45 años, Año 2017).

Debido a que estaba en el centro del partido, la escuela recibía cada vez más estudiantes. La matrícula crecía mucho refiere la Directora -y continúa agregaríamos- motivo por el cual tuvieron que construir, un espacio propio, ya no en el centro de la localidad sino, en un sector fabril del partido un poco más alejado de este “centro urbano” que se caracteriza por otra dinámica de circulación, de comercio y de esparcimiento. En el registro anterior, la directora enuncia “la escuela sigue en pie” como un reconocimiento, pero a la vez un compromiso y una dedicación para esta escuela que durante los años ha construido su historia casi, como una familia. Una de las docentes ya jubilada, en una entrevista nos comenta al respecto:

-Ana (A): a la escuela la tengo grabada en la mente y en el corazón, no quería jubilarme, pero como están por cambiar la edad, no sé qué se yo, viste cómo es esto...uno nunca sabe, para mí la escolita “pobre” es todo (Entrevista, Docente Mujer, 50 años, septiembre año 2018).

La expresión utilizada por esta docente como la “escuelita pobre”, lejos de usarlo peyorativamente, más bien, todo lo contrario “lo es todo”. En ese “todo” se conjugan muchas experiencias, sensaciones y procesos que intentan romper con la lógica excluyente y estigmatizadora de las personas que concurren y de la escuela en sí. La escuela es para sus docentes esta *escuelita pobre*, término usado con recurrencia, que da cuenta de la propia identidad que fue construyéndose y el lugar que el SE ubica a las escuelas que se encargan de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad intelectual. Esta expresión, contiene una intensidad que pone “a flor de piel” la tensión acerca de la intersección entre los procesos de escolarización de ECD que viven en contextos de pobreza urbana y de cómo esta *escuela colador* pone en práctica diversas estrategias que, debatiremos en el capítulo V, ponen en jaque los procesos sombríos de la exclusión y en palabras de esta docente jubilada, *la escuela es todo*. La escuela, la “escuelita pobre” es vivida por cada uno/a de los/as docentes que intervienen en los procesos de desigualdad y precarización que están inmersos y producen otros modos de estar y habitar allí. En relación a este término, respecto de los procesos de identificación como *escuelita pobre* nos adentramos en el siguiente apartado.

1.2. *Devenir “escuelita pobre”*

La escuela, como referimos es el eco principal de los movimientos de reforma, crisis y de transformación con mayor virulencia. Estos movimientos se observan al interior de la propia EE y más aún, cuando uno se acerca al desarrollo cotidiano de la escolaridad. En este sentido, como venimos narrando, la historia de la escuela se enmarca en los mismos procesos socio-históricos que desde finales del siglo XX atraviesa el sistema educativo. En lo que concierne al modo en que la escuela moderna pensó la homogeneización de las infancias y los procesos de escolarización, ya mencionados en el apartado 2 del primer capítulo, la escuela de EE también fue pensada, en sus inicios, para “un” determinado sujeto con discapacidad, atendiendo a “un” tipo de homogeneidad que por cierto se volvió un oxímoron. Esta “esperada” homogeneidad contribuyó a que los/as estudiantes fueran ubicados en un lugar de alumno ideal en el que se desarrollaron propuestas pedagógicas que no respondían a las necesidades de cada uno de ellos/as. En este punto crucial acerca de pensar al colectivo de estudiantes con discapacidad en términos heterogéneos, una de las docentes con mayor antigüedad en la escuela expresaba lo siguiente:

“Antes la escuela era una “escuela de elite” de pocos chicos y tenían más tela (...) ahora son de nivel social y cognitivo más bajo” (Entrevista, Docente Mujer, 57 años, 2016).

En este sentido, en la década del ochenta a la que hace mención, se sostenía que para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje los grupos escolares debían ser homogéneos. Es decir agruparse por nivel de CI, por discapacidad y por patología. En ese punto de acuerdo a Páez (2010), “los grupos nunca fueron homogéneos, porque los seres humanos somos heterogéneos por definición” (p.42). A propósito de esto, los enunciados siguen

guardando estricta relación con ese ideal homogéneo esperado. Los inicios de la escuela eran, como afirma la docente una *escuela de elite* y, allí concurrían ECD con los que se podía trabajar, *porque había más tela*. Una *escuela de elite y más tela*, sustentada en esa “supuesta homogeneidad”, del enseñar todo a todos/as, en cuanto a la posibilidad efectiva de realizar actividades pedagógicas acordes y dedicarse uno a uno de los/as estudiantes de manera simultánea. Esto se debe según Páez (2010) a que, en esos inicios, las escuelas de EE se organizaban en pequeños grupos, atendiendo al tipo de discapacidad. En base a ello, los/as docentes refieren a este proceso como una matrícula más homogénea, donde los grupos se conformaban por diversas “patologías o síndromes similares”.

En esa época era posible encontrar aulas de hasta 7 u 8 estudiantes como máximo, agrupados según su diagnóstico. Diagnósticos que “superaban” y oprimían al sujeto, entendiendo al diagnóstico como una profecía autocumplida, una determinación de las posibilidades y dificultades de cada uno/a, de una vez y para siempre. El correlato al interior de los procesos de escolarización, se creía, que también los/as estudiantes respondían a esta supuesta homogeneidad en cuanto al tipo de aprendizaje, tiempos, ritmos, subjetividad, socialización, entre otros, de cada uno/a que conformaban los grupos escolares. Actualmente esa homogeneidad “necesaria” de los inicios, quedó totalmente descartada, ya que tal como afirma Páez (2010) los “cuadros puros” nunca fueron la razón de ser de los humanos:

“¿Cómo se podría afirmar a priori, ¿cuáles y cómo serán los procesos de aprendizaje de cada alumno, sin tener en cuenta o sin conocer la historia que le tocó vivir ni tampoco las circunstancias o estrategias de enseñanza que se le ofrecerá?” (p.43).

En una visión contraria, van tomando fuerza los discursos e investigaciones acerca de la heterogeneidad y las diferencias que existen entre los sujetos, específicamente al interior del colectivo de PCD (Pérez de Lara, 1998; Jacobo, 2012, Skliar, 2005, 2016). En base a ello, afirmamos que al igual que cualquier persona en sus múltiples manifestaciones y potencias, las PCD no constituyen un grupo homogéneo ni responden a situaciones homogéneas, sino, más bien, se expresan en una multiplicidad de relaciones, afectos, y subjetividades que escapan a la propia definición y etiquetamiento que supone “el diagnóstico”. Aquí nos interesa recordar las palabras de Contreras (2002) en tanto que, “uno no es igual ni desigual, uno es quien es” (p.61). En esta misma lógica un ex - director de la escuela nos comenta acerca de esa homogeneidad que “había alcanzado” la matrícula en dos sentidos. Por un lado, el que responde a los procesos de derivación de la escuela de educación común (EC) y, por el otro, acerca de los grupos conformados, a partir de las categorías diagnósticos:

-Investigadora: ¿te acordás como era la escuela cuando llegaste?

-Ariel: era una matrícula muy linda para laburar porque todavía no estaba el auge de la inclusión entonces había pibes con RM leve (me dice entre comillas haciendo el gesto típico con los dos dedos) que eran pibes que hoy por hoy por pueden funcionar tranquilamente en una escuela común sin siquiera pasar por la especial. Pero cada vez se hizo más compleja y heterogénea. Antes cuando en la escuela de EC había un pibe con

problemas de conducta o algún retraso madurativo, iba a parar la especial, era mucho más simple el paso de la primaria a la especial, ahora no es tan simple. Eran grupos más homogéneos y lindos de laburar, con dificultades de aprendizaje, pero podías plantear otro tipo de actividad, otras posibilidades de laburo porque no había tanto compromiso cognitivo. Eso, por un lado, por el otro, esto no lo puedo explicar, pero si bien había grupos con un mayor compromiso cognitivo también eran más homogéneos, con DI, pero eran más llanos, más transparentes (...) Entonces al principio se conformó una matrícula homogénea con muchas posibilidades de laburo, clima agradable, lindo grupo de trabajo docente, pibes con bajo nivel de conflicto comparado ahora. Eso te daba otra salud y menos frustraciones, más ganas de ir a la escuela. Te podías dedicar al aprendizaje propiamente dicho, ahí surgió pizza pizuela, convivencias, un montón de proyectos y, muchos proyectos pedagógicos más chiquitos que eran potentes, no eran nada del otro mundo, pero le daban una potencia a la escuela que iba dejando una cierta marca (Entrevista, Ex Director Varón, 52 años, año 2019).

En los inicios, cuando *no estaba el auge de la inclusión* nos comenta el director, la escuela era mucho más homogénea y el *“pase” a la EE era mucho más directo*. Ello, se tradujo en la conformación de una matrícula con mayores posibilidades de aprendizaje propiamente dicha, tal como expresa Ariel, con situaciones referidas a RM Leve. A su vez, recuerda que los propios grupos con otro tipo de diagnóstico, ligados a una discapacidad más específica eran también mucho más homogéneos. Esa “supuesta” homogeneidad encarnada en los RM leve, responde a lo que Luz (1995) manifiesta sobre la utilización de esa categoría en tanto opera, como un doble etiquetamiento de los sujetos, plagada de prejuicios sociales y educativos. Por una parte, sobre el desempeño no esperado por la escuela de EC y por el otro, es una categoría que “encubre su pertenencia a sectores sociales más desfavorecidos de la población” (p. 41). Esta mención parece “figurita repetida” pero es necesario recordarla una y otra vez ya que como mencionamos, los enunciados se reactualizan y se filtran por las fibras más sensibles del lenguaje y enmascaran procesos muchos más profundos de estigmatización que, continúan con gran tenor.

La heterogeneidad y complejidad de la que se habla, en términos de mayores conflictos como refiere el director no solo se expresa sobre los diagnósticos o la posibilidad de aprendizaje sino sobre las derivaciones de la EC cuando ella no podía responder a la diversidad de conductas, de estilos de aprendizaje, de tiempos y espacios diversos. Como relatan los/as docentes, año tras año la escuela de EE, poco a poco fue recibiendo aquello que desde algunos saberes propios de la medicina o de la psicopedagogía (Carli, 2002; Testa y Ramaciotti, 2015; De la Vega, 2010) no respondía a los estándares establecidos para permanecer en la escuela común. Como producto de lo anterior, permitió que la EE reciba a todos aquellos que no se ajustaban a ese tipo de homogeneidad esperada.

En este sentido la EE se configuró – y se sigue configurando aún en tiempos de inclusión en las escuelas de EC- como la pedagogía capaz de llevar adelante los procesos de escolarización de estudiantes que no se ajustan a las propuestas que el sistema educativo común propone y espera para la gran

masa de estudiantes. Algunos de ellos serán derivados a especial luego de la adquisición de diagnósticos y otros como daremos cuenta en este capítulo son poseedores de las marcas de la desigualdad social y educativa que caracteriza a nuestro presente y siquiera se “benefician” de la posibilidad de acceso a los derechos que brinda, como el lado b de la moneda, el propio diagnóstico, a través del CUD. Allí es donde la gran malla que sostiene a los/as estudiantes en la escuela, se vuelve esa bocanada de aire, para encauzar sus trayectorias (Terigi, 2010, Kantor, 2001), para aprender, hacer amigos/as, reír, disfrutar, vivir

El recuerdo de una escuela más tranquila, con posibilidad de ocuparse de los/as estudiantes, es parte de los relatos que conforman la experiencia docente que están hace mucho tiempo o se fueron ya de la escuela. Son las palabras de esta docente, con más de 15 años de antigüedad, que refieren al movimiento y heterogeneidad que se produce en el cotidiano escolar:

(Investigadora): ¿Hace cuánto que trabajas acá?

(Florencia): desde que me recibí, a los 25 años tomé cargo titular no había nadie en esa época ahí empecé a trabajar acá, era distinta la población, era más homogénea.

(I): ¿Cómo era la escuela cuando llegaste?

-(F): La mayoría tenía lo que se llamaba retardo mental (ahora discapacidad intelectual) moderado y muchos síndromes, los grupitos eran menos numerosos y tenías una cierta lógica donde en un grupo podías trabajar tranqui sin tener que estar pendiente si te roban, si se escapan, si rompen un vidrio, eran más tranquilos antes los pibes.

I: y ahora, ¿cómo ves la escuela?

-(F): y ya viste, la escuela es muy dinámica, todo el tiempo algo pasa, algo hay que hacer, algo hay que recolectar (...) Cambió mucho la escuela, pero también es más divertida, nunca te aburrís siempre pasa algo para resolver, si no se quema una luz, o falta pan para el almuerzo o un pibe rompió el vidrio como lo hizo Tin varias, veces terminas en la monotonía. No digo que sea lo ideal pero el movimiento a veces es necesario y como son tantos pibes y tantas maestras siempre pensamos en hacer cosas juntos con otros grupos y salir, tratar de salir con los pibes afuera de la escuela, que no se queden que lo único que tienen es la escuela porque están la mayoría todo el día. Fue todo cambiando”

-(I): Cuando decís colador, ¿a qué te referís?

-(F): Recibimos a todos, somos como el colador, nos caen los que no pasan el tamiz. Entonces cada vez tenemos grupo más numerosos, acá hay 13 estudiantes, pero tengo compañeras que tienen hasta 17 en salones que fueron pensados para grupitos de 6 u 8 chicos como máximo. Tuvimos que hacer reformas en algunas aulas para poder separar y meter más pibes, en el mismo espacio, pero más pibes (Entrevista, Docente, 49 años, año 2019).

Es en este marco que es posible comprender aquello que la docente refiere con la noción escuela colador, en tanto la escuela se vuelve lugar abonado por múltiples diagnósticos y categorías encubiertas (Luz, 1995), de las dificultades en las trayectorias que posibilitaron y posibilitan hoy, el crecimiento y aumento de la matrícula de la escuela de manera vertiginosa. La densidad que involucra este proceso, forma parte de lo que refiere: “somos una escuela colador, acá recibimos a los que no pasan por el tamiz.” (Entrevista, Docente Florencia, 49 años, año 2019). En este relato se entiende que la escuela “filtra la caída”, y son el tamiz del tamiz, para que los/as ECD que llegan, no terminen de caer y es en esta escuela que encuentran otra posibilidad, una posibilidad más –

de escolarizarse allí y/o de *volver a la común*, como un puente hacia otra posibilidad (Del Torto, 2015). Una posibilidad más de “caer en la especial” y que ella reconvierta y transforme, en esa especie de “malla” que los contiene, los discursos excluyentes que se han construido alrededor de cada uno/a de sus estudiantes. Es decir, la escuela colador si bien pareciera configurarse “con el descarte” o lo que “se cae”, procura un camino que habilita distintas trayectorias para los/as ECD de la escuela en particular, aunque no sólo de ella.

El relato anterior recupera una multiplicidad de cuestiones que hacen a las dinámicas de la escuela, a los movimientos y a la heterogeneidad de la que hoy se ocupa, rompe con esa supuesta homogeneidad esperada en los inicios, de los grupos escolares y la conformación de las instituciones, y redobla la apuesta sosteniendo que todo sería monotonía. Particularmente, importa a los fines de este capítulo y del devenir *escuelita pobre*, recuperar aquí la pregunta que orienta esta investigación acerca del exponencial crecimiento que tuvo la matrícula de esta escuela de gestión estatal del Partido de San Martín en las últimas dos décadas. Ataño hacer foco en este ítem, acerca de la matriculación y derivación, ya que la política educativa – con sus propuestas imperativas de inclusión- desde el año 2004 plantea la eliminación de las barreras, el derecho a la educación sin discriminación, el acceso a la escolaridad común para todos/as y la eliminación de la exclusión (LEN, 2006; Ley N° 26.378; Res 311/16). Sobre estas cuestiones profundizamos en el apartado 2.1 del capítulo.

Por tanto, es el devenir *escuela colador – escuelita pobre* que recibe a todos aquellos que no pasan por el tamiz o que efectivamente “se caen” de la EC, porque no responden a lo establecido para permanecer, aparece otro factor que refiere al segundo componente de intersección con la discapacidad que abordamos, al emplazamiento urbano de los/as estudiantes y de la escuela. Aquí nos referimos a las situaciones de pobreza que, como describiremos en el apartado 2.2 del presente capítulo, se configuran al interior de la matrícula. Esto también implica pensar la escuela con otro tipo de heterogeneidad que al vincularse con la discapacidad se vuelve un factor potenciador de la desigualdad y del “colador”. Ello se sintetiza en la frase, “*acá son todos sociales*” enunciada por una de las docentes en una entrevista realizada a los comienzos de la investigación. Frase que incomoda pero que a la vez da cuenta de los procesos de escolarización de los/as ECD en la actualidad, ante la pregunta de cómo se encuentra conformada la matrícula de la escuela:

-“mira acá son todos sociales, todos vienen de los barrios más pobres del partido. Ellos y sus familias, en su mayoría migrantes, viven en las villas y asentamientos que están cerca y no tanto de la escuela. Sus familias tienen muchas dificultades, en relación al empleo, al acceso a la salud y a la educación” (Entrevista Docente, Mujer, 53 años, año 2017).

La tensión expresada aquí en *acá son todos sociales* refuerza la hipótesis de la *escuela colador* y el *devenir escuelita pobre*. Los sociales refiere a una denominación en desuso, que describimos en el capítulo I, que usa esta docente para dar cuenta del modo en que se configura la matrícula de la escuela en la actualidad. Si bien, el registro que hace la docente tiene que ver con una denominación que hoy sin duda es obsoleta, intenta aludir, incluso irónicamente, en su relato a las desigualdades y múltiples exclusiones que han atravesado la

vida de los estudiantes con los que ella ha trabajado. Por otro lado, no deja de expresar aquello que el SE produce cotidianamente, efecto de los tamices que acciona contribuyendo a los efectos múltiples de estigmatización cuando no es posible dar respuesta a las diferencias que existen en las aulas. Al respecto de esta denominación la docente reflexiona ante la re-pregunta acerca de lo que entiende por esa terminología y expresa lo siguiente:

-Anabel: Mirá antes se usaba esa denominación, ahora no se usa más, pero terminaron siendo los pibes pobres que vienen de barrios pobres, derivados de la escuela común. Cuando vine el primer día a trabajar a esta escuela como no conocía el barrio de San Martín, porque vivía en Moreno, agarré el registro y observé de dónde venían los pibes. Cuando llegué a mi casa le dije a mi marido: - ya sé cuáles son los barrios más pobres de San Martín. El me pregunta ¿cuáles?, yo le respondo: Suarez, Bilingurth, Independencia, Carcova. Mi marido se asombra y me dice, ¿cómo sabés si no conocemos San Martín? A lo que le respondo, porque de ahí son los barrios de donde vienen los chicos que tengo en la escuela. (Entrevista Docente, Mujer, 53 años, año 2017)

El nombre de los barrios donde provienen sus estudiantes, sin conocer el espacio urbano, ya que recientemente se había mudado, le permite entrever o suponer que esos son los barrios más pobres, sin que ello implique ningún prejuicio trillado. La docente, convive con esa materialidad precaria que atraviesa la vida de los sujetos con los que trabaja y busca incansablemente estrategias para que el encuentro, se vuelva parte de una experiencia que potencie y posicione al sujeto, marcado por la exclusión, en un lugar de posibilidad. Ello, porque como refiere Butler (2006), el ser precario es un ser atravesado por lo otro, por lo diferente y no es posible anular su presencia, sino, que en ese encuentro cotidiano el otro se aparece, en tanto que otro, como rasgo de mi propia corporeidad, de mi propia vida y me interpela como tal.

La denominación "son todos sociales" fue utilizada durante un tiempo oscuro y nefasto del país, esta taxonomía "Irregulares Sociales" (IS)³¹, aparece por primera vez, como Santarrone y Kaufmann (2005) lo expresan en su investigación:

(...) será durante la Dictadura cuando se incluya a los «discapacitados sociales» en el universo de las discapacidades, bajo la égida de la Educación Especial. Para llevar a cabo las políticas educativas de «ordenamiento» de los sujetos y de las conductas que la Dictadura se había trazado, y siendo las escuelas los dispositivos de identificación de

³¹ A los efectos de concretar esas políticas, el Consejo Federal de Educación (CFE) define a los "discapacitados sociales" como un: "Sujeto que por su situación o su conducta experimenta limitaciones para integrarse en un orden social normal. La discapacidad social: consiste en manifestaciones de conducta desadaptadas imputables a: Factores personales predisponentes; Condiciones familiares anormales; Medio social desfavorable. La acción educativa especial utilizará medios preventivos, correctivos y de estimulación" (Consejo Federal de Educación, 1979: 46). Este grupo a su vez, era clasificado y escolarizado en escuelas para *educables*; aquellos que asistían a internados o institutos de menores y, *re-educables*, los que se encontraban privados de su libertad en el servicio penitenciario. El otro gran grupo de clasificación eran las PCD físicas o mentales quienes, según el ideario de la época, únicamente podían ser «adaptados», «incorporados» e «insertados» a la sociedad, ya que, se sobreentendía que los alumnos habían sido educados sin éxito y, por ello, la EE debía hacerse cargo (Santarrone y Kaufmann, 2005).

los discapacitados” (p.79).

Es así como durante este período y con sus resabios actuales, la ideología de la reeducación y el discurso resocializador, lograron reforzar las diferencias sociales y la creación de estigmas (Goffman, 2006), estrictamente asociados a la educación especial. Es con el advenimiento de la democracia y con la Ley Federal de Educación N°24.195 que estas “discapacidades” comenzaron a ser excluidas del campo de intervención pedagógica de la EE. Sin embargo, a través de los relatos docentes, referidos a las trayectorias de estudiantes que provienen de una derivación de la educación común, como dimos cuenta en el apartado de las investigaciones en torno a ello, es una clasificación que sigue vigente - pero encubierta- y que se vincula de modo “disimulado” a diversas problemáticas individuales, sociales, ambientales y familiares, atribuidas por supuesto al fracaso individual. La historia oscura pasó pero los enunciados y discursos siguen con esa mancha impregnada.

En ese sentido responde a los eufemismos que continúan solapados para nombrar a la discapacidad y al sujeto de la EE hoy cuando este se encuentra o se intersecciona con la pobreza. La pregunta gira entonces a comprender y poner en tensión acerca de quién(es) es (son) el(los) sujeto(s) de la EE hoy, destinatarios de las políticas de inclusión, cuando se encuentran demarcados por múltiples categorías e intervenciones. Asimismo, nos interrogamos por el modo en que impactan los procesos sociales y etiquetamientos que se otorgan a los sujetos en base a la interseccionalidad (Haraway, 1995; Creeshaw, 1991) que en esta tesis se propone describir. Dada la vacancia de investigaciones y estudios en torno de la relación interseccional entre discapacidad y pobreza, atendiendo a las dinámicas de escolarización, intentamos aportar al debate actual de los procesos de inclusión de este colectivo como también la pregunta por el sentido de la escolaridad y las formas que se imagina el futuro.

2. Acerca de la matrícula escolar

2.1. Sobre su crecimiento y transformación: atendiendo a las políticas de inclusión

Los debates sobre la desigualdad social y educativa en clave interseccional, que desarrollamos en el capítulo primero, nos permiten poner en tensión el círculo vicioso (Elwan, 1999; Pantano 2009) que se produce entre discapacidad y pobreza con el objeto de profundizar a través del material de campo las múltiples relaciones que se establecen entre ambas categorías. Ello, se vuelve especialmente preciso cuando nos acercamos a la descripción de la configuración de la matrícula de la escuela. A partir de estos debates proponemos que la matrícula de las escuelas que alojan a estudiantes con discapacidad intelectual (ECDI) y, particularmente la escuela en la que realizamos el trabajo de investigación, se configuran con aquello que retomando a Kristeva (1998), denominamos como lo *abyecto de lo abyecto*. Al respecto, importa resaltar aquello que Platero (2014) refiere acerca de la invisibilidad y, “a

la ausencia de algunos sujetos, que nunca están presentes en la discusión, porque no tienen el reconocimiento necesario como para ser considerados “sujetos” políticos o ser parte del debate social” (p. 59). Como dimos cuenta en el capítulo uno, las PCD intelectual son al interior del colectivo, el grupo relegado y excluido en la propia exclusión, en ser reconocidos y considerados para el desarrollo de políticas públicas o de ser pensados incluso como sujetos interdependientes, autodeterminados y habilitados para desplegar su vida de manera autónoma. En este punto, las PCDI serán a partir del análisis de Goffman (2006) no sólo categorizadas como “de segunda”, sino que al interior del colectivo son el grupo más relegado y más excluido, dirá Ferrante (2020) más deshumanizado.

Durante el segundo año del trabajo en terreno nos acercamos a los datos de matrícula de la escuela. En este proceso trabajamos con los documentos secundarios que los directivos nos suministraron. Cada semana conversábamos con *Pili* o *Anabel*, para poder utilizar el registro de matrícula anual. Si bien, algunos datos pueden ser consultados en la página de la DGCyE del mapa escolar, esta información no se encuentra desagregada por escuela, cuestión relevante aquí, a los efectos de discutir la hipótesis asociada a los procesos de fluctuación de la matrícula hacia la modalidad de educación especial contribuyendo a una estigmatización doble (Lopes, 2011) o múltiple. En este sentido, nos interesó acceder al documento conservando el anonimato, de cada uno de los/as estudiantes que desarrollaremos en el siguiente apartado:

Una semana ingreso a la escuela a buscar el registro de matrícula. Como la sala de biblioteca y los otros gabinetes están ocupados, me quedo en un costado del escritorio de dirección. La dirección es amplia y está separada con una puerta corrediza que la vincula con el área de secretaría, ahí siempre encuentro a Anabel que ella me alcanza las matrículas de todos los años, cuando está tomando mates siempre me convida. Conversamos de varias cosas mientras voy registrando las direcciones de los estudiantes y algunos datos más, ella está con cambio de funciones, y siempre hace todo lo que tiene que ver con papelerías. Durante toda la jornada las puertas de la dirección están abiertas e ingresa gente constantemente, desde los chicos a pedir alguna tiza o los padres que consultan por algún trámite. En una oportunidad me vuelve a preguntar qué era lo que yo estaba haciendo. Le cuento sobre el trabajo de la tesis y ella me responde:

-Anabel: si acá en la escuela tenés para hacer cinco tesis. Siempre lo dije yo que hace seis años que estoy acá. Si tuvieran otro contexto estos chicos no tienen por qué estar en esta escuela. Eso es parte de la política pública, los gremios, la desprofesionalización docente, ¿pero la inclusión de qué? Asiento con la cabeza y ella continúa trabajando con lo suyo. No pude repreguntar en ese momento. Sigo observando los registros. Comencé con los registros de matrícula más viejos, a partir del 2003 para ver y analizar el impacto de la crisis del 2001. Hasta el 2017, año que me encontraba. Algunos de los registros están incompletos, y voy reconstruyendo y analizando año por año. En algunos registros colocan los alumnos integrados, los marcan con una I al costado o le colocan el tipo de integración que se realizaba en ese momento. Integración tipo A o integración parcial B. Este tipo de integración que ya no es “legal” hacerlo significaba que los y las estudiantes realizaban su escolaridad en dos partes, la mitad de los días en la escuela común y la otra en la especial como una forma de aminorar las resistencias hacia el pase definitivo a la EE,

por diversos motivos. Como forma de sostener la propuesta de integración, esta clasificación fue modificada en base a la LEN N° 26.206 y la Convención Ley 26.378 (Registro de campo, año 2017).

¿La inclusión, de qué?, se pregunta y remite al lugar que ocupa en los enunciados docentes cuando se interrogan sobre las posibilidades que hubieran tenido los/as ECD en otro contexto. Ese otro contexto refiere a oportunidades otras asociadas con la desigualdad socioeconómica que ciertamente afectan sus trayectorias escolares, las posibilidades de sus familias, en suma, en un contexto social y educativo, dónde las barreras y obstáculos que han atravesado ECD de la escuela se hubieran transformado en apoyos y en oportunidades otras. Es también a través de los relatos y la propia construcción que hacen los/as docentes nos permite comprender el crecimiento de la de la matrícula y su transformación, tal como enuncian las palabras de la ex -directora:

-Veleda: este año son un total de 400. 150 en integración y TES y el resto en sede doble jornada. (Son un total de 250)

-Investigadora: el año pasado a principios del 2016 Rosa (la ex vicedirectora) me había dicho que eran 300.

-(V): si subió muchísimo la matrícula.

-(I): ¿De dónde vienen la mayoría de los chicos?

-(V): mira hace unos años hicimos un relevamiento, te lo tengo que buscar. Pero la mayoría viene de Suárez, Lanzzone, Libertador, de acá atrás de La Tranquila. (Entrevista ex Directora, Mujer 45 años, año 2017).

De un año a otro la matrícula crece de 300 a 400 estudiantes, en el propio registro de los directivos. Nos referimos al año 2016 y 2017. Años donde la política educativa emitía resoluciones y normativas tendientes a garantizar la inclusión en las escuelas de EC. En línea con la expresión de Anabel, en este caso Veleda, afirma que la mayoría proviene de los barrios más pobres del partido. Ocuparse de un año a otro de casi el 50% de aumento de su matrícula es aquello que nos preguntamos sobre las condiciones de garantizar la inclusión y la escolaridad de ECD de la escuela. Importa aclarar aquí que, el registro de la matrícula anual se realizó con un corte temporal desde el año 2002 hasta el 2018. La importancia que radica la conformación de la matrícula responde a los objetivos de la tesis en dos sentidos. Por un lado, analizar el modo en que discapacidad y pobreza se intersectan en la escuela y seguidamente los modos en que ambos configuran modos de vivir, habitar y estar en ella. Esto, como debatimos, en directa relación con la producción de discapacidad en tiempos gerenciales. La pregunta que se establece aquí no se refiere a cuantificar la matrícula sino a lo que expresa Bonal (1991):

“¿De qué nos va a servir saber cuántos son, si no conocemos sus condiciones objetivas de existencia? El hecho que sean tantos en número y con una idéntica tipología y con una etiología clínica parecida, no presupone de ninguna forma que todos tengan las mismas necesidades asistenciales y económicas” (p.154).

Las palabras del autor remiten a la necesidad de que existan efectivamente datos acerca de las personas con discapacidad con el objeto, no de cuantificarlos sino, con la necesidad imperiosa de entender, conocer e

intentar incidir en la emergencia de políticas que eliminen las barreras y obstáculos de unas condiciones de vida que no hacen más que profundizar la exclusión. Así la pregunta analítica en este apartado se presenta por el incremento y transformación matricular que no dejan de ir a contramano de las políticas de inclusión educativa (Nuñez Mayan, 2019). Los datos en la Tabla N° 1 son el resultado del conteo de cada estudiante matriculado por año, extraído de las fotos N° 1 y 2 que describimos en el capítulo metodológico, sobre el registro de la matrícula que lleva la escuela. Se observará un vacío de información entre los años 2009 al 2012 dado que las mismas no se encontraban confeccionadas en su totalidad.



Tabla 1 Matrícula Sede Escuela Especial y Proyecto de Inclusión Año 2002-2018

AÑO	SEDE	PPI	TOTAL
2002	153	44	197
2003	164	49	213
2004	179	48	227
2005	202	55	254
2006	195	44	239
2007	194	40	234
2008	228	44	272
2012	-	-	286
2013	300	90	390
2014	320	109	429
2015	280	135	415
2016	281	157	438
2017	232	208	440
2018	243	256	499

Fuente: Elaboración Propia en base a datos proporcionados por la escuela.

En la tabla 1, la columna de la izquierda, titulada sede especial, refiere a los/as estudiantes que realizan su jornada escolar en el edificio de la escuela y transitan su trayectoria por la modalidad. La columna de la derecha con el nombre proyectos de inclusión (PPI) hace mención a los/as estudiantes que están en escuelas de educación común (EC) y, cuentan con el acompañamiento de un maestro de apoyo a la inclusión (MAI). Sobre el análisis de los PPI, nos referiremos en profundidad en el apartado cuarto de este capítulo titulado, la inclusión desde adentro. En la tabla se observa cómo, año tras año, la matrícula total aumenta considerablemente. Se describe a continuación el contenido de la tabla, también se encuentra el código QR con su respectivo detalle. Año 2002, sede 153, PPI 44, total, 197; 2003, sede 164, PPI 46, total 213; 2004, sede 179, PPI 48, total 227; 2005, sede 202, PPI 55, total 254; 2006, sede 195, PPI 44, total 239; 2007, sede 194, PPI 40, total 234; 2008, sede 228, PPI 44, total 227; del 2009 al 2012 no. hay datos, salvo el total del 2012 de 286 estudiantes. En el 2013, sede 300, PPI 90, total 390; 2014, sede 320, PPI 109, total 429; 2015,

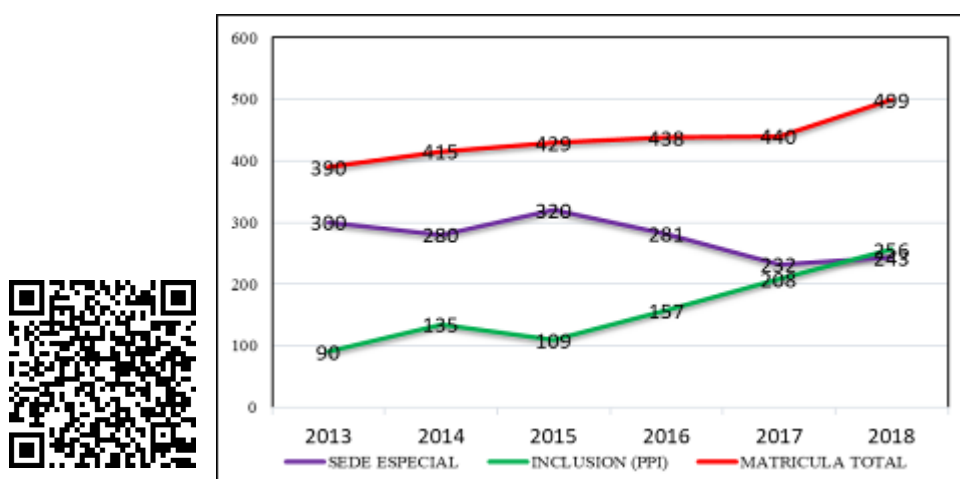
sede 280, PPI 135, total 415; 2016, sede 281, PPI 157, total 438; 2017, sede 232, PPI 208, total 440; 2018, sede 243, PPI 256, total 499.

En el 2018, la escuela contaba con una población de 499 estudiantes distribuidos en distintas edades, entre 6 y 23 años de edad y, niveles, de primer ciclo a CFI Superior. La evolución de la matrícula de la sede, pero a la vez de los PPI, claramente es progresiva. Se observa durante 2002-2008 que la matrícula se mantiene estable, con un promedio de 200-250 estudiantes. Sin embargo, el salto cuantitativo que se produce a partir del año 2013 es altamente significativo. Estos movimientos son los que llaman la atención. Son en parte aquello que motivó y dio origen a la investigación. Ello, se corresponde con la implementación de resoluciones del CFE, específicamente la 155/11, la 174/12 y con mayor intensidad la 311/16, acerca la escolarización de ECD en las escuelas de educación común que si bien, los números de la matrícula total debieran descender, ocurre el efecto contrario o más bien se produce lo que autoras como Núñez Mayan (2019), denomina el *estancamiento de la inclusión*.

En esa misma dirección Slee (2012), propone que aun existiendo normativa específica lo que se produjo, más bien, fue una “acomodación razonable” de los procesos de inclusión al interior de las aulas de la escuela común. Es decir un ingreso “vertiginoso” en los primeros años, dada la influencia retórica y normativa y luego un decrecimiento que responde a los diversos “usos y costumbres” que se le otorga a la inclusión que se traducen en prácticas excluyentes que alimentan diferentes intereses, incluidos los mercantiles y, encierra retóricas hasta veces vinculadas. Este movimiento se observa en la paridad de los datos al final de la tabla. Asimismo, el aumento de estudiantes refiere no solo al estancamiento o acomodación razonable de la inclusión en las escuelas de EC, sino, al doble proceso de matriculación que en la provincia de Buenos Aires, se realiza para garantizar los recursos y las trayectorias de los/as ECD enmarcados en los PPI. Empero lo anterior, como debatimos en el siguiente apartado, al proceso inverso o acomodación de las políticas y a la doble matriculación se suman los procesos que combinan de manera interseccional la discapacidad y la pobreza urbana en esa dinámica.

En el siguiente gráfico, recuperados de la tabla anterior se puede observar allí el movimiento y circulación de las trayectorias de ECD al interior del sistema educativo (SE) durante el período 2013-2018 que tomamos para analizar en profundidad. Esto responde, como mencionamos, atendiendo a las políticas y resoluciones mencionadas anteriormente que toman impacto a partir de la LEN (2006), la Convención (ONU, 2006) con su jerarquía constitucional en el año 2014 (Ley N° 27.044) y las Resoluciones 155/11; 174/12 y fuertemente la resolución 311/16 del CFE.

Gráfico 1 Matrícula Sede Escuela Especial y Proyecto de Inclusión Año 2013-2018.



Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por la escuela

En el gráfico N°1 las primeras líneas de color rojo son los datos de la matrícula total. Las segundas, de color violeta indican los datos de evolución de la matrícula en la sede de la escuela y las barras verdes, indican la evolución de los PPI. Si bien el aumento de la matrícula es, sin duda, una noticia altamente positiva también expresa las tensiones que se ejercen sobre la escolaridad para garantizar la inclusión del total de los 499 ECD. Según transcurren los años, aquí se puede ir viendo el impacto de las normativas nacionales como internacionales, ya que a partir del año 2015 la tendencia de los PPI es hacia la alza. Así, del total matriculados en el 2018, 256 estudiantes se encuentran bajo los PPI, esto representa el 51,3 % del total de la matrícula³². Si bien, esto en sí es promisorio, quedan en sede de la escuela 243 estudiantes que representan los 49,7% del total restantes, distribuidos en 15 grupos de aproximadamente 12 y 17 alumnos. Esta gran cantidad de estudiantes es lo que tensiona las preguntas por las políticas de inclusión y su hacer diario, tal como mencionaba Florencia en su relato sobre la cantidad de estudiantes por alumnos y la deriva de ello en reformas de las aulas para que cada vez, entren más.

Cabe, aquí, revisar en directa relación con la pregunta por la matrícula de la escuela donde se desarrolla la investigación los datos oficiales del Registro Matricular la DGCyE. En la tabla 2 se detallan los datos de gestión estatal y privada. En estos datos observamos un proceso de fluctuación matricular desde gestión privada hacia la gestión estatal. Particularmente esto, a partir del año 2016 y a la vez un fuerte incremento en la matrícula total de estudiantes en tan solo cuatro años. Esto abre nuevos interrogantes a partir de las distintas políticas de ajustes implementadas de manera generalizada para la población y particularmente al colectivo de PCD, materializada en recorte de pensiones, baja de prestaciones y servicios asistenciales quedará para futuras indagaciones.

³² Aquí no nos centraremos en estos datos, ya que los desarrollaremos en el apartado siguiente titulado: "La inclusión vista desde adentro".

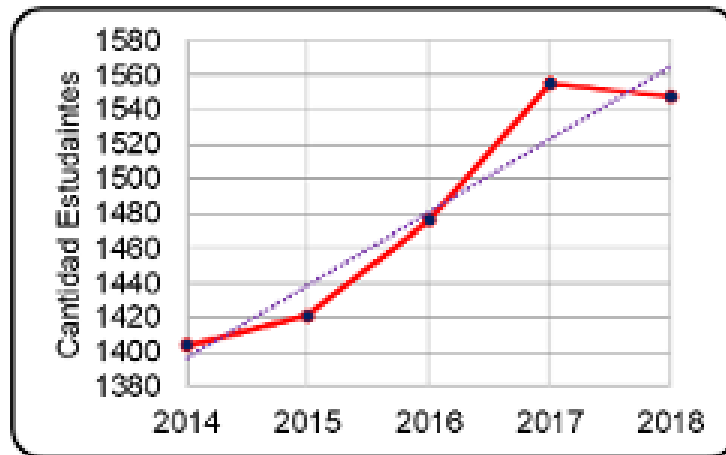


Tabla 2. Matrícula Escolar Modalidad Educación Especial. Periodo 2014-2018

Matrícula Anual	Total Estudiantes	Gestión Estatal	Gestión Privada
Año 2014	1404	792	612
Año 2015	1421	797	724
Año 2016	1476	801	675
Año 2017	1555	952	603
Año 2018	1548	830	718

Fuente: Mapa Escolar. Dirección General de Cultura y Educación.

Gráfico 2. Evolución Matrícula Escolar Modalidad Educación Especial. Periodo 2014-2018



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la Dirección General de Cultura y Educación

En el gráfico N°2 observamos, a través de la línea roja, el progresivo incremento de la matrícula total, de gestión privada y estatal, con un leve descenso a partir del año 2017. Es aquí donde las preguntas de investigación cobran forma y los datos dan estructura a su contenido que refieren al crecimiento de la matrícula de las escuelas de EE, cuando la prescripción de las políticas propone otro modo de circulación. Al respecto, ¿es la sola reglamentación (Bocchio, 2019) de las políticas, la garantía de la inclusión?, ¿de qué modo se llevan adelante estos procesos al interior de las instituciones?, ¿cuál es el impacto de las políticas de inclusión al interior de las escuelas?, ¿es tal como dicen los y las docentes que “la normativa baja” y llega cuenta gotas? A partir de estos interrogantes iremos analizando en detalle cada una de ellas por medio de datos estadísticos producidos y los relatos docentes que trabajan a diario con “la progresión de esta matrícula”. De acuerdo con estos movimientos producidos es que, si bien el descenso de la matrícula en la EE debiera suceder con mayor intensidad de acuerdo a los postulados de las políticas de inclusión (Veiga-Neto y Corsini, 2012), en la entrevista con el Ex - Director Ariel surge ese interrogante:

(I): ¿a qué se debe el incremento de la matrícula?

(A): yo le otorgo la responsabilidad a la educación primaria. La escuela primaria, se volvió menos contenedora, no se les caía una estrategia. Que nos pasaba a nosotros, cuando trabajamos sentíamos que podíamos brindarles distintas estrategias que la escuela primaria no le brindaba, y sigue haciendo agua. Por eso había tantas dificultades para la integración, nosotros no éramos una escuela inclusiva hacia adentro, yo era un defensor acérrimo de la integración, y más de la integración laboral. Que pasaba cuando integrábamos con las primeras experiencias con un grupo de

adultos, los pibes no querían ir, había que obligarlos (me hace el gesto entre comillas), es decir había que convencerlos. Eso significaba que no se sentían contenidos, y se querían quedar en la especial, porque se sentían contenidos, porque había situaciones de afecto y no se generaban situaciones de frustración frente al aprendizaje, eso es.

-I: Y eso a qué se lo atribuí de que en la especial a veces están mejor como dicen algunos de los y las docentes, ¿a qué se debe?

A: Yo creo que lo que hace diferente a la EE (nuevamente cuando dice la palabra diferente hace el gesto con los dedos como entrecomillando) lo hace la propuesta metodológica, la forma de encarar la enseñanza, que es mucho más diversa, son más abarcativas, más accesibles, más divertidas, más abiertas, más variadas. Si bien no estoy diciendo que la escuela común es lo peor porque de a poco las cosas fueron cambiando, pero lo que tiene que cambiar es la educación en general. Fui a supervisar una inclusión ahora como algo privado para ver cómo estaba el estudiante, en una escuela privada de la ciudad (CABA) en la clase de matemática y siguen trabajando con el libro, abriendo en la página tal, no explicaba nada, no se entiende. Como le pedís a esa docente que su formación fue así que implemente otra metodología, otros apoyos. Esto no es para generalizar, pero el cambio está en la educación en general no en la división entre común y especial. Pero sí te tengo que afirmar algo es que efectivamente en la especial y sobre todo en la 500 se pensaba en cada detalle, en cada obstáculo para que los pibes aprendan (Entrevista, Ex - Director, Varón 52 años, año 2019).

En este fragmento, lejos de estigmatizar a las escuelas comunes, el Director se distancia de ello. Empero ello, distintas investigaciones han indagado sobre los procesos excluyentes que se producen al interior de las escuelas (Cobeñas, 2016; 2020; Barrozo y Cobeñas, 2019; Dubrovsky; 2010). Aquí ponemos el acento en la necesidad de transformación del formato escolar homogeneizante que se sigue sosteniendo en la actualidad y en los procesos de formación docente que reproducen de manera dicotómica y excluyente la separación entre “comunes y especiales”. Asimismo, los docentes en este proceso de irrupción y transformación de las aulas son ellos/as que de manera autodidacta – autogestionada y en procesos de constante formación (Grinberg, 2008; Popkewitz, 2010) comienzan a revisar sus prácticas, sus metodologías y propuestas, a pensar la formación, tanto inicial como continua para responder a la heterogeneidad que se presenta y debe hacerse cargo la escuela, ya que históricamente le han otorgado esa gran responsabilidad *per se*. Sin embargo, esto ocurre, en condiciones de precariedad, con falta de recursos, bajas condiciones de salarios, sobrecarga de actividades, entre otros.

Por tanto, son los/as docentes, quienes en esas condiciones precarias posibilitan el derecho a la educación y le corresponde al Estado y sus políticas intervenir en los procesos de escolarización para garantizar procesos de inclusión, que escapen a la exclusión. Es a través de estas múltiples tensiones que relatamos a través del cruce de datos empíricos para seguir profundizando en la intersección pobreza urbana y la discapacidad – intelectual- En virtud de ello, trabajaremos con el análisis de la matrícula escolar, confeccionada de manera manual, atendiendo al otro factor de interseccionalidad que es cuando la discapacidad se cruza con la pobreza.

2.2. *Sobre la interseccionalidad: discapacidad y pobreza*

Como mencionamos en el apartado metodológico, los datos a los que haremos referencia a continuación responden al registro de la matrícula recopilado en una base de datos de elaboración propia que procesamos con el software SPSS. En esta sección proponemos adentrarnos a esos datos en clave analítica atendiendo al emplazamiento urbano de los/as estudiantes que, como referimos en el capítulo uno sobre pobreza y escuela, se vuelve la cara más visible y expresa de la desigualdad en el siglo XXI. Distintas investigaciones en el marco del equipo de investigación refieren a ello puntualizando también como la contaminación y degradación ambiental (Dafuncho y Grinberg, 2013; Grinberg, Dafuncho y Mantiñan, 2013) produce modos particulares de vida, propias de los procesos de metropolización y gentrificación de la urbe, que caracteriza a los barrios de esta región. Esto, ofrece una mirada amplia y profunda acerca de las condiciones en que se despliegan las vidas en estos barrios (Machado, Mantiñan, Grinberg, 2016) pero que se traduce en la escolaridad. Sobre ello puntualizamos a partir de esa experiencia narrada en el apartado tres: la vida entre el barrio y la escuela. Modos de vivir que evidencian situaciones generales de las condiciones de vida que se expresan a través de las voces de los/as estudiantes que están acostumbrados a vivir y lidiar diariamente en estos contextos de la urbe.

Siguiendo a Castel (2014) “el problema masivo es más bien el de la precariedad, el de la multiplicación de individuos o de grupos vulnerables que se ven debilitados” (p. 17). Importa aquí destacar la noción de precariedad que retomamos de Butler (2006) en el capítulo uno para adentrarnos a esas condiciones de vida precarias en la escuela. Entonces, la pregunta ontológica y política que nos trae Butler (2009) sobre *qué es una vida* y que vidas son dignas de ser vividas y lloradas, lo que finalmente, “hace que una vida valga la pena” (p. 46), nos permite pensar y analizar las condiciones en que la contemporaneidad arroja a los sujetos a tener que soportar “la carga del hambre, del infra empleo, de la des emancipación jurídica y de la exposición diferencial a la violencia y a la muerte” (Butler, 2010 p, .45). Es decir, refiere a la condición compartir de exposición a la violencia, injusticia y extrema pobreza, así como a otras formas de exclusión contra las cuales no se ofrece una protección adecuada o si se otorga, se lo hace de manera deficitaria.

Al respecto, nos centramos en clave analítica de todas las vidas que componen la matrícula de la escuela y su intersección con el espacio urbano. En el mapa N°4 que sigue, se observan el emplazamiento de las viviendas de los estudiantes según el registro de la matrícula del año 2017 que como consta en el la tabla N°2, involucra a un total de 442 estudiantes. El trabajo con el año 2017 obedece a que la matrícula se encontraba completa en su totalidad, con todos los datos necesarios para producir y construir este mapa. Al respecto los mapas 4 y 5 como el Código QR 3 que sigue ofrecen mayor información.

Mapa 4 Georreferencia Emplazamiento Estudiantes. Registro de Matrícula Año 2017.



.Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por la escuela.
Código QR 3. Video interactivo. Emplazamiento urbano, estudiantes y escuela



Los polígonos que en el mapa se identifican con distintos colores son capas que se agregan, al mapa original, para resaltar información relevante para el estudio. Con esos polígonos demarcados, identificamos los barrios denominados Villas Miseria o Asentamientos del partido. Cabe recordar que el partido cuenta con un total de 55 barrios bajo esta denominación. Sobre sus características referimos en el capítulo metodológico junto a Grinberg (2009). Hacemos foco como una “zoom” en el mapa N°5, atendiendo a la clasificación mencionada por la autora. Los polígonos enmarcados entre las líneas de color amarillo, representan a los barrios del Río Reconquista del Camino Buen Ayre. Por un lado, se observa en el sector izquierdo una línea ondulada que indica la circulación y delimitación del Río. Por el otro, se encuentran los límites oeste y sur que incluyen a estos barrios, casi visualizados en el mapa como catetos – matemáticamente hablando- que delimitan con la Ruta Nacional N° 8 y, la Avenida Márquez, que confluyen en ese círculo que es la rotonda de circunvalación. Luego se observan algunos barrios más alejados, también remarcados por medio de polígonos con colores, como la Villa 18, la Rana, la Tranquila o la 9 de julio o simplemente “la nueve” como se la conoce históricamente.

Mapa 5. Georreferencia de las viviendas de los estudiantes. Registro Matricula Año 2017. Vista Barrios del Río Reconquista.



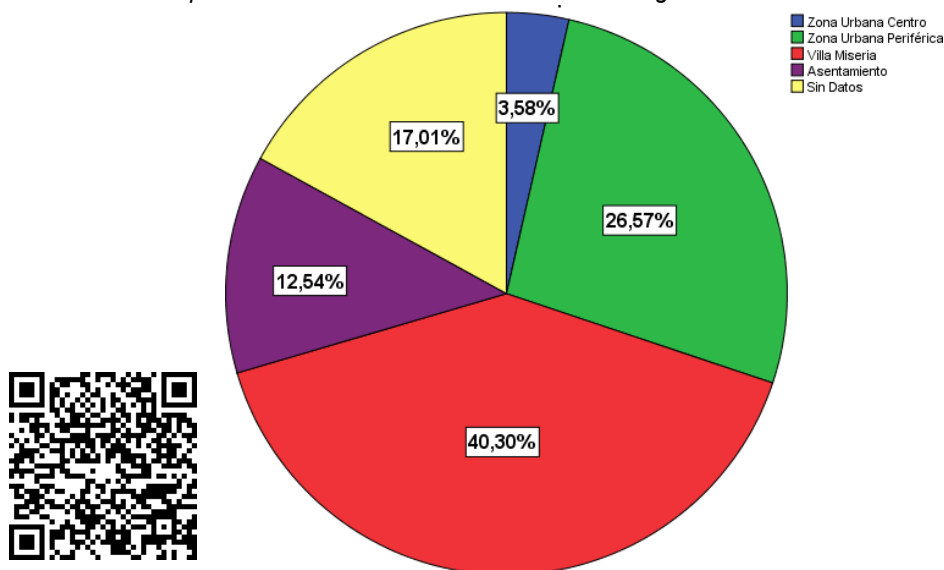
Fuente: Elaboración Propia en base a datos proporcionado por la escuela.

En el capítulo uno, aportamos debates y datos en torno a la relación directa entre pobreza y discapacidad de manera recíproca. Es menester profundizar en distintas investigaciones que den cuenta de los múltiples procesos de exclusión y que se produzca datos más precisos, para poder diseñar políticas públicas (Groce *et al.*, 2014; Grech, 2009, 2015). Tal como mencionamos en ese apartado la discapacidad y pobreza se vinculan de manera recíproca y se profundizan, al respecto Martínez Ríos (2013) menciona que algunos factores incidentes:

“La pobreza produce discapacidad, que puede aparecer como consecuencia de una alimentación inadecuada o desnutrición, por falta de cuidados sanitarios –como cuidados perinatales, durante la maternidad–, o por causa de enfermedades y deficiencias que podían haberse evitado, siendo el problema principal la falta de prevención. Por otra parte, la discriminación que se deriva de la discapacidad lleva a la exclusión, la marginación, la falta de estudios, el desempleo; y todos estos factores aumentan el riesgo de pobreza” (p.68).

En la presente tesis, podemos dar cuenta de estas tramas y aportamos otras claves que profundizan esta cuestión. Esto es, si bien, por un lado de ningún modo los datos obtenidos nos permiten sostener que la pobreza produce esa discapacidad por el otro, el trabajo realizado a partir de la sistematización de la matrícula de la escuela permite observar cómo la población que concurre a la escuela principalmente habita en los barrios donde se condensan los mayores índices de pobreza urbana y degradación ambiental del Partido. A lo largo de los siguientes capítulos nos ocuparemos de muchas de las dinámicas en que ello afecta las múltiples tramas de la vida de los/as estudiantes y de la escuela. Aquí importa describir esa distribución atendiendo a la composición de la matrícula. En virtud de ello, importa recuperar las categorías analizadas sobre la conformación urbana de la matrícula. En el siguiente gráfico observamos que el 60% de sus estudiantes vive en los barrios más pobres del partido.

Gráfico 3 Composición Urbana de la matrícula escolar. Registro de Matrícula Año 2017



Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por la escuela.

A partir de estos datos, la mayor concentración socio demográfica se asienta en los barrios denominados villas miseria y asentamientos, siendo el 40,3% y el 12,64 % respectivamente. El mayor porcentaje de distribución se concentra en los barrios más densamente poblados como: en Carcova que vive el 4,6% de los/as estudiantes; Curita el 3,6%; en Barrio Independencia el 5,1%; en Villa Hidalgo el 3% y en Lanzone el 3,9%. Destacamos estos barrios por su cercanía unos con otros como indicamos en el mapa anterior y, por tener la mayor concentración de estudiantes. En los barrios más céntricos vive sólo el 3,58% y en la periferia, el 26,57%. El 17% con la etiqueta *sin datos*, expresada en color amarillo, no se debe a errores de la confección de la base ni a un subregistro, sino que, al estar la matrícula de la escuela confeccionada de manera manual al momento de inscribir al estudiante, pueden existir errores u omisiones por diversos motivos. Entre algunos de ellos, destacamos porque no recuerdan sus direcciones, dado que no tienen registro de propiedad ya que sus viviendas se emplazan en barrios informales o, simplemente, evitan nombrar al barrio en donde viven para escapar a la estigmatización que versa sobre ellos y sobre sus barrios. A partir de los relatos de los/as estudiantes observamos como evocan sus direcciones en el sentido anteriormente mencionado, ya que muchas veces, hacen referencia al nombre del barrio, otorgado por la comunidad, a un punto específico como ser "una esquina " o simplemente a la ubicación exacta. En palabras de uno de los estudiantes:

-(I): ¿Dónde viven ustedes, puede preguntarles?

-Lautaro (L): yo vivo por nueve de julio y cabildo [esta es una de las esquinas que comprende a la villa denominada 9 de julio]

-Eli (E): yo seño vivo cerca de la escuela [aquí transcribo completando sus palabras ya que la estudiante tiene dificultades en la expresión oral del lenguaje y entonces todos los compañeros ayudan]

Le pregunto a Javier (J) y no se acuerda, me hace seña con las manos como diciendo -no me molestes-. La docente me dice que no se acuerda porque siempre viene en micro.

Axel que es uno de los estudiantes más activos, más participativo y más

atento a todo lo que sucede en el aula me comenta sin que le dirija la pregunta:

(A): vivo en Lanzone, calle Ceballos y cinco [esta dirección exacta corresponde tal como dice el estudiante al Barrio Lanzone, uno de los barrios más cercanos a la CEAMSE].

(I): está cerca del arroyo,

(A): estoy cerca de la terminal de la 237 y la 670. Yo vivo en la cinco y la siete es la última.

(I): ¿Roby donde vivís?

(R): en José león Suarez. Cerca de un jardín.

(A): pensá y fijate donde están los carteles azules ahí te dice la calle. [La docente se fija en el registro que ella tiene]

(Florencia): acá dice en calle 8 y cuatro, debe vivir cerquita de Axel.

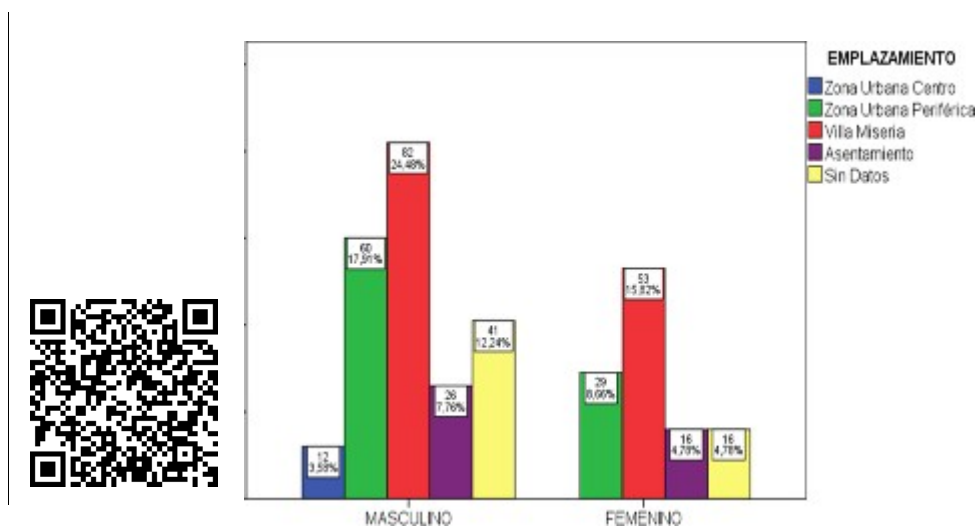
(A): No, él no vive en Lanzone, vive más lejos, pero del otro lado.

Cuando terminamos de conversar los chicos piden salir al recreo, Florencia la docente accede. Me mira y me dice, esperá que tengo algo para vos. Me alcanza el registro que ella tiene con una ficha de cada uno de sus estudiantes. La miro sorprendida, y me dice: para que sepas bien donde vive cada uno. (Registro de observación de clase, año 2018)

En este punto, son los/as estudiantes que mencionan sus barrios, los describen tal cual son y en donde se ubican. Son enunciados que no cargan prejuicios y estigmatizaciones producidas desde el afuera, ya que como daremos cuenta sobre la vida en estos barrios no sólo se caracteriza por la desprotección, la ausencia y la falta sino que en esas condiciones se consigue –no sin sus críticas – algo de lo vital se produzca. En todo caso como afirma Grinberg (2017), se trata “de un tipo particular de agenciamiento que involucra buscarle la vuelta a una cotidianeidad que es precaria”(p.73) y que a la vez se aleja fuertemente de los discursos y postulados de la resiliencia que distintas investigaciones proclaman que ocurre en estos barrios: “Si los sujetos consiguen vivir y reproducir sus vidas cotidianas en las distintas villas miserias, en medio de innumerables microdesprotecciones es, justamente, porque tienen una alta capacidad para sobreponerse antes esas situaciones de vidas” (ibíd., p:73). Esto es lo que narran los/as estudiantes sobre sus vidas en los barrios. Otro punto relevante para destacar en relación con el análisis de la matrícula, y que consideramos puede aportar al debate actual importa, referirnos a la composición con respecto al género³³ y el emplazamiento urbano:

³³ Realizamos la diferenciación entre masculino y femenino tal como fue consignado en la matrícula confeccionada por la escuela. Sin embargo en esta tesis entendemos que desde de la perspectiva de género se conceptualiza en términos binarios sino que, responde a construcciones sociales (Butler, 2006) y producciones de identidades fluidas móviles y heterogéneas (Infante, 2017) en base a cada sujeto en particular (Platero, 2010).

Gráfico 4. Composición por género de la matrícula escolar. Matrícula Año 2017



Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por la escuela.

A partir del gráfico 4, observamos que la matrícula total atendiendo al género, corresponde al 66% de estudiantes varones con respecto al 34% de mujeres. Como referimos, la mayor concentración de ellos/as vive en las villas miseria y asentamientos del partido. Cabe destacar que, en estos espacios de la urbe, al sumar ambas cantidades, vive un porcentaje total del 32,24% de estudiantes varones. La presencia de ECD mujeres en estos barrios se caracteriza por ser el 20,6% de la matrícula. Estos datos en cuanto a la prevalencia de estudiantes varones por sobre las mujeres se opone a la información estadística (INDEC, 2010; ANDIS, 2018) en tanto que, la incidencia de la discapacidad en mujeres representa un porcentaje mayor con respecto al de los hombres siendo el 10,8% y el 9,5% respectivamente. Aquí se pueden esbozar distintas hipótesis, importa para ello, centrarnos en los procesos de escolarización.

Podemos acercarnos a una posible mirada acerca de las investigaciones en torno a género y discapacidad que, son por cierto verdaderamente escasas- (Cobeñas, 2016; González Rams, 2015; CERMI, 2013), dan cuenta de que aun cuando las mujeres con discapacidad superan en número a los varones, son expuestas a múltiples procesos de exclusión y se encuentran menos escolarizadas. Esto producto, muchas veces, de la sobreprotección hacia el colectivo de ECD mujeres, por los cuidados que refieren desde una mirada patriarcal y de la posibilidad de las estudiantes de escolarizarse, trabajar y formar una vida independiente. Asimismo, puede ser producto de falta de información que las familias poseen para garantizar la escolaridad de sus hijas. Si bien las discusiones que refieren al cruce entre género y discapacidad merecen especial atención, quedan para futuras indagaciones, en la incumbencia de esta tesis, importa poner de relieve los datos de la escolarización. Luego de esta caracterización de la matrícula radica la importancia que tiene para la escuela las condiciones de vida de sus estudiantes y familias, que desarrollaremos en el siguiente apartado. Tal como lo expresa la docente en la entrevista:

-(F): si acá siempre estamos haciendo cosas por las familias, son familias poco presentes, lo habrás visto en el acto de la bandera del año pasado. Si

son los más chiquitos los que actúan seguro vienen, pero ya después no. También a veces no tienen para pagarse el traslado entonces no pueden venir o tienen muchos otros hijos entonces para organizarse se les debe complicar. Son familias muy pobres, incluso hay muchos papás que tienen discapacidad también y otros son analfabetos, entonces es un lujo que la escuela esté llena de pibes. La escuela ahora está llena de pibes que viven en barrios pobres y que tienen muchas necesidades, vos siempre los ves impecables a algunos y a otros no. Lo comprendemos, pero también trabajamos para que algunas cosas cambien (Entrevista Docente, mujer 49 años, año 2019).

A partir de caracterizar el cruce de la matrícula atendiendo al emplazamiento urbano que, tal como discutimos junto con Grinberg (2017), se constituye como uno de los ejemplos más claros de las lógicas gerenciales de nuestro tiempo que profundizan la fragmentación urbana. Cabe recuperar aquí el cómo de las condiciones de vivir y estudiar en esos espacios atendiendo los procesos de modulación de las comunidades tanto educativas como barriales. Ello en directa relación con lo que menciona la docente, en cuanto a las necesidades, ocuparse de la totalidad de estudiantes matriculados en la escuela, es también ocuparse de las condiciones de vida de cada uno de ellos/as que “se traduce en una batalla permanente por mejorar las propias condiciones de vida” (Grinberg, 2017, p.69). Al respecto en el siguiente apartado puntualizamos a partir de relatos docentes y estudiantes acerca de las condiciones precarias de acceso al trabajo, la salud y la vivienda de los/as estudiantes y sus familias.

2.2.1. Sobre las condiciones de vida de les estudiantes y sus familias

“No entendés que tenés que correr, que te puede matar. Es tu vida más importante (Raúl: Registro de campo, año 2016)

Tal como lo hemos venido discutiendo la “intersección escuela-barrio” (Grinberg, 2010, 2017) se vuelve clave en la analítica de esta tesis. En esa estrecha vinculación, escuela y barrio se configuran, contradicen mutuamente y nos posiciona en el trabajo de analizar la compleja trama de un escenario escolar, que se produce en y como ese escenario diverso que como afirma Foucault, “(...) no vivimos en un espacio homogéneo y vacío, sino, al contrario, en un espacio que está cargado de cualidades, un espacio que tal vez esté también visitado por fantasmas (...)” (1997, p. 2), si esto es así la intersección escuela-escuela refiere a ello. Es en este marco que, tal como indica el título, describiremos las condiciones de vida –precarias- de estudiantes y familias de la escuela. Esto por medio de dos estrategias: relatos de docentes y estudiantes y, la información sistematizada del registro de la matrícula del año 2017.

Si bien podríamos pensar que esa precaridad de las vida de los/as estudiantes en algún grado se constituye como obstáculos para su escolarización, es a partir de estas condiciones aquello que permite pensar en un futuro y que es posible en la escuela (Machado, 2018), a través, como dice Deleuze (2008), de su producción deseante. A lo largo del trabajo en terreno,

nos encontramos con relatos de estudiantes que en esas condiciones junto con todas las barreras y obstáculos de los contextos en los que viven, resisten, producen enunciados vivificantes y luchan por continuar en la escuela hacer de sus vidas y, de sus barrios, lugares más habitables (Machado, Dafunchio y Grinberg, 2013). Esto en relación con lo que Grinberg (2009) menciona como la mirada otra desde los y las estudiantes:

“Tiene muchas formas y matices, pero en todas ellas se expresa el reconocimiento del barrio como lugar propio, lugar de vida, lugar de amigos. (...) Importa referir a ese lugar de la afirmación que constantemente se observa en los relatos de estos jóvenes cuando refieren a sus vidas” (p. 6).

La pregunta por la escolaridad atravesada por las condiciones de vida de los/as ECD que viven en contexto de pobreza urbana, presenta múltiples modulaciones y recovecos. Algunas de ellas daremos cuenta aquí para seguir profundizando en las condiciones de la escolaridad de la escuela, cuando debe encargarse de estudiantes y familias que se encuentran en la extrema precariedad. Sin duda ello es válido para la población que vive en esos asentamientos en general, pero cuando se suma la discapacidad ese vivir se enfrenta a complicaciones mayores. Así lo refieren integrantes del equipo técnico de la escuela:

"la mayoría son de familias muy carenciadas, incluso hay muchos padres analfabetos, otros tienen alguna discapacidad y algunos de los padres de los chicos son egresados nuestros también" (Entrevista trabajadora social (TS), mujer, 54 años, año 2016).

"(...) acá los que vienen, ni certificado tienen, hay que orientar a las familias para que lo saquen y puedan acceder a sus derechos, tenés que sacarle los turnos y acompañarlos, la mayoría tiene padres desempleados, sin cobertura social o asistencia, algunos tienen la asignación por hijo con discapacidad, pero los que llegan acá están sin nada" (Entrevista Integradora laboral (IL), mujer, 53 años, año 2016).

En estos dos breves relatos de la trabajadora social como la integradora laboral dan cuenta de las condiciones de vida de las familias de la escuela, tal como afirman, *de los que están sin nada*. Este sin nada se traduce, por un lado, al relato de la falta, la carencia y los déficits, es decir, lo intolerable de las vidas. Pero, por otro lado, el enunciado de la IL de acompañamiento y mirada atenta para dar curso a los pedidos, reclamos y trámites necesarios, por ejemplo, para obtener el CUD, el DUI y asesorarlos en la obtención de las pensiones, beneficios sociales, becas, entre otros, es lo que invierte el sin nada, es lo que invierte, a fin de cuentas, el colador. Ello específicamente cuando nos referimos a familias que no cuentan con empleos registrados y deben recurrir a lo que el Estado en materia de beneficios sociales y previsionales les ofrece, por medio políticas de discriminación positiva (Apalabaza, 2018). Es decir, en materia de beneficios sociales, el acceso a la certificación de la discapacidad a través de CUD³⁴ es lo que permitirá acceder a distintos tratamientos y prestaciones de

³⁴ El CUD es, a partir de la ley 24.901, se diagnostica y se certifica el tipo de discapacidad que garantiza la [201]

apoyo (educativo, cultural, social, médico); a la vez la posibilidad de contar con un ingreso por medio de pensiones no contributivas (PNC). Esta pensión paupérrima permite acceder a la cobertura de salud del Programa Incluir Salud (ex Profe), garantizando el acceso a las prestaciones básicas en el marco de la Ley N° 24901. Así, tal como lo afirma la ex - directora, la matrícula de la escuela no posee en su mayoría dicho certificado:

-(V): *¡Acá ninguno de los pibes tiene certificado! (se ríe)*

-(I): *¿Cómo que no tienen?, ¿Ni siquiera tienen la pensión?[le digo con asombro]*

-(V): *No, la junta los evalúa y no se los da, si pasan todos los exámenes! Algunos tampoco que lo pudieron tener ni van a buscarlos.*

-(I): *¿Y eso por qué sucede?*

-(V): *Y... vos sabes lo que implica sacar un CUD, todos los tramites que lleva, el gasto que hay que hacer para conseguir todos los papeles, por más que se lo simplifiquemos nosotros, hay cosas que tienen que hacer sí o sí las familias y no lo podemos garantizar. Por ejemplo, que ese día tengan plata en la sube para ir al turno asignado o haber sacado el turno por internet con antelación ¡Como si todos tuvieran internet en sus casas! [Lo expresa en un tono irónico]. Es complicado, ¿entendés?*

-(I): *Si claro, entiendo y ¿cómo hacen si necesitan algún remedio, o tratamiento médico o lo que sea?*

-(V): *Como siempre, revolvemos cielo y tierra para conseguirlo, de donde sea. De caritas, de donaciones, articulamos con el servicio zonal para los tratamientos, le buscamos la vuelta. Vemos si hay algún programa que haya lanzado el estado para ello y así, la vamos piloteando (Entrevista ex Directora, Mujer 45 años, año 2017).*

Ese acompañar de la escuela y los/as docentes para conseguir el CUD y acceder a algunos de los beneficios que propone, sometidos al proceso de evaluación de las juntas, *no se los da porque pasan los exámenes*. Esto involucra para las familias de los/as estudiantes tener toda la documentación en orden y los estudios actualizados para presentarlos porque como bien dice la directora, abandonan los trámites por lo que ello implica o porque simplemente no tienen dinero en la SUBE o no tienen acceso a internet para tramitar el turno para renovarlo. Esto se complejiza *de facto* cuando las familias viven en las condiciones que en los anteriores registros relataban la integradora laboral y la trabajadora social. El esfuerzo que implica tener todo “en orden” y que la junta no acredite el CUD que, si bien podría ser promisorio para dejar de clasificar a los sujetos, en estos casos el CUD se vuelve de vital importancia. Para acceder a un programa socio-educativo, socio laboral y otros (magros) beneficios previsionales e incluso para el viaje en transporte público.

Esta necesidad de tener que certificar ciertas vidas por medio de diversos mecanismos herederos de las ciencias médicas revisita nuevamente, en tiempos de inclusión, “la idea de lo individual como beneficiario de una política específica que vuelve a situar el problema *en* la PCD, en su cuerpo, en su mente” (Almeida, Angelino et. al, 2014, p.73). Al respecto, Baker (2002)

posibilidad de determinados beneficios sociales y económicos (pensiones no contributivas, pensiones por invalidez o asignación por hijo con discapacidad), que en el caso de la inclusión contempla un aspecto clave que para contar con docentes que acompañen estos procesos, los/as MAI.

enfatisa que el uso del diagnóstico como una tecnología clasificatoria, si bien posibilita determinados derechos y acceso a apoyos específicos, pone en funcionamiento una clasificación subterránea que opera como control, definidos médica y clínicamente. En este sentido, la autoridad que el diagnóstico goza, ya sea como evidencia y especialmente como tecnología, es producto de la racionalidad técnico-instrumental que acompañan las políticas gubernamentales. En este aspecto Apalabaza (2018) expresa claramente estas cuestiones y agrega un tercer factor que amplía la noción del CUD como una tecnología dual en tanto "acceso al beneficio" y demarcación:

"actuará en un triple efecto: para el Estado como medida de fiscalización y evidencia del buen uso de los recursos, para la Escuela, como un recurso de supervivencia económica en el campo de la autogestión y para los individuos, como una marca performativa de subjetivación, vinculada a la figura de NEE³⁵, y con ello delimitará particulares formas de participación/marginalización e incluso de apartheid ocupacional" (p. 7).

Este triple efecto que muy bien menciona la autora en relación con el Estado - Escuela -Individuo es fundamental para entender la trama biopolítica de la inclusión cuando se focalizan en un grupo determinado. Así se produce también como mencionan Almeida y Angelino *et al.* (2014):

"el proceso de identificación y clasificación que requieren las políticas públicas en discapacidad para determinar quiénes son o pueden ser los beneficiarios, se construye un tipo de relación, de vínculo entre quien pretende transformarse en beneficiario y quiénes son los que habilitan tal condición" (p.73).

Es esta relación que se construye, en las tramas biopolíticas de la discapacidad (Mitchel, Snyder, 2015), para que las PCD accedan a los beneficios del CUD:

-(I): ¿Acá mucho CUD no hay? ¿no?, ¿por qué pasa eso?

-(IL): no la verdad que no, no llevo la cuenta, pero como no es condición para que estén en la escuela, ya que es una escuela pública. Al principio no es lo que nos importa, pero se trabaja mucho para hacerlos ¡eh! Lo que pasa es que si ya llegaron a los 18 años y no tienen certificado...todo lo que podrían conseguir ya no es tan fácil...y es medio complicado, porque la familia no se puso las pilas, porque acá hay muchos chicos y la verdad es que a veces no se da a basto. No se da a basto, la social [refiriéndose a la TS]... acá debería haber cuatro sociales, dos a la mañana y dos a la tarde (Entrevista IL, Mujer 53 años, año 2016)

En la expresión aquí *no es condición tener CUD* y *"al principio" no es lo que nos importa*, es otra de las claves, que habilita la escuela y puede orientar la última pregunta que referíamos sobre la necesidad imperiosa de tener un CUD, porque *si llegan a los 18 sin eso, se complica*. Entretanto, cuando en un marco de eliminación de las desigualdades y una accesibilidad plena, ello, se volvería

³⁵ El término *NEE*, hace mención a las necesidades educativas especiales que en esta tesis no utilizamos. Dejamos el original tal como lo menciona la autora, dado que en las políticas de su país continúa en vigencia.

un oxímoron ya que en ese ideal de las utopías más grandes, el contar con los recursos básicos y esenciales en condiciones óptimas y los servicios necesarios específicos para los tratamientos o asistencia que requiera cualquier ser en tanto que ser, la necesidad de contar con un CUD no sería necesaria. Esto, como refiere la IL, el certificado es necesario “sacarlo” con anterioridad a los 18 para lograr distintos apoyos e incluso acceder a la pensión. En ese mundo utópico, sin barreras, sin exclusiones y sin desigualdad la demarcación médica para acceder a cuestiones básicas garantizadas por el hecho de pertenecer al mundo- como salud – educación-empleo-vivienda entre otras, no sería necesarios. Mientras tanto, en este marco de extrema desigualdad y desprotección social, son las docentes de la escuela que deben ocuparse de que por lo menos antes de los 18 años los/as estudiantes cuenten con algunos de estos beneficios.

Con respecto a los datos oficiales de la obtención del CUD, a partir del informe realizado por la ANDIS (2018), del total de la población con discapacidad en el país (12.9%) sólo el 33.8% posee esa certificación. La proporción de PCD con CUD es significativamente baja. Esto indica como lo refieren diversos autores una cara de la marginalidad, exclusión y restricción en sus derechos (Ferrante y Ferreira, 2008, 2010; Ferrante, 2008; Pantano, 2008, 2009; Levin, 2018). Existen en la actualidad, según datos previsionales, un total de 1.417.139 pensiones no contributivas (PNC)³⁶ conteo realizado a junio del año 2019, de las cuales 65.745 son por invalidez-término usado por ANSES. Esto representa el 76.3% de las PNC. El ingreso promedio, de esta pensión, es mucho menor que una jubilación mínima y oscila entre los 9.011 a 11.178 pesos, dependiendo de la zona geográfica donde se encuentren. Esto implica situar a las PCD por debajo de la línea de indigencia.

El otro problema que mencionan las docentes en el anterior registro refiere a la burocracia que implica la certificación y los trámites para obtener el CUD. Para solicitar este tipo de beneficio la escuela se encarga particularmente, ya que ello implica por lo menos acceder a un ingreso – paupérrimo- que le permita acceder al estudiante a cuestiones básicas, como nos dirá más adelante Guido, “tener plata para la SUBE o ayudar a mi mamá”. En ese aspecto, vinculado al enunciado “de los que están sin nada”, los requisitos para acceder a esta ayuda estatal, se enmarcan en acreditar justamente en “tener una incapacidad física o intelectual total del 76% o más”; no poseer ningún bien, o empleo registrado o determinados ingresos o encontrarse en situación de vulnerabilidad social. Esto, que se ocupa la escuela, se configura en el entramado de la existencia del sujeto que, retomando a Butler (2010), no puede ser pensado por fuera de las relaciones de poder, pero sobre todo por la dependencia de los otros y el reconocimiento de la fragilidad que implica para

³⁶ Las PNC abarcan al sector más desfavorecido de la sociedad, incluyen a las personas con discapacidad que se nuclean en la definición de invalidez o incapacidad para el organismo; las Madres con 7 hijos y más; Familiares de desaparecidos. Beneficiarios de Pensiones por Leyes Especiales (Presidentes y Vicepresidentes de la Nación; Jueces de la Corte Suprema de Justicia de la Nación; Premios Nobel; Primeros Premios Nacionales a las Ciencias, Letras y Artes Plásticas; Premios Olímpicos y Paralímpicos; Prelados, entre otros); Beneficiarios de Pensiones Graciables del Congreso; Personas trasplantadas o en lista de espera. Se pueden consultar más datos sobre ello en el siguiente enlace: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_de_monitoreo_-_pnc_4t_2019finalindice_.pdf

estas docente ocuparse con mayor vehemencia, para que al menos logren contar con esos ingresos. Las situaciones que describen estos docentes se observan a diario y especialmente cuando algún familiar se acerca a la escuela para buscar algún tipo de orientación:

Ingreso a la escuela y me encuentro con Dánica que habíamos realizado la entrevista la semana anterior en su curso, en un momento en que sus estudiantes se encontraban en la hora de gimnasia. Espero a poder ingresar a la dirección para saludar a los directivos presentes. Ella se encuentra conversando y atendiendo a una mamá. Están muy cerca de la puerta de la dirección, pero no logro escuchar que conversan. La madre sostiene un cuaderno finito de tapa blanda – como los “Gloria” de color naranja-, observo a la docente que enfatiza una y otra vez en una parte del cuaderno. Sigo esperando para ingresar a la dirección. Finalmente se acerca Dánica, nos saludamos y me comenta lo que estaba conversando con la madre y me dice: Dánica (D): -esta mamá no sabe leer y escribir, encima no le entiendo bien cuando habla por que no tiene dientes. Le estaba explicando la nota que mande a principio de abril sobre el pedido para el transporte. Como tienen que firmar y rellenar el pedido y yo sabía de la situación de estos padres, les mande el formulario completo con todos los datos de Pedro. La semana pasada le dije a la mama en la puerta que le iba a mandar el formulario con todo completo y que solo tenía que firmar en la cruz. Si no haces esto los pibes se quedan sin el traslado que ofrece la escuela por medio de la municipalidad ya que tiene pocas vacantes y se debe distribuir entre varios. Esta familia lo necesita ya que viven en el fondo de Suárez y a veces es casi imposible salir de ahí, sobre todo cuando llueve. Por eso nos ocupamos de ver las necesidades de cada uno de nuestros chicos y ayudarlos en lo más que podamos para que vengan a la escuela (Registro de campo propio, año 2017)

Vivir en el fondo se construye como un relato apocalíptico, que no hay nada más allá de sí, como correlato de las vidas precarias, familias que necesitan en términos materiales, pero que principalmente necesitan el apoyo y el acompañamiento. Como venimos relatando la batería de trámites que requiere acceder a un “beneficio” del Estado- sea el CUD, la PNC, el transporte escolar gratuito, turnos, entre otros si no se cuenta con las redes adecuadas para acceder a información certera y recursos necesarios esto se vuelve una batalla o más bien un *knock-out* desacreditante, para conseguir alguna ayuda siempre y cuando “el Otro” logre exponer “adecuadamente” su vulnerabilidad y fragilidad a quien lo evalúa y certifica. Son familias, como expresan las docentes, que viven en contextos de extrema pobreza con desempleo estructural, analfabetismo, baja tasa de escolaridad y cobertura de salud que, en el hacer de la escuela, sin dudas, tensionan la cotidianeidad. Pero a la vez, si este espacio brindado por la docente en la puerta de la dirección, no existiera, esa y tantas familias quedarían a la deriva, o en el *fondo del fondo*.

Esto se produce como una de las caras más habituales de las familias que viven en los barrios, pero que como venimos relatando, al cruzarse con una situación de discapacidad en tanto doble esfuerzo para garantizar condiciones de vida digna, arrojan a sus integrantes al borde de la desprotección. En ese sentido, “De alguna manera, la imposibilidad de ocuparse de todo en la vida se dirime en un vaivén y son los sujetos o las instituciones quienes, libradas a su

propia suerte, deben buscar la forma de hacerse vivir” (Grinberg, 2017, p. 72). Por tanto, el espacio escolar es para las familias, un escalón –dentro de una escalera de muchos escalones- para intentar por lo menos, salir un poco de ese fondo y caminar hacia otro lugar. En palabras de Corbetta (2005):

“La escuela se convirtió en al único lugar donde las familias pobres pudieron seguir llegando a través de sus hijos. Allí diariamente se los recibe y se lo atiende. Visto de esta forma la escuela queda constituida como un lugar residual de inclusión social, pero a su vez sumergida en una encrucijada de la cual no podrá salir sola; de la escuela se espera todo, pero es evidente, parafraseando a Juan Carlos Tedesco, que la escuela sola no puede” (p.3).

Si bien lo que refiere Corbetta en la cita anterior es clave para entender las dinámicas de escolarización del presente, no deja de ser la otra cara de la realidad de las instituciones que deben hacerse cargo, y más aún en el fondo. En el registro de la entrevista anterior, la IL refiere a que muchos estudiantes no sólo no cuentan con CUD, sino que en muchas oportunidades tampoco tienen DUI porque, como dice la docente, *los que llegan acá están sin nada* y el deber ser del equipo es asesorarlos y acompañarlos, entre otras cosas, a hacer esos trámites. De ello, también se ocupa la escuela. Ocupar (se) de esa precariedad se vuelve hacer cotidiano, tal como desarrollaremos en el capítulo cuarto, que involucra por parte de los/as docentes no sólo pensar en sus estudiantes sino en las familias. Así recuerda un estudiante el accionar de sus docentes ante su ausencia en la escuela:

"cuando faltaba mucho me llamaban de la escuela y me venía a buscar la trabajadora social (TS), a veces no podía venir por la lluvia o mi mamá que estaba enferma no me podía traer" (Entrevista Estudiante, varón, 21 años, año 2017).

Ese ir a buscar a los alumnos a sus casas no es algo privativo de la EE, pero también en esta escuela tiene sus especificidades. *Me venía a buscar la TS*, una búsqueda puerta a puerta para traerlos de nuevo a la escuela, porque no pueden salir por la lluvia, el micro no pasa o algún familiar no lo puede traer y, como seguimos escuchando en los pasillos y en las reuniones docentes, *"es mejor que estén acá y no en la calle"*. Lejos de ser una opción de descarte, expresa una potencia, para garantizar la permanencia en el SE. Ocupar (se) de estas cuestiones también es parte de lo que describiremos en el apartado cuarto del siguiente capítulo, porque "los pibes importan". Aquí en esa problematización del importan, importa, valga la redundancia, ocuparnos de otra cuestión asociada al acompañamiento que realiza la escuela y aparece la tensión, justamente de "necesitar" estas certificaciones para cuenten con lo mínimo, como acceder al transporte público de manera gratuita:

-recién vengo de sacar turno para unas familias que se olvidan siempre de asistir al día de la evaluación de la junta médica. Tengo que acordarme y hacer un seguimiento. Llamarlos el día anterior y el mismo día para que no se olviden. Recordarles lo que tienen que llevar y muchas veces es imposible comunicarse con alguien de la familia del estudiante porque cambian los celulares muy seguido, son los celulares con chips prepagos que se les carga un dinero y cuando se termina se ponen otro chip,

entonces tienen otro número. Así con varios, se vuelve una ardua tarea, pero los tengo que acompañar, sino el pibe se queda sin certificado, sin pensión, y la necesitan, acá sí que la necesitan (Entrevista TS, mujer, 54 años, año 2016).

Aquí en este relato aparece nuevamente la expresión “*acá si lo necesitan*” como posibilidad de (re)afirmar y conseguir a través de políticas públicas y derechos conquistados, aquello que les corresponde como familias y ECD, para garantizar su escolarización. La afirmación de la docente ocurre en un marco donde las políticas de recorte y ajuste hacia PCD, especialmente en el último gobierno³⁷, forman parte del entramado cotidiano de la desigualdad en el que tanto familias como escuelas se deben dirimir entre vivir en la precariedad o quedarse sin nada. Esa expresión “quedarse sin nada” remite nuevamente a aquello que efectivamente, las instituciones y los actores escolares, realizan para luchar contra la exclusión. La escuela no sólo no se queda de brazos cruzados, sino que llaman, acompañan, asesoran, porque muchas veces, abandonan los trámites por la burocracia y los requerimientos solicitados. En este proceso la escuela se vuelve puente y posibilidad de acceso a esos derechos que como dice la trabajadora social, “*acá sí lo necesitan*”.

En este sentido, es donde las políticas de inclusión, en materia de ajuste neoliberal, responden a la profundización de las desigualdades y de la precariedad a la que se arroja a vivir a los sujetos. Esto en un marco de seguridad social que, algunas familias – o la gran mayoría- no posee los recursos para garantizarlo. Nos referimos al trabajo formal y registrado, para costear las prestaciones, la escolaridad y el esparcimiento. Aquí la pregunta y el reclamo, evidenciado al interior del colectivo, responde a la intersección discapacidad - pobreza dado que las familias no cuentan con los recursos básicos necesarios – como ser un empleo formal y registrado- para garantizar el acceso por ejemplo, a una provisión de salud por medio de la obra social en materia de seguridad social o, tener los ingresos para solventar los costos que se derivan de la presencia de un integrante con discapacidad en las familias. Diversos estudios (Pantano, 2009; Festa, 2002; Martínez Ríos, 2013; Venturiello, 2016) como mencionamos, han demostrado que el ingreso necesario para costear los apoyos representa un porcentaje mayor de aquellas familias que no cuentan con un integrante con discapacidad. Particularmente, cuando nos referimos a las condiciones de vida de las familias de la escuela, que moran en estos espacios de la urbe, los recortes y restricción de derechos impactan de manera más profunda. Tal como afirma Pantano en su investigación sobre las villas de la ciudad de Buenos Aires (2009), es decir:

³⁷ Aquí en este enlace de noticia del portal web de Página 12 se puede observar unos de los decretos impulsados por la Superintendencia de Servicio de Salud (SSS), acerca del recorte de la cantidad de prestaciones médicas para las PCD alegando que la sobrecarga de tratamientos y extensas horas de abordaje médico, impide el descanso, el esparcimiento y el ocio. Esto en vez de apuntar a efectivamente ese impacto, lo que busca es reducir las prestaciones y los prestadores para los tratamientos y habilitaciones de las PCD. Para mayor información consultar el enlace: <https://www.pagina12.com.ar/217740-mas-ajuste-a-la-discapacidad>

“sobre una situación ya fuertemente deficitaria, en los hogares de las villas, la presencia de discapacidad (...), pareciera agudizarla, tal vez como una barrera más de las tantas que enfrentan los hogares y más aún cuando se registra curiosamente que la existencia de discapacidad no les asegura mayor acceso diferencial a la ayuda pública o privada” (172)

Ese acceso “diferencial” no garantizado, sumado a las barreras del entorno y la situación particular de cada estudiante, retomamos la entrevista realizada a la integradora laboral (IL) y la trabajadora social (TS), analizamos las condiciones de las familias que son parte de la escuela:

-(IL): hay chicos que no te vienen a la escuela, porque no pasa la combi. O sea, los padres no están mentalizados que la educación es obligatoria, son padres que no tienen estudios, que no trabajan, que vienen de familias con discapacidad, que tienen abuelos y padres discapacitados.

-(TS): Si, muchos son ex alumnos de esta escuela también.

-(IL): Ex alumnos, o tenés dos o tres hermanitos, que fue el caso de Esteban, que son tres hermanos discapacitados, y tenés una mamá que está más o menos. La mayoría de los padres algún grado de discapacidad tienen. A eso le sumas que no tienen la educación...

-(TS): tienen padres con trabajos informales...no hay...

-(IL) si no hay uno que tenga un trabajo en blanco. (Extracto de parte de la entrevista realizada a la Docente IL compartida al finalizar la charla por la Docente TS, ambas mujeres 54 y 53 años respectivamente, realizada en año 2016)

Si hay algo que atraviesa este relato es la situación de desprotección que penetra a los/as estudiantes como muchas veces también a sus familias con varios integrantes con discapacidad, incluso, padres y egresados con discapacidad que forman parte de la matrícula. Padres e integrantes de la familia sin trabajo como expresan que: *no hay uno que tenga trabajo en blanco*. Sin duda se trata de una situación que atraviesa la vida de los barrios precarios que como referimos responde a las múltiples crisis y el derrumbe de la centralidad del empleo caracterizado por Castel (1996). Es decir, aquello que el autor conceptualiza como *precarizado*, “una nueva clase peligrosa” que se define por la inestabilidad y la incertidumbre que no solo empobrece las vidas en términos materiales, sino que produce marcas en la propia subjetividad (Castel, 2008; Dussel, 2018). Esas marcas, en el marco que nos importa en esta tesis es lo que adquiere su especificidad, que más adelante retomamos a través de relatos de estudiantes, en tanto los individuos en el marco de esta precariedad tal como afirma Langer (2013):

"han llegado a ser considerados, potencial e idealmente, como agentes activos en la construcción de su propia existencia. Es decir, para Rose (1997), aquellos sujetos excluidos de los beneficios de una vida de elección y autorrealización ya no son ahora simplemente el soporte pasivo de un conjunto de determinaciones sociales, sino que son agente cuyas aspiraciones de autorresponsabilidad y autorrealización han sido deformadas (...). Este énfasis sobre los individuos como agentes activos en su propio gobierno económico, a través de la capitalización de su propia existencia, se da al mismo tiempo que se produce una batería de nuevos dispositivos para la gestión de individuos, en términos del

mejoramiento de sus propias habilidades, capacidades y actitudes emprendedoras " (p. 86-87).

Así, el Estado suspende la condición de acceso a los derechos de aquellos sujetos que no poseen los recursos para garantizar su existencia e incluso batallar para mejorarla. En este sentido, las familias deben recurrir a estrategias alternativas cuando se trata de sostener(se) en pie. Es allí donde las acciones para sostenerse en una sociedad excluyente, las barreras que deben sortear estudiantes y familias se magnifican. Es también en las voces de estudiantes que podemos ver las tonalidades y los vaivenes en que están inmersas las familias del presente. Al respecto Guido nos comentaba sobre ello:

-(G): mi viejo laburaba por Boulogne, en una empresa en blanco en un colegio de las monjitas y era re grande el colegio y a veces me llevaba. Después de ahí quedó parado, ahora como no tiene más trabajo hace changas. Yo antes trabajaba con él pero cuando el dueño vino le dijo que yo no tenía 18 ya no pude trabajar más ahí (Entrevista Estudiante Varón, 20 años, año 2017).

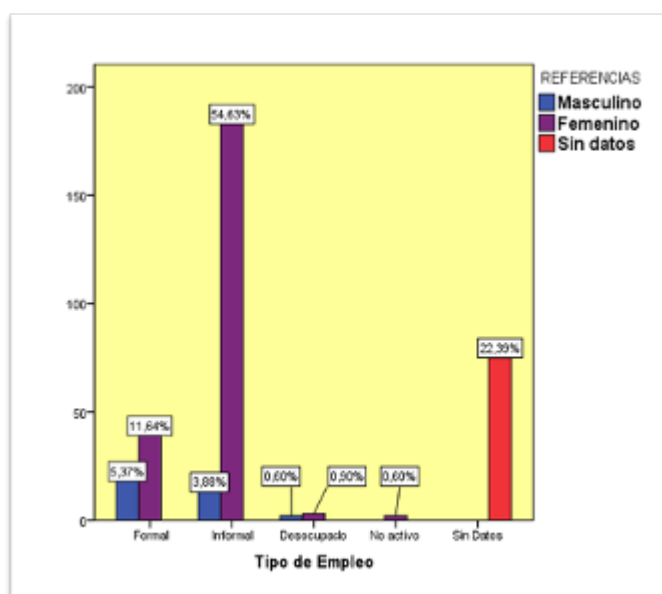
El relato de Guido propone un análisis que profundiza la cuestión acerca del derrumbe del empleo. Si las tasas de empleabilidad y productividad en el presente se configuran con altos índices de exclusión, desempleo y desprotección social, cuando ello se cruza con acceder a un empleo siendo un joven como en este caso, o una PCD, su accesibilidad no es garantizada, en tanto refleja mayores obstáculos para realizar en igualdad de condiciones un empleo digno (Joly, 2008, 2011). Guido, en tanto doble o triplemente inestable para el mercado laboral, trabajaba ayudando a su padre, claramente en condiciones donde un menor no podría hacerlo, pero es parte de aquello que relatan sobre los modos de sostener y ayudar a sus familias. En ese sentido, un día de trabajo de campo en la escuela al ingresar al aula sucede la siguiente situación:

Quando me acerco a Luca (Estudiante Varón) para saludarlo, le digo: - ¡qué lindo!, ¿qué están haciendo? Me contesta: son unas alfombras para la feria de la plaza, es fácil hacerlas. Mira te muestro – me muestra como realiza el tejido con la combinación de los colores- y agrega. Ahora le voy a decir a mi papá para ir a comprar las cosas, hacerlas en casa y poner una mesita en la puerta y venderlas, son fáciles y puedo hacerlas solo y conseguir algo de plata porque mi papá no tiene trabajo (Registro de campo, año 2018).

En el medio de las propuestas que desarrolla la escuela para que los/as estudiantes desarrollen en el marco de talleres ocupacionales, como en este caso, la producción de alfombras para vender en las ferias de la municipalidad o a través de pedidos particulares o venta entre los docentes, se materializa en una idea para colaborar con el ingreso familiar, que como menciona Luca, su papá no tiene trabajo. Esta idea materializada es una de las tantas estrategias que estudiantes junto a sus docentes la escuela consiguen reponer(se) un poco a la situación precaria en la que viven. La responsabilidad que asume Luca al igual que Guido, para tratar de ayudar a su familia, también responde a las condiciones en que viven. Buscar algo para hacer, cuando la narrativa de la

flexibilidad, la fluidez y la instantaneidad de la sociedad actual, se vuelve parte de las retóricas del presente. Esas experiencias narradas por Luca, Guido como por poner nombre de otros/as estudiantes relatan esas situaciones de la vida laboral de sus familias, así como sus búsquedas y esperanzas, como la de poner una mesita en la puerta de sus casas, porque ello forma parte de las condiciones de vida de las familias de la escuela. Con respecto a ello, nos adentramos en el gráfico N° 5 prestando particular atención a las condiciones de empleabilidad de las familias, y al tipo de ocupación. Esta información también es extraída del registro de la matrícula que realiza la escuela año tras año:

Gráfico 5. Tipos de Empleo según género. Registro de Matrícula Año 2017



Fuente: Elaboración Propia a partir de la base de datos proporcionados por la escuela.

Tal como analizamos la configuración de la matrícula en base al género, nos parece primordial atender, particularmente en lo que refiere a los procesos laborales para discriminar luego, la frecuencia del tipo de actividad ocupacional realizada por las familias. En ese aspecto, en el gráfico observamos en el eje horizontal, la variable independiente que responde a las categorías utilizadas para establecer el tipo de empleo y, la variable dependiente corresponde al género-consignado así en la matrícula- de los familiares a cargo de los/as estudiantes. La variable empleo formal tanto asalariado como por cuenta propia, para el género masculino – que se encuentra representado en color azul en el gráfico de barras- corresponde al 5,37% y para el género femenino el 11,64%. El empleo informal para la actividad de las mujeres representa un porcentaje significativamente mayor, alcanzando un total de 54,63% con respecto al 3,88% de los masculinos. En cuanto a la desocupación representa un porcentaje significativamente menor tanto para hombres en el 0,60% como para las mujeres el 0,90%. El concepto no activo refiere a la población que no está incluida en la

fuerza de trabajo pero que no se encuentran desocupadas³⁸.

Hacemos la salvedad de considerar la dedicación de trabajo en el hogar, como un trabajo no remunerado y no reconocido por la sociedad, por ende, ingresa en nuestra clasificación del gráfico anterior, como un trabajo informal. Finalmente, como se viene visualizando en cada gráfico o esquema, el ítem *sin datos* (22,39%) sigue siendo una variable importante en cada cruce de categorías que realizamos. Investigaciones recientes (Angelino, 2016; Venturiello, 2016), indagan sobre las condiciones de cuidado y las cuidadoras de aquellas familias con un integrante con discapacidad, casi como una relación causa-efecto, deriva en menores ingresos en términos económicos y en su mayoría son las mujeres quienes cumplen el rol del cuidado. Esto se puede observar cuando desarmamos la profesión y ocupación de las familias que componen la escuela:

A medida que recorro la matrícula voy registrando en la tabla la ocupación declarada por la persona responsable – encargada o tutora del ECD que realiza la inscripción. Voy anotando profesión y ocupación. El primer registro que realizo es una grilla a mano – para luego pasarla en la base de datos del SPSS- y voy marcando “palitos” cuando aparece una nueva. Las ocupaciones que aparecen son: albañil, ama de casa, barrendero, changarín, cartonero, carnicero, comerciante, empleada doméstica, independiente, jubilado, pintor, recicladora, portero, operario, maestranza, docente, desocupado, entre otros. La utilización del género es acorde al registro confeccionado. La frecuencia mayor de los que se corresponden con el empleo informal son: albañil (12); ama de casa (153), changarín (10); empleada doméstica (13); desempleado (6); cartonero (4); recicladora (4); cooperativista (3). El empleo formal es más disperso ya que solo aparece una vez en la mayoría de los casos, pero los que tienen mayor frecuencia son: empleado (18) operario (5); comerciante (5); camionero (5) (Registro de campo, año 2016).

La cuestión del cuidado y la atención de un familiar con discapacidad recaen, efectivamente, en las mujeres y, como inferimos en el gráfico a través de la ocupación “amas de casa”, representa el 45,67% del trabajo informal femenino en los datos registrados. Esto aporta y profundiza los debates que las autoras proponen en sus investigaciones, sumado a los costes extraordinarios derivados de la discapacidad (Martínez Ríos, 2013). Es también en este relato que nos ofrece Guido (G), estudiante que vive en el Barrio Independencia que transita sus últimos años de la escolaridad en el marco del Programa PROMOVER³⁹, y refiere a la cuestión del cuidado y la condiciones habitacionales en las que vive:

³⁸Las clasificaciones están en concordancia con las clasificaciones que el INDEC y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) utilizan para definir a la Población Económicamente Activa (PEA). La OIT explica que: “abarca a todas las personas que no pertenecían a las categorías con empleo o desempleadas en el período breve de referencia y, por lo tanto, no eran corrientemente activas, en razón de: a) asistencia a institutos de educación; b) dedicación a trabajos en el hogar; c) jubilación o vejez; d) u otras razones como enfermedad o incapacidad, que pueden especificarse” (OIT, 1988).

³⁹El programa es parte del área del Ministerio de Trabajo, a nivel nacional y tiene distintas acciones para implementar estrategias de integración laboral para las PCD. Esto en el marco del cumplimiento del cupo laboral del 4% establecido en la Ley N° 25.689 de la última modificatoria del Sistema de Protección Integral de discapacitados, Ley N° 22.431. Para mayor información se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.argentina.gob.ar/trabajo/discapacidad/promover>

-*(G): Antes no vivíamos ahí, porque mi viejo no tiene casa, mi abuela nos dio la casa para que construyamos arriba. Mi viejo empezó a comprar material y fueron haciendo de a poquito la casa y por suerte ahora la tenemos hecha.*

- *(I): ¿Vos la seguís ayudando?*

-*(G): Si a mi vieja sí. Esta mi hermano de 20 también, él trabaja, pero no sé en qué trabaja. A veces me llevo mal con mi hermano, no le pregunto. El año que viene voy a seguir trabajando me dijo Cani [refiriéndose a la IL que sostiene el programa PROMOVER en la escuela] pero me tienen que decir si tengo que trabajar acá o en otro lado. Soy responsable cuando me pongo las pilas, me las pongo. Antes hacía cualquiera, a veces me rateaba en la escuela, a veces venía y otras no. Mi mamá me empezó a hablar a decirme las cosas y le empecé a hacer caso a mi vieja. Me puse las pilas y no falté nunca más, siempre vengo.*

-*(I): Mira que bien lo del trabajo y a la tarde, ¿qué haces en la escuela?*

-*(G): A la tarde estoy con Juana, aunque a veces no me llevo bien, con los pibes.*

-*(I): ¿Tenés hermanos más chiquitos?*

-*(G): Si, mi hermanita con dos años, es terrible. Mi hermana de 4 años y la más grande de 11 años, mi hermano de 5 años y mi hermano más grande de 20. A mi mamá se le re complica a veces, mi mamá trabaja los martes y entonces yo a veces voy y me quedo con mis hermanos para cuidarlos porque ella trabaja de limpieza los martes. Entonces vengo a la escuela a la mañana a trabajar, como al mediodía y después voy para mi casa así ella puede ir a trabajar (Entrevista Estudiante Varón, 21 años, año 2017).*

Una vez más, el sujeto debe desplegar distintas estrategias para sostenerse en pie. En este caso, Guido acompaña a su madre en la responsabilidad del cuidado para que ella, pueda trabajar. A su vez, sabe que tiene que *ponerse las pilas* para conseguir un trabajo y alivianar la situación familiar. Si como referimos al comienzo del capítulo, los modos de habitar las ciudades y los espacios de la urbe, expresan las formas de (re)producción de la desigualdad y la pobreza en el siglo XXI y ello se traduce que la escuela se vuelve una escuela colador producto de los procesos de fragmentación, desigualdad y segmentación del sistema educativo, como mencionamos adquiere centralidad en los espacios donde los estudiantes y las escuelas desarrollan sus vidas y su cotidianidad.

El “acceder” al CUD u otros beneficios sociales al menos “tira un centro” y cuando se carece de él, su ausencia expresa de manera más profunda la desigualdad ya que, como plantean las docentes en las entrevistas, puede derivar en no llegar a la escuela. Como recuperamos en los registros, aquellos/as que cuentan con CUD son derivados a otros espacios, como la escuela privada y como daremos cuenta en el capítulo cinco, quienes no tienen esta certificación apenas acceden a un/a MAI cada quince días, mientras que las familias que cuentan con empleos registrados pueden costear “lo extraordinario” de la discapacidad, un recurso más, es decir un/a MAI extra o una prestación específica.

Esto creemos que es el lado B del etiquetamiento. Expresa desde lo político e ideológico, una tensión que lejos de saldarse se profundiza y como relatamos aquí se consigue al menos un pasaje gratis en colectivo para llegar a

la escuela. Vivir y habitar en los barrios exige una complejidad para la población en general, si a ello sumamos el otro factor de morar con una discapacidad en estos espacios se vuelve una misión imposible. Es por ello, que a partir de estos enunciados proponemos que los modos de habitar las ciudades y los espacios de la urbe, expresan las formas de (re)producción de la desigualdad y la pobreza en el siglo XXI.

3. La vida: entre el barrio y la escuela

En los apartados y sub-apartados anteriores realizamos una descripción densa de la conformación de la matrícula de la escuela a través de los datos producidos y de la propia historia de la institución. A su vez describimos y aportamos a la hipótesis central de este capítulo, sobre las condiciones en que los/as ECD desarrollan sus vidas en unos escenarios particulares que caracterizan por un lado al emplazamiento urbano y, por el otro, a la escolaridad del presente. Nuestra contemporaneidad, como refiere Grinberg (2017) “puede ser pensada como un continuo urbano, donde los barrios más pobres no sólo no son un dato, sino que constituyen el signo más claro de las biopolíticas contemporáneas en el sur globalizado” (p.59), como sostiene la autora, las posiciones en la sociedad eran elaboradas a partir de las relaciones de producción, en particular del mercado laboral, pero cuando nos referimos a las villas miserias y barrios del partido esta mirada se altera y complejiza aún más. En este sentido, las villas son representadas en el espacio urbano como áreas de peligro, a evitar, zonas abyectas que amenazan el bienestar de la ciudad. Del mismo modo, las escuelas emplazadas en esos espacios de la urbe se definen en similar dirección que los barrios, ineficientes y peligrosas.

En ese sentido, la pregunta por el espacio urbano "supone describir los modos de habitar y hacer la urbe, donde el adentro-afuera y la noción de periferia de la ciudad se disuelve, adquiriendo nuevos movimientos y configuraciones urbanas que se vuelven globales"(Dafuncho, 2019, p.52).En ese sentido, muchos espacios que podían ser considerados como no lugares, se transforman en lugares que las personas usan cotidianamente. Habitar estos espacios no es un dato menor, sino que constituye de hecho, el centro de muchos de los relatos. A continuación, se extraen fragmentos de los registros de campo sobre el modo de vivir en los barrios:

-(I): ¿Qué pasa en tu barrio Axel?

-(A): se inunda. Cuando llueve, hay una bajada entonces como es más bajo, se junta el agua ahí (Registro de campo, año 2018).

Axel es uno de los estudiantes que participó activamente en la producción del corto audiovisual - "Ciudad Fantasma" realizado en el taller de los viernes. En el siguiente relato se puede observar lo que filmó luego de una breve lluvia, que forma parte de una de las tantas, condiciones actuales en que se desarrolla la vida de los/as estudiantes de la escuela:

Trajo dos videos que el mismo grabó uno durante el día y otro durante la noche bajo la lluvia. El video de la noche: Lo filma desde la puerta de su casa y arranca diciendo: re inundadooo. En este video se observan las

calles que están de cordón a cordón con agua, también hay agua en la vereda. Él puede salir a filmar ya que la lluvia no es tan intensa. Durante la filmación pasan un auto y una moto al mismo tiempo y levantan el agua sin importar que hubiere gente filmando por ahí. Cuando vemos el video en el aula el mismo dice: A “está todo inundado y eso que no había llovido tanto”. El segundo video es la mañana siguiente de la filmación del video nocturno en el mismo lugar, donde había filmado la noche anterior. Filma con su celular caminando hacia la esquina, la imagen se mueve, pero ya se ve la ochava tapada de agua. La vereda se encuentra llena de residuos tirados, también árboles cortados por la mitad. Se apura, camina más rápido y se para justo en la esquina, hay un montículo de escombros y espera, hace un paneo de 180° para brindar una imagen más generaliza del espacio. Se observa barro en la vereda y están tanto la esquina como las calles inundadas. Se escucha el sonido de que se acerca un colectivo, es la línea 237 que sale de la terminal de Lanzone, vacío sin gente, lo filma en todo su recorrido. Mientras se traslada, el colectivo levanta fuertemente el agua que está ahí depositada, el ruido que se escucha de la imagen es muy fuerte ya que levanta bastante agua. Luego realiza una toma de la estela y el recorrido del agua que va dejando el transporte. Se ven claramente las olas que generan en la calle llegando hasta la vereda y tapándola. Vuelve a hacer un paneo de toda la parte inundada y luego pasa un camión grande y le toca bocina, también filma su recorrido y como levanta el agua hacia los costados, esta vez el caudal es mayor, debido a la velocidad que se traslada el vehículo. Esto ocasiona que llegue más cantidad de agua a las veredas y por ende a las casas. Durante la filmación de este video el no emite ninguna palabra ni ningún sonido, las imágenes hablan por sí solas. Cundo vimos este video en el aula, comentó relatándonos que el bocinazo que se escuchó es porque un vecino lo reconoció entonces lo filmó. En anteriores oportunidades que se les pidieron imágenes o videos, él era muy precavido para tomar esas imágenes. Se animó a hacerlo el día a la noche con su tía y luego por la mañana cuando tenía que salir para el colegio. Finalmente, ese día no pudo venir asistir a la escuela porque la combi no llegó a buscarlo por el gran caudal de agua que había cerca de su casa, de hecho, en sus dos esquinas (Registro de campo, año 2018).

Está todo inundado dice el estudiante, pero no había llovido tanto y el barrio se colapsa, y es por ello, que no puede venir a la escuela porque la combi no puede entrar al barrio a buscarlo. Vive en Lanzone, su dirección corresponde a las que no tienen nombre ni número, sino que se identifican con letras, muy cerca de la entrada a la CEAMSE⁴⁰, foco de contaminación, olores y basura:

(A): y hay olor, puede haber cosas peligrosas tiradas, vidrios y te podés enfermar. Antes yo iba con mis amigos a buscar en la basura. Pero ya no, empecé a ir a la iglesia y cuando no como en la escuela como ahí, dejé de ir.

-(I): piensen que lo que está en la CEAMSE es lo que todos nosotros tiramos y todo lo que se tira en la capital también y por ahí pasa un Río.

-(A): con feo olor.

-Luca: hay un puente, corte que es así, pero tiene mucha agua y contaminación y ahí vive mi sobrino. Algunos agarran de ahí para comer,

⁴⁰ A la Coordinación Ecológica del Área Metropolitana Sociedad del Estado, llegan doce camiones que tiran no menos de 80 toneladas de basura: desechos, plásticos, restos de comidas, bolsas de nylon, metales, envases, telas, pañales. Ahí mismo, 800 personas que se encargan de separar, empacar, reciclar; trabajan en las condiciones menos pensadas, esquivando moscas e infecciones, y tratan de que la montaña no colapse. Si uno ingresa a la página, otras son las imágenes y el discurso de que ahí "Juntos somos Infinitos", representado justamente con la cinta de Moebius. En el enlace que sigue se puede visitar la página: <https://www.ceamse.gov.ar/>

buscan comida donde está el puente.-Docente: Si se acuerdan que Pablito el año pasado iba a la quema, y traía muchos chicles para compartir, entonces le pregunté: - ¿Pablo gastaste mucha plata para comprar todos esos chicles? Él me contesta, no, lo saqué de la quema. [Mientras la docente relata esta situación algunos dicen:- ay no, -que feo].

¿Saben lo que es la quema chicos? La quema es un lugar donde se junta la basura, antes de que la quemem la gente que no tiene para comer antes que se procese la gente buscar ahí en la basura. Pablito traía chicles, strikes, figuritas. [Termina de hablar, me mira y me dice lo siguiente] Después le dije que se fije que era lo que levantaba de ahí porque había cosas que podían estar en mal estado.

Luego Visualizamos y vemos el corto un corto realizado por estudiantes en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales, “Vivir con la Montaña”⁴¹, que fue ganador del año pasado sobre la temática de la contaminación [todos observan con detenimiento, callados y concentrados. Axel pregunta varias veces la ubicación y se emociona diciendo ahí vivo yo, ese lugar lo conozco. Porque en las imágenes que se muestran reconoce los lugares donde ahí se han filmado las escenas] (Registro de campo, observación de clase, año 2018)

La quema, el olor, la basura, la contaminación, producto de ello y la subida de las aguas grises también es parte de la cotidianidad en la que viven los/as ECD que, en esas oportunidades, donde todo se inunda, no asisten a la escuela. Asimismo, reconocerse en esas imágenes del video “Vivir en la montaña” es desde otra perspectiva identificar lo que le sucede al barrio, a su barrio. Espacios de la urbe que no sólo muestran aquello abyecto del lugar donde uno se crió, tal como afirma Grinberg (2013), sino que existen tonalidades y modulaciones que ocurren en estos barrios que, además de esta mirada abyecta, pero lejos de la romantización, son espacios donde, con el mal olor, el humo y la contaminación también, se respira. Allí donde no hay una división clara entre el adentro y el afuera, centro-periferia y donde todo se percibe como un triskel, un infinito, es, en las voces de los/as estudiantes que encontramos aquello que caracteriza a vivir y estudiar en estos espacios:

-(D): mi barrio es muy tranquilo nunca pasó nada, por suerte

-(A): en mi barrio algunas veces roban, de día es muy tranquilo, pero de noche es otra cosa, los patrulleros pasan por todos lados. Mejor que ande la policía porque puede pasar cualquiera cosa. A la noche es otra cosa, a mi tío le robaron a la noche, es muy peligroso de noche, de día es otra cosa

-(L): ahí en libertador pasa lo mismo, se agarran a tiros, un día había un perro en medio del tiroteo y se murió. -(D): el papá de mi hermanito José que vivía en libertador, estaba la policía en un tiroteo y le dieron un tiro a una embarazada en la panza.

-(A): uhh no, en mi barrio un día estaba un coche de policía que perseguía a una moto y le pegaban tiros. Yo me asusté porque estaba afuera. Yo cuando sea grande me voy a vivir a otro lado, no quiero vivir con esas cosas.

-(L): a la noche se agarran a los tiros y siempre van pasando...en la casa de mi madrina se agarraron y tirotearon con los demás. Me siento mal cuando pasa eso, yo quiero salir a la calle y no puedo. Un día mi hermanito salió y yo me quería matar porque estaban tiroteándose y nos teníamos que meter adentro.

-(I): ¿Pasa alguna otra cosa más en sus barrios?

⁴¹Para visualizar el video consultar el siguiente enlace:
<https://www.youtube.com/watch?v=xdwTOIRL3bg&t=52s>

- (A): a veces si a veces no. La plaza, la naturaleza.*
 - (D): mujeres lindas.*
 - (L): un día a mi papá le apareció, así como un espíritu.*
 - (A): es como que lo que se mueren así queda, el espíritu ahí.*
 - (L): ahí hay macumba, espíritus, tiroteos, hay de todo.*
- (Entrevista Flash a tres estudiantes, antes de salir al recreo, año 2018)*

La vida en estos barrios discurre entre los límites de lo tolerable, tiros, policías, robos, miedo al salir porque algo les pase o querer mudarse porque no quieren vivir esas cosas. Esto es, sin dudas, una de las caras que compone la dinámica barrial, pero también su potencia porque también hay plazas, hay historias, hay mujeres lindas, etc. En esta doble arista es que, al regresar del recreo, continuamos conversando sobre lo que sucedía en los barrios y, les propusimos con la docente expresarlo de manera gráfica. Luego conversamos sobre cada una de las producciones. A medida que iban relatando la docente iba escribiendo en una hoja lo que habían dibujado. Cabe aclarar que el grupo con el que trabajamos para la participación del corto audiovisual se compone de 13 estudiantes, 3 son mujeres. Solo cuatro de ellos se encuentran alfabetizados, por eso la docente recurre a este apoyo textual. Algunos de ellos presentan dificultades en la expresión del lenguaje oral, siendo el dibujo gráfico un apoyo fundamental. Algunos/as ante esta situación, preferían no hablar porque les daba vergüenza ser parte de la discusión. Las fotos que siguen son el resultado de un día de trabajo en el taller. Otros/as no querían salir en las fotos porque les daba pudor, pero encontramos una estrategia para hacerlo:

Fotografía 13 .Imagen del barrio a través de los dibujos de los y las estudiantes.



Fotografía 14 Registro del Barrio de uno de los estudiantes del grupo escolar.



Fotografía 15. Imagen del Barrio de una de las estudiantes del grupo.



Fotografía 16 Momento de realización de los dibujos del barrio.



Las experiencias que implica la cercanía con la muerte, el peligro, la

droga, la violencia, la contaminación y, vivir en medio de basurales (Mantiñan, 2014; Grinberg, Dafunchio y Mantiñan, 2013) deja huellas, marcas que atraviesan a los habitantes de estos espacios urbanos, a sus cuerpos y, a sus relatos. Las situaciones que acontecen en el barrio, en los barrios es una clave más que indagamos para intentar acercarnos a las condiciones de vida que ellos viven. Las modulaciones y movimientos de la escuela tienen que ver también con los movimientos migratorios que caracteriza a estos barrios, que desarrollaremos a continuación. En muchos de los casos, las familias que se establecen en estos espacios urbanos, se trasladan a partir de movimientos migratorios interprovinciales y desde países limítrofes, de espacios rurales, pero también a partir de movimientos internos dentro de la urbe metropolitana (Grinberg, 2011, 2015; Prevot Schapira, 2001; Ratier, 1985) que durante el siglo XX se relaciona con las grandes migraciones poblacionales producidas desde aquellos espacios a raíz de las sucesivas y recurrentes crisis económicas profundizadas en las últimas décadas (Ratier, 1985, Cravino, 2008). De hecho, en los relatos los estudiantes la migración es común, así como la mención de los diferentes espacios por los que transitaron:

-(I): ¿Vos hace mucho que estás acá?

-(Julia): Yo vivía en Chaco. Allá en chaco esta mi abuelo y mi papa, nosotros nos vinimos porque mi mamá conoció a mi padrastro y estaban bien, ahora no...se dio vuelta de otra manera mal, y ahora toma y yo digo que eso le dio vuelta la cabeza y le hace mal, todos los días toma.

-(I): ¿Vos lo ves a tu papá o vas a Chaco?

-(J): Si en año nuevo voy para hasta febrero. A veces voy con mi hermana y, pero ahora se pelearon porque allá mi papa es "coso" y ella acá tiene más libertad. El año pasado viaje sola por eso. Tenía vencido el carnet vencido y tuve que pagar el pasaje. Ahora me voy a la costa con la mama de una amiga del barrio.

-(I): ¡Qué lindo la costa!, y ahora, ¿dónde viven?

-(J): En Corea vivimos en la casa de él. Porque él es un "coso", él se tiene que ir, tenemos que ir a la comisaria de la mujer y hablar y hacer un papel. Pero mi mama es muy quedada, no tiene con quien hablar, está sola, solo agresión verbal, grita se enoja. Pero tenemos que irnos de ahí.

-(I): ¿Tu mama se quiere ir?

-(J): Si, esta difícil para conseguir un alquiler. Mi mama no labura, trabajaba en limpieza, en una fábrica, ahora no porque mis hermanos tienen que ir a la escuela y no puede. Mi mamá también empezó el Cens⁴² en Suarez pero lo dejo por mi padrastro porque le decía que los chicos eran muy chicos, entonces dejo. Yo la ayudaba, para que termine la secundaria pero a mitad de año la dejó, el año que viene va a empezar. Pero Fernanda, mi maestra integradora me dijo que el que se tiene que ir es él, no nosotros.

-(I): ¿A dónde se quieren ir?

-(J): A cualquier lado, pero conseguir, por dueño directo, porque si no piden papeles que no tenemos (Entrevista Estudiante Mujer, 18 años, año 2018).

En esta densidad expresada por la estudiante, nuevamente, aparece el

⁴² Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos. Destinados a personas que desean retomar o iniciar los estudios secundarios y cuentan con un plan de estudios de tres años de duración. Para mayor información se puede consultar en la página la provincia de Buenos Aires: <https://educacionadultos.com.ar/cens/>

cuidado de la familia por parte de la madre a la vez el acompañamiento para ayudarla a finalizar la secundaria de adultos, que cursa, en el centro de San Martín. Rastros de violencia que nombra en el relato como "coso", desde dos perspectivas, pero, que se traducen en lo que tanto el padre como el padrastro, representan para la familia, que se tiene que ir del lugar donde están. Una fluctuación acompaña a la migración porque se trata de un movimiento que busca mejorar las propias condiciones de vida a la vez que escapar de otras. Estas y otras historias configuran la vida de los/as ECD de la escuela, que no dejan los docentes de acompañar y escuchar atentamente lo que allí ocurre. Es a través de estos rostros que, en el siguiente apartado, relataremos tres situaciones vividas por los/as estudiantes que durante el trabajo de campo ocurrieron de manera traumática. Movilizando a toda la escuela e incluso uno de ellos alcanzando repercusiones en los medios de comunicación y que, calaron hondo y me movilizaron intensamente.

3.1. *Tres relatos de precariedad: episodios de vida*

Los estudios de biopolítica y gubernamentalidad (Foucault, 2000, 2006, 2007) en relación con la educación (Grinberg, 2007, 2008; Caruso, 2005; Veiga-Neto y Lopes, 2010), permiten reflatar interrogantes acerca de los procesos y condiciones de escolarización en estos contextos. Estos estudios proponen una reflexión y una reactualización de los debates educativos del presente, con el objeto de analizar las formas que ocurre y se despliegan dentro de la cotidianidad escolar. Es en este sentido que la pregunta en este apartado gira entonces con respecto a ¿cuáles son las particularidades que atraviesan los/as ECD en los espacios urbanos caracterizados por la extrema pobreza urbana?, y, ¿cuál es el sentido que adquieren las redes de contención tanto familiares como de amistades para pensar la posibilidad de futuros próximos? Estas tensiones que fuimos encontrando y a que a lo largo de estas páginas desarrollamos, se expresan en el propio vivir, en el mismo devenir en estos espacios en el borde de la ciudad. No se trata aquí de referir a situaciones para resolverlas, sino porque es en esas mismas tensiones que la vida se expresa y resiste (Machado, 2018). La noción de tensión funciona como conjetura para adentrarnos en las micro-particularidades que atraviesan los/as ECD en una urdimbre en la que despliegan y tramitan las subjetividades. Haremos foco en aquellas que nos resultan más relevantes para comprender algunas de las particularidades que adquiere el devenir de las vidas en estos espacios. No se trata de agotar la complejidad del nacer y vivir en esos barrios, sino que expresan los matices que la vida adquiere en los bordes de nuestra urbanidad.

Aquí nos interesa relatar tres episodios de vidas (alter) nativas de ECD de la escuela. Esto si bien amerita un desarrollo con mayor intensidad de cada una de las vidas que relataremos, importa aquí poner en evidencia el cómo de esas vidas que circulan por todo el sistema educativo, en la escuela, importan. La selección de estos episodios responde como mencionamos a la centralidad que tuvo para la escuela y cómo se desplegaron diversas estrategias para

contener entre otros aspectos a las familias y a los estudiantes “afectados”. En este caso son tres episodios de vida de estudiantes varones. No responden a una elección sino justamente a la emergencia de la situación y el modo en que la escuela opera sobre estas circunstancias. Consideramos en base a ello, en línea con lo propuesto por Foucault (2005), en tanto que, no pretendemos analizar lo oculto del lenguaje sino centrarnos en aquello que emerge, incluso en los silencios. Sin duda esto supone un trabajo complejo y cuidado de aquello que se intenta transmitir. En ese sentido señala que:

(...) “consiste en no tratar –en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese “más” lo que hay que revelar y hay que describir” (Foucault; 2005, p. 81).

La enunciación vidas (alter) nativas refiere a las nociones que desde la perspectiva etnográfica en educación (Rockwell; 2009) identifica a los/as participaciones de la investigación. El prefijo “alter” refiere a la noción ontológica de alteridad (Levinas, 2003) y el sufijo “nativas” refiere a "lo nativo" que desde la antropología (Guber, 2001) se sitúa, al propio sujeto que habita el espacio y se vuelve el protagonista de la investigación. El juego compositivo de lo “alternativo” viene a provocar al lector, una cierta desorientación, ya que no se trata de vidas excepcionales, sino, que, con lo alter - nativo intentamos dar cuenta de la responsabilidad y la importancia que tienen los/as ECD en la investigación para dar cuenta de sus modos de vivir. Moriña Diez (2010), a partir de Barton (1999), sostiene que la *tesis de la voz excluida* “facilita, a través de los métodos narrativos, el acceso a las percepciones y experiencias de grupos oprimidos que carecen de autoridad para hacer oír sus voces”(p.671)

Las voces que adquieren densidad en estos relatos implica: “(...) dar su posibilidad de decir otra cosa que lo que ya dicen.” (Larrosa, 2001, p. 425). Aquí intentamos a través de estos episodios de vida poner en valor, el entramado cotidiano del que son parte cuando los/as estudiantes salen de la escuela. Vidas que muchas veces se encuentran marcadas por la violencia (Mantiñán, 2018), el sufrimiento, la desigualdad y la falta de acceso, pero también de expectativas, felicidad y experiencias. La finalidad de este apartado no es generalizar sobre las vidas de los/as estudiantes. No se trata, por tanto, de representar su voces, sino que, a través de una analítica multidimensional, se pretende identificar y evidenciar distintas barreras que contribuyen a la exclusión.

Tres episodios de vida que marcan por un lado la vida de los sujetos y a su vez, la vida de la escuela. Estas historias son parte de entrevistas realizadas en profundidad a dos estudiantes varones, que sus voces se encuentran presentes a lo largo de la tesis. La tercera experiencia surge a partir de la

estadía comprometida en terreno que surge de una situación traumática vivida durante el ciclo lectivo del 2019, que se profundiza a través de entrevistas a docentes. Esta última, adquirió relevancia a través de los medios de comunicación masiva por lo cual haremos también la utilización de documentos periodísticos. Iremos desarrollando estas historias de menor a mayor complejidad, la historia de Axel(A) como un relato de insistencia ante las micro-violencias de la vida y la reinención a través de la pelota; Guido (G) ofrece detalles sobre el “rescate” antes de la muerte y Martín (M) un relato de tragedia que no escapa a ese rescate. Estas historias no fueron seleccionadas al azar, sino todo lo contrario. Son historias que marcaron el andar de la investigación intensamente, en tanto afectó no sólo a la dinámica de la escuela, del aula y de sus docentes sino que movilizó fibras sensibles de mi propio tránsito en la escuela. En ese “salir afectado” tal como mencionamos junto con Larrosa es que compartimos estas tres historias de vida.

Axel, relatos de insistencia

Axel vive en Lanzone, uno de los barrios cercanos a la CEAMSE, protagonista del video de la inundación mencionado anteriormente para el corto audiovisual "*Ciudad Fantasma*" en el marco del proyecto educativo "*Detective de goteras*". Vive con su abuela y uno de sus tíos. Con respecto a la composición de su familia me responde lo siguiente:

(A): Yo vivo con mi abuela y con mi tío. Mi tío siempre me lleva a todos lados, me está enseñando a cortar el pelo [me señala que se cortó el pelo con la maquinita, con unos dibujos en la parte de atrás, con líneas].

-(I): ¡Qué bueno eso!

-(A): si yo antes quería ser futbolista, mi abuela me llevo a probar a Chacharita⁴³, me inscribí, me anote y todo pero no sé qué paso, estuve en algunas pruebas pero nada, estoy esperando que nos llamen

-(I): ¡Ah!, por eso te dicen Neymar Junior ¿no?

-(A): si me dicen así en la escuela. Mi abuela me dice que tengo que pensar en el futuro.

-(I): ¿Estás siempre con tu abuela?

-(A): Si, te dije que vivía con ella. Me ayuda mucho, mi mama está con mi hermanito, vive a un par de cuadras, a veces la voy a visitar porque los extraño, no puedo ir siempre.

-(I): ¿Por qué no la podés visitar?

-(A): No bueno, viste que me falta un diente [me lo señala con su mano derecha], me lo tengo que arreglar en la salita porque sale mucha plata y nunca hay turnos. Pero bueno tengo que esperar, sino voy a parecer un viejito.

-(I): Seguro pronto lo vas a poder arreglar [lo noto nervioso y tenso].

-(A): Si espero, pero mejor hablemos de otra cosa, no quiero hablar de eso, ya pasó.

-(I): Dale mejor entonces, contame eso de que querés ser jugador de futbol.

-(A): si en el barrio con los pibes, empecé a jugar en la canchita y jugaba tan bien que me incentivaron y a mí me gusta. Acá siempre espero para salir al recreo y jugar siempre a la pelota. Quiero ser un jugador reconocido cuando sea grande (...) (Entrevista, Estudiante Varón, 16 años, año 2018).

⁴³ Chacharita en esta entrevista hace referencia al club de fútbol del partido de San Martín, Club Atlético Chacharita Juniors.

La entrevista continúa con sus deseos de futuro y de vida independiente. En el momento en que el estudiante expresa que prefiere *no hablar de eso* habiendo notado que se encontraba tenso, decido direccionar la pregunta hacia algo que lo motivase a seguir conversando. Sin embargo, me quedo pensativa y luego intento acercarme a la docente y consultar sobre lo que me había relatado. Esto para profundizar en aquello que Axel con sus palabras por el dolor del recuerdo no tenía ganas de expresar. Espero a que salgamos al recreo para finalizar la entrevista y mientras juegan en el patio de atrás, al fútbol, le consulto a Florencia sobre ello. Ella me relata que el estudiante efectivamente vive con su abuela por problemas familiares. La abuela tuvo que tramitar una perimetral hacia la madre - su hija- por problemas con el alcohol y violencia hacia sus hijos. Axel tiene un diente menos ocasionado por su madre en una tarde de vacaciones de invierno.

Finalmente, decide irse con su abuela. Situación traumática, sin dudas, para un joven de 16 años que decide irse de la casa de su madre. Una madre que extraña pero que sabe que no puede convivir con ella porque *no puede ir siempre*. Por otro lado, se apoya en su abuela y en su tío para pensar un futuro otro, en este caso, de peluquero o futbolista, que le permita seguir viviendo a partir de alternativas otras, que corren el velo del dolor y producen posibilidad. En tanto el estudiante gracias a la su propia fortaleza y de su abuela, no falta nunca a la escuela. Es uno de los estudiantes que se pregunta por su futuro, por sus proyectos de vida y sobre su posibilidad deseante de ser como el mismo menciona "alguien en la vida".

Guido, me rescaté

Guido es el protagonista de la segunda historia. Estudiante de 21 años, realiza pasantías internas en el marco del PROMOVER, vive en el Barrio Independencia, del otro lado del arroyo en José León Suarez. En una entrevista conversamos acerca de las actividades que realiza fuera de la escuela, específicamente, en el barrio y durante los fines de semanas o cuando no asiste a la institución. En este relato que es un fragmento de la entrevista que en el apartado anterior refería a cómo ayuda a su madre para que pueda ir a trabajar. La entrevista se desarrolla en el "cuartito" de los materiales, lugar donde los pasantes tienen los objetos para realizar dicho trabajo. Allí también se encuentran algunos materiales de educación física y un locker donde guardan su ropa, su mochila y algunos utensilios para el mate. En el medio de su jornada matutina, conversamos entre mates y escobas:

-(I): ¿Que hicieron el fin de semana?

-(G): Nada, estuve todo el día en mi casa antes salía todo el fin de semana a la calle, ahora me rescaté⁴⁴. Antes, ahora no antes no hacía nada, no trabajaba, solo me juntaba con los pibes pero ahora ya no me junto más en la esquina, estoy más con mi vieja. Salgo cuando me llaman y a veces voy y

⁴⁴ "me rescate", "rescatarse", "me rescataron", modismos que utilizan los jóvenes para referirse a una situación de experiencia límite en donde evidencian el riesgo y deciden alejarse de ello o dejar de hacer alguna situación ilícita, de exposición a la muerte, etc.

estamos un rato en la esquina o para jugar a la pelota.

-(I): ¿Donde juegan?

-(G): A veces en la canchita, a un club el Malvinas y vamos a jugar ahí, está adentro de curita. Entre todos juntamos y pagamos la hora de la canchita y compramos una gaseosa. También ponemos entre todos y el que no tiene no tiene. No importa.

-(I): ¿Y con quiénes jugas?

-(G): Con algunos pibes del barrio, pero yo tenía mucha mala junta. Antes no era así. Antes lo tenía a mi tío que se llamaba pimpi, antes él trabaja, pero lo perdí. Y ahí cuando lo perdí empecé a andar en la calle. Al lado de mi casa, a cuatro cuadras más están los transas⁴⁵ y un par de veces me llamaron para vender y eso pero yo no me quiero meter.

-(I): Cuando les decís que no ¿qué te dicen?

-(G): No me dicen nada, no se zarpan⁴⁶. O alguien me dice toma vamos a fumar esto o esto, pero los saco cagando. Mi mamá no sabe nada, se pone re mal si le digo eso, por eso me quedo todo el día adentro. Siempre se agarran a tiros, el barrio es re jodido, roban, todo. Si tienen que matar a uno van y matan. A cualquier hora, de día o de noche. Estaba durmiendo una noche y me rozo una bala, rompió el vidrio y me rozó. Estaba durmiendo en la pieza con mi hermano y cada uno tiene su pieza (varones y mujeres) nosotros dormimos arriba y se escucha todo, estaba durmiendo y escucho un tiro y me roza, rompe la ventana, me cague todo. Llamamos a la policía, pero porque no hacen nada, están arreglados con los transas, con todos. Son las dos de la mañana y pasa el policía y están arreglados, te pones a hablar con alguien sobre lo que pasó y te marcan. Por eso me rescate solo por eso me quedo con mi mamá cuando no vengo a la escuela. Me puse las pilas porque terminé preso o terminé con un tiro en la cabeza, o estoy muerto. Me rescaté, me fueron a buscar un par de veces pero mi vieja salió y me puso los puntos⁴⁷ y yo me puse las pilas, no salí más.

-(I): ¿Qué te hizo decir eso, muerto o preso?

-(G): Lo de mi tío, andaba en mala junta, se drogaba, laburaba todo, pero se drogaba una banda, entonces nada, no quería terminar así. Tengo otro tío más que nunca fue al colegio, nunca, entonces después de a poco se encontró con una chica y tuvo un hijo, no laburaba nada y hasta ahora sigue robando, como cinco veces cayó preso antes también me juntaba con él. Robaba motos y la dejaba en el patio de la casa de mi abuela, era un bardo⁴⁸, cuando iba a bailar siempre volvía todo golpeado. A veces iba a bailar, yo no bardeaba nada, sino terminaba mal. Pero después de lo de mi tío, no salgo más ahora está re jodido, si caes preso terminas mal adentro.

-(I): ¿Qué le pasó?, ¿querés contarme?

-(G): Se quitó la vida solo, le decían Pimpi pero se llamaba Miguel.

-(I): ¿Ahí empezaste a andar en la calle?

-(G): Sí, estaba mal, mi abuela lo enganchó con la cortina, intentando ahorcarse. Un día me voy a cortar el pelo, mi vieja me dice anda y cuando vine vi a mi vieja re mal y no me quería decir nada. Fui directo a lo de mi abuela que vivo a una cuadra y cuando lo vi fue horrible. (Entrevista, Estudiante Varón, 21 años, año 2017) Fue horrible es la frase con la que termina de relatar Guido su experiencia con respecto a la vida y la muerte. Expresión que no puedo dejar de acompañar con el propio registro cuando

⁴⁵ Transa es la expresión utilizada en los barrios para referir a personas que se encuentran traficando droga.

⁴⁶ "zarpan", refiere a otro modismo utilizado en relación a los vínculos entre las personas que extralimitan la confianza y el respeto entre unos y otros.

⁴⁷ Poner los puntos, modismo referido a dejar en claro determinadas situaciones, como las que expone el estudiante, para ordenar y ayudar encontrar un nuevo rumbo a los accionares diarios. Reorientar la actividad realizada cotidianamente

⁴⁸ La expresión "bardo" alude a estar en problemas, implicado en alguna situación conflictiva o de difícil solución.

la expresa: [Se encontraba mirando hacia abajo con la cabeza inclinada y se tomaba ambas manos fuertemente como estrujándose]. (Registro de campo, año 2017)

El silencio que devino después de su expresión, al mismo tiempo, tal como enuncian Dafuncho y Grinberg (2016) es un *silencio que grita*. Un silencio cargado de palabras, de preguntas, de interrogantes y, especialmente de dolor. Un silencio también, necesario para respirar y tomar aire con el objetivo de seguir con la conversación, entre mates y escobas. En este relato, se abren múltiples líneas para indagar. Por un lado, un silencio que revisita la expresión *o vivo o muerto* como producto de "estar con malas compañías" o *mala junta*, como expresa, o porque están los transas y puede terminar mal como su tío. Por otro lado, justamente es, en esta densidad, que los jóvenes pueden entre medio de las balas cuando duermen, de los tiros y de la policía que "no hace nada" pero, a la vez, hace todo porque como bien expresa Guido, *están con los transas*, ellos pueden ir a jugar al fútbol, juntarse con amigos en la esquina y comprar entre todos, algo para beber sin importar quien tenga o no dinero. Sin lugar a duda estas experiencias negativas que circulan en los barrios son una parte de lo que acontece. Es, en estas condiciones, que esas experiencias traumáticas como la muerte, las balaceras y el no saber si terminas vivo, en la cárcel o muerto, se construyen experiencias que manifiestan la potencia de la vida en estos barrios. En este sentido:

“Sin embargo, para quien vive en esos espacios abyectos, para quien nació allí, para el que tiene padres que nacieron allí, ese miedo no existe; no hay amenaza ni riesgo a fallar. Lo que existe es la vida en estos espacios, el deseo que se desplaza y produce en esas condiciones, en ese espacio. Enunciado que por su claridad se presenta como lo que es; nada por interpretar, nada por analizar. El zanjón, la basura, la quema de la basura y un chico jugando a las escondidas. Nada oculto, ningún análisis por develar” (Ginberg, 2012:89).

Guido en ese me rescaté no sólo remite a la balacera, que de por sí expresa una situación de vida que deja en sangre viva aquello que la categoría de precariedad remite pero no termina de capturar. Me rescate es seguir, apostar por seguir no sólo a pesar sino con o debida a. Me rescaté es en esas condiciones como lo hace Alex, insistir y ser alguien en la vida.

Martin, relato de tragedia

A principios de septiembre del 2019, en el noticiero, aparece una noticia sobre la muerte de cuatro hermanos, en uno de los barrios mencionados, la villa 9 de julio. Antes de que nombren al barrio lo identifiqué por medio de las imágenes que muestran, porque es un barrio muy cercano a mi casa, por el cual transito habitualmente en dirección a la casa de mis padres. Seguidamente, escucho que, a causa de un incendio, ocurrido la noche anterior, por una estufa eléctrica y unas velas encendidas provocó la muerte de cuatro niños de entre 3 y 13 años. Según las noticias, uno de ellos, el que estaba al cuidado de los más

pequeños, tenía discapacidad intelectual (DI). En ese preciso instante abandoné lo que estaba haciendo. Ello capturó mi atención y empecé a escuchar con detenimiento.

El móvil de la noticia se encontraba en este barrio, obteniendo información acerca de lo sucedido. Las imágenes que podemos imaginar refieren a la precariedad y las condiciones materiales en que los sujetos habitan estos espacios urbanos. Espacios de pasillo, casas construidas una encima de la otra, con hacinamiento, poca ventilación, poco acceso a servicios, por ende, cables colgados, antenas, caños, entre tantas otras formas de precariedad urbana. El entrevistador iba recolectando datos para reconstruir la historia. A través de esos relatos, los padres de estos niños habían salido por la noche a un bautismo dejando al más grande a su cargo, sus otros tres hermanos. La pareja se había llevado al hijo más pequeño y a la vuelta de esta actividad encuentran su casa quemada y prendida fuego. Los vecinos, tal como relatan en el video de la noticia⁴⁹, intentaron apagar el fuego y dar aviso a los familiares, sin obtener respuesta. Esto como forma también de evitar que sus propios hogares se envuelvan en las llamas, dado que se encuentran en las mismas condiciones donde había ocurrido el hecho.

Nunca supuse que el estudiante mayor, a cargo del resto de los hermanos, era uno de los estudiantes de la escuela. Cabe recuperar aquí acerca de las imágenes que se producen y reproducen cuando algún hecho de estas características ocurre en estos barrios. Esta construcción hegemónica que pesa sobre los barrios y sus habitantes también se refleja en lo que una de las docentes relata en su red social. En una de las publicaciones de Facebook encuentro allí esta información:

"alumno de la EE501 y tres de sus hermanitos...muy triste murieron por la desidia de los adultos. Día muy triste...solo deseo que descansen en paz de haber sufrido tanto dolor y abandono"

Fotografía 17. Captura de pantalla de la red social Facebook sobre el trágico incendio ocurrido a una de las familias de la escuela



⁴⁹ En el siguiente enlace podrán visualizar las forma en que los medios tratan la noticias sobre este incidente trágico: https://www.youtube.com/watch?v=1nHyW_2ADWM&t=1s

La docente replica la noticia de un canal que ofrece la información acontecida. Ella atribuye la responsabilidad de esta muerte, directamente, a los padres. En esa misma semana, el día que me corresponde ir a trabajar con el grupo de CFI para la presentación a la Feria, conversamos sobre este hecho con la docente:

-(F): Es tremendo lo que pasó. Estamos todas muy consternadas. Ahora en un rato yo me tengo que ir porque vinieron del consejo escolar del Comité de Crisis para trabajar con nosotros y que nosotros podamos trabajar estas situaciones trágicas con los estudiantes. Viste como son algunos padres, se confían mucho pero dejar a cargo a uno de nuestros pibes además viste en las condiciones en las que viven

-(I): Si también vi algo en las noticias, la verdad muy pero muy triste todo

-(F): Si por eso vinieron los del comité, sino olvidate. Ahora seguro se ponen a hablar del lugar de los padres, la crianza etc., etc. y la verdad que es perder el tiempo, pero bueno es el protocolo cuando pasa algo con características como estas.

-(I): ¿Cómo trabajan con los estudiantes después?

-(F): Seguro se haga alguna jornada de reflexión sobre la muerte y sobre los cuidados y responsabilidades, por ahí manden psicólogos para conversar con los compañeros allegados a Martín. (Registro de campo, año 2019)

Aquí esta docente agrega otra perspectiva sobre la situación. Si bien, carga la responsabilidad del (des)cuidado a los padres, contempla también, las condiciones en que esta familia vive. Ese otro aporte, ese plus es lo que referíamos con la cita de Butler sobre la violencia que los Estados arrojan a los sujetos y son quienes la producen. En este relato crudo, en esta noticia devastadora para la escuela, para sus docentes y estudiantes, pero fundamentalmente para la familia de este estudiante y sus hermanos que han perdido la vida, se materializa en unas condiciones que, de no haber vivido en ellas, el destino, sin dudas, sería otro.

La responsabilidad aquí se marca en dos sentidos, por un lado, el lugar de los adultos - los padres- con respecto al cuidado que le atribuyeron al estudiante y por el otro, las políticas de la vida urbana que permite que determinados sujetos desarrollen sus vidas en condiciones de extrema vulnerabilidad y desposesión. En tanto, deja a determinadas poblaciones que sean parte del relato cotidiano de eventos trágicos, de muerte y desidia. Sin duda los tres episodios pero de un modo muy especial el tercero ha marcado de manera intensa la finalización del trabajo del 2019. A partir de ello, al retirarme cada día de la estadía en la escuela, pienso en las condiciones de vida y particularmente aquí, en las condiciones en las cuales Martín cuya vida se dirime entre discapacidad y pobreza termina en la muerte y en la pérdida de una vida, como refiere Butler (2006) que no es digna de ser llorada.

Mientras escribo este párrafo no dejo de interrogarme, sobre estas y otras tantas historias que suceden, situaciones extremas, de abuso, de muerte, de violación, que las PCD y, sobremanera aquellas con discapacidad intelectual viven cotidianamente. Ello, en los modos en que en estas tres historias, la vida de Axel, Guido y Martín se ven hechas y rehechas. Tres relatos que solo son posibles en esos barrios y en esas condiciones ya que en unas u otras

condiciones -materiales y socio-económicas, si bien algo de ello podría haber ocurrido, es justamente en esta precariedad absoluta que esto, sin dudas, es un factor profundizador.

Las preguntas que sobrevuelan también refieren a mi propia vida con respecto a mi hermana, preguntas que radican en, ¿si las PCDI tienen las suficientes herramientas para defenderse de distintas vulneración y ultrajación a sus derechos?, ¿somos capaces como educadores de afrontar estas situaciones trágicas y brindar las herramientas necesarias para que los/as ECD cuenten con mayores posibilidades para hacer frente a unas desigualdades que no tienen el derecho de vivirlas como tales?, ¿son las familias las únicas responsables del cuidado y la herramientas para la defensa de estos derechos?, ¿Quién(es) son los responsables de estas muertes?, ¿quiénes son los responsables de la generación de tanta desigualdad y exclusión? ¿Veremos alguna vez una luz para que efectivamente estas y otras tantas situaciones dejen de ocurrir? Todas preguntas que no buscan respuesta, pero sí, nos arrojan a la comprensión de la fragilidad de la vida de los/as estudiantes, pero también de la escuela.

En base a ello nos importa recuperar las palabras de Butler (2010) para finalizar este apartado refiriéndonos a la precariedad de las vidas que, conforman la escuela en estos espacios de la urbe, nos orienta críticamente hacia donde poner el foco para pensar las múltiples violencias vividas por los sujetos:

“Tales poblaciones se hallan en grave peligro de enfermedades, pobreza, hambre, desplazamiento y exposición a la violencia sin ninguna protección. La precariedad también caracteriza una condición políticamente inducida de la precariedad, que se maximiza para las poblaciones expuestas a la violencia estatal arbitraria que, a menudo, no tienen otra opción que la de apelar al Estado mismo contra el que necesitan protección. En otras palabras, apelan al Estado en búsqueda de protección, pero el Estado es, precisamente, aquello contra lo que necesitan protegerse. Estar protegidos contra la violencia del Estado-nación es estar expuestos a la violencia ejercida por el Estado-Nación; así pues, basarse en el Estado-nación para protegerse contra la violencia es precisamente, cambiar una violencia potencial por otra” (Butler: 2010, p. 46-47).

A continuación, si bien es doloroso y estremecedor, en el siguiente apartado esbozamos algunas situaciones y relatos desde la voz propia de ECD que evidencian e invierten la cuestión aquí planteada sobre la vulneración de sus derechos. La resistencia y la potencia, también son parte de estas vidas precarias, abandonadas y despojadas de su propia dignidad. Es en sus voces donde encontramos algunas respuestas a las preguntas planteadas.

3.2. *Lo Crip: Historias de afirmación*

Este apartado, a partir de los debates en torno a las perspectivas Crip en discapacidad (Mc Ruer, 2006; 2020; Arnau Ripolés, 2016; Guedes de Melo, 2016), proponemos una analítica de relatos de estudiantes, pero también docentes que se expresan como forma de resistencia y potencia que emergen de los enunciados, que construyen como su verdad, tal como enuncia Foucault

(2013) como discursos de veridicción. Importa poner en valor esos enunciados como contracara de las miradas hegemónicas que se construyen alrededor de la discapacidad (Ferrante y Ferreyra, 2008; Ferrante, 2020) y de la pobreza (Grinberg, 2019). Nos detenemos en este caso como afirman Grinberg y Langer (2013),

“a prácticas de sujetos que se posicionan con deseos, sueños y expectativas que, proponemos a modo de hipótesis, funcionan como fisuras a la líneas sedimentadas que todo dispositivo supone (Deleuze, 1992). Así, frente a las condiciones de vida de estos jóvenes y de estas escuelas, (...), los estudiantes dicen “acá estoy, présteme atención”; en suma, producen acontecimientos que, muchas veces mediante el humor y la ironía, no sólo refutan los supuestos de nihilismo, sino también hienden políticamente discursos y tecnologías de poder. Aquí discutimos cómo los sujetos frente a lo que una época muestra como intolerable –los contextos de pobreza urbana–, producen prácticas en donde hay esperanza de vida, defensa de sus derechos y discusión de lo establecido, que involucran, también, la creación de estrategias de supervivencia desde y en los dispositivos pedagógicos” (p. 32).

Nos importa describir la mirada de lo posible a partir de las experiencias propias de afirmación de identidades que en este caso involucran nuevas aperturas y procesos de experimentación y creación, haceres que se apartan de las verdades construidas hegemónicamente en torno a las figuras de ser estudiante, ser una persona con discapacidad y a la vez ser mujer y vivir en contextos de pobreza. En suma, se trata de luchas que afirman el derecho a ser y existir como sujetos que vienen a corromper los estándares establecidos nos posiciona en un lugar de afirmación en tanto que humanos. Esto como un modo de pensar aquello que estudiantes resisten e insisten (Grinberg y Langer, 2013) y que producen en su potencia. La noción de potencia la recuperamos, tal como describimos en el capítulo uno, a partir de los postulados de Spinoza en Deleuze (2008). El concepto de potencia permite ahondar en lo que determinados cuerpos que se afectan, unos con otros, como resultado del desenlace de esa afectación, es aquello que efectivamente produce y despliega. Spinoza (2011) en su libro *La Ética*, en la *II Parte: de la naturaleza y el origen del alma*, en defensa de la autonomía del cuerpo hace explícito el rechazo al dualismo cartesiano - aristotélico que separa el cuerpo del alma:

"Nadie, en efecto, ha determinado por ahora qué puede el cuerpo, esto es, a nadie hasta ahora le ha enseñado la experiencia qué puede hacer el cuerpo por las solas leyes de la naturaleza, considerada como puramente corpórea, y qué no puede a menos que sea determinado por el alma. Pues nadie hasta ahora ha conocido la fábrica del cuerpo con tal precisión que haya podido explicar todas sus funciones(...); lo cual muestra también que el mismo cuerpo, por las solas leyes de su naturaleza, puede muchas cosas que su alma admira. Además, nadie sabe de qué forma o con qué medios mueve el alma al cuerpo, ni cuántos grados de movimiento puede imprimirle y con qué rapidez puede moverlo. De donde se sigue que, cuando los hombres dicen que esta o aquella acción del cuerpo procede del alma que tiene dominio sobre el cuerpo, no saben lo que dicen y no hacen sino confesar con especiosas palabras que ignoran la verdadera causa de aquella acción que no les sorprende nada" (Spinoza, 2011, E, II, 2, esc.).

La ética spinozeana es, una ética del cuerpo y las pasiones, pero, sobre todo, como ello afecta a nuestro yo y a los otros, generando distintos estados de potencia y por ende de existencia. Es decir, parafraseando al autor, nadie sabe lo que un cuerpo puede a partir de las pasiones y afectos que se cruzan. En la cita anterior el autor deja en claro que nadie puede explicar lo que un cuerpo puede. El concepto de cuerpo, función y habilidad fue central para analizar la discapacidad a lo largo de la historia y a partir de las propuestas Crip se retoman estos conceptos críticamente para dar cuenta, que no podemos circunscribir ni delimitar lo que los sujetos, tengan o no alguna discapacidad, efectivamente puedan o no hacer.

A partir de lo antedicho, es en los relatos de estas historias de afirmación que postulamos se observa claramente los que las estudiantes en este caso mujeres construyen a partir de correr la mirada capacitista y normalizadora que opera sobre ellas. Estos enunciados, dejan huella y marcas en la subjetividad de las estudiantes, de cada una de las historias que comentamos a continuación, pero como leeremos a través de la voz de Ariela ofrecen también, otros modos de enunciación atendiendo a la perspectiva Crip o más bien, el orgullo de ser “disca”:

-(A): Cuando estaba en la escuela [haciendo referencia a su tránsito por la escuela común] y era chiquita, como cuando tenía diez. Me mandaron a todos lados, me hacían escribir, responder a preguntas, a dibujar. Mi mamá me llevaba a todos lados. Después vine para acá, no entendía mucho por qué. Yo quería seguir yendo a la otra escuela porque estaban mis hermanas. Al principio me costó, pero después me acostumbré.

-(I): Sabes, ¿para qué era todo que te llevaba tú mamá?

-(A): no se era porque no podía aprender, por eso repetí primer grado. Mi mamá me dijo que cuando le dieron ese papel [refiriéndose al diagnóstico a la emisión del CUD] le dijeron que tenía una mente como de una nena de tres años. A mí no me importó, yo estoy en esta escuela, se leer escribir y ahora me quiero ir a la secundaria. Quiero tener un título y salir a trabajar. No me importa lo que me digan ni que me carguen. A veces mis hermanas me cargan porque vengo a esta escuela y ellas van a otras, las saco cagando y les digo que yo sé más que ellas y nos ponemos a jugar a preguntas difíciles y después está todo bien. Siempre les gano (Entrevista Estudiante Mujer, 17 años, año 2018).

En esta parte de la entrevista, Ariela se muestra segura de sí misma y habla con una claridad tal, que permite ver el significado de lo que representa ese diagnóstico, que si bien, "pesa" sobre ella porque no pudo quedarse en la misma escuela con sus hermanas, ese mismo peso, se vuelve aquí un relato para analizar las posibilidades que le dio la escuela especial, para obtener un título y volver a la secundaria. La expresión, *me dijeron que tenía una mente de tres años y a mí no me importó* es parte de la construcción de la resistencia Crip de esta joven, que propone alternativas para pensar la propia subjetividad y manifestarse al mundo tal cual es. Ese etiquetamiento producto de las múltiples intervenciones médicas y la certificación del CUD que la “sentencian” a tener una mente de tres años, en su relato Ariela se posiciona en palabras de Vitte Hernández (2020) de un modo anticapacitista, invierte los procesos de

normalización que operaron durante toda su vida y fundamentalmente en su escolaridad y lo transforma en enunciado deseante de querer ir a la secundaria, de tener un título y salir a trabajar.

En este aspecto de la presente tesis, cabe referirnos una vez más a los debates sobre el CUD, pero particularmente aquí en la producción de sentencias que se realizan bajo su ala. Las investigaciones que referimos dan cuenta de las restricciones en el acceso a los derechos y garantías que este certificado "ofrece". A la vez, investigaciones evidencian el proceso de demarcación y estigmatización (Goffman, 2006, Angelino *et al.*, 2013) que produce en la persona. En este marco de debates que algunos autores (Venturiello, 2016; Levin, 2018) sostienen que el análisis del CUD merece profundizarse desde *un carácter dual*, atendiendo a una garantía de derechos y como una política de demarcación estigmatizante. En este sentido, entendemos el carácter ambiguo y ambivalente que posee el CUD y, compartimos la crítica en torno a esa certificación. Sin duda ambas cuestiones están en juego. Ahora y a la vez, habiendo transitado distintos espacios de discapacidad (como docente, como familiar, como investigadora y como militante) las preguntas que se desprenden de ello refieren: en primer lugar ¿qué sería de los sujetos desamparados por las políticas - de demarcación, de *inclusión* del Estado sin esta certificación? En segundo lugar, como indicamos, el CUD garantiza derechos sociales, culturales, económicos, previsionales, médicos, rehabilitadores, de apoyo, de vida independiente, entre otros.

En ese solo vocablo, *el CUD*, se fusionan todos los modelos por los cuales se ha conceptualizado la discapacidad a lo largo de la historia. Aquí la pregunta es en torno a las condiciones que el Estado arroja a los sujetos que aun teniendo el CUD, los beneficios siguen siendo escasos. Finalmente, la tercera cuestión, que más bien, podría ser la primera suprimiendo los siguientes interrogantes, refiere a la necesidad de esa certificación en un mundo donde tal como afirma Grinberg (2010) ya no somos llamados a devenir normales, porque las diferencias que nos caracterizan son parte inherente de la propia humanidad, son parte de las afirmaciones Crip y del "orgullo disca" que nos trae Ariela. Como referimos en el análisis de la matrícula la mayoría no cuentan con este CUD y ello se vuelve un problema para la resolución de su vida diaria.

Esta pregunta sobre el CUD en los barrios donde viven los/as estudiantes subsumidos en extrema pobreza, desempleo estructural, eliminación de beneficios sociales, educativos y de salud, es altamente riesgosa per se, sin embargo no podemos dejar de mencionarla ya que, en sociedades con mayor accesibilidad, estas certificaciones, que no dejan de existir porque el modelo médico opera de manera globalizada y hegemónicamente, no calan tan hondo en la subjetividad del sujeto. En este punto, tal como señala Vallejos (2013) "el único elemento como reconocimiento personal y mecanismo de inclusión social ha sido y sigue siendo el CUD que opera como lazo entre las políticas públicas y la garantía de derechos y de inclusión" (p. 56). Para finalizar este apartado con el objeto de profundizar las tensiones que el CUD y en la afirmación de sus identidades como sujetos Crip, recuperamos fragmentos de dos entrevistas a

una estudiante mujer de 19 años y a un varón de 21:

-(I): ¿Cómo venís a la escuela, caminando?

-Juan (J): A veces sí a veces no. A veces vengo con el pase [me lo muestra, es el pase nuevo de la provincia de Buenos Aires y es como del tamaño del DUI tarjeta, de color verde) No sirve para todas las líneas, necesito el blanco para ir a capital, pero ese lo perdí.

-(I): Uhh qué lástima, ¿dónde lo perdiste?

-(J): No sé ni me acuerdo es que es tan grande que no entra en ningún lado y la verdad no lo quiero usar.

-(I): ¿Por qué no lo querés usar?

-(J): Es un embole, por las veces que voy a capital, no me interesa. Y cuando vengo acá a la escuela que uso el otro solo cuando llueve...ya fue

-(I): Claro, ¿tan cerca vivís?

-(J): Si acá en Bilingurth, es cerca pasando el Castex

No lo quiere usar, *porque es un embole* como dice Juan, o no sirve para todas las líneas y como no va a capital no le interesa renovar el que perdió. En esas frases y ya con 21- usar una fotocopia plastificada tamaño A3 - que representa al CUD Nacional, es en sí una deslegitimación de su propia humanidad. Una identidad, que, al ser mayor de edad, puede decidir qué hacer con el pase de un colectivo. Por otro lado, cuando menciona donde vive, Bilingurth, no enuncia que su morada es en la Villa 18, que se encuentra cerca de la escuela a unas cuantas cuadras del Castex, tal como menciona. Esto, también como un modo particular y zagas, de escapar a la estigmatización doble que intenta fugar, por un lado, ser un joven que tiene que usar una fotocopia blanca para viajar y a la vez, ser un joven que usa ese documento y que vive en la 18.

El siguiente fragmento con la estudiante mujer también es parte de lo que venimos relatando:

-(I): ¿Vos tenés CUD?

-Verde (Ver): Si yo tengo, ahora lo tengo que renovar. Mi mamá está haciendo todos los trámites.

-(I): Qué bueno... [Me interrumpe]

-(Ver): Qué bueno ¡no!, mi mamá quiere que lo renueve y que ponga que necesito ayuda para viajar así me ponen con acompañante y podemos ir a visitar a nuestros familiares a Entre Ríos, en realidad ella, a mí me da igual.

-(I): Ah y ¿entonces qué vas a hacer?

-(Ver): no se todavía, creo que le voy a hacer a mi mamá y listo. Total, ese lo usamos para cuando viajamos y yo no tengo que mostrarlo. Acá ni uso el pase, no me gusta, uso la sube. No tengo ganas de que me vean con el pase. Mis viejos no saben, pero como yo trabajo y me manejo mi plata nada, ni se enteran (Entrevista Estudiante Mujer, 19 años, año 2017).

Reafirmar la identidad para ir más allá de los límites y no quedar “atrapado” en un lugar determinado de capacidad, como en este caso donde son los familiares que le sugieren decir ante la Junta Evaluadora (JE) que necesita de acompañamiento para viajar. Ella en su posibilidad se costea el traslado y omite decirle eso a sus padres como una, de otras tantas formas de resistencia que estudiantes y sobre todo los/as jóvenes, demuestran ante la estigmatización y la discriminación que viven. Por consiguiente, cabe la pregunta acerca de

aquello que supone el marasmo del sujeto ante distintas experiencias, muchas veces, traumáticas como relatamos en el apartado anterior, que queda en entredicho en el hacer de estos jóvenes. Su contracara es presentada en la producción de los/as jóvenes a través de enunciados de afirmación de la vida, como líneas de fuga, como líneas de resistencia Crip que merecen especial atención, hacia futuras indagaciones. Probablemente, es aquí donde la categoría del orgullo de ser Crip pueda tener algo que decir al respecto. Ello en tanto lejos del estigma como mencionaba Ariela, sobre el certificado, pueda ser parte de la afirmación de un colectivo donde las desigualdades se encarnan en las fibras más íntimas de la subjetividad y son muchas veces silenciadas.

3.3. *De historias docentes sobre "la escolita pobre"*

Esta sección de historias docentes sobre "*la escolita pobre*" surge a partir de relatos docentes y es, en base a ello que en este breve apartado daremos cuenta por un lado de las propias representaciones acerca de la escuela y por el otro, las líneas de fuga y resistencia (Deleuze, 2014) que realizan para garantizar la escolaridad. *Una escuela colador, una escuela pobre, con pibes que vienen de barrios pobres*, pero como mencionaremos más adelante, "los pibes importan", porque también como menciona un estudiante en una entrevista, "la escuela no te salva, pero...". Es en ese, pero, que proponemos a modo de hipótesis que en esa suspensión del acontecimiento (Badiou, 2010), la escuela colador se vuelve un espacio potenciador para los/as estudiantes porque interviene no sólo en las condiciones de la escolaridad sino, en la trama social en que configuran las vidas de la escuela. Las páginas que siguen forman este compendio de las representaciones y mediaciones docentes en y desde la precariedad.

La *escolita pobre* es, como referimos en el apartado 1.2 del primer capítulo es una categoría analítica que emerge a través de las voces docentes. La docente remite con este término a dos aspectos, por un lado una expresión de cariño y nostalgia y por el otro, a una definición a secas de la materialidad de la pobreza en la escuela. Ello porque la escuela que recibe a los más pobres, a los que son tamizados y buscan un refugio, un lugar, un lugar donde respirar. Esta noción dialoga con nuestra hipótesis del devenir escuela colador en la intersección discapacidad y pobreza urbana que describimos densamente.

i. De las enunciados docentes en la escolacolador

Baja un grupo de los más chiquitos al patio de atrás para hacer el recreo, en el horario de los más grandes, porque eran muy poquitos, solo dos. La docente a cargo es una ex compañera mía de otra escuela, nos saludamos y me vuelve a repetir la frase que me había dicho en el 2017: "que haces acá vos, que ganas de venir a trabajar en esta escolita pobre" (Registro de campo, año 2018).

En este registro que colocamos como inicio, es parte del sentido que le atribuimos a la frase en términos de materialidad. Una escuela con una

materialidad particular que produce un hacer docente de manera particular. Esa frase enunciada no era la primera vez que lo sugería. Hay una convicción de que la escuela es tal como dicen: pobre. Sobre esto, la Integradora Laboral reflexiona acerca de ello:

-(IL): Mirá, lo que pasa es que acá hay varias pobrezaas.

-(I): ¿Cómo sería eso de varias pobrezaas?

-(IL): Porque hay pobreza espiritual. Pero en esta escuela, la discapacidad está absolutamente ligada a la pobreza. Vienen de la Rana, de Carcova, vienen de Villa Hidalgo, y bueno de la periferia y la de acá que está muy cerca, la 18...

-(I): Claro, ¿pero cuando decís espiritual a que te referís?

-(IL): Claro... ellos tienen, desde pobreza espiritual, desde pobreza de los padres que no tienen la capacidad de cómo guiar a sus hijos, está bien, una no nació con un librito para decir cómo es ser padre, ellos no tienen ningún tipo de recurso como para darse cuenta que hacer con un pibe... no tienen herramientas...porque vienen de familias discapacitadas, o sea que ya tienen una necesidad de base. Entonces esa sería la pobreza, la necesidad ¿no?, que ellos no cuentan, no cuentan con herramientas. Acá la pobreza sería la falta de herramientas que tienen los padres. A eso me refería.

-(I): Dijiste varias vos... [Se apura a completar la frase]

-(IL): Ah, sí, además también hay mucha pobreza económica. Acá vienen, acá tenés los chicos que no tienen obra social, esos vienen a la 500, ya eso es de cajón. Tenemos un chico que está en primer grado que vive en la 18, tiene muchas dificultades para aprender, pero con una MR (Maestra Reeducadora) ese pibe va bien, no necesita un PPI. Pero como los padres están sin trabajo, ni siquiera intentan probar con una privada, lo mandan acá...y vos viste la cantidad que tenemos.

-(I): Sí, claro. Son muchos en ambos servicios.

-(IL): Y bueno vienen. Eso, el certificado sí o sí, si lo tienen, los derivamos a escuelas privadas, qué es lo mejor, no sé si es lo mejor. No sé si es la mejor atención, pero es como dar un poco más de vacante

-(I): En qué sentido lo decís

-(IL): A los chicos de acá, de la zona que no tienen nada. Y lo del CUD, eso entre nosotros, no lo podemos poner por escrito.

-(I): claro, es un acuerdo que se hace...

-(IL): Es una estrategia que tenemos, porque si no hay muchos chicos que no van a poder estar en la escuela (Entrevista IL, Mujer 53 años, año 2016).

En este relato se condensa parte de los enunciados docentes y juicios que hacen de sus estudiantes, particularmente aquí no nos detendremos a definir ni avalar aquello que la IL define como pobreza. Pero cabe destacar que refiere, por un lado, a las condiciones materiales socio-económicas que, ya relatamos y a la vez, lo que ella denomina como "pobreza espiritual", que remite al abandono que el Estado produce, porque no tienen acceso al trabajo, tampoco han sido educados y entonces la escuela se conforma en palabras de esta docente: *ligada a la pobreza, porque los que no tienen nada, de cajón vienen para acá*. En estos enunciados compone la idea del estudiante con discapacidad quien no responde al "alumno ideal" que uno cree encontrarse cuando sale victorioso al finalizar la carrera. Si bien esto podría leerse y pensarse como algo negativo, la IL trastoca la ecuación y menciona que si algún estudiante llega con CUD y los padres tienen obra social (OS), entonces, los

mandan a una escuela especial privada. Esto *off de record* ya que es una política que no corresponde, porque la escuela tiene que ser una escuela para todos, sin ninguna distinción.

Pero aquí es donde aparecen las porosidades y ella lo enuncia de la siguiente manera: no sé si es lo mejor, incluso cuestionándose, *pero lo que hacemos es dar un poco más de vacante*, a quienes llegan sin CUD y por tanto si esta escuelita pobre no les da lugar, otras no lo harán. *Dar un poco más de vacante* a los que no cuentan con empleos registrados, porque de ese modo si aceptan a estudiantes que cuentan con ese servicio (la OS), los otros, *Los Nadies*⁵⁰ a decir de Galeano, se quedarían sin la escuela, que en base a las interpretaciones que tienen sobre la pobreza, garantizan las vacantes para aquellos que efectivamente lo necesitan. Saben que no deberían hacerlo, saben que no pueden dejarlo por escrito pero a la vez, saben que si hacen el ingreso de alguno que puede ir a otra escuela, hay otro que no va a ingresar nunca a la escolaridad. Es por esta razón, que nos encontramos con un *juicio profesoral* (Bourdieu, 1991) pero que funciona en otra lógica. Mientras que puede leerse como estigmatizante, nos encontramos con una afirmación opuesta. Tal como afirma Corbetta (2005):

"Bajo esta visión, el reto de democratizar la educación pasa por incluir lo excluido, pero desde una perspectiva compleja, pasa por transformar la forma de habitar el mundo, pasa por construir un nuevo estos; que significa incluir lo excluido, pero en todas las dimensiones posibles, en todos los sentidos" (p:8).

Ese construir un ethos, es aquello que a diario reponen las docentes de la escuela para transformar las formas en que sus estudiantes y las familias habitan el mundo, es decir, producen un plus que escapa a las "obligaciones pedagógicas" y que en el siguiente apartado profundizamos

ii. La escuela no te salva pero (...): de las mediaciones docentes.

Es en ese sentido de inversión, que dejar lugar, hacer lugar para garantizar la educación de los/as estudiantes es parte de lo que aquí también, encontramos en las mediaciones docentes. En relación a ello, la expresión del estudiante "la escuela no te salva, pero...", remite a las múltiples acciones que realizan los/as docentes de la escuela. Aquellas intervenciones que median entre tres dimensiones: la calle y la escuela; la escuela y la familia y finalmente, la escuela y el barrio. Tal como mencionamos el barrio es inseparable de la escuela y viceversa. Se conforma así una diada estrecha y fuerte. Es en el barrio donde suceden peleas, conflictos, amores, discusiones y es también el campo de intervención docente. Allí la voz docente y su autoridad construida ofrecen un ámbito de calma y orientación para las turbulencias que ocurren casi, a diario:

Ingreso al aula para acompañar la actividad de Prácticas del Lenguaje que están realizando los y las estudiantes de CFI Superior y se reflota una situación sucedida el día anterior. La docente comienza a calmar las aguas

⁵⁰ Poema del escritor uruguayo ya fallecido, Eduardo Galeano, en el "Libro de los Abrazos". Para escucharlo a través de su voz se sugiere seguir el enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Grl0xYEndT0>

ya que varios están enojados, alzan la voz, hablar varios a la vez y no se escuchan entre sí. Reconstruyo a partir de lo que van comentando cada uno de los estudiantes en voz alta. El día anterior dos chicas de dos grupos distintos se pelean en la esquina de la escuela, se agarran a trompadas, se tiran al piso, etc. Interviene la policía porque justo pasaba por ahí el patrullero que viene para la salida de las escuelas - al ser la manzana de las escuelas se organiza allí un corredor seguro-. Algunos de los estudiantes dan aviso a los directivos de la pelea en la esquina para que no se lleven demoradas a las chicas que estaban peleándose por cuestiones amorosas. Una de las chicas, amiga de una de las que estaban involucradas en el conflicto, comenta que como no piensa lo mismo que ella y cuando se pone muy nerviosa, empieza a gritar y a empujar. Conversan sobre la situación y la docente destaca la importancia de poder poner en palabras lo que nos pasa como seres humanos cuando pensamos, actuamos o somos distintos a los otros y que las cosas, sobre todo, no se resuelven a los golpes. Continúan conversando entre ellos y la docente que había frenado la actividad para dar lugar a la charla, la finaliza alegando que si la joven fuera solamente el problema, la que grita empuja y se pone mal cuando las cosas son distintas a su opinión, se solucionarían fácilmente ya que podrían -no prestarle atención a lo que dice. Pero refuerza la cuestión de que no hay culpables y que todos nos tenemos que hacer cargo de lo que hacemos, pedir disculpas y si tenemos diferencias conversarlas (Registro de observación de clase, año 2016).

El conflicto callejero entre las estudiantes que no eran de este grupo se vuelve parte de la conversación central del día después. La docente no es ajena a la situación ya que tuvieron que intervenir para que la policía no se las lleve demoradas, por ello abre el espacio y da lugar a la palabra para que circule aquello que puede re-construir y pensar acerca de la situación. Es entre esta intensidad, entre mediar con la policía, los conflictos entre estudiantes que se compendia la escolaridad. Habilitar los espacios de circulación de la palabra en la clase, como lo realiza la docente es parte de la importancia que tiene recuperar los espacios de reflexión y acción para el cuidado de sus estudiantes. Referido a la mediación entre las familias, aquí podemos ejemplificar una gran variedad de intervenciones tal como menciona la TS en la entrevista en relación con trabajo articulado con cada una de las familias:

-(TS): Vienen chicos con mucha violencia, abusos, siguen siendo maltratados, muchas presentaciones al servicio local por la vulneración de derechos que tienen los pibes, o sea, este colegio es complicado a ese nivel. Pero tiene un buen equipo que no notas todo lo que sucede dentro. Sino sería todo un conventillo y si bien sabemos de cada uno de ellos la mayoría de las cosas hay otras que quedan en el legajo porque son muy delicadas. Queda todo acá, los demás no se enteran, pero todos trabajan a la par para intentar reponer al pibe y hacer algo, desde el docente, tenés docentes que no te hacen un sorongui, pero siempre te ayudan en algo, porque te pasan el dato de los quilombos, por lo menos en algo sirven. Pero es como en todos lados, pero trabajan, este es un colegio en el que trabajan por los pibes. Yo estoy en otros y la verdad que entre que no cuentan con un gabinete armado, tampoco se piensa tanto en el pibe, acá sí (Entrevista TS, Mujer 54 años, año 2016).

Situaciones de vida judicializadas, con presentación al servicio local para

dar curso a alguna denuncia con respecto a la dinámica familiar, entre otras. Pero como rescata la TS se trabaja pensando en el bienestar y el cuidado de los pibes incluso, las que se involucran en menor medida, son las que informan sobre las situaciones complejas, pero siempre están pensando, tal como enuncia la TS, en los pibes ¿Qué sería de los/as estudiantes si los docentes no intervinieran en algunas de estas situaciones que, parecieran, exceder la escolaridad? Eso no lo sabremos, pero vale como inquietud. Con respecto a ello seleccionamos el relato de vida de uno de los estudiantes que se encuentra judicializado. Vive en un hogar con uno de sus hermanos debido a que su familia -padre y madre- se encuentra en situación de calle:

Joel es el hermano mayor de la familia, este año cumple los 18 años de edad, es muy tranquilo, siempre está dudando de lo que le decís o le preguntas, siempre espera y pide que otros de sus compañeros hagan las cosas por él, pero no porque no sepa sino porque duda su propia capacidad. Es muy tímido y habla poco pero cuando se presenta alguna actividad es muy curioso e indaga, le gusta mucho dibujar y pintar. Durante todo el proceso de realización del corto me hace preguntas sobre ello, cuándo vamos a filmar, a dónde vamos y por qué siempre pregunta por qué, todo el tiempo. Siempre que llevo algo de ropa para donar para la feria americana de la escuela, antes de dárselo al grupo que realiza el proyecto, nos fijamos aquello que le pueda servir a él para que se lleve al hogar. A veces, como en la escuela hay baño con ducha y, Joel no viene lo suficientemente higienizado, se pude bañar en la escuela. En ese caso su docente le proporciona ropa limpia y calzado limpio. En oportunidades me cuenta que viene muy descuidado entonces le dice que se vaya a bañar y ella se lleva su ropa a su casa para lavarla y traérsela limpia. Casi todos los días hace eso, no solo con Joel sino con aquellos que lo necesiten. Siempre se lleva el trabajo a su casa (Registro de campo, año 2018).

En una oportunidad que Florencia le sugiere a Joel que vaya a higienizarse y le entrega la ropa para que se cambie cuando salimos al recreo comenta lo siguiente:

-(F): Esta en un hogar, me preocupa que le va a pasar después de los 18 que es cuando los largan, porque son mayor de edad, no sé a dónde va a ir. Un día estaba lo veo que está muy contento porque desde el hogar le habían comprado el álbum de figuritas del mundial Brasil 2018 y algunos paquetes de figuritas. La compraron a la mayoría ese álbum, entonces se cambiaban las figuritas, algunos lo engañan, porque le sacan las figus de más valor y el después se queda sin nada. Un día viene a la escuela muy angustiado, muy triste porque compañeros del hogar le habían roto el álbum y le habían sacado todas las figuritas que tenía pegada. Me mostró el álbum y estaba destrozado. El también, además esa semana vino muy poco, entonces no sabíamos que había pasado, porque tiene que venir siempre. Entonces le pedí a la TS que llame al hogar. Nos dijeron que estaba enfermo que por eso no venía. Al lunes siguiente vino a la escuela, parecía que no había estado enfermo, pero bueno, no podés decirles nada, solo se va dejando constancia en el registro por si vienen a auditar los de desarrollo social a la escuela. Acá con el registro nosotros podemos dar cuenta de la trayectoria de cada chico. Joel es un caso particular, tiene familia, pero su familia vive en la calle, desde la escuela orientamos para que puedan conseguir un lugar a través de distintos programas y o lugares donde se pudieran quedar todos juntos, pero era insostenible para la familia y para los pibes, tiene un hermanito que está también en el hogar. Hubo varias

intervenciones policiales porque encontraban a la familia o a los chicos en la calle durmiendo y entonces la policía los levantaba y se los llevaba. La familia les decía que no los podía mantener ni cuidar, entonces ahí se dio aviso a minoridad para que intervenga. Hubo mucha movida en la escuela, desde informes y muchos justificativos para que no los pongan en un instituto de menores, que Joel tenía que seguir viniendo a la escuela porque no considerábamos que tenía que estar en una institución así, ya estaba bastante a la intemperie, por lo menos acá en la escuela esta todo el día, sólo había que buscarle un lugar donde vivir y donde dormir. Finalmente, después de mucho tiempo desarrollo social y minoridad consiguen este hogar para él y su hermano y permitieron que pudiera seguir viniendo a la escuela con la condición de que nunca falte, que sería obligación de dar aviso a Desarrollo Social para que se dé continuidad a la escolaridad y pueda seguir en ese hogar. Por eso seguimos tan de cerca el caso, porque trabajamos muchísimo para lograr que este en la escuela y en este hogar. Los viernes a veces falta porque tienen "convivencia" es el día que la familia tiene la posibilidad de ir a visitarlos y pasar con ellos todo un día. Muchos viernes viene igual a la escuela porque a veces la familia no puede llegar o el psicólogo que acompaña la situación decide mandarlo a la escuela. Tiene sus hermanos adoptados uno el año pasado fue devuelto al hogar porque la familia no lo quería más. No sabes lo que fue para Joel esa situación. Tremendo todo... (Entrevista flash, Docente Mujer 49 años, año 2019)

La transcripción de la conversación por un instante requiere especial descripción. La escuela, los docentes, su equipo y sus directivos se vieron en la obligación de intervenir por esta familia, pero sobre todo por el estudiante. La pregunta que ahoga a esta docente es que será de Joel cuando tenga 18 años, sea mayor de edad y no pueda estar más en el hogar porque ya *"bastante estuvo en la intemperie"*. La escuela intercede para garantizar la inclusión y el derecho a la educación de este estudiante que de lo contrario correría la misma suerte que su familia. Simultáneamente, el ejemplo desconsolado de su hermano *"que lo devuelven"* al hogar, porque no lo querían más, agrega otra complejidad. A ello se suma que sólo puede ver a sus padres los viernes, siempre y cuando las condiciones estén garantizadas.

Aquí nos encontramos con la centralidad de la escuela. Una de tantas situaciones que pareciera no tener que inmiscuirse, pero se vuelven cruciales para que el estudiante - este y tantos otros- como condición *sin e qua non*, estén efectivamente en la escuela. Ello en un contexto en el que las escuelas, los/as docentes se encuentran lidiando con un sinnúmero de tareas, responsabilidades y preocupaciones, atravesados por las permanentes transformaciones del sistema educativo y el cuestionamiento sobre su función. En pocas palabras son ellos/ellas:

"Los que se enfrentan a diario, desde su hacer, a la pregunta de para qué sirve la escuela y cuál es su función en el presente (...) Son ellos también, quiénes, atravesados por los avatares de la sociedad contemporánea tanto como cualquier ciudadano, deben hacer convivir en su tarea la inclusión en una sociedad que cada vez excluye más" (Serra y Canciano, 2006: 26).

En respuesta a lo que mencionan las autoras sobre la función de la

escuela y su pregunta por el hacer en contextos cada vez más excluyentes y cargados de precariedad, continuamos con el relato del registro anterior que, creemos puede ofrecer algunas pistas a los interrogantes que proponen:

-(I): Si, pero todo lo que hicieron sirvió para que estuviera acá. ¿Qué paso con el álbum al final?

-(F): Esa misma tarde el día que lo veo cuando salgo de la escuela voy rajando al kiosco vecino que tengo en casa para comprarle de nuevo todo el álbum y varios paquetes de figuritas. Le dije a Joel que no falte al día siguiente porque le iba a conseguir ese álbum. Llego al kiosco y el kiosquero no tiene más el álbum porque ya era bastante avanzado el tiempo de su lanzamiento. Le cuento que es para un alumno de la escuela que se lo había roto en el hogar donde vivía y quería comprárselo para reponerlo. El kiosquero me dice que va a ir al mayorista y lo va a conseguir. Me dice que pase al día siguiente. Justo ese día, el martes, no vino, entonces cuando termine salí y fui al kiosco de nuevo. El kiosquero me dio el álbum gratis y en ese momento tenía 200 pesos encima, entonces le dije dame lo que me alcance de figuritas. Tenía como 100 paquetes me los dio al costo me dijo. Como es un kiosquero que me conoce y es del barrio sabe con los pibes que trabajo y con la posibilidad o la poca posibilidad que tienen.

-(I): y cuando se lo diste ¿qué te dijo?

-(F): Estaba súper feliz y eso me llenó el alma (Entrevista flash, Docente Mujer 49 años, año 2019).

Salir de un largo día de trabajo, ocuparse de ir a comprar el álbum no una, sino, dos veces y conseguir un nuevo ejemplar para que Joel vuelva a tener lo que sus compañeros de hogar habían destrozado es sin, dudas lo que refieren Sierra y Canciano. Las docentes superan cualquier definición de función y hacer escuela. Lejos de las miradas condescendientes, aquí, lo que podemos observar es la importancia de las acciones sobre los otros, en este caso de la docente, hacia sujetos que parecieran no importar. La materialización de conseguir el álbum es otra de las tantas aristas que vuelve a la escuela un lugar de oportunidad más allá de la lógica instrumental. Aparece como ese lugar desde donde dar batalla y a la vez escapar de los augurios que los/as condenan a vivir en un eterno suspiro que, como enuncia la docente, llenan el alma.

Esto como menciona Pérez (2014) aquí “se entrecruzan y juegan una variedad de dispositivos que lejos de romper las fronteras territoriales, legitiman estrategias destinadas a su continuidad” (p.14). Entre algunas estrategias se encuentra la que propone Florencia cuando piensa en el destino de uno de sus estudiantes cuando se plantea la posibilidad de reducir su jornada escolar, porque *Tín* deviene un estudiante problema, un estudiante que da problemas a la escuela (Contreras, 2006):

*-(F): no quiero que este con X [en relación a una docente] porque en vez de hablarle y tranquilizarlo o proponerle alguna actividad no le tiene paciencia y *Tín* se pone peor. En cambio, si le tratas de hablar y de proponerle algo productivo él se pone las pilas y realiza la actividad que le das. Si no le das nada para, que a veces no quiere aceptar lo que le estás proponiendo, empieza a deambular por aula, entra, sale molesta, usa el teléfono, te llama por teléfono y así, va a al patio, pateo algo, va viene todo el tiempo. Es el más movedizo. Para el año que viene me dijeron que quieren que venga un solo turno porque en pedagógico no para de molestar. Yo me opongo, no*

quiero, porque que va a hacer en la casa solo, si no viene a la escuela ese pibe termina en la calle, que es lo que, efectivamente, hace los fines de semana, no quiero que esté en la calle y que termine mal. Si sos docente tenés que buscar las estrategias para contener y entender a los pibes, es difícil, a veces no sabes que más hacer, pero antes que termine en la calle drogándose, robando o con un tiro, prefiero convencer a mis compañeras que “se lo aguanten”, sino hubieran elegido otra profesión. Pero es cierto que, si querés laburar desconcentra y atrasa a los demás, pero ahí tenés que mediar. Todo el tiempo hay que mediar, con los pibes, con las familias, con los problemas, con tus compañeros, con el sistema, con todo" (Registro de campo, abril, año 2018)

Esta larga descripción que la docente realiza del estudiante se da en el marco de una conversación en el *patio de atrás* mientras los chicos juegan a la pelota una tarde de abril. El día anterior *Tín*, había roto con el picaporte de la puerta de salida a un patio interno del aula, uno de los vidrios de allí. Sólo tuvo unos rasguños, pero hubo que llamar, de todos modos, a emergencias. En ese marco es que se da esta conversación porque al ingresar al aula noto que el vidrio no está - un vidrio pequeño de no más de 50 cm, pero peligroso al fin- y que *Tín*, que nunca falta, está ausente. En ese relato la preocupación de la docente gira en torno a cómo evitar que el estudiante *termine en la calle*, porque por sus acciones en la escuela posibilitarían una reducción de jornada. Esto implicaría que *Tín* permanezca más tiempo en su casa y derive en una situación que lo exponga a estar en la calle, en condiciones extremas como drogarse, robar, terminar con un tiro y que aparezca en las noticias. La preocupación por esta docente de la conservación de la vida es, a la vez, con la misma intensidad por el garantizar el aprendizaje del estudiante y del resto, al que también, a veces molesta e interrumpe con su accionar. El modo que tiene de intervención y mediación en ese cruce escuela - calle es convencer a sus compañeras de que “se lo aguanten”, que hagan de su profesión una responsabilidad ética, pero a la vez, la intensidad del modo en que hay que “lidiar” y mediar para garantizar, el aprendizaje de *Tín* y de todos/as.

En el medio de las mediaciones que parecieran no tener que ver la intervención de la escuela, en el apartado que sigue, daremos cuenta de las condiciones en que la escuela garantiza la inclusión a través de otra mediación que refiere al tipo de escolaridad que se garantiza en la escuela, tanto de estudiantes “de la sede” como “de los que se van a la común”. Asimismo, es en las condiciones en que desarrollan la escolaridad, lejos de ser una escuela no querida o estimada es una escuela muy valorada por estudiantes y familias que la conforman.

4. La inclusión vista desde adentro

En este apartado a través de los debates propuestos sobre la desigualdad educativa, la interseccionalidad entre discapacidad y pobreza en la cotidianeidad de los procesos y dinámicas de la escolarización de los/as ECD,

discutimos la noción *la inclusión vista desde adentro*⁵¹. Esto, como una mirada otra sobre lo acontece en la escuela. Se trata, de interrogar a las políticas que configuraron sus enunciados en torno a la desigualdad y exclusión transformando al término inclusión, en un imperativo de Estado (Veiga-Neto y Lopes, 2012), que vino a ocuparse de aquello que había producido. Esto, adquiere densidad cuando nos referimos a ECD que viven en contextos de pobreza urbana. Como hemos señalado, las políticas de inclusión ocurren como parte integral de reglamentaciones internacionales (UNESCO, 2008, 2017; ONU, 2006) con el objetivo de construir - crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2011; Echeíta, 2006), tendientes a eliminar la exclusión. Ello vuelve a la inclusión un principio rector (UNESCO, 2008, 2017). La pregunta, entonces, trae consigo la discusión acerca de las condiciones en que ella se garantiza.

Por ello, referimos a la inclusión desde adentro y sus avatares, en tanto afectan de manera clave a las PCD y dan forma a procesos de inclusión excluyente (Veiga-Neto y Corsini, 2012), o, definen modos de exclusión desde adentro (Sinisi, 2010). Tal como señalan Ainscow, Booth y Dyson (2006, 2013), la noción de inclusión es una práctica poliédrica, ella misma reclama estudios capaces de dar cuenta de esa complejidad, en este caso, en el devenir diario en que ella ocurre y se trama. Proponemos a modo de hipótesis que en esa trama la escuela se vuelve un espacio urbano vital, donde los jóvenes encuentran lugar. Ahora, ese lugar, como lo discutiremos más adelante, que consigue construir la escuela, a la vez, cruje con las múltiples barreras y escollos que a diario debe resolver, en tanto, no cuenta con las condiciones para realizar esa tarea. Es aquí donde afirmamos que las políticas deben adentrarse a los efectos de garantizar una materialidad que haga posible la inclusión.

La inclusión desde adentro entonces, surge como categoría analítica resultado del trabajo en terreno y refiere a la posibilidad de ver, analizar y describir los modos en que se desarrolla el derecho a la educación en la escuela, tanto en la “sede” como los que “se van a la común”. Analíticamente nos centramos en la descripción minuciosa de los procesos de inclusión que realiza la escuela especial, tanto al interior de ella como en las escuelas de educación común a través de los PPI. Para ello, focalizamos en las variables analíticas de género, edad y tipo de escolarización en vinculación con el espacio urbano. Es, en torno a estas cuestiones que nos preguntamos por la materialidad de la inclusión educativa desde el punto de vista del hacer institucional y docente. Al respecto, sostenemos que las políticas de la inclusión se tensionan cuando uno se acerca al devenir de la vida escolar y encuentra los diversos modos en que ese ideal se realiza en la escena institucional.

4.1. *De los que se quedan en sede*

El viernes anterior hubo paro docente y se combinó con lluvias entonces

⁵¹ Este apartado lleva el nombre de un artículo que se encuentra en prensa en la Revista Internacional de Educación Inclusiva. Una parte del material que aquí se utiliza fue publicado en dicho artículo.

durante la semana los chicos no estuvieron viniendo, coordinaba con la docente por mensaje de Whatsapp para arreglar cuando efectivamente ir, pero si no era por la lluvia o por los paros docentes, no podía asistir a la escuela para continuar con los trabajos para la feria. La escuela permanece abierta ya que algunos chicos van y algunos docentes también. La escuela siempre tiene que estar abierta y tiene que estar para recibir a los que no se pueden quedar en su casa entonces aquellas docentes que no hacen paro, se hacen cargo de los chicos que llegan. Los directivos no pueden adherirse a la huelga (Registro de campo, año 2018).

La escuela es un espacio que nunca cierra, aún en ocasiones de paro o huelga docente. El único motivo por el cual la escuela cierra sus puertas es, cuando el personal de maestranza realiza cese total de actividades. En ese caso, como no es posible garantizar la higiene y el comedor la escuela permanece cerrada. A su vez la *escuela de puertas abiertas* no sólo remite a la legalidad de permanecer de ese modo, por una cuestión de sanción a directivos o docentes, vía inspección de escuelas, sino, que aquí adquiere otra tonalidad que, comprende el modo en que todo el personal -desde maestranza, docentes, directivos y estudiantes- reciben a todos lo que llegan, incluso a personas externas a la institución como es, en mi caso.

Desde el momento en que tocás el timbre, que hace más de un año permanece roto, por lo que el llamado es a través de las palmas, la apertura de la puerta es parte de la hospitalidad y del recibimiento de la escuela. Remitimos también, al folleto de la fotografía N° 5 donde la expresión "*Admisión Todo el Año*", aporta a la intensidad y a la concreción de la escuela de puertas abiertas. En lo que respecta a la admisión, sabemos que todas las escuelas tienen un momento determinado para recibir a los que llegan. Aquellos que no llegan en ese periodo de inscripción, salvo casos excepcionales, no ingresan. Aquí el *leitmotiv*, tal como indican en ese folleto, la admisión es *todo el año*. Basta con acercarse a la dirección para constatarlo.

Durante todo el año las familias se acercan a pedir un espacio para sus hijos/as. Las vacantes no finalizan ya que, siempre hay espacio para uno más y debe haber *per se*, confirmado en palabras de sus docentes que los grupos son cada vez más numerosos. Asimismo, estas vacantes deben garantizarse para ECD con "proyectos pedológicos para la inclusión" (PPI) que dicho proyecto, se interrumpa por algún motivo. En esa situación la sede de la escuela debe poder responder a esa vacante que "vuelve". Sobre este punto que, refiere a los/as estudiantes con PPI en la escuelas de educación común (EC), finalmente regresan a la escuela denominamos a este proceso como *el eterno retorno*, una vuelta de 360° grados. Ese retorno es parte de la circulación de los/as ECD entre niveles y modalidades. Un retorno, circular, que nunca cesa. En los siguientes apartados iremos desarrollando en profundidad estas cuestiones. En este sentido, la docente nos relata en la entrevista sobre la gran cantidad de estudiantes que permanecen en la sede de la escuela producto del eterno retorno mencionado:

-(I): *Si tenés que pensar en los estudiantes que se quedan en la escuela, ¿Podes decirme cómo es que hay tantos estudiantes en la sede?*

-(F): *La mayoría viene de las escuelas comunes derivados por problemas de*

conducta, por repitencia, por ausentismo, por no presencia familiar ante los pedidos de demanda de la escuela, por problemas en el aprendizaje, por violencia, por judicialización, por cuestiones sociales por cuestiones culturales, tenemos muchas familias migrantes incluso con sus lenguas originarias, acá hay un combo de todo, acá vienen todos. Entonces recibimos a todos (Entrevista Docente, mujer 49 años, año 2019)

La escuela de puertas abiertas, recibe a todos, a un "combo", a una diversidad de situaciones. Pero tal como comenta la docente, la mayoría viene derivado de las escuelas de EC. En este sentido la Ex Directora nos comenta al respecto:

-Veleda(V): De toda la matricula debe haber un 20 % que viene desde los comienzos, el resto va "cayendo". Eso sí me interesa, saber las formas en que los pibes son sacados de las escuelas comunes. No puede ser que haya cada vez más tanto pedido de intervención y derivaciones. A veces te encontrás evaluando pibes que no tienen ninguna dificultad, solo falta otra metodología otro tiempo, lo que sea, pero la verdad que no se puede estar derivando y pidiendo intervención a la especial porque tenés un pibe problema...y con esto de la inclusión ahora cada vez son más los derivados (Entrevista Ex Directora, Mujer 45 años, año 2017).

Del total de los 434 (que eran en el año 2017 según la tabla N° 2 del apartado uno), el 20% transita su escolaridad en la escuela, el resto "va cayendo", como dice Veleda en el registro. Esto en directa relación con lo que Florencia decía sobre devenir escuela colador. Ingresan, los caídos del sistema o los que están a punto de caer, porque aquí la escuela y la EE, funciona como andamiaje y "colchoneta" para amortiguar el golpe de esa caída. Ahora la pregunta que irrumpe es sobre aquellos que aún siquiera han entrado al SE para "caerse" por lo menos a la especial. La interrogación que se entreteje es por aquello que la directora se cuestionaba sobre la existencia de los que no están, ni siquiera en la matrícula de la escuela. En el relato de la IL aparece otra cuestión en relación con ello:

IL: Acá se trabaja para pibe. El tema es que no podríamos tener más chicos, pero si nosotros no aceptamos, como por ejemplo aparecen chicos que jamás han ido a un jardín y tienen 10 años, entre otras situaciones. Entonces, ¿quiénes son los que los rescatan?

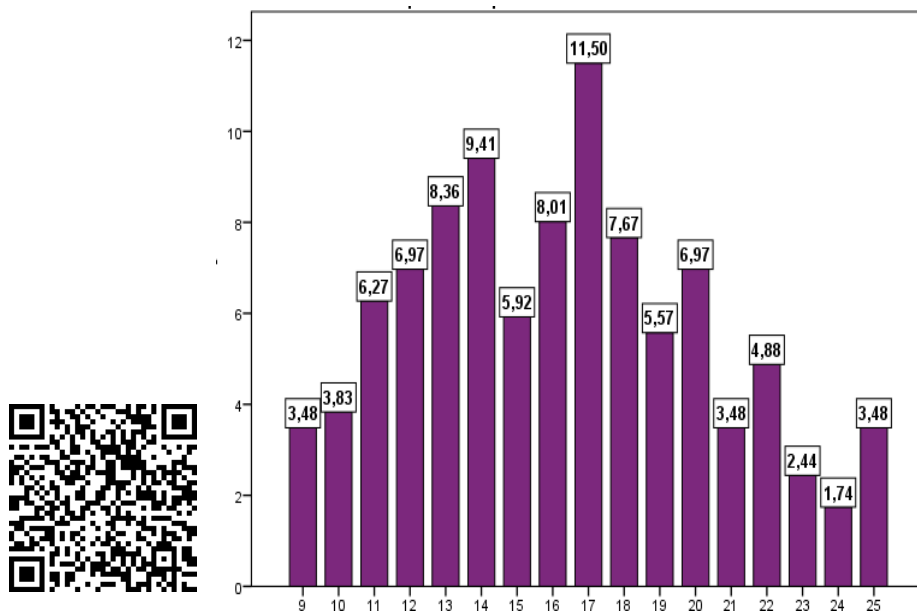
Rescatar es la otra arista de la escuela de puertas abiertas, pero a la vez recibe a los que se caen, pero sin dudas los reciben porque se trabaja para el estudiante. Es una escuela de puertas abiertas no solo por la hospitalidad y la bienvenida a los desconocidos (Derrida, 2000; Nancy, 2007), a los extraños, sino, que, también refiere a la propia materialidad y a la disposición de los espacios. En cuanto a ello, es una escuela de puertas abiertas dado que su puerta principal que la separa de la calle, tal como mencionamos, permanece rota desde finales del 2016. Por ende, la puerta no puede ser cerrada y debe, permanecer abierta durante toda la jornada escolar. Ello involucra que si hay que dejar una bicicleta o una moto que utilicen tanto docentes como estudiantes es mejor que se amarren con un candado a la reja, del lado interno de esa primera

puerta. Así lo relata Juana que cada vez que voy, abre la puerta y me dice con respecto a la bicicleta que utilizo:

-Juana: Mejor entra la bicicleta y atala. Atala también acá dentro. Por las dudas, la otra vez entraron a la salida y sin darnos se robaron la bici de una de las señas. Si bien podemos cuidar en el lio de la salida la verdad que se nos pasó a todas. Así que mejor vení, atala de este lado de la reja (Registro de campo, año 2017).

El estar todo el año con "las puertas abiertas" es también hallarse expuesto a estas situaciones. Situaciones que pueden remediarse con la intervención del Consejo Escolar (CE). Pero, la puerta sigue abierta, en sus dos sentidos. El de la bienvenida y hospitalidad como el material, ya que permanece rota desde hace más de cuatro años. Es llamativo, de hecho, el lugar de la dirección que siempre es un espacio abierto donde ingresan y salen cotidianamente estudiantes, docentes, familias y cualquier agente externo que ingrese a la escuela. Ello como parte de la valoración de la escucha y la comprensión de todo lo que acontece al interior de la propia institución, sobre esto indagaremos y profundizaremos en el apartado tres del capítulo que sigue sobre la *dirección multitask*. Durante la totalidad de la estadía en la escuela, la dirección y sus directivos siempre fueron una parte vital para poder permanecer en ella, presentar proyectos y continuar al día de hoy con la investigación. Para analizar los procesos de escolarización de quienes llegan, se caen, y se quedan en la escuela es, de suma importancia analizar la matrícula a partir de la variable edad cronológica para luego situarnos en los niveles de escolarización.

Gráfico 6. Edad cronológica de los/as estudiantes. Registro de Matricula Año 2017.



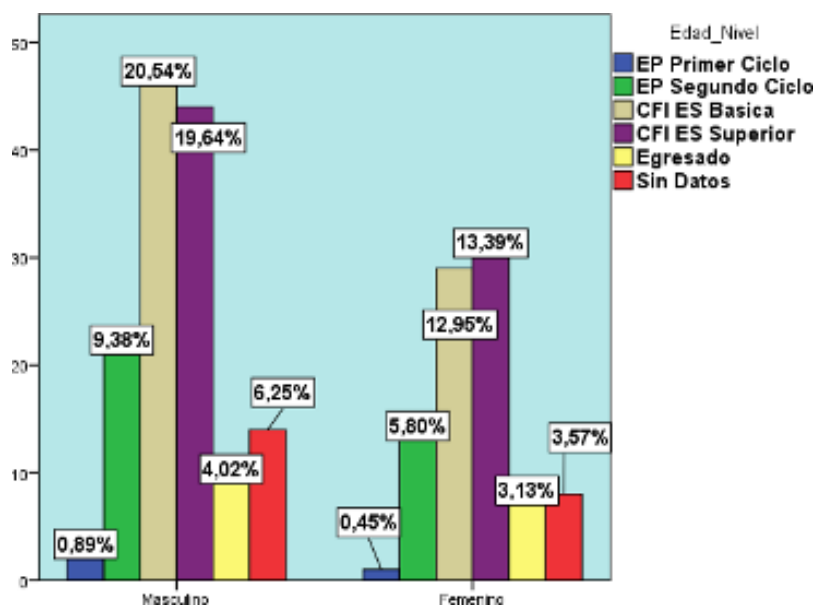
Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por la escuela.

El rango etario de la escuela, tal como podemos observar en el gráfico N° 6, atiende los procesos de escolarización desde los 9 hasta los 25 años de edad. Abarca la escolaridad obligatoria a partir de Nivel Inicial hasta Secundario, extendiéndose unos años más, ya que algunos transitan por pasantías laborales o hacen permanencia en los talleres de CFI Superior con la posibilidad de quedarse en la escuela una vez cumplidos los 21 años. La escolaridad desde de

los 9 años en la escuela, se debe a dos cuestiones. En primer lugar, a partir de las resoluciones 174/12 y 311/16 del CFE, los/as ECD deben realizar su trayectoria escolar (Terigi, 2009; 2010) en las escuelas de educación común-con o sin PPI. Por tanto, el Nivel Inicial debe ser garantizado en la escuela común sin necesidad de matricular al estudiante en la modalidad de especial, que en oportunidades esto no ocurre de ese modo. En segundo lugar, el ingreso a la escuela especial comienza a partir del inicio al Segundo Ciclo de la EP, edad que oscila entre los 8-9 años. Muestra de esto, se debe a que es allí donde los procesos de inclusión en las escuelas de EC presentan algunas dificultades, situación que se vincula con las derivaciones como mencionan sus docentes.

El segundo ciclo no es el único espacio que presenta dificultades para la inclusión. Tal como observamos en la tabla se manifiesta un incremento, en la cantidad, al ingreso del nivel secundario. Distintas investigaciones (Schewe, Barrozo, Pereyra, 2017; Dubrovsky y Lanza, 2019; Tobón Rendón, 2019) mencionan las particularidades específicas que presenta el nivel secundario que vuelve a la inclusión aún más compleja. En el gráfico que sigue podemos observar la tendencia mencionada. Destacamos que el nivel secundario se corresponde en la modalidad de EE al área de CFI tanto básico como superior.

Gráfico 7. Composición matrícula escolar en sede según nivel educativo y género. Registro matrícula año 2017.

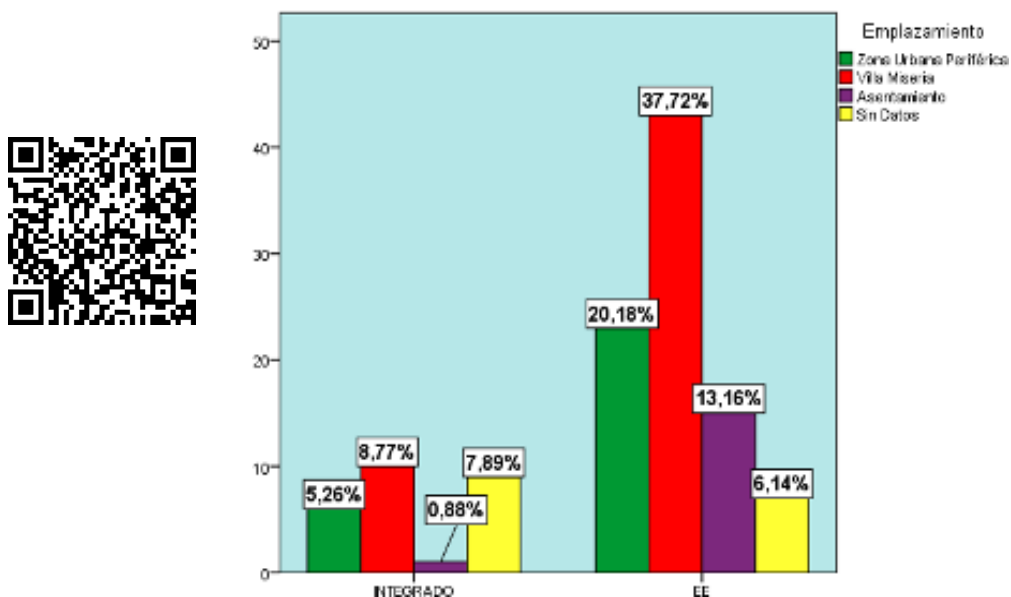


Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por la escuela.

Aquí observamos la tendencia con respecto a los varones y, a la vez, a medida que transcurren los ciclos, el aumento se condensa en los sectores de CFI Básico y Superior correspondientes a la edad cronológica de la ES. Por un lado, el 9,38% de los varones cursa su escolaridad en segundo ciclo; las mujeres son el 5,80% del total. En CFI, los varones en CFI Básico son el 20,54%, en superior 19,64%; mientras que las mujeres en el CFI Básico son el 12,95% y en CFI Superior el 13,39%. Cabe advertir que el porcentaje en CFI superior para varones tiende a descender. Esto, ocurre porque la mayoría están incluidos a nivel laboral como mencionamos sobre el programa PROMOVER. Finalmente, el

porcentaje *sin datos* especifica que en el registro de la matrícula no figuraba la fecha de nacimiento del estudiante, por tanto, no se podía calcular la edad correspondiente a un total de casi el 10% de la población del año 2017. Nos importa, también, recuperar en este análisis los datos que refieren al emplazamiento urbano atendiendo al tipo de trayectoria escolar. Los gráficos N° 8 y 9 presentan los datos de la matrícula acerca de los modos en que la inclusión es vista desde adentro, tanto en el servicio de la sede de la escuela como de los PPI.

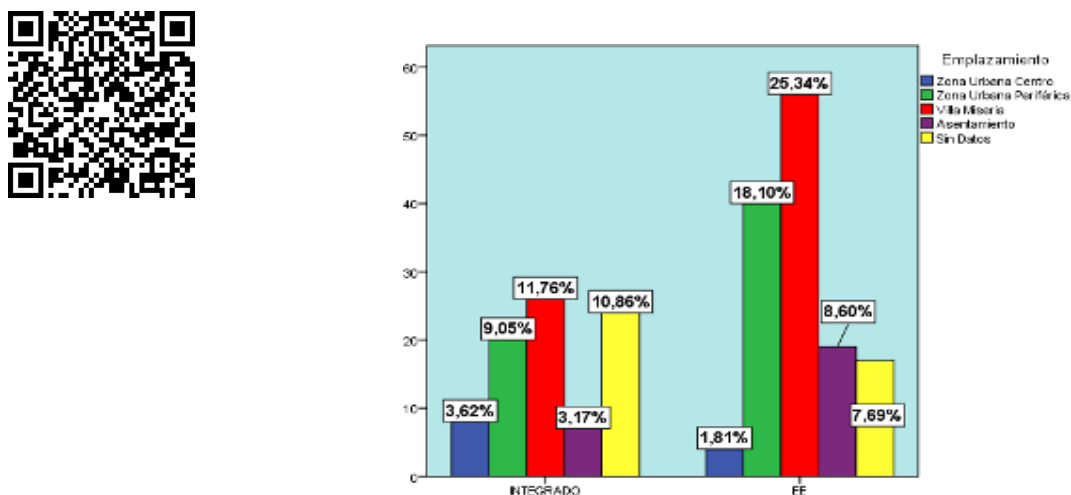
Gráfico 8. Emplazamiento estudiantes mujeres y tipo de trayectoria.



Fuente: Elaboración Propia en base a datos proporcionados por la escuela.

En este gráfico nos centramos en el movimiento de las columnas de la derecha que representa a la dinámica de escolarización en la sede la escuela. El 37,72% de las estudiantes mujeres vive en las villas miseria y el 13,16% vive en asentamientos. En la periferia del partido vive el 20,18% y el 6,14% se encuentra sin datos.

Gráfico 9. Emplazamiento estudiantes varones y tipo de trayectoria



Fuente: Elaboración Propia en base a datos proporcionados por la escuela.

En el gráfico N° 9 atendiendo a la escolaridad de estudiantes varones en la sede de la escuela observamos que el 25,34% vive en las villas, el 8,60% proviene de asentamientos, de la periferia el 18,1% y del centro del partido solo asiste el 1,81%. El registro sin datos corresponde al 7,69% del total. Ahora bien, si la distribución de edad cronológica y el tipo escolaridad como el emplazamiento urbano es una parte de inclusión vista desde adentro, importa destacar aquí que para garantizarlo deben distribuirlos en 15 aulas, entre 12 y 17 estudiantes por docente a cargo. Con respecto a ello recuperamos el relato de Florencia en cuanto a la gran cantidad de estudiantes que alojan:

-(F): Entonces cada vez tenemos grupo más numerosos, acá hay 13 pero tengo compañeras que tienen hasta 17 en salones que fueron pensados para grupitos de 6 u 8 chicos como máximo. Tuvimos que hacer reformas en algunas aulas para poder separar y meter más pibes, en el mismo espacio, pero más pibes. Y ahora con la inclusión, acá se reorganizó un grupo de 12 que está al lado nuestro que la docente la mandaron para integración y como no se crean cargos de MAI, toman a las de sede por la lista de espera enorme que hay y por la gran cantidad de estudiantes que cada vez más hacen pedido de integración. Entonces en vez de pelear por un cargo de MAI o construir más aulas, reorganizaron el curso, dicen. Pero lo cerraron y repartieron los pibes en toda la escuela. Entonces con esto de la inclusión terminamos también sobrecargadas nosotras. (Entrevista Docente Mujer, 49 años, año 2019)

Si ocuparse de la escolaridad de 238 estudiantes resultantes de la matrícula del año 2017 es en sí ya es un dato de alarma, aquí la docente introduce otra cuestión de la inclusión desde adentro que refiere a las múltiples tareas que se “apilan” en la escuela. Por un lado, la escuela debe hacer reformas “en la marcha” para recibir a los que llegan y por el otro como no se crean cargos de MAI, las docentes de sede, se sobrecargan. Garantizar la inclusión cuando estas situaciones sobrepasan la propia capacidad por ejemplo de las aulas, se vuelve un avatar en sí que profundiza y tensiona las condiciones de la escolaridad que lleva adelante la escuela. Asimismo, como expresa la docente, no cuenta con las condiciones necesarias, ni materiales ni de recursos humanos para garantizarlo. En el apartado que sigue nos adentramos a otra cuestión que refiere a ocuparse de estas situaciones.

4.1.1. Condiciones de aprendizaje de los estudiantes

A partir de los datos estadísticos mencionados y el aporte de sus docentes cabe destacar en la inclusión vista desde adentro las condiciones de aprendizaje de los/as ECD de la escuela. En cuanto a ello, podemos encontrar distintas investigaciones que dan cuenta de las barreras y obstáculos que se encuentran cotidianamente (Casal, 2017; Dubrovsky y Lanza, 2019; Cobeñas, 2016). Sin embargo, estudios que aborden por un lado las condiciones de aprendizaje de estudiantes que permanecen en las escuelas de EE y por el otro, las condiciones de aprendizaje de los ECD en las escuelas de EC, son particularmente escasos. La inclusión en tanto imperativo *per se* dé la política, deja de lado el aprendizaje y sus condiciones, tanto materiales como simbólicas. Esto, produce una *inclusión por habitabilidad* (Rubio-Gavirio y Lockmann, 2018;

Lockmann, 2019) es decir, la garantía jurídica-normativa del concepto y de la puesta en marcha de ello. Esto, es de suma relevancia, tal como daremos cuenta en el apartado de *los que se van a la común*, dado que implica poner el foco en esas condiciones, atendiendo a los modos en que acceden al Curriculum. Es allí donde la escuela, oficia como una gran evaluadora y certificadora de aquello que cada estudiante ha logrado durante todo el trascurso de su escolaridad. En este sentido, en base a los debates nocivos, pero a la vez necesarios que circulan en torno a la durabilidad y permanencia de la EE en el país, tal como mencionamos en el capítulo uno, intentamos poner en tensión no como un modo de pensar a la EE como “salvadora”, sino, con el objetivo de describir y desmenuzar densamente las condiciones de aprendizaje de los/as estudiantes que llegan, cómo aprenden, qué valoran y como habitan la escuela. De este modo recuperamos aquello que enuncian sobre sus propios estilos y modos de aprendizajes:

-(I): ¿Hace mucho que estás en la escuela?

Roby (R): sí, no me acuerdo, vine más o menos a los 10.

-(I): ¿Sabes por qué venís a esta escuela?

-(R): venimos acá porque nos cuesta entender las cosas, viste [me dice y hace ademanes con la mano como intentando recordar qué significa esa expresión], venimos a esta escuela porque nos iba mal en la otra. Pero de a poco fui aprendiendo algunas cosas, soy un poco más lento que el resto (Entrevista Estudiante Varón, 15 años, año 2018).

Venimos a esta escuela porque *nos cuesta entender las cosas*. Roby sabe que tiene dificultades para aprender, reconoce también, el motivo del por qué transita su escolaridad en la escuela especial, y como va sorteando esas barreras impuestas por la homogeneidad que le impone el propio sistema. En este mismo sentido lo expresan sus docentes:

-Dánica (D): Mira, los chicos que se quedan en la escuela o que vienen de la común, la mayoría asiste acá por repitencia, abandono o familias poco presentes, mudanzas también, hay mucha migración sabes. Viste que la escuela cuando hay alguna situación x te llama, te convoca, y si la familia no está ahí por alguna razón, siempre piden el pase o la intervención de la especial con PPI. Imaginate que estos pibes algunos siquiera son mirados por sus familias, que podemos pedir [se queda callada, pensativa y retoma] Pero la mayoría, no te podría decir bien cuanto es el porcentaje exacto, pero todos vienen con alguna dificultad de aprendizaje. Otros sí, son derivados por alguna dificultad mayor asociada directamente a su discapacidad, pero si a la gran masa que viene por diagnósticos de dificultad de aprendizaje, se les diera un poco más de bolilla, estos pibes no llegan acá. Entonces que hacemos, como acá somos menos que la común, pero también somos cada vez más, le metemos hasta que el pibe pueda volver a esa escuela. Ahora como la ley nos avala, ese es nuestro mayor objetivo. Que por lo menos terminen la primaria y si pueden la secundaria.

-(I): Por ejemplo con tu grupo, ¿cuántos son, como haces?

-(D): yo tengo a la mañana 16, porque a la tarde estoy en integración. De mi grupo si te puedo que 10 fueron derivado de la común por lo que te dije antes. Hay que apuntalar y hay que pensar otras estrategias para que los pibes aprendan, pero si te pones la meta, yo los saco escribiendo, leyendo y operando con lo mínimo para que podamos de nuevo volverlos a la común. Después sí, el resto cuesta un poco más, pero sigue siendo el mismo objetivo, que en las condiciones que llegan por más que tengan alguna

dificultad mi objetivo, el mío, también debiera ser del de todos, es que aprendan (Entrevista Docente -MAI Mujer, 47 años, año 2017).

En este relato observamos cómo la escuela común detecta determinadas dificultades de aprendizaje que, tal como menciona Dánica, pueden ser potencialmente resueltas por la propia escuela siempre y cuando se les diera mayor atención a estudiantes con alguna dificultad. En palabras de Roby si le otorgaran más tiempo para aprender. Claro está que las condiciones de muchas de esas escuelas para hacer eso posible tampoco difieren de esta escuelita pobre. Por ello quizá menciona que en la especial se pueden ocupar con mayor detenimiento al ser grupos más reducidos que en la escuela de EC, pero, que eso se derrumba por que, cada vez reciben más. Ese ideal homogéneo y de grupalidades pequeñas que relatamos al comienzo del apartado, estalla una vez más con estas condiciones de enseñar y aprender, donde las dificultades de aprendizaje son una de las barreras, pero no las únicas. La mirada también es puesta en el rol de las familias y las condiciones en que viven que sin lugar a dudas influye en estos procesos. En relación con las familias y el modo en que se accede a la información sobre la llegada de un hijo/as con discapacidad y los modos en que el siglo XXI se puede garantizar la escolaridad Dánica comenta al respecto:

-(D): también tenemos estudiantes que vienen sin escolaridad, tienen 10 años cuando llegan. Son familias que al momento de recibir un niño con discapacidad no cuentan con la información debida, no los orientan, entonces estos pibes quedan a la deriva. Muchos vienen del interior de alguna provincia, otros manejan otras lenguas entonces eso se dificulta, pero bueno, acá estamos para eso, para que aprendan (Entrevista Docente -MAI Mujer, 47 años, año 2017).

La falta de información y adecuada transmisión es fundamental para el acompañamiento de las familias que reciben la llegada de un miembro a la familia con discapacidad. Esto en la sociedad del conocimiento (Popkewitz, 2010) continúa con sus contemporáneas deudas. En este relato también son los/as docentes aquellos estandartes que acompañan a las familias a transitar por este proceso de la mejor manera posible, brindando información adecuado y orientando tal como referimos en todos los trámites burocráticos. Pero el deber de los/as docentes, enseñar y garantizar aprendizajes, muchas veces tienen que ver con lo que continúa relatando en la entrevista:

-(D): si te puedo decir que los pibes que vienen directo de la común que más o menos ingresan en la etapa que debieran estar en tercer o cuarto grado, esto es cuando las dificultades en la adquisición de la lecto-escritura se evidencia fuertemente. Entonces es ahí cuando vienen. Vienen con muchas dificultades porque pensá que pasaron más de cinco años rebotando entre distintas metodologías, formas de abordar la lecto-escritura y también el resto de los contenidos y es difícil salir de ello. Intento de todo, cualquier método, cualquier recurso, utilizo Tics, cosas que le gusten a ellos, trabajamos con canciones, películas cualquier recurso, pero sin dudas es complejo. También tenés el otro factor que es no siempre te vienen los pibes, sobre todo los más grandes entonces ahí tenés que estar con la mirada más atenta e insistirles. Porque no tienen plata en la sube, perdieron el pase o los padres no los levantan porque ellos tampoco se levantan,

porque no trabajan entonces no tienen horario y así vamos... (Entrevista Docente Mujer, 47 años, año 2017).

Así vamos y así van, construyendo la posibilidad de garantizar en esas condiciones algo del aprendizaje. Familias, como relata, que no se ocupan o lo hacen de manera discontinua o simplemente, no cuentan con los recursos para suponer ese qué y cómo ese ocuparse. Estudiantes que vienen de la común con metodologías de trabajo enquistadas en los procesos de adquisición de la lecto-escritura y el cálculo, pero que, son los/as docentes como relata Dánica deja entrever, ello es lo que buscan lograr cuando algún estudiante viene a la escuela. Esto se corresponde con aquello que analizábamos en los gráficos sobre la franja etaria y sobre la disminución de los PPI a partir del segundo ciclo. La cuestión de los procesos de lectura y escritura como las operaciones aritméticas básicas, pareciera ser uno de los motivos por los cuales los estudiantes pasan a habitar la escuela. Motivo por el cual se evidencia en el relato de la docente, fuertemente la necesidad de su adquisición y la implementación de diversas estrategias para que el estudiante logre alcanzarlo. De igual manera la docente apunta a otra cuestión que tiene que ver con la sostenibilidad y la permanencia de los/as estudiantes en la escuela y en las aulas. Es decir, sobre la continuidad de la asistencia y sobre los modos de habitar y estar en la escuela.

Estar y habitar se vuelve parte de los vaivenes que relataba la docente anteriormente sobre el ir y venir, de la EC hacia la especial y viceversa, como resultado de las fluctuaciones de las trayectorias de los/as ECD en el SE, como de las políticas de inclusión y de los cambios acontecidos al interior de la matrícula escolar. Ese eterno retorno que mencionamos. En ese sentido, los modos de habitar y estar en la escuela por parte de estudiantes nos recuerdan a aquello que Florencia nos decía sobre el dinamismo de la escuela y la imposibilidad de aburrirse en ella. Esos modos de habitar se asemejan a lo que Armella y Dafuncho (2015) mencionan sobre *permanencias nómades*:

"Decíamos que este estar de los cuerpos, de estos cuerpos, su presencia en la escuela, es una permanencia nómada. Pibes que circulan por el aula. Por la escuela. No tienen lugar fijo: cada día pueden estar en un lugar distinto. Con un compañero diferente. O solos. Piden permiso para salir una y mil veces. O salen sin permiso. Van al baño, a la biblioteca, a buscar tizas, borradores, al kiosco. A caminar... ¿Qué importa? Y vuelven. Pibes – de otros cursos – que entran al aula (por la puerta, por la ventana...) (...) Quizás estas son formas – nuevas o ahora más visibles – de habitar ese territorio. Se permanece sólo a condición de estar en movimiento" (p.1089).

Las autoras agregan que más que estar y habitar el aula, la escuela y la vida, en espacios fijos y estancos propios de los procesos de escolarización bajo lógicas disciplinares (Varela y Uría, 1991; Foucault, 2005; Pineu, 2001) donde todo lo que allí acontecía se encontraba medido, cronometrado, situado, ordenado, etc., más bien, hoy, se vuelve una permanencia en movimiento como condición *sin e qua non* de poder estar ahí y en otro lado a la vez pero que a su

vez discurre en otro(s) tiempo(s). Un tiempo otro, un *tiempo atemporal* como afirma Castell (2007, p. 67). Un tiempo veloz, volátil, un tiempo propio de nuestra era, un tiempo sin tiempo, pero a la vez con tiempo para hacer todo y mucho más, que la escuela consigue condensar. Ese tiempo atemporal también es valorado y producido en las trayectorias de estudiantes con PPI, sobre estas cuestiones debatimos en el siguiente apartado.

4.2. *Los “que se van a la común” o de los PPI*

Tal como afirmamos, en la escuela, de puertas abiertas, la inclusión es de partida doble. Podríamos decir más bien, múltiple, pero en términos normativos, esto, refiere a los que se quedan en sede y de los que se van o vuelven a la común. Es sobre ello, que nos importa describir. "*Los que se van a la común*" refiere a los decires docentes construidos a través del material de campo para pensar las dinámicas de la inclusión desde adentro. En este sentido, proponemos que cuando discapacidad y pobreza se intersectan la inclusión depende centralmente de aquello que docentes, familias y estudiantes logran desarrollar y conseguir por medio de su propia agencia, de la autoorganización y autogestión de los recursos tanto materiales como humanos. Ello ocurre en un escenario social en que las políticas se despliegan en las lógicas del *new public management* (Ball, 2012; Grinberg, 2019), que reclaman la responsabilidad de los sujetos y específicamente de la comunidad (Rose, 2007; Grinberg, 2008). Este modo particular de intervención del Estado empodera y alienta a los sujetos a actuar sobre lo imprevisible de las prácticas, la racionalización de la vida, la posibilidad de progresar y, de hacer progresar en este caso, las vidas precarias de los estudiantes y de la escuela, pero sin las condiciones materiales para que eso se haga posible.

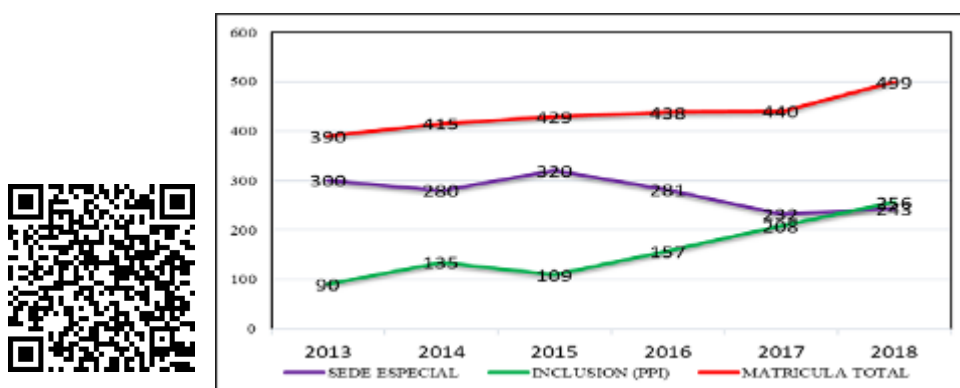
En este apartado, entonces, proponemos problematizar las formas en que las políticas educativas arrojan a sujetos e instituciones a hacerse cargo (Grinberg, 2011) y desarrollar estrategias para garantizar la inclusión. Discutimos que es allí cuando las políticas de inclusión no sólo no consiguen hendir la exclusión, sino que la profundizan. Tal como mencionamos San Martín, es uno de los partidos más extensos de la RMBA y cuenta con un total de 216 escuelas de EC distribuidas a lo largo y a lo ancho de esta jurisdicción. Si bien las normativas que describimos propician la inclusión en las escuelas de EC desde hace más de dos décadas, la matrícula de las escuelas de EE, tal como referimos en el apartado de la construcción de la matrícula, no dejan de ver crecer la cantidad de estudiantes que cobijan.

En los gráficos 8 y 9 analizados anteriormente para describir en profundidad sobre los/as estudiantes que permanecen en la sede la escuela, en esta oportunidad analizaremos los datos de la composición de la matrícula al interior de los PPI. Tal como observamos en el gráfico N° 8 que atiende al emplazamiento de las estudiantes mujeres con PPI, el mayor porcentaje está de ellas se emplazada las villas miseria - expresado en color rojo - que corresponde a un total del 8,77%. El 0,88% vive en asentamientos - color violeta-, y el 5,25% vive en las periferias del partido -se observa en color verde. En el gráfico N° 9

que refiere a los estudiantes varones con PPI, si se comparan ambos datos, nuevamente confirmamos que la mayoría de los estudiantes de la escuela con PPI son, varones. Del total de ellos viven en villas miseria un 11,76%, en los asentamientos el 3,17%, en la periferia el 9,05% y, finalmente en el centro del partido, que en los datos de las mujeres no aparece, viven allí un total de 3,62% de estudiantes varones en proyecto de inclusión.

La densidad de los datos arroja otro interrogante sobre las vicisitudes para garantizar la inclusión en escuelas de EC que viven en los barrios más alejados y empobrecidos del partido. Este dato aporta otra complejidad que desarrollaremos en el capítulo siguiente cuando los/as MAI deben hacerse cargo de garantizar esos procesos a lo largo y a lo ancho del partido. La descripción de la cantidad de estudiantes según el emplazamiento urbano es una de las caras de la inclusión desde adentro. Otra de ellas y de igual relevancia resulta de los datos que referimos en la tabla N° 1 al principio de este capítulo. Retomamos el gráfico N°1 atendiendo a los datos de los PPI, entre 2013-2018, en contraste con los que se quedan en sede. La matrícula total es la primera línea de color rojo, mientras que en sede corresponde a la segunda línea de color violeta. Los PPI, finalmente, en la tercera de color verde.

Gráfico 1. Evolución matrícula escolar, sede e inclusión. Años 2013-2018.

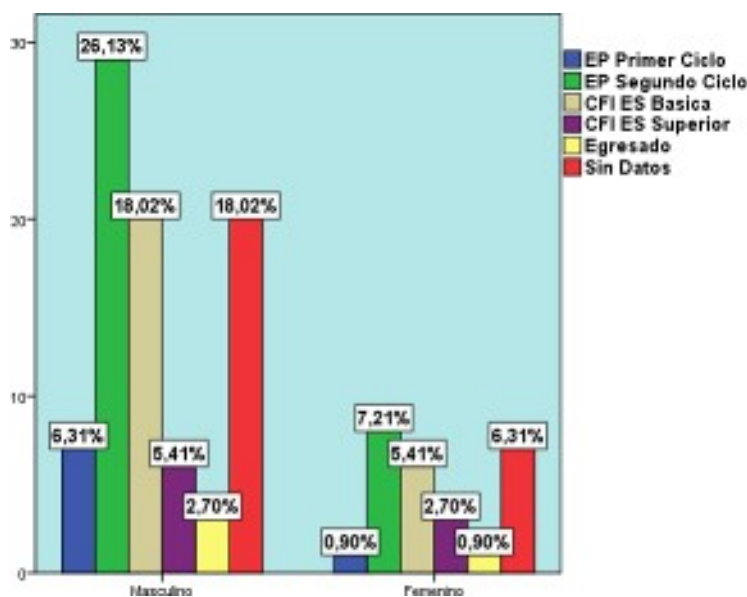


Fuente: elaboración propia.

A medida que se regulan las normativas⁵², los PPI aumentan paulatinamente de 90 a 256 estudiantes y toma fuerza el descenso de la matrícula de sede a partir del año 2015. Ello, en concordancia con las políticas. En el siguiente gráfico, como efectuamos con los estudiantes en sede, atenderemos a los niveles de escolarización, en relación a los PPI, que gestiona y acompaña la escuela:

Gráfico 10. Porcentaje de Estudiantes con PPI según nivel educativo y género. Registro Matrícula Año 2017

⁵² Aquellas que mencionamos en el capítulo uno sobre la escolarización de ECD. A partir ratificación de la Convención (ONU, 2006), en el 2008, bajo la ley 26.378 se adecuó la normativa nacional a través de diversas resoluciones. Véase Resolución N° 155/11: Educación Especial como modalidad transversal; 174/12 trayectorias de los y las estudiantes eliminando todo tipo de discriminación y, la 311/16, evaluación, acreditación y promoción de los y las estudiantes con discapacidad.



Aquí observamos las frecuencias y recurrencias que venimos relatando en torno a estudiantes varones que asisten a la escuela y el descenso que se produce en las dinámicas de escolarización en el secundario. En el primer ciclo las estudiantes mujeres con PPI representan el 0,90%, en segundo ciclo se encuentran en escuelas de EC el 7,21%, en la secundaria acumulando los datos de superior y básica corresponden al 8,11%. Con respecto a los PPI de estudiantes varones en el primer ciclo son el 6,31%, en segundo ciclo 26,31% y, la sumatoria para la ES, básica y superior, corresponden al 23,43%. En este sentido asistimos a dos procesos que ocurren en nivel secundario que llaman nuestra atención. Por un lado, al descenso con respecto a los PPI que se desarrollan en dicho nivel y por el otro, también al descenso en los últimos años de la secundaria, es decir en la ES Superior. Tal como mencionamos, existen diversas investigaciones que refieren a esta complejidad, sin embargo, ello requiere de un análisis pormenorizado que quedará para futuras líneas de trabajo e investigación (Yuni, 2019).

Para garantizar estos PPI se destinan docentes de planta de la escuela denominados, actualmente, Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI). Los/as MAI realizan su trabajo diario en distintas escuelas de EC distribuidas por el partido y, tienen como objetivo fundamental, acompañar las trayectorias de ECD en esas escuelas. Estos docentes son supervisados, coordinados y acompañados por una Asistente Educacional (AE) que es, a la vez, uno de los miembros del equipo técnico de la institución. Esta superposición de roles, no es un dato menor ni azaroso, sino que es una decisión política de la escuela y administrativa. Lo anterior, debido a la demanda incipiente y creciente de los proyectos pedagógicos para la inclusión (PPI) que se demandan y llegan a la escuela. La paridad entre los datos del gráfico 11 del 2018 sede – PPI interpela y profundiza la pregunta cotidiana por la inclusión en, al menos, dos sentidos. El primero, ya desarrollado en los que se quedan en sede, acerca del ingreso y aumento de la matrícula que en el aparatado primero describimos en profundidad. El segundo, y el que nos ocupamos aquí, remite a otra interrogación acerca del desarrollo de los PPI.

Los PPI son muchas veces percibidos por los/as MAI como una cuestión problemática en sí, que, adquiere tonalidades en función de cada escuela y situación particular. Ello porque para garantizarlos se destinan 13 de los 64 docentes de la planta de la escuela. De modo que 13 docentes deben ocuparse de 256 estudiantes entre todas las escuelas de EC del partido. Esta situación tal como es relatada por los/as MAI permite entender la complejidad en sí de la inclusión sumado al hecho que, la escuela cuenta con un número similar de estudiantes en lista de espera. Esta “lista de espera” refiere a que las escuelas de EC realizan un pedido de intervención hacia el EOE de la escuela de EE, para cada estudiante que considera, necesitan el apoyo y acompañamiento de la modalidad. En este sentido los/as estudiantes en esa lista de espera transitan un tiempo de evaluación y admisión por parte del EOE que debe muchas veces asistir a cada escuela de EC que realiza dicho pedido. Para dar curso a la propuesta del PPI, el equipo de la escuela evalúa en contexto al estudiante y si lo requiere realiza intervenciones individuales. Esto implica que el estudiante en “periodo de evaluación/admisión” deba, en varias oportunidades trasladarse a la escuela de EE para que el EOE realice distintas evaluaciones (psicopedagógicas, fonoaudiológicas, psicológicas, etc.). Estas evaluaciones definirán el dictamen para que el estudiante transite su escolaridad por la escuela de EC con el acompañamiento o no de un/a MAI o ingrese a la escuela especial. En esta densidad que adquieren los procesos de asignación de MAI, la coordinadora del equipo de inclusión respecto de los PPI nos comenta lo siguiente:

-(Erica): Mirá [señala con la mano hacia el panel de corcho colocado en el centro de la sala de reunión donde cuelgan listas de diversos tipos, tamaños y colores] puse las hojas una arriba de la otra, las abroché y las colgué acá todas juntas. Estaban pegadas una al lado de la otra y como eran tantas hojas con tantos pibes en espera que no pude verlo más así. Hay muchos pedidos de admisión por parte de los equipos de orientación escolar (EOE) pero no damos a basto, no existe el cargo de coordinación para integración, eso lo “inventa” (realiza el gesto de comillas con sus dedos) la escuela. Yo sería la Asistente Educacional (AE), pero como son tantos para integrar y cada vez vienen más, hacemos esto, lo que podemos” (Entrevista Asistente Educacional, mujer, 38 años, año 2017).

Esa relación 13 docentes para 256 alumnos, que incluye otros tantos en lista de espera, adquiere profundidad en las palabras de la coordinadora. Hacemos esto, lo que podemos, señalando en una frase que entremezcla angustia y posibilidad para soportar una demanda que se les escapa y que sabe que responden, haciendo más allá de lo que pueden. Y agrega:

-(E): todo bien con la inclusión, yo soy de la bandera inclusiva, pero que nos creen cargos, así no podemos dar respuesta a las necesidades que llegan constantemente del propio sistema que no nos da los recursos necesarios para eso (Entrevista Asistente Educacional, mujer, 38 años, año 2017).

Soy de la bandera inclusiva, enuncia. ¿Cómo no serlo? sería la pregunta aquí. Automáticamente una de las posibles respuestas esta al finalizar la frase: que creen cargos, así no podemos dar respuesta. Es en este punto que las

políticas de inclusión se enfrentan consigo mismas. Como señala la AE, ella es de la bandera inclusiva, pero sabe que esto se vuelve una *batalla*, casi imposible. Es aquí donde esa pregunta que recuperamos con Bonal (1991) acerca de para qué nos sirve saber cuántos son los/as ECD, al interior de la escuela y en su tránsito por la escolaridad común, sino conocemos sus condiciones de existencia. Ello, se vuelve clave no como excepción sino como norma. En la precariedad del hacer diario, la inclusión adquiere densidad y de modo trágico se encuentra con la exclusión. Así, los actores institucionales son los que transforman esa precariedad en propuestas y estrategias. Situación que involucra agencia y autogestión (Grinberg, 2008), como única manera de dar respuesta a una política que, supone que una persona puede estar en dos o tres lugares a la vez⁵³. Sobre ello nos ocupamos en profundidad en el capítulo cinco sobre *el MAI como un avatar*.

Es así como desigualdad y exclusión se hacen carne en los cuerpos y vidas de los/as MAI y sus estudiantes que asumen o reclaman la inclusión, pero cuya realización no ocurre más que como retazos. Ocuparse de 256 ECD distribuidos en más de las 214 escuelas del partido, por parte de los 13 MAI se vuelve en sí una de las caras de las *batallas titánicas* que realizan los/as docentes de la escuela. Es en esa misma relación, que los integrantes del EOE se frustran cada vez que observan que la lista de espera de estudiantes se engrosa cada día más. Otra de las luchas que a diario encuentran los/as MAI refiere al emplazamiento urbano de sus estudiantes, pero también, de las escuelas a las que concurren para acompañar las trayectorias. Ello, le agrega una mayor complejidad. En el apartado que sigue ahondaremos en los procesos de selección de las escuelas y estudiantes, a partir de las voces docentes, para que la inclusión vista desde adentro pueda ser una inclusión efectiva y, sostenida en el tiempo con la menor cantidad de obstáculos.

4.2.1. *Buscar la más indicada: de la selección de escuela y de los estudiantes*

En este breve apartado a través de relatos de las entrevistas junto a las directoras y miembros del equipo de orientación escolar (EOE), proponemos a modo de hipótesis que el lugar ocupado por los/as estudiantes al interior de las escuelas de EC resulta de un proceso complejo que implica seleccionar cuidadosamente tanto al estudiante, como la escuela común a fin de que el proceso de inclusión se realice con las menores vicisitudes posibles. Ello refiere, al mismo tiempo, a una mirada de análisis diagnóstico institucional y una mirada atenta de cada estudiante y cada una de las escuelas posibles para llevar adelante un PPI. Si bien, por un lado, cuando se realiza un pedido de intervención el estudiante incluido permanece en la misma escuela, en la mayoría de los casos, existen durante su propio proceso de inclusión, alteraciones o modificaciones que dependen de múltiples factores. Entre ellos

⁵³ En el capítulo quinto profundizaremos acerca de las condiciones en que los y las MAI deben garantizar el acompañamiento a los/as estudiantes con PPI y el cómo ser un MAI se vuelve una especie de avatar.

podemos citar; el vínculo con sus pares, con sus docentes, el vínculo con la comunidad, el vínculo con la familia, entre otros. Esto requiere de la intervención del EOE para buscar la (escuela) más indicada. En simultáneo, aquellos estudiantes que permanecen en la sede de la escuela y se intenta incluirlos, nuevamente, en las escuelas de EC, el EOE y el docente a cargo evalúan y precisan una escuela que reciba, que sea hospitalaria, que cobije y que no expulse al estudiante para no exponerlos/as nuevamente a distintos procesos de frustración y dificultades, vividas en su anterior trayecto por la escolaridad común.

Estos procesos en tanto, *buscar escuela y buscar grupo escolar* tal como afirma Dafunchio (2019), es parte de una práctica frecuente en las lógicas del estar haciendo escuela en la contemporaneidad. Ahora, en la EE esto no solo refiere a buscar escuela-grupo escolar por parte de los propios estudiantes sino a la decisión de los adultos para buscar y seleccionar la más indicada. En la EE estas dinámicas poseen lógicas particulares, situación que muchas veces no involucra la decisión del propio estudiante para elegir a que escuela ir. Esta selección si bien parece algo promisorio por la mirada pormenorizada que se tiene de los procesos de inclusión, es en primera instancia, donde aquí, proponemos, que ello se vuelve parte de las lógicas de gestión y de autogestión para que la inclusión se ponga en marcha que debatimos en el apartado cuatro del capítulo uno y en clave analítica profundizaremos en el capítulo siguiente. En estrecha relación, lo menciona en la entrevista la ex Directora Veleda:

-(V): Si de hecho es lo que nos permitió articular con una 808 de adultos en el centro de San Martín. Alrededor de 12 jóvenes de 15 años, los "mejorcitos" están transitando su secundaria ahí.

-(I): ¡Qué bueno!, una muy buena experiencia, que puedan volver a la escolaridad común.

-(V): Si va una integradora que trabaja como pareja pedagógica con la Profesora referente.

-(I): ¡Súper interesante!, habría que escribir sobre eso, así las experiencias se replican.

-(V): Es verdad, nunca tengo tiempo de hacer eso. Uno escucha tantas cosas en los congresos que a veces hay cosas que uno las hace desde siempre como cosa natural y cotidiana (Entrevista Ex Directora, 45 años, año 2017).

La dinámica de la vidas de las escuelas, la sumatoria de actividades, así como las posibilidades mismas de cobijar alumnos en las escuelas arrojan a las instituciones a tener que efectivizar los PPI seleccionando a "*los mejorcitos de la escuela*", tal como afirma la directora, para que puedan transitar la escolaridad en la EC con los menores escollos. Los mejorcitos también refiere a aquellos alumnos que pueden permanecer en los PPI sin la necesidad de una MAI permanente. Aquí se observa cómo la escuela rebusca, en medio de las políticas de la inclusión, generar distintos dispositivos para que los/as ECD vuelvan a la "común". El grupo que menciona la directora es una experiencia piloto que organizan desde el 2017 con una secundaria de adultos donde la mayor cantidad de estudiantes que hay en ese curso corresponden a los que están bajo los PPI. Respecto de ello la figura de pareja pedagógica que menciona es de

vital importancia ya que rompe con el esquema establecido de la inclusión en dos sentidos. El primero con respecto a los procesos integracionistas anteriores, vale decir, un/a MAI para cada estudiante integrado/incluido, relacionado con el concernimiento planteado por Jacobo Cúpich (2012) y el segundo, quiebra con el dispositivo convencional pensado sobre la asistencia de un/a MAI por cada estudiante en particular.

El grupo de inclusión al interior de un aula, con un/a solo/a MAI como pareja pedagógica a la par del docente de grupo es parte de pensar dispositivos de inclusión que invierten lógicas excluyentes. Es una de las propuestas que desde los inicios de la reformas de la inclusión se propone, sin embargo estas experiencias se replican en países del norte o del otro lado del continente que cuentan con los recursos para hacerlo. Tarea por demás compleja con los recursos que se cuentan. En virtud de ello, la escuela piensa y propone nuevos caminos que garanticen la escolaridad en las escuelas de EC, y, en este caso en particular, al interior de otra modalidad, la de adultos. Al respecto Erica, la Coordinadora de MAI nos comenta sobre este grupo:

-(E): El año pasado empezamos con este proyecto. Surgió con un grupito, este año se incorporó otro grupo más en otra escuela. La cuestión es prepararlos y ver quien, de todos esos chicos, puede pasar a un secundario de adultos. Ya tenemos dos que están transitando la secundaria de adultos de ese primer grupo del año pasado. No es ni más ni menos que seguir intentando y apostando, obviamente que el paso por la escuela especial es muy rico, porque ellos se apropian de muchas cosas que en la escuela común, por una cuestión de la dinámica de la escuela común, de los tiempos, de los ritmos, de las formas, es muy difícil que puedan adquirir mayores contenidos (Entrevista Coordinadora MAI, Mujer 38 años, año 2017)

Las experiencias se replican y se amplían, se vuelve a apostar e intentar nuevamente pensando en los/as estudiantes, en su futuro y en sus aprendizajes. Es también preparar intensamente a distintos grupos, en especial, a los que están en los CFI Superior que pueden ingresar nuevamente a secundaria de adultos o de nivel ya sea por edad o por contenidos adquiridos. Seleccionar a *los mejorcitos, a los que están mejor preparados* también es parte de las lógicas del capacitismo (Wolbring, 2008; Guedes de Melo, 2016), pero en estas escuelas funciona de otro modo: los/as estudiantes, tal como daremos cuenta en el apartado de experiencias de inclusión, son quienes atraviesan los PPI y encarnan distintas situaciones de exclusión, discriminación y trato en la escuela común que, tampoco cuenta con los recursos para ocuparse.

La pregunta, entonces, remite a cuando pensamos en el *ideal de la inclusión* -como si lo hubiera o hubiese- se tensiona cuando las instituciones no cuentan con los recursos para hacerla posible. Ello, nos instala ante la interrogación respecto de la inclusión y su hacer(se) a diario. De manera simultánea, encontramos distintas experiencias que, por medio de la selección, justamente, la experiencia de ese caso particular, repone la potencia de la puesta en acto de las políticas (Ball, 2010). Así, la selección de estudiantes con las habilidades - desde la mirada capacitista- para transitar nuevamente su

escolaridad en la EC se vuelve parte de procesos que procuran aminorar el riesgo de exposición a diversas experiencias truncadas, hostiles y de estigmatización. Al respecto nos adentramos en el siguiente apartado sobre relatos de inclusión en las voces de sus protagonistas.

4.2.2. *Relatos de inclusión en primera persona*

A partir de las experiencias de los/as estudiantes que transitan, transitaron o desean transitar su escolaridad en las escuelas de EC, es que reconstruimos este apartado, en primera persona. La noción de experiencia es el concepto clave para poder comprender los enunciados que a continuación relatamos. Este postulado requiere, por su profundidad y complejidad, una tesis en sí misma, tal como Dafunchio (2019) ha realizado. Al respecto, cabe recuperar aquí la noción de experiencia en vinculación con autores que abordaron las temáticas de la discapacidad en sus desarrollos académicos. Jorge Larrosa (2006) propone a la experiencia como una relación entre el sujeto con el contexto que habita, y lo resume en la idea de “*eso que me pasa*”. A partir de eso que nos pasa intenta profundizar en la idea de experiencia no para marcar sus límites sino para intentar acercarse a ella. La experiencia es siempre experiencia de algo, que exige un *acontecimiento*, y tiene que ver con la *alteridad* y la *exterioridad*. Ello significa que la experiencia no puede ser si no es con otro, junto a otros, que es extranjero a mí y por ende no me pertenece. A su vez se relaciona con el principio de *alienación*, en el sentido de ajenidad - que es ajeno a mí y por tanto inapropiable. A su vez remarca que la experiencia es plural, singular y tiene que ver sobre todo con un pasaje, un viraje al cuerpo, con lo impredecible con lo irrepitable:

"La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar" (Larrosa, 2006, p.89).

Es decir, el sujeto de la experiencia que tiene que ver con un nosotros y con nuestra subjetividad, en donde somos el sujeto de la formación y la transformación. El sujeto de la experiencia entonces:

"es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al 6 pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida" (Larrosa, 2006, p.91).

Aquello que no deja marca que no deja huella, no puede ser inscripto en el cuerpo sensible como una experiencia. Tal como mencionamos cuando pensamos en el sujeto de la inclusión, estas marcas cuando son negativas, se impregnan en el sujeto de un modo particular. Con respecto a ello, entendemos junto con Skliar (2010):

"sobre esa inclusión que parece ser para todas y todos en todos los sitios institucionalizados y mucho más allá también; sobre esa inclusión que surge a veces como obligación jurídica, a veces bajo la forma de una

responsabilidad ética y un deseo, a veces como una mera apariencia de la bondad y otras veces como si fuera apenas una declinación del ánimo, una suerte de aceptación amarga hacia la venida de los otros; sobre esa inclusión que no se sabe muy bien si es continuación o no de la tan mentada "integración", si es una abertura hacia la heterogeneidad, la pluralidad, la multiplicidad, la atención a la diversidad, si lo que cabe en ese "todos" incluye a propios y extraños, conocidos y desconocidos, feos, sucios y malos, o si es un alojamiento provisorio de algunos cuerpos, aprendizajes y mentes extrañas e infrecuentes" (p.1).

Esto muchas veces se vuelve un proceso de inclusión excluyente (Lopes, Fabris, 2013; Veiga-Neto, Lopes, 2011) o una inclusión por habitabilidad (Rubio-Gaviria y Lockman, 2018, Lockmann, 2019) en el marco de una garantía jurídica y responsabilidad normativa, olvidando o dejando de lado al sujeto que transita la experiencia de la escolaridad. Así lo relata Lautaro:

- (I): Cuando te dijeron que pasabas a la secundaria, ¿Qué sentiste?*
Lautaro (L): Y un poco de miedo, porque yo ya había ido a la escuela antes y no la había pasado bien, ahí me portaba mal, hacia cualquier cosa y no aprendí nada, por eso vine para acá.
-(I): Y ahora, ¿Cómo vas con la secundaria?
(L): Todo bien, todo diez, fui el primero en ir de todo mi grupo
-(I): ¿Que tal los profes?
-(L): Buena onda
-(I): ¿Te hiciste nuevos amigos?
-(L): Si, bastantes
-(I): ¿Te gusta alguna materia en particular?
-(L): Historia
-(I): ¿Y la que menos te gusta?
-(L): Matemática (Entrevista Estudiante Varón, 18 años, año 2019).

Lautaro es uno de los primeros estudiantes en ingresar al grupo de inclusión en la secundaria de adultos que asiste desde 2017 y mencionamos en el sub-apartado anterior. Este es ya su segundo año. Durante la entrevista se lo ve contento y seguro, asiste por las tardes a la escuela de EE- cuando viene porque falta bastante- para ser parte del grupo que le toca por la tarde (CFI Superior). En este espacio se encarga entre otras cosas, de profundizar aquello que necesite para el tránsito en la escuela secundaria. Ello como una configuración de apoyo para los aprendizajes que resultan de mayor abstracción o comprensión. Tal como enuncia el estudiante, le gusta historia, pero no tanto, matemáticas. En esa área es uno de los andamiajes que realizan, por la tarde en el grupo de la especial, entre otros de los talleres que asiste.

En este relato observamos las dos caras de aquello que profundizamos anteriormente. En relación con ello, cuando Lautaro recibe la noticia de que va a ser parte de este nuevo dispositivo, automáticamente recuerda aquellos años transcurridos en la escuela común, donde su andar sin dudas estaba marcado por experiencias complejas porque no la pasaba bien, no aprendía y se portaba mal. No obstante, esta situación cambia cuando se ofrece al estudiante un acompañamiento para transitar esta nueva etapa, situación que convierte a la inclusión en un camino menos pedregoso. Esto, permite al estudiante superar la

barrera de los miedos y la incertidumbre, para completar su escolaridad en el nivel secundario. Los relatos que siguen, ofrecen algunas otras experiencias vividas en las escuelas de EC antes de llegar o “caer” en la especial:

-Joel (J): No quería ir a la escuela, no me gustaba. Siempre en el recreo me quedaba solo, nadie quería jugar conmigo. (Entrevista Estudiante Varón, 19 años, año 2019)

Ariel (A): Antes iba a otra escuela yo, pero no la pasaba bien, a una que está cerca de mi casa. Pero no aprendía, no me daban actividades y me aburría.

-(I): ¿Te gustaría volver a otra escuela como la que ibas antes?

-(A): No sé, ya podría ir a la secundaria, pero no me quiero sentir solo otra vez, acá tengo amigos y me conocen todos (Entrevista Estudiante Varón, 19 años, año 2019)

La soledad, el miedo, ese no querer vivirlo de nuevo, son parte de algunos relatos que enuncian los estudiantes de la experiencia previa en la EC. En el siguiente registro de una estudiante mujer que transita la secundaria de adultos nos ofrece otra mirada, otra experiencia. Es una estudiante que proviene de la provincia de Chaco, cuando migran hacia Buenos Aires, ingresa a la escuela de EE y a partir de las estrategias de inclusión, pudo completar su primaria y actualmente, culminar con la secundaria en la misma modalidad. Aquí un recorte de esa experiencia:

-(I): ¿Estás haciendo la primaria?

-Julia (J): No, voy al CENS para adultos. Me cuesta un poco. Medio difícil, voy con la maestra integradora, hoy le toca, los miércoles va. Después voy sola

-(I): Así ya terminás.

-(J): Si son tres años. Es más difícil, tengo doce materias. A veces se te junta todas las pruebas y no sabés que hacer, algunas son con carpeta abierta pero no siempre es así.

-(I): ¿Hace mucho que empezaste ahí?

-(J): No, este año, porque iba a la primaria y ahora estoy haciendo la secundaria. La primaria terminé el año pasado. Terminé la 707 la que está en la capilla.

-(I): ¿Cómo te sentís cuando estás sola sin la maestra integradora?

-(J): Y se me complica un poco más porque son muchos profes, muchas materias, pero siempre me siente con una compañera que es buena onda. Ahora nos hicimos amigas entonces nos ayudamos entre las dos y cuando viene mi integradora también la ayuda a ella (Entrevista Estudiante Mujer, 20 años, año 2017)

Este relato invierte la ecuación de las entrevistas con los estudiantes varones; remite a una experiencia que potencia los proyectos de inclusión, y abre algunos interrogantes sobre lo planteado en el apartado anterior. Aquí esta modalidad, la de adultos, tanto en relato de Lautaro como en la de Julia, se vuelve una experiencia de la cual ambos “salen transformados”. Aquí el sujeto de la experiencia expresa sus deseos de finalizar un ciclo propio del nivel. El interrogante aquí, radica en si la posibilidad de transitar la inclusión en la modalidad de adultos, que no responde en gran medida al modo en que se organiza la escolaridad del nivel, fuera un camino posible y mucho más hospitalario, beneficioso y productor de experiencias potentes para replicar en distintos procesos de inclusión.

Ese conjunto de prácticas que aparecen como deseables en el hacer diario de la vida escolar se vuelve exigencia y demanda de la inclusión de ECD en las aulas comunes que reclaman la necesidad de revisar, como mencionamos las prácticas pedagógicas, los procesos educativos, las metodologías, la formación docente entre otras, pero también de condiciones que describiremos en el siguiente capítulo, que las hagan posible. De otro modo se vuelven prácticas que arrojan a estudiantes con discapacidad a distintas experiencias, hospitalarias u hostiles como las que relatamos aquí. La necesidad de producir en los mismos tiempos y espacios, los mismos aprendizajes y respuestas educativas para una gran masa de estudiantes que aun cuando la homogeneidad ya no sea supuesta, no se cuenta con las condiciones para ocuparse de la heterogeneidad que hoy se ocupa la escuela en general.

Las experiencias que relatamos, dan cuenta de la trama compleja en la que se producen los PPI en las escuelas de educación común. Una opción es responsabilizar a escuelas y docentes sobre el “fracaso” de estos procesos; sin dudas, una salida rápida y “fácil”. Pero como hemos podido observar a lo largo del trabajo en terreno, la inclusión tanto los/as ECD que se quedan en sede o van a la común, no puede depender exclusivamente de lo que cada escuela y cada docente se proponga producir en el espacio educativo para recibirlos. Como debatimos en el próximo capítulo se transforma en una inclusión gerenciada.

CAPÍTULO IV

INCLUSIÓN GERENCIADA: HACER (SE) CARGO DE LA PRECARIEDAD

Hacer(se) cargo implica una responsabilidad del ejercicio de la docencia que involucra múltiples tareas, gestión de recursos – humanos y no humanos, para que las escuelas y la educación sigan en pie. Refiere, justamente, a desarrollar estrategias en un marco donde la precariedad y las condiciones de escasas o de “austeridad” son moneda corriente a la vez, que demanda convertirnos en seres “capaces” de hacer muchas cosas, todas a la vez. Vidas precarias que se dirimen en el hacer-hacer(se) en unas condiciones que no son dignas de ser pensadas:

“En la suerte del hacerse vivir que presenta la biopolítica en tiempos de gerenciamiento, el hacerse cargo resulta en una cadena interminable de responsabilidades. Pero en la lógica de este hacer hacer, el hacerse cargo se vuelve nuevamente máxima y ello se traduce en un estar siempre en el/al borde” (Grinberg, 2015, p.126).

Es en la tensión del hacer escuela en el borde que, se vuelve clave el modo en que docentes, directivos y la comunidad se transforman en el pilar fundamental para sostener la escuela. Es entre los imponderables de la escolaridad, las condiciones materiales y los recursos con los que se cuenta para enseñar, que los procesos de escolarización de ECD se vuelven un acto cotidiano de inclusión. Esa inclusión, tal como desarrollamos en el capítulo primero, bajo las lógicas *manageriales* de sujetos e instituciones, se transforma en “*inclusión gerenciada*”. En base a lo anterior, la hipótesis de este capítulo propone que las condiciones en que se desarrolla la escolaridad entre la intersección discapacidad y pobreza urbana supone la gestión de la precariedad que se asienta en el hacer(se) cargo de los/as docentes, que a través de múltiples “micro-estrategias” consiguen que en la escuela “no salte tanto la térmica” y que la cotidianeidad ocurra en los umbrales de la posibilidad.

Como señalamos en el capítulo II y observamos a lo largo del trabajo de campo, las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana el estado de precariedad en que llevan adelante sus funciones son de notoria visibilidad. Espacios y aulas frías durante el invierno, calurosas en verano, techos con goteras y paredes con agujeros, aulas con o sin puertas que se cierran y no se pueden abrir por falta de picaportes o pérdida de las llaves, falta de agua en los baños, cataratas en otros lugares, subida de napas, pozos desbordados, aulas muy pequeñas divididas para construir “dos por uno”, ruido constante de la calle o del patio, ventanas sin vidrios y/o vidrios rotos, así como estudiantes abrigados durante toda la jornada escolar por el frío del espacio en invierno y, podríamos ampliar la lista de manera exponencial.

Se trata de una materialidad que caracteriza a la mayoría de las instituciones escolares de la RMBA aunque no sólo (Grinberg y Villagrán, 2020). Ahora en la EE esto adquiere notas particulares en tanto si la discapacidad refiere a la relación que los sujetos establecen con el entorno y sus barreras, la completa fragilidad edilicia se vuelve una barrera en el edificio de la escuela especial, aunque no sólo. La situación de la infraestructura, las condiciones del edificio, de los baños, de las instalaciones eléctricas y del gas no son sólo un

dato material de las escuelas, son la manera constante en que se agudiza año tras año la desigualdad que arroja a las escuelas y a los sujetos que allí concurren a diario. Atender a las condiciones materiales de la escolaridad es clave aquí cuando el devenir de la política propone a la inclusión como un imperativo, una demanda *per se*, más aun cuando las escuelas *vuelan por los aires*⁵⁴. Si bien, en esta escuela en particular no ha sucedido ningún evento trágico de esta índole, algunos de los relatos y situaciones que siguen sin dudas se acercan a esos extremos de la tragedia.

En el primer apartado nos centramos en la noción de materialidad y como ello impacta en la escolaridad y los sujetos. Proponemos una descripción densa de los espacios de la escuela atendiendo a las nociones conceptuales. Seguidamente nos centramos en los procesos de gestión y el “desborde” de la comunidad que resultan en micro-estrategias que convierten a la escuela en colaborada y colaboradora. Focalizamos en el tercer apartado sobre el lugar que ocupan los equipos de gestión, valga la redundancia, en la agencia y gerenciamiento de las instituciones para sostenerse en pie. Devenir multitask, es la analítica que proponemos en tanto expone al sujeto al *burnout* (Chul-Han, 2012), a una extenuación que demanda la propia actividad pero de la cual siempre se tiene que estar activo para rendir, ser eficaz y autogestivo. Finalmente proponemos que en este marco de precariedad material en la escuela, lo que importa son los/as estudiantes y cómo estos últimos valoran el espacio y consiguen “aire para respirar”.

1. Materialidad de la escuela o de la gestión de la precariedad

1.1. Acerca de la noción de materialidad y los nuevos materialismos

Foucault en una conferencia dictada el 14 de marzo de 1967 para el círculo de estudios de arquitectura denominada “De los espacios de los otros”, nos advertía:

“La época actual quizá sea sobre todo la época del espacio. Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso. Estamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vida que se desarrolla a través del tiempo que como una red que une puntos y se entreteteje” (p.1).

En esas “alteraciones de los espacios” y particularmente en tiempos pandémicos, la noción de materialidad es clave para comprender las transformaciones y los cambios educativos, en este caso respecto de las políticas de inclusión social y escolar. Se trata de una categoría que ha sido eje debate para la filosofía. En los últimos decenios esta noción se ha visto revitalizada a la

⁵⁴Hacemos mención al hecho trágico, ocurrido en una escuela en Moreno durante el año 2019, ocasionando la muerte de la directora y de un personal de maestranza mientras preparaban el desayuno para los estudiantes. Son en esas condiciones que se desarrolla la escolaridad en la RMBA. Para mayor información consultar el siguiente enlace: <https://www.pagina12.com.ar/209792-explasion-de-gas-en-moreno-un-ano-despues-40-escuelas-siguen>

luz de los llamados *nuevos materialismos* que, si bien reivindican aquello propuesto por los clásicos se diferencian alejándose de las propuestas humanista. Nos referimos a un grupo de investigaciones que se aventuran a pensar temas ligados no exclusivamente a lo humano. Se encuadran en aquellos, que se denomina el *giro posthumano* (Braidotti, 2015). En base a estos postulados, en este apartado, nos interesa profundizar a partir del *nuevo materialismo (NM)* (Hickey Moody y Page, 2016; Coole y Frost, 2010, Braidotti, 2002; Van der Tuin, 2010, Frost, 2011) y del *giro afectivo* (Arfuch, 2018; Masummi, 2002) como otros autores lo denominan, procurando la descripción densa de la materialidad de la escuela.

Se trata de autoras de diversas disciplinas emergentes que intentan escapar a la modelización epistemológica de las ciencias positivas de las cuales son parte. Comparten su interés por dar entidad y volver a problematizar dimensiones que, fueron relegadas por la historia del pensamiento de occidente que supone el estudio con las emociones, los cuerpos, la materia, los afectos de manera aislada y fragmentada. El nuevo materialismo y el giro afectivo como mencionan rechazan el entendimiento del mundo desde el dualismo mente-cuerpo; razón-pasión, humano-no humano a su vez que anulan, la jerarquía del primer término por sobre el segundo “*Desbinomializando la cuestión*” (Solana, 2017, p.56). En ese punto ambas propuestas coinciden con la crítica a la modernidad, en la que la materia ha sido ubicada en un rol estrictamente pasivo e inmodificable.

Este conjunto de autoras entienden al afecto como un parte esencial del humano en tanto contingencia y devenir, siempre en interrelación con otros cuerpos, tanto humanos como no humanos. Deleuze y Guatarri (1987) en *Mil Mesetas* proponen que el afecto no es un sentimiento personal, ni es una característica, sino que son entendidos como la capacidad de los cuerpos de afectar y ser afectados (Deleuze y Guatarri, 1987, p. 284). Estos, en tanto resultado de la experiencia, son procesos que toman notoriedad mediante un significativo a través de las emociones, es decir, cuando se los narra a través del lenguaje o se los manifiesta a través del cuerpo. Sin embargo, Ahmed (2016), suma a sus críticas mencionando que no existe una separación clara entre lo discursivo y no discursivo. Por lo tanto, resulta limitante pensar en ellos como una causa y efecto direccionado. Aquí es donde cobra importancia los aportes de la otra corriente de pensamiento a partir de lo que se denominó el *giro material*.

Este campo emergente de estudios se compone de los pensamientos materialistas del siglo pasado y comienza a problematizar el mundo desde otra perspectiva. Autores como Van der Tuin y Dolphijn (2010) analizan que esta nueva mirada busca centrarse en aquello que Haraway (1991) denominó como “*naturalezacultura*” (Haraway, 2008, p. 3). Esto en particular se vincula por el entramado contingente de las categorías, su porosidad y permeabilidad. Es decir, que las categorías binarias en que nos constituyen como sociedad y como sujetos son atravesadas por hechos, sucesos, acontecimientos de manera interseccional no pueden ser pensadas una separada de la otra:

“A su vez, estamos ante “una distinción borrosa entre animal-humano (organismo) y máquina. (...) Las máquinas de finales del siglo XX han hecho completamente ambigua la diferencia entre lo natural y lo artificial, entre mente y cuerpo, entre lo autopoiético y lo externamente diseñado, y entre muchas otras distinciones que solían aplicarse a organismos y máquinas” (p. 152).

El nuevo materialismo (Barad, 2007; Braidotti; 2015; Coole and Frost, 2010; Frost, 2011), surge como una propuesta que pone en valor el estudio de las relaciones entre los afectos, emociones y los cuerpos en vinculación con la producción de sujetos contemporáneos y su imbricada relación con entorno que nos rodea que no se constituye como un agente pasivo, sino que se adosa a múltiples afectos y efectos que trastocan nuestra existencia (Solana, 2017), ya que ofrece una apertura del sentido del vivir, de las relaciones entre lo humano y lo no-humano (Hickey-Moody y Page, 2015), y de su vínculo intra-activo entre ellas (Barad, 2007). Se trata también, de una perspectiva renovada con profundas implicancias en los modos en que se piensa la educación, la práctica y la investigación. De hecho, para estas autoras feministas la tarea es “crear nuevos conceptos e imágenes de la naturaleza que afirmen la vitalidad inmanente de la materia” (Coole y Frost 2010, p. 8). Ello, supone a decir de Braidotti (2015) un pensamiento “posthumano”, y refieren (ibid), a un pensamiento monista que tome en cuenta la capacidad de la materia.

Estos últimos autores, señalan que lo que representa un acontecimiento respecto a miradas previas, permiten entender a la materia como parte de una naturaleza permeable, porosa, compleja, intercambiable, frágil, mutable, dinámica e inmanente. A su vez destacan que para ocuparnos de lo material debemos revisar cuestiones ya previamente analizadas por los materialismos clásicos. Es decir atender a cuestiones como el pensamiento, el lenguaje, los conceptos, la imaginación, los valores, entre otros (Coole y Frost, 2010, p. 1-2). Ello, entendiendo a las subjetividades en directa relación con las condiciones materiales en que se vinculan los sujetos con su entorno (Menezes, 2015). Esto resulta fundamental cuando la definición de discapacidad involucra esa relación directa con el entorno. Los aportes del nuevo materialismo pueden brindar nuevas estrategias y renovadas líneas de pensamiento que desarmen definiciones totalizantes y conservadoras, herederas de modelos construidos en otro tiempo y espacio.

Estos estudios, analizan el entramado de cómo los humanos estamos nos inscribimos en la naturaleza y, al mismo tiempo, cómo esta última, afecta nuestra posición en la cultura. Al respecto se entiende que la materia no es pasiva, no es inmutable, sino que adquiere una capacidad de alteración insoslayable, no sólo para la propia materia sino en particular para los modos en que los sujetos nos vinculamos con ella (Barad, 2007; Solana, 2017). Lo que importa aquí es acercarse al análisis de que los cuerpos no son solo efectos del lenguaje (Butler, 2010) sino que se constituyen en vínculos ligados a la interacción con la materia y su materialidad contextual (Hickey-Moody, 2013). Así, “el cuerpo, como los afectos, es mucho más que sus representaciones

discursivas y, para esta perspectiva, es necesario superar la mirada construccionista que dominó la teoría crítica hasta la actualidad"(Solana, 2017, p. 92).

Desde esta mirada, nos interesa puntualizar el modo en que la afección de la materialidad precaria de las instituciones educativas y de los cuerpos, se entrelazan. Los aportes de estas corrientes centrada en la crítica de la producción social del cuerpo y la materia refieren a aquello que "reinscribe a la materia como un producto pasivo de prácticas discursivas más que como un agente activo que participa en el proceso mismo de materialización" (Barad 2003, p. 821). Es decir, para el conjunto de estos/as autores/as, se reinstala nuevamente los debates positivistas de la materia, en donde lo material un elemento pasivo queda a la espera de una modulación cultural. Tal Coole y Frost enuncian:

"Compartimos el sentimiento actual, (...), de que la orientación constructivista dominante en los análisis sociales es inadecuada para pensar la materia, la materialidad y la política de forma tal que haga justicia al contexto contemporáneo de biopolítica y economía política global" (Coole y Frost, 2010, p. 6).

La postmodernidad para estas autoras neomaterialistas, "es incapaz de considerar la materia del cuerpo humano objetivándola" (Cano Abadía, 2016, p.151). Se comprende una concepción disminuída de la materia, heredada de sistemas de pensamiento dualista, entonces la pregunta refiere a como potenciar la concepción de la materia que se la hallaba inerte y sin vínculos con los sujetos. Al respecto, Braidotti (2015), nos brinda algunas pistas para pensar al sujeto, que será clave para alejarnos de la comprensión tradicional de la materia. Propone que estas novedosas formas de problematizar el mundo, emergen como método, marco conceptual y posición política que enfatiza la materialidad concreta y a la vez compleja de los cuerpos inmersos, siempre, en relaciones de poder (Braidotti, 2015; Hickey-Moody, 2009, 2012). Por lo tanto, "el sujeto es un repliegue de influencias externas y un despliegue de afectos al mismo tiempo" (Cano Abadía, 2016, p. 152).

Los aportes de estas autoras, ubicadas conceptualmente a partir de los debates feministas, intentan poner el eje de la cuestión alejadas de la binariedad material que cooptó a los estudios precedentes, en tanto que, la conceptualizan como una expresión que se constituye mutuamente. Por otra parte, aparece una nueva definición de los modos en que cuerpo y materia no humana interactúa. Al respecto, Barad (2007) propone el término intra-acciones para referir a la forma en que la materia humana y no humana se vinculan y "produce efectos particulares en las re-configuraciones de las subjetividades" (Solana, 2017, p. 24). Estos marcos conceptuales-metodológicos-de pensamiento del mundo se proponen comprender de modo abierto, contingente y flexible las complejas relaciones establecidas entre el giro discursivo y material. Esto como menciona Abadía (ibid) "no para fijar un paradigma, sino dejando siempre abierta la posibilidad de la reconfiguración continua de esas intra-acciones" (p. 152).

En este marco de debates las preguntas que orientan esta capítulo remiten a: ¿qué expresa ese registro material en que a diario se despliega la escolaridad?, ¿qué marcos de interpretación de la precariedad que atraviesa a la escuela, a sus barrios y a sus propios cuerpos y produce efectos y afectos particulares?, ¿cómo son las relaciones que se establecen entre los docentes y estudiantes con respecto a ella?, ¿cómo afecta o cómo se produce esa materialidad, que caracteriza a las escuelas de la RMBA, en el devenir de la cotidianeidad escolar?

Desde esta perspectiva, pensar la escolaridad de ECD, “se presenta como un espacio productivo para priorizar las conexiones creativas que hacen con todas las cosas y perturbar las nociones medicalizadas estáticas sobre la experiencia de la discapacidad (...) produciendo nuevas subjetividades” (Reddington y Price, 2018, p. 2). El espacio escolar es, entonces, espacio producido en la práctica social, en vinculación con la materia, que ha sido escasamente desarrollado, en las ciencias sociales, atendiendo a los procesos de escolarización de los y las ECD. Es decir, a partir de la puesta en cuestión de los dualismos planteados por el nuevo materialismo nos permite, por un lado, ampliar la comprensión por fuera de las formas tradicionales de representación (Braidotti, 2006; Coole y Frost, 2010). Por el otro, posibilitar nuevos modos de comprender a los sujetos con los que trabajamos, a partir de aquello que Barad (2003) afirma, como una “forma de entender el mundo desde dentro y como parte de él” (Barad, 2003, p. 88).

Autoras como Hickey-Moody y Page (2016) recuerdan que, “los cuerpos y las cosas no están separados como una vez nos enseñaron, y su interrelación es vital para llegar a conocernos como humanos e interactuar con nuestros entornos” (p. 2), y como ello afecta nuestra subjetividad y en este caso particular, en el desarrollo de la cotidianeidad escolar. Esto nos permite puntualizar sobre el afecto y el efecto de las características de los espacios y materiales, de las formas en que los sujetos se envuelven y entrecruzan con ellos mediante la producción de una multiplicidad de intracciones, así como los modos en que esas relaciones se re-configuran, también, desde esa materialidad.

En ese mismo sentido, se vincula con las maneras específicas en que los/as docentes despliegan estrategias en contextos donde la materialidad precaria adquiere otros modos de afectación, que nos han permitido otro acceso a la cuestión de los usos de la materialidad en contextos de desigualdad. Sobre este punto proponemos como hipótesis central que la materialidad de estas escuelas y los sujetos que allí concurren es un indicio más, para pensar las relaciones de poder, desigualdad y exclusión. A su vez, que esa materialidad es experimentada por los sujetos de modos diversos. Al respecto distintas autoras (Dafunchio, 2019; Orlando, 2019; Grinberg 2011, 2017; Villagrán, 2019) se han ocupado de cómo la materialidad de las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana que, en las lógicas gerenciales, dejan a los sujetos, muchas veces encarnados en los equipos de gestión a tener que ocuparse de resolver problemas que se vuelven, como lo planteamos en el capítulo siguiente, batallas titánicas.

Si estas condiciones precarias caracterizan a una gran parte de las dinámicas de escolarización en contextos de pobreza urbana en esta escuela ello se intensifica en tanto deben garantizar la escolaridad de 500 ECD en un mismo espacio. La magnificación de los números no es un dato menor. Garantizar el acceso a la educación vuelve a la gestión de la vida escolar un imponderable cuando, por ejemplo, no hay gas, o no hay agua para refrescar a los estudiantes o garantizar la higiene de los baños o simplemente picaporte. Es entre esos imponderables de la escolaridad y de la gestión de la precaridad que toda la comunidad educativa se ve envuelta en el despliegue de micro-estrategias para garantizar que, efectivamente haya escuela y propiciar espacios lo más alejados de la exclusión posible.

1.2. *Materialidades precarias en la cotidianeidad escolar*

En el patio central hay dos escaleras que llevan a las distintas alas de la escuela en su planta alta. Toda la escuela se encuentra vidriada, con rejas de color rojo. Las escaleras tienen escalones de madera y en su mayoría se mueven al pisarlos. El sonido cuando uno los pisa, es interesante, ya que cambia según quién sea el que apoye los pies. Voy subiendo por la escalera y miro hacia los costados. Veo las puertas de los baños de planta baja que, están exactamente igual que hace 15 años cuando mi hermana venía a esta escuela. Tienen en la puerta la figura del hombre y de la mujer, en relieve, con madera de color azul y rojo respectivamente. Volvemos a bajar porque ahí no está la docente. Buscamos el grupo de CFI Básico. Entramos al aula y esperamos a la profesora para comenzar con el taller. Las aulas siempre están con llaves. Tienen desde adentro en la parte superior una traba que puede ser cerrada una vez ingresado al aula ya que en su mayoría los picaportes no funcionan. Las puertas no son lisas, en la parte superior tienen una ventana circular [como de barco] que la mayoría se encuentra sin el vidrio. Uno puede asomarse mientras circula por la escuela. El aula es un espacio pequeño, que aloja a 13 estudiantes y una docente.

Si uno abre la puerta, derecho al fondo se encuentra el pizarrón, arriba de éste hay carteles redondos [simulando monedas] con los centavos desde 0.05 hasta 0.95. Del lado izquierdo hay otro pizarrón de color verde que cubre toda la pared, pero está cubierto con carteles y afiches, en su mayoría con operaciones matemáticas, el abecedario y alguna otra efeméride realizada. Del lado derecho hay dos ventanas por encima de la mitad de la pared y dos puertas vidriadas, que permanecen cerradas la mayoría del tiempo. Esta puerta da a un patio interno que contiene todas las plantas y materiales que utilizan para la huerta, ya que por la tarde desarrollan actividades de jardinería y limpieza de los espacios verdes de la escuela, que están en el patio de atrás de la escuela que linda con una de las primarias de las manzanas. Este patio se vincula con la calle del costado de la escuela, si bien tiene rejas hasta arriba y está completamente cerrado, en oportunidades cuando los jóvenes realizan distintas actividades ahí, hay veces que alguna persona que pasa por ahí consulta algo, por ejemplo, alguna calle, o preguntan por alguien de la escuela. El interior del aula que retrataremos a través del croquis se encuentra distribuido de manera tal que ningún espacio es desaprovechado. Los bancos están dispuestos del lado izquierdo de del aula y del lado derechos hay una mesa larga que ocupa casi toda la otra mirada. Los estudiantes se distribuyen en esos espacios y la docente del lado izquierdo del aula, debajo de una de las ventanas. Si bien las ventanas y la puerta permiten que ingrese luz, el aula posee poca luminosidad. Hay tres plafones de luces que la iluminan, sólo funcionan dos,

de los cuales cada uno posee dos bombitas de luz y funcionan dos de las cuatro. Al lado de la puerta hay un ventilador pequeño, colgado, arriba. Del lado izquierdo hay un espacio de piqueta de manos, con bajo mesada y alacena, ahí guardan distintos materiales. Arriba de esta alacena hay amontonados papeles, carpetas, cajas y cosas en desuso. Como hay una sola toma de luz con enchufe, aparte de la que se utiliza para el ventilador es usado por todos los miembros del grupo para, absolutamente todo. Desde cargar celulares, tablets, las computadoras de la escuela y cuando se necesita algún material eléctrico para trabajar, como, por ejemplo, la pistolita de silicona. El problema surge cuando los chicos necesitan cargar sus celulares que usan con bastante asiduidad mirando videos, o jugando a distintos juegos en los momentos permitidos, tanto en los recreos como en algún corte durante la jornada escolar. Las chicas, sin embargo, utilizan el celular, que muchas veces comparten porque no todas tienen uno, mirando videos de sus cantantes favoritos o alguna novela. Si bien la escuela cuenta con el servicio de internet, no siempre se utiliza dado que no tiene el acceso correspondiente o la señal se entrecorta o se “cae” a cada rato. El mejor lugar para conectarse a internet es en una de las escaleras pegadas a la puerta de este salón que permite subir a la planta alta. En oportunidades cuando salimos al recreo, se puede observar como varios estudiantes en vez de salir al patio de atrás se juntan y se quedan – bajo la mirada de una de las docentes- en esa escalera para conectarse a internet (Registro de campo, marzo, año 2018).

Comenzamos este apartado con este extenso registro que es uno de los primeros realizado en 2018. Esto con el objeto de intentar describir y presentar cómo se produce la materialidad de la escuela en la puesta en práctica de los distintos proyectos y actividades que realizan. Si, tal como mencionan los nuevos materialismos tanto la materia inorgánica como orgánica se afectan y son afectados mutuamente, este capítulo, como ese registro, procura a través de la descripción densa dar cuenta de esa múltiple afección. Como en este caso, un aula pequeña para gran cantidad de estudiantes adolescentes que circulan por ese espacio, se mueven, se tropiezan, también con el mobiliario, etc. Un espacio que se conecta con la sonoridad del afuera ya que posee un patio interno que da a la vereda del costado de la escuela, un espacio que tiene “algo de luz” pero no la que permite cargar todos los celulares a la vez, sino luz “natural” que ingresa por las ventanas del lateral, ya que solamente cuenta con un plafón en el centro del aula y una bombilla de luz alógena traída por la docente. A continuación, el croquis del aula del registro anterior:



REFERENCIAS	
■ (Azul)	ARMARIO
■ (Verde)	PIZARRÓN
■ (Naranja)	ESCRITORIO D
■ (Púrpura)	PUPITRES
■ (Amarillo)	MESA
■ (Cyan)	LAVATORIO
■ (Marrón)	PUERTA DE
● (Negro)	VENTILADOR
■ (Rojo)	PUERTA
■ (Blanco)	VENTANA
■ (Fucsia)	REJA A LA CALLE
■ (Rojo oscuro)	CALDERA
■ (Azul claro)	CANTEROS Y ESTANTERÍAS

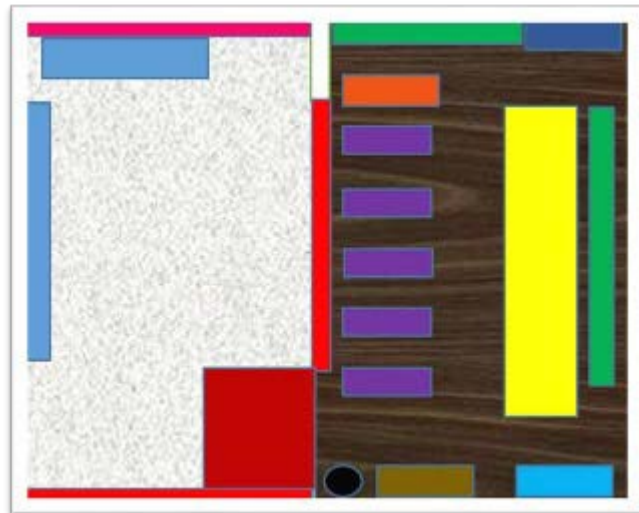


Imagen 4. Croquis del aula donde realizamos el taller y la estadía en terreno durante los años 2018-2019 de la investigación.

La propuesta de trabajo con este grupo, en el tercer año de estadía en la escuela como mencionamos, se organizó en torno de la presentación de la Escuela Especial a la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM con un proyecto de investigación denominado “*Detective de Goteras*”. Este trabajo consistió, además, en la realización de un corto audiovisual “*Ciudad Fantasma*”. La propuesta se vinculó con contenidos curriculares y proyectos sobre el cuidado del ambiente que la docente debía desplegar durante el ciclo lectivo. *Detective de goteras*, nombre que le otorgan los/as estudiantes, emerge de los debates surgidos juntamente con ellos/as y que, a su vez, está directamente relacionado con la materialidad tanto escolar como barrial que apuntamos a describir en este capítulo.

La emergencia de esta temática refiere exclusivamente a las condiciones que viven los/as estudiantes que transitan la escuela. Esa materialidad es expresada y es vivida por los/as estudiantes, tanto en el interior de la escuela como en sus hogares. Algunas de las que mencionan y que dieron origen al tema de investigación refiere a goteras en los baños, canillas que pierden agua, falta de agua en algunos lugares de la escuela, techos con goteras, falta de electricidad, subida de napas de agua por el patio del costado o más bien, como enunciaba Alex en una clase, “*el patio es como una catarata*”, entre tantas y otras condiciones de precariedad material que iremos desarrollando.

La materialidad, tal como mencionábamos, se expresa de muy diversos modos. Particularmente haremos foco, en los espacios de la escolaridad y atendiendo desde el nuevo materialismo, a las relaciones que los/as estudiantes establecen con los materiales que utilizan para el desarrollo de las actividades, en los espacios del recreo, en los actos escolares, en las actividades de festejo, en las donaciones y en las colaboraciones que la escuela realiza. En base a lo antedicho, proponemos que en medio de esta materialidad se desarrollan micro y múltiples estrategias para potenciar tanto las relaciones con los/as ECD como con sus familias. Por tanto, la escuela se vuelve el espacio-tiempo, el lugar donde intentar transformar esas condiciones de exclusión y desigualdad. En ese sentido,

“En este escenario, nos encontramos con instituciones escolares que actúan “como pueden”, tanto en el desenvolvimiento de su dinámica interna como en la resolución de los conflictos que se presentan a diario, que pueden incluir desde la constante falta de agua hasta las traumáticas situaciones que atraviesa un barrio que vive en los bordes de la ciudad” (Dafuncho, 2019, p. 113).

En esta densidad que es intervenir en esa materialidad y por tanto, como daremos cuenta en los siguientes páginas, para escapar a situaciones peligrosas- como la explosión o fuga de gas, paredes electrificadas- que aunque parezcan situaciones de excepción, son parte de lo que a diario vive la escuela. Las páginas que siguen se componen de los registros de campo, realizados entre 2016 - 2019, junto a observaciones participantes como relatos docentes en el marco de los espacios que intentamos describir minuciosamente. Si bien la precariedad no es privativa de la escuela especial aquí adquiere un plus central cuando entrecruzamos estas materialidades con los cuerpos precarios con discapacidad (Hickey-Moody, 2009, 2017). Asimismo, acompañamos de un registro fotográfico realizado en la escuela junto con los/as estudiantes del CFI Básico en el marco del proyecto de investigación, mencionado y de un registro fotográfico propio. Los subapartados que siguen “La escuela patas para arriba” y “Cuando no hay agua o cuando sobra” aportan al debate de la materialidad cotidiana en que la escuela es posible en estos espacios de la urbe.

1.2.1. *La escuela “patas para arriba”*

Ingreso a la escuela como lo hago habitualmente⁵⁵, ato la bici en la segunda reja que separa a la escuela de la calle. Me recibe Paula, la portera, siempre con buena predisposición a esperarme a que termine de atar la bicicleta y conversar con ella. En un costado de la puerta se encuentran apilados, como una especie de montaña, cartones de distintos colores y tamaños. Algunos de ellos son cartones de leche y otros de distintas cajas y materiales. Le pregunto a Paula si están juntando para algo en especial y me contesta que es para un señor que pasa todas las tardes a buscar los cartones para venderlos. A lo que agregó si puedo llevarle algunas cosas que también reciclo y me contesta que sí, que no hay problema. Le pregunto si la directora está en la dirección y me comenta que faltaron muchos seños y que está en un grupo al fondo. El personal de maestranza se vuelve un eje clave y fundamental en las instituciones educativas, sin embargo, ese lugar ocupado se encuentra silenciado en las investigaciones académicas. En la mayoría de los casos acceden a información certera sobre los grupos, sobre las familias y sobre los/as docentes que suelen transmitir a los que llegan a la escuela, la información precisa para resolver problemas, encontrar a la persona que uno/as está buscando, entre otros:

Me dirijo hacia el salón, que es justamente el de CFI Básico. Saludo a la Directora Zulma, de ese año y me comenta que está a cargo del grupo y me expresa que la escuela está *patas para arriba* por el ausentismo docente de

⁵⁵ Durante los dos primeros años de la estadía en la escuela, el 2016 y 2017, asistí los días miércoles por la mañana por el acuerdo institucional alcanzado entre los directivos y la inspectora del área. Durante 2018 y 2019 logramos vincularnos estrechamente con un grupo escolar de trabajo, el CFI Básico.

ese día y no puede ocuparse de las actividades que le tocaban durante la jornada, ya que las preceptoras que están para este tipo de contingencias, ambas, se encontraban también, cubriendo grupos. Asimismo, me comenta que no hay agua y que tiene que resolver eso antes de que se acerque el horario del comedor porque de lo contrario tendrían que salir a comprar fiambre para hacerles sándwiches a los/as estudiantes para el almuerzo de los chicos. Me dice que Pili me está buscando y que me quiere llevar a recorrer la escuela (Registro de campo, abril de 2016)

Estar *patas para arriba* es parte de lo que intentamos relatar a través de la vinculación con los nuevos materialismos y las condiciones en que se desarrolla la escolaridad. Esta noción refiere a que no sólo hay falta de recursos humanos y “manos” para cubrir los espacios de ausencia, sino que a ello se suma que los servicios básicos como la luz y el agua, en este caso, se vuelve un gran imponderable para resolver. Ello, como lo manifiesta la directora, es una lucha contra el tiempo ya que si el problema persiste en el horario del comedor será imposible brindarles el almuerzo. Esto implicará que los auxiliares de cocina, algunos docentes – los que quedan en la escuela y/o la directora, resuelvan comprando alimentos para “salvar las papas”. La escuela patas para arriba implica una organización diaria y cotidiana, justamente, para que las papas no quemen. Resolver lo que “esta para arriba” se vuelve necesario para que la escolaridad se desenvuelva.

En esa expresión enunciada por la directora, encontramos algunas pistas sobre aquello que Barad (2007) refería acerca de la intra-acción, en tanto que se producen sentidos por la responsabilidad asumida y la inmersión de la directora “en el mundo inmediato y material de la experiencia.” La escuela, tal como relatamos en el capítulo metodológico, se mantiene ediliciamente con la misma estructura y disposición que recordaba cuando era pequeña y mi hermana asistía allí. Si bien, estructuralmente las condiciones edilicias son las mismas desde su fundación su falta completa de mantenimiento es un factor de alarma. Siempre se caracterizó por ser una escuela de mi agrado porque al ingresar tiene el patio interno donde se realizan las actividades cuando llueve y los actos escolares. Es un espacio amplio con forma hexagonal, cercado con puertas ventanas de vidrio, que permite el ingreso de luz por donde uno quiera que vaya. Sin embargo, lo bello de esta estructura guarda aquello que Pili me comenta acerca del riesgo que esta construcción implica. Diseño no pensado para ECD:

-(P): Como verás parece militar esta escuela y no fue pensada para chicos con discapacidad. Ediliciamente no es funcional, tiene vidrios por todos lados [los ventanales del comedor, de los pasillos, de las aulas, de las oficinas], las escaleras y el sentido circular que tiene. Si se te escapaba un chico del aula podías estar corriéndolo todo el día sin que puedas agarrarlo, excepto que lo intercepte alguien en el sentido contrario de recorrido circular que hace (Entrevista Docente Mujer, 58 años, año 2017).

La escuela, tal como afirma Pili, no fue pensada materialmente para PCD. Tiene dos plantas sin ascensor y está recubierta en todos los espacios por vidrios, vidrios que muchas veces son motivo de llamado a emergencias cuando

algún estudiante se lastima producto de una caída o de una rotura. En este sentido no sólo la accesibilidad (Coriat, 2011) no se encuentra garantizada en su totalidad, sino que la propia inadecuación material de la escuela puede provocar distintas emergencias.

En el ala derecha de este patio hexagonal se encuentran las oficinas de la escuela. El primer lugar que se dispone es el *baño de los docentes*, el único baño en toda la escuela tanto para planta baja como alta. En este baño, sin picaporte la puerta se traba desde adentro con un pasador. No hay papel ni jabón. Durante el año puede suceder que algún docente lleve esos insumos desde de su casa o utilicen algo del dinero de los talleres para comprar lo necesario, o, simplemente cada docente tiene en su armario el jabón, el papel higiénico y en oportunidades algún alcohol en gel. En su interior hay papel pegado en un espejo que dice "*no usar las canillas*" [ver fotografía 18], situación que para higienizarse haya que dirigirse al otro baño que se encuentra atravesando el espacio [el de las visitas] y si, este está ocupado a la *cocina pequeña*. Los insumos que traen los docentes también son compartidos y utilizados por los/as estudiantes dado que en esos baños tampoco hay papel higiénico o jabón.



Fotografía 18. Registro del baño en planta baja de los docentes. "No abrir la canilla" es la indicación para que no se termine de romper y el baño se inunde.

Contiguo a este espacio se encuentra un "cuartito" donde los/as estudiantes con pasantías guardan sus cosas además de otros elementos de utilería o en desuso. Ese espacio es, actualmente, el gabinete de fonoaudiología, de forma que los/as estudiantes que hacen pasantías dejan sus cosas en algún otro lugar o aula que encuentren. También allí está el "*cuartito de integración*", lugar donde realizamos la entrevista con la Coordinadora de las/os MAI y los primeros encuentros con los directivos para ingresar al campo. Es un espacio angosto con una mesa larga y sillas alrededor. Allí se encuentran colgados los papeles y la "lista de espera de admisión" para PPI. Es un espacio oscuro, incluso diríamos lúgubre que, si bien da a la calle, tiene una ventana pequeña por la que ingresa algo de luz. En ese espacio se reúnen las/os MAI con la vicedirectora y la coordinadora una vez a la semana para, justamente, organizar y acompañar los PPI. Material y simbólicamente es un espacio pequeño que como menciona una MAI: "este es el lugar que le dan a integración, no soy de acá ni le da común" (Entrevista MAI, mujer, año 2019). Esto inscribe como la MAI re-significa este espacio en su propia identidad vinculado con el lugar

destinado para desarrollar su labor. Aquí es esa relación inseparable entre lo humano y lo no humano, “naturalezacultura” al que remitíamos con Haraway (2008) al comienzo que se asocia a ese lugar pequeño minúsculo que pareciera ser que “le otorgan” a la inclusión que afecta esta docente porque sabe que su hacer es todo lo contrario.

Seguido a este espacio hay un lugar donde concurren las/os docentes con tareas pasivas, también es un espacio pequeño y es el lugar que utilicé – y que me habían asignado - durante los años 2016 y 2017 para la sistematización de la matrícula y los documentos que me propiciaba la escuela para reconstruir su historia. En este lugar hay dos computadoras, de las *all in one* (todo en uno) parte del kit de conectar igualdad. Una estantería de metal con cuatro o cinco estantes con libros es también una especie de biblioteca que, de vez en cuando, los/as estudiantes van a buscar material. En esta especie de biblioteca hay pocos libros, en su mayoría enviados por el Ministerio de Educación. Pocos libros de lectura, muchas actividades y manuales escolares. La no-biblioteca es pequeña, fría en invierno y muy calurosa en verano. La búsqueda de libros se complejiza cuando los/as docentes con cambio de funciones se ausentan ya que no están etiquetados ni ordenados, del mismo modo que no hay un registro de lo que se llevan o lo que ingresa. Asimismo una configuración accesible para que sean los/as estudiantes quienes puedan tomar el libro es inexistente. En oportunidades cuando me encontraba en ese espacio, los chicos golpeaban la puerta y como no veían a las docentes se iban sin el libro solicitado.

El espacio de la *no-biblioteca*, en las escuelas de EE es algo recurrente, aunque no sólo es privativo de ésta. En ese sentido, la ausencia de este espacio se evidencia en mayor medida en la gran mayoría de las escuelas comunes y más aún aquellas emplazadas en asentamientos (Grinberg, 2012). Sin embargo, en la modalidad especial no se trata de algo que falta, sino que directamente para la escuela especial no hay convocatoria en los actos públicos para ese cargo. Asimismo, los materiales que mandan del ministerio difieren enormemente de los que se envían a las escuelas de nivel. De forma que ese espacio es cubierto por personal en “tareas pasiva”, en un lugar inadecuado o poco disponible para realizar las actividades que confieren a un espacio de búsqueda de material y placer por la lectura. De forma que si bien no es algo privativo de esta escuela en particular, aquí adquiere otra tonalidad cuando pensamos en los/as estudiantes con discapacidad que viven estos espacios de la urbe, que muchas veces, si acceden a algún tipo de material de lectura, la escuela es el único espacio posible de que se los propicie.

Al respecto, resulta interesante la reacción de los/as estudiantes en una visita que realizamos a la Biblioteca de la UNSAM junto a los/as estudiantes de CFI para buscar información sobre el cuidado del ambiente y realizar nuestro proyecto de investigación. El objetivo era indagar sobre los temas que habían elegido y uno de los estudiantes, Axel, al momento de ingresar a la biblioteca comenta lo siguiente:

-(A): Faaaa es enorme esta biblioteca. Es la primera vez que vengo a una (Estudiante Varón 16 años, Registro de campo, julio año 2019).

Fotografía 19. Registro Fotográfico Visita a la Biblioteca de la UNSAM. Dos estudiantes leen la información del lomo de uno de los libros.



Ese Faaaa se conforma como esas intracciones que menciona Barad (2003). Los/as ECDI expresan, a través de distintos sentimientos y sensaciones cómo es adentrarse en un mundo que, como bien menciona Alex, nunca había podido ingresar. Durante el transcurso de esa salida me acerqué al estudiante y le pregunté si no había visitado alguna biblioteca del barrio o de la otra escuela. El responde negativamente y comenta que no existen estos lugares por su barrio.

Cerca de ese espacio de la biblioteca, se encuentra la dirección – *multitask*. Está dividida por una puerta corrediza para diferenciar el área de secretaría del área directiva. Cuenta con dos escritorios y una computadora e impresora, por medio de Conectar Igualdad, que es utilizada por los/as docentes ya que cuenta con acceso a internet directo- sin dificultad de conexión y es posible imprimir información necesaria. Siempre y cuando exista el dinero para reponer el cartucho de la impresora.

La dirección, es un espacio que se construye diariamente como un espacio de puertas abiertas y donde entran todos, sin ninguna distinción. Durante los años de estadía en la escuela solo ha permanecido cerrada, en algunas ocasiones, cuando se realizaban reuniones importantes o cuando algún directivo se ausentaba, sino siempre es un espacio abierto. Este espacio es quizá uno de los lugares de la escuela con los mayores movimientos, pero a la vez con acumulación de materiales que incluyen la información que año tras año la escuela produce y acumula en sus espacios de guardado. En esa “acumulación” y el guardado de los materiales fue posible encontrar el libro de Aniversario de Oro de la escuela. Este libro en tanto materia inorgánica, allí guardaba la historia viviente de la escuela.

Inmediatamente a la dirección se encuentra el espacio que denominamos (*Des*)Conectados. Ello refiere a que si bien es el lugar donde se encuentran los materiales tecnológicos brindados por los últimos gobiernos, intentar conectarse con esos hardware y con la cuasi inexistente señal de internet, se vuelve tal como refiere Armella (2014), una tarea parecida a lo que el viento se llevó y se observa tanto a estudiantes y docentes a realizar distintos “movimientos” para conseguir algo de conexión:

“Nuevamente lo imprevisible deja de ser excepción y se vuelve regla, la conexión a Internet no existe, o no del modo en que debería. Lo que encontramos, en cambio, son estrategias a través de las cuales los estudiantes “haciendo la parabólica humana” le “roban” un poco de conexión, cuando la dirección del viento acompaña, al servidor de Internet que tiene la escuela desde antes de la llegada de las *netbooks*” (p.245)

Este almacén de computadoras es pequeño, angosto y allí se encuentran todas las computadoras de Conectar Igualdad. En palabras de Anabel:

-(A): Acá están abarrotadas las 534 computadoras que nos dieron. No las podemos usar, la verdad es una lástima porque a los chicos y a las señoras les vendría muy bien usar este material. Mira el cartel de la puerta que dice que para desbloquearlas hay que bajarse una app al celular y hacerlo uno (Entrevista Docente Mujer, 57 años, año 2017).

Si estar abarrotadas en un espacio de la escuela sin poder utilizarse por que están bloqueadas, como expresa la docente, se transforma en esa materia inerte – inorgánica que no produce ningún sentido y afecto positivo en quienes podrían utilizarla, en este caso estudiantes y docentes, produce una determinada afección en Anabel. Se muestra acongojada y preocupada. Entonces consulto sobre los referentes Tics que se encargan de solucionar estas cuestiones. Ella me contesta:

“Sabes que pasa, todo bien que no se pueden ocupar de todas las escuelas. Pero acá hay un montón de computadoras que se podrían estar usando y no, se están oxidando y llenando de agua, ya que acá también cuando llueve, hay goteras” (Entrevista Docente Mujer, 57 años, año 2017).

Esa preocupación y esa relación con la materialidad del espacio es justamente que los recursos “se oxidan”, se mueren podríamos decir, se transforman en “basura digital”. En la siguiente foto podemos observar el papel pegado en la puerta sobre la información referida por la docente. Se entregaron 534 computadoras que en su mayoría, se encuentran abarrotadas en este cuartito. Muchas, se encuentran bloqueadas, rotas o han dejado de funcionar. Sólo quedan en uso las que están en la no-biblioteca [las únicas dos que quedan], que en oportunidades las docentes las sacan para utilizar con los estudiantes.

Fotografía 20. Registro de la puerta donde se encuentran las notebooks abarrotadas. Contiene un cartel pegado en el medio de la puerta que dice: “Las compus de conectar igualdad deberán conectar a una app para evitar el bloqueo”



Distintas investigaciones (Armella, 2014; Lion, 2006; 2012; Maggio, 2012; Dussel, 2012) abordaron estas cuestiones en cuanto al uso de la tecnología en las aulas, profundizaron en la implementación de estos programas sin contar con el apoyo sostenido y necesario para el aprovechamiento de los materiales distribuidos. En los últimos años, el Plan “Aprender Conectados”, en la escuela tuvo como objetivo reconfigurar las conexiones de internet, brindar mejores servicios y banda ancha por fibra óptica. Para ello, reacondicionaron un aula en planta alta donde allí se encuentran algunas otras computadoras resultantes de donaciones y compras de la escuela. *Internet duró una semana* nos dijo Florencia. Solo hay internet en una planta, por eso los/as estudiantes que están en planta baja se acercan a las escaleras para agarrar señal de *WiFi* [ver fotografía N° 21]. En base a las modificaciones y supuestos mejoramientos, la señal de internet nunca es buena, muchas veces el uso del servidor colapsa el sistema eléctrico, salta la térmica y se quedan sin luz en un sector de planta baja; otras veces se desconfigura y otras, simplemente no funciona. En las (des)conexiones de wifi se observa esa estrecha vinculación materia humana y no humana. Cuando no hay wifi, lo inerte, es necesario reconfigurar el cuerpo y moverse -“hacer la parabólica”- para enganchar señal e incluso subir un piso por la escalera.

A la falta de conectividad se suma el proceso de desbloqueo de las netbooks por medio de una *app* específica para esa función. Esto, que puede ser algo alentador y menos laborioso, para las escuelas y los/as referentes TICs, cuando los/as estudiantes no cuentan con el celular adecuado o con el servicio de internet en sus portátiles, dado que también se requiere un espacio específico para descargarla, vuelve a la utilización de la opción de “desbloqueo” un laberinto en sí. Así, las computadoras siguen bloqueadas y almacenadas en el espacio “(Des)Conectados”. En tiempos de pandemia esto adquiere otro espesor. Las nuevas tecnologías traían consigo la promesa de la accesibilidad, la eliminación de la brecha digital y el acceso a estrategias pedagógicas “innovadoras” por medio de “softs” que garantizarían la enseñanza y el aprendizaje. Esta situación particularmente en tiempos de Covid-19 ha dejado en claro sus contemporáneas deudas.

Al respecto, en el 2020 “resurgieron” cuadernillos y actividades escolares impresos. La volatilidad de lo digital, “permitió” el regreso del papel, muchos de ellos desconectados justamente de las propuestas para los/as estudiantes con discapacidad por la falta de accesibilidad y el uso de plataformas digitales no adecuadas. Con el regreso a la presencialidad, seguirá entonces, ¿siendo un espacio de (Des)Conectados? No lo sabemos. Lo que si sabemos y podemos ver a diario es que con esta materialidad particular las condiciones para implementar cualquier renovación o invención tecnológica se ven altamente obstaculizadas. Lo cierto es que están abarrotadas, ello entre otras cosas, como resultado de las dinámicas de implementación del programa que,

“Bajo la máxima de factor de saturación y potenciamiento masivo, esto es, todos los chicos de todas las aulas de todos los colegios de todo un país (Piscitelli, 2010), la entrega de las netbooks se realizó en paralelo a estudiantes y docentes de las escuelas secundarias públicas del país.” (Armella, 2014, p. 230).

Fotografía 21. ¿(Des)Conectados? Estudiantes sentados en la parte superior de la escalera para lograr alcanzar la señal de WiFi que sólo funciona en la planta alta de la escuela.



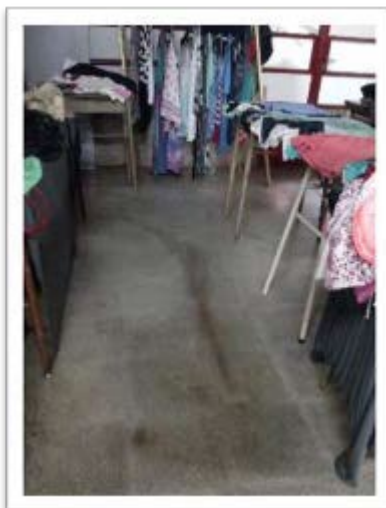
Contiguo a este espacio se sitúa el "nuevo cuartito de integración" ahora denominado "*espacio de inclusión*". Hasta 2017 se realizaban las actividades del EOE. En él se podía encontrar los legajos de estudiantes con proyectos de inclusión (PPI) de la escuela y con proyectos específicos como los de inclusión laboral. En este nuevo *espacio de inclusión* que de novedoso tiene una mesa larga se encuentran los legajos de los PPI de la escuela. El motivo de la mudanza refiere a dos cuestiones. El primero al cambio de apelativo de integración por inclusión y, el segundo, por el aumento de los PPI y la necesidad de tener un espacio más amplio y acogedor para llevar adelante reuniones, encuentros con MAI y sectorizar el espacio, diferenciándolo de las actividades de sede. Este ambiente es un poco más luminoso donde los legajos están ordenados y rotulados. Las reuniones son encabezadas por el equipo de gestión, la vicedirectora que se le agrega esta tarea de atender los procesos de inclusión en las escuelas comunes. Algo más de lo *multitask* diario.

Fotografía 22. . Registro Baño de las Visitas. En el lavamanos se observa un recipiente que se va "llenando" mientras la canilla gotea durante todo el día.



Seguido al espacio de inclusión está el *baño de las visitas*. En este baño la cadena del inodoro se encuentra rota y por ello se utiliza un recipiente ubicado en el interior del lavamanos. Este recipiente, gota a gota, se va llenando a medida que la canilla gotea. Es posible, "tirar la cadena", porque las canillas están rotas y gotean todo el día. Cruzando el pasillo del costado derecho, del patio hexagonal, se encuentra el espacio de la *Feria Americana* que realiza uno de los talleres de la escuela. En este espacio, sobre todo cuando llueve, entre las ropas y los canastos se observa una estela de agua que va desde la pared hasta casi llegar al patio interno. Durante todo el año pudimos observar cómo se iba transformando en una marca en el piso [ver Fotografía N° 23], por el óxido que trae de las paredes en tanto materia inorgánica que se transforma y se modifica por el curso del agua. En un día lluvioso, la ropa comenzó a mojarse así como otros materiales. Si bien, ese techo tiene una planta alta que lo "protege de las filtraciones", tal como nos dijo una docente: *el agua busca su curso* y en algún lugar lo encuentra, para salir y seguir su recorrido [Ver Fotografía N° 24]. Situación que provocó, la mudanza de *la Feria Americana* hacia otro sector del patio interno.

Fotografía 23. Estela de agua que recorre parte de la Feria Americana.



Fotografía 24. Registro del techo que gotea hacia los materiales de la Feria Americana.



En la fotografía 24 no podemos observar la gotera que había ese día, producto de las intensas lluvias, pero podemos ver el estado de ese techo. Los techos están recubiertos con una especie "machimbre" pero de metal blanco. Entre las hendidias se observan las conexiones eléctricas, junto con los tubos de luz alógena instalados. En esta foto se observar la apertura y el descenso de los metales blancos, junto con los cables que cuelgan. Ese sirve para las conexiones centrales de luz. Aquí como en varios lugares de la escuela ya no funcionan y por ende recurren a una instalación externa de los tubos de luz o, como el que se observa en la foto, para iluminar los espacios. Esta instalación implica un doble riesgo, para los/as docentes que realizan esas conexiones por fuera del circuito correspondiente, pero es aquello que pueden hacer porque la mantención del consejo nunca llega e iluminar el espacio es necesario y, en segundo lugar, porque los cables que "cuelgan", puede ser un riesgo para los/as estudiantes o cualquiera que transita por allí. Esto se parece a un "atar con alambre" para que el riesgo no sea doble.

Unos metros más adelante se encuentra la primera escalera hacia planta alta [Ver Fotografía N° 25]. En detalle, vemos los escalones cubiertos con la madera floja que al pisarlos rechinan, humano y no humano confluyen en ese pisar que "suena", su protección es el enrejado de alambre que se visualiza. Particularmente aquí este enrejado está abierto y roto en varios lugares. Estas aperturas son habituales en todo el entramado de las escaleras, las rejas y las

ventanas que poseen el mismo diseño y protección. Ello, producto de vandalismos acontecidos en algunos robos que ha sufrido la escuela y situaciones en que los estudiantes dañan el material.

Fotografía 25. Registro escalera del lado derecho de la escuela.



Rodeando esta escalera, se localiza el baño de los más pequeños [Fotografía N° 26]. Cuando ingresamos con los/as estudiantes en el marco de la investigación "*Detectives de Goteras*" en este baño, se visualizan las marcas de agua en el piso y, un tacho de pintura de 20 litros conteniendo la gotera de una de las canillas.

Fotografía 26. Registro del baño en planta baja de los ciclos más pequeños. En el observamos debajo de la pileta un balde con de 20 litros cargándose con agua que proviene de las goteras de las canillas. También se observa el rastro de agua en el piso que proviene de otro lado de la pared



Fuente: Elaboración durante el recorrido con los estudiantes en el marco del proyecto "Detective de Goteras". Toma realizada por uno de los estudiantes.

Junto a este baño se encuentra el salón de los más pequeños que tiene baño propio y un patio interno con juegos para los momentos de recreo. Este espacio particular, responde por un lado a la separación de los más pequeños de la escuela con respecto a los más grandes y, en los últimos años a la creación de grupos de estudiantes con Trastornos Emocionales Severos (TES), que requieren de espacios más cuidados y tranquilos con respecto a otros ambientes ruidosos como el patio de atrás o el patio interno.

Si seguimos la recorrida encontramos las aulas de CFI y Formación Laboral (FL). La primera de ellas es un aula pequeña con algunos bancos, actualmente, ese salón permanece cerrado. La docente a cargo fue afectada para el cargo de MAI por la alta demanda de los PPI. Ello ha provocado una reestructuración en los grupos que, como nos comentaba Florencia, colapsa al resto de las aulas y el trabajo de los/as docentes en sede. Esto es el lado b de la inclusión y la contracara de no crear más cargos para un desarrollo más adecuado de los procesos de escolarización de los/as estudiantes. Continúa el aula de CFI Básico que la descripción de este espacio es el registro con el que comenzamos el apartado. La imagen que sigue es su puerta de entrada.

Fotografía 27. Puerta de entrada al salón de clase del CFI Básico. Sin vidrio, con la mitad del papel celofán pegado para que no ingrese frío al aula



La puerta no posee el vidrio circular de la parte superior. Es la docente quien repone y cambia el material de la ventana para evitar que ingrese el frío. Si bien el material se “degrada”, aquí la vinculación con el material inerte es fundamental para que al menos, entre menos frío. En esta toma se ven las trabas que utilizan para cerrar las puertas porque los picaportes no funcionan. El interior del aula cuenta con una puerta ventana hacia el patio interno donde el grupo tiene plantas y materiales para la huerta. La siguiente fotografía es de esa puerta que también está sin picaporte, así como uno de los vidrios. El vidrio está dañado y continúa sin arreglarse, no por desidia docente sino, porque no hay recursos para resolverlo. Aquello disponible es la alternativa para evitar que no ingrese el frío: “atado con alambre”. Tal como vemos, lo alternativo es una parte de un cuaderno viejo de una estudiante y un pedazo de cartón:





Fotografía 28. Registro fotográfico de una de las puertas del salón con los vidrios rotos

Al lado de CFI está la Unidad Laboral (UL) toda equipada para el desarrollo del taller de cocina. Para llegar a él hay que atravesar un espacio con dos armarios, de piso a techo, lleno de cajas y cajones con distintos materiales que son utilizados por la UL y el CFI Básico [Fotografía 29]. La mayoría de los espacios comunes poseen llave. Muchas veces son los/as estudiantes que toman los materiales para utilizarlos en sus casas, para vender o para llevarles comida a sus familias. En otras situaciones son los/as adultos/as que toman los insumos de la escuela para sí. Esto tampoco es exclusivo de la especial. La sospecha siempre está, algunos/as docentes, hacen sus afirmaciones, otros/as prefieren no “castigar” a nadie.

En la fotografía que sigue, se puede contemplar las condiciones en que se encuentra el techo de este sector utilizado frecuentemente para dirigirse directamente al *patio de atrás*. Los techos están movidos, levantados y retorcidos, los cables canal también están caídos y sostenidos apenas por la propia continuidad del cable que en su interior contiene. Se aprecia las conexiones eléctricas externas para poder arreglarlas con mayor facilidad ante alguna eventualidad. Ambos muebles están repletos de cosas, de donaciones, cosas que se reciclan y cosas que los docentes juntan.

Fotografía 29. Espacio entre el salón del CFI Básico y la UL. Se pueden visualizar dos armarios y cosas sobre ellos. También observamos las condiciones precarias de los techos



En el capítulo primero hicimos referencia al significado de ser una escuela especial de la RMBA como el patio de atrás y como ello se resignifica en

los múltiples sentidos que expresa, tanto para docentes como estudiantes, este espacio. El patio de atrás se caracteriza por ser amplio, de cemento, con un cantero grande donde anteriormente funcionaba allí, la huerta de la escuela. En el centro hay un aro de básquet y un arco pintado en una de las paredes linderas con el comedor [Ver fotografía 30]. Este, se interconecta con la escuela primaria lindera, y allí suceden variedad de experiencias como actos escolares, educación física, distintos festejos, bailes, recreos, cumpleaños, entre otros. Aquí se produce un espacio de comunicación, liberación y descanso para los/as estudiantes.

Un espacio de encuentro y dinamismo y se caracteriza por estar en constante movimiento. Los jóvenes juegan a la pelota y a veces se pasa hacia el patio de la escuela común. En ese preciso momento, se produce un diálogo en que comienzan a gritar: - ¡la pelota!, ¡la pelota favor! Automáticamente, la pelota, “vuelve” sin ningún comentario y ellos contestan: - ¡gracias! Esta escena se repite en cada recreo que juegan al fútbol, casi como un ritual cotidiano, “colgar” y “devolver” se vuelve parte de un modo de comunicación en el patio de atrás donde no se ven, pero se escuchan y juegan.

Fotografía 30. El patio de atrás de la escuela.



Los recreos, en el patio de atrás y en el patio de arriba, son espacios necesarios y pedidos por los/as estudiantes. Son lugares que reúnen a distintos grupos atendiendo a un criterio de “homogeneidad” de ciclos para, justamente, no compartir un patio con estudiantes más pequeños y que resulte algún conflicto o un “pelotazo” cuando los más grandes realizan sus actividades

Fotografía 31. Mural en una de las paredes del “Patio de Atrás”.



deportivas. Un espacio de encuentro y comunicación que habilita y que da aire, a la vez, un espacio que no cambia mucho, como nos decía Ana una de las docentes jubiladas. También en el patio se juega y se expresan ideas. Una de las paredes cuenta con un mural construido por los/as estudiantes, en el marco del festejo del día de la primavera. En ese mural pintan varios estudiantes a la vez, flores, mariposas, corazones y algunas palabras: paz, amor, ríe. Esto como un modo de reponer aquello que se ve del otro lado, con las redes rotas o las plantas muy crecidas. Este patio de atrás también se expresa como potencia junto a este mural que aporta color y vida a las paredes de ladrillos. Paredes que no cambian que son siempre las mismas, que están “inertes” dirá Barad (2007) pero que los/as estudiantes le aportan vida, color y allí algo del “no cambiar”, se invierte. En la fotografía 31 observamos esta escena:

No es un lugar donde solo se confirma la imposibilidad. Estas y tantas otras actividades, como jugar al fútbol, al básquet, hacer los actos escolares, pintar murales y salir a conversar con amigos/as invierte la noción. Se habilita la comunicación como un juego entre muros. Luego de días de observación queda la pregunta de si se trata de jugar al fútbol o de generar ese momento donde al grito de *¡pelota por favor!* Ello es parte también de plegarse para comunicarse con otros y para hacer del espacio un lugar donde los/as ECD sientan que pueden respirar, reír, tener paz y amor. Es también tocarse con aquellos cuerpos abyectos que encuentran modos contingentes de estar, permanecer y atravesar el espacio- tiempo escolar (Roldas, 2009) como en la foto, dando vida a la escuela y jugando al futbol. Es la escuela del patio de atrás, tal como lo expresan sus estudiantes, un lugar de valoración individual y colectiva porque es un espacio que los recibe, escucha y enseña.

Finalmente, el último espacio de la escuela es, como el patio de atrás, uno de los más importantes. Nos referimos al comedor de la escuela. Un amplio espacio con tres alas distintas. Allí concurren en dos turnos los 334 estudiantes que “se quedan en sede” y brinda desayuno, almuerzo y merienda con sus respectivas colaciones de refuerzo y ofrece viandas con lo que “sobra o nada sobra” como nos decía uno de los cocineros. El comedor es un espacio esperado por los/as estudiantes en las franjas horarias que saben que les toca asistir. Se conforman dos turnos por la gran cantidad de estudiantes a los/as que hay que darles de comer. Algunos de los grupos más grandes, por esa misma razón, desayunan y meriendan en sus aulas. Este espacio es cuidado por el personal de cocina y, también, por los/as estudiantes que realizan las pasantías internas.

El comedor funciona con horarios fijos, pero a la vez flexibles ya que cuando algún/a estudiante llega en el turno de la tarde o simplemente, llega tarde siempre está disponible el plato de comida para aquel que lo requiera. Especialmente los más grandes que ingresan fuera del horario establecido porque trabajan o realizan su trayectoria en las escuelas de EC. Son ellos/as quienes se acercan a la cocina y solicitan la comida. Este comedor también estuvo marcado por distintas contingencias edilicias. Hasta 2019, las cloacas no

existían en la escuela. Cuando los pozos sépticos se tapaban era habitual sentir distintos olores que eran imposibles de disimular con lavandina o algún producto de limpieza, sahumero o un difusor de ambientes que cada docente colocaba y encendía en su lugar de trabajo. A fines del año, la *directora Multitask* había logrado que las cloacas lleguen a la escuela.

La descripción de cada uno de los espacios relatados ofrece datos de la planta baja, donde los/as estudiantes luego de esa inspección minuciosa debían consignar si cada lugar tenía goteras. En directa relación con esto, para realizar el registro de las goteras la docente Florencia confeccionó una grilla con cada uno de los espacios que visitamos. En esta recorrida, de cada sector mencionado incluso el *patio de atrás*, los/as estudiantes encontraron goteras o pérdidas de las canillas. En la fotografía 32 que sigue se puede observar la planilla realizada. En las columnas para marcar por la opción SI o NO, observamos que se encuentran con colores. El **SI** con color rojo y el **NO** con color verde. Esto responde a las configuraciones de apoyo, utilizadas por la docente para aquellos estudiantes que aún no han adquirido la lecto-escritura, pero pueden en este caso, reconocer los colores y realizar la actividad sin dificultad.

Fotografía 32. Grilla para el Proyecto “Detective de Goteras”



DETECTIVES DE GOTERAS		
	SI (SIEMPRE)	NO (NUNCA)
BANIO PLANTA BAJA		
BANIO LIBRE DEL SALÓN DE LA DANSA		
BANIO DE MUJERES 1		
BANIO DE MUJERES 2		
COCINA		
COCINA (COMALDÓN)		
SALÓN 1E		
SALÓN ANEXO CUBIERTO Y TAPADO		
SALÓN ANEXO 2		
SALÓN DE PLANTILLA		
SALA EN LABORAL COLEMA		
BANIO DE MUJERES		
BANIO		
SALA DE PLANTA BAJA		
PATIO		
SALA COCINA MARTA		
SALÓN MECÁNICA		
SALÓN FERNANDA		
SALÓN ESTACION DEBATE		
SALÓN MARCELA COLUCCI		
BANIO SUCCENTES		
BANIO MARCELA		
BANIO DE MUJERES		
SALA DE MÚSICA		
BANIO COMPLETO		
SALA PAULA		
SALA VERONICA		
SALA MARCELA		
SALA VALERIA		
SALA VERONICA		
SALA ALICIA CARONDO		
SALA		
SALA DE COMPUTACION		
SERVACIONES		

La pregunta por las materialidades atravesó al grupo de CFI, tal como mencionamos a ser “investigadores de goteras” por toda la escuela. Ello en tanto, esta materialidad “que se les cae encima” y que los/as estudiantes tampoco “hacen a medias” sino que intervienen en ella y, proponen redactar una carta al consejo escolar con el objetivo de evidenciar la situación. Es gracias a esta actividad que, por medio de la descripción densa anteriormente relatada, pudimos recorrer toda la escuela para registrar y hallar esas “goteras” que sin dudas dañan y dan cuenta de la materialidad de la escuela. Finalizada la recorrida de cada uno de los sectores, regresamos al aula para poner en común

todo lo registrado y uno de los estudiantes comenta lo siguiente:

-(A): No puede haber tantas goteras y canillas rotas en la escuela. Tenemos que hacer algo. Hagamos una nota a la directora para que lo mande a algún lado.[La docente lo orienta y le responde]

-(F): Si podemos hacerle la nota a Zulma y que la lleve al Consejo Escolar (CE). El año pasado arreglaron la parte de arriba, todavía no vinieron a arreglar la parte de abajo. Mañana la redactamos que ya nos tenemos que ir al comedor a merendar (Registro de campo, junio, año 2018).

Esta carta en forma de denuncia se encuentra estrechamente vinculada al nuevo materialismo, sobre el modo en que lo humano y no humano se afecta y a la vez, da cuenta de aquello que efectivamente los actores escolares pueden producir con ello, en este caso como resistencia. Este hacer de un proyecto educativo a convertirse en un pedido para que el consejo escolar mejore las condiciones de la escuela es, aquello también que nos recuerda Grinberg (2017) que, “hacerse se traduce, así, en una batalla permanente por mejorar las propias condiciones de vida” (p. 69). Batalla que se presenta en los modos de estar haciendo – y siendo- escuela colador en emplazamientos urbanos empobrecidos. Son estas escenas las que definen la precariedad de la vida, tanto en el barrio como aquello que ingresa y es parte de las escuelas. Este hacer es hacerse cargo de la precariedad y planificar distintas estrategias para gestionarla.

Como pudimos observar la mayoría de los espacios de la escuela han sufrido cambios y modificaciones. Incluso al interior de las aulas, cuando es necesario realizar alguna intervención edilicia para ampliar los espacios con el objetivo de que quepan la mayor cantidad de estudiantes. Los espacios no son fijos ni estáticos, mudan todo el tiempo, se rearticulan, se reconfiguran, tienen usos múltiples y se encuentran en constante movimiento. Se producen relaciones de intra-acción que, como en el caso de los pozos sépticos sin dudas, modulan las dinámicas de escolarización, transforman y producen distintas acciones encarnadas en los sujetos atravesados por esta materialidad. A partir de lo propuesto por Barad (2007), “aprender a intra-actuar responsablemente, como parte del mundo, implica entender que “nosotros” no somos los únicos seres activos, aunque esto jamás justificará que desviemos nuestra responsabilidad hacia otros” (p.391). Para la autora, la capacidad de agencia, no es algo que se tiene ni lo poseen los sujetos u objetos, sino que debemos “considerar la agencia distribuida entre las formas humanas y no humanas” (Barad, 2007, p. 214).

A través del registro fotográfico realizado en vinculación con las palabras de los/as protagonistas intentamos dar cuenta de las condiciones en que se desarrolla la escolaridad y el modo en intervienen para que esta materialidad particular no se “les caiga encima”. Las imágenes hablan por sí mismas, es aquello que Barthes (2003) nos recuerda como el *punctum*: “ese azar que en ella me despunta (pero que también me lastima y me punza” (p. 59). Es decir, es aquello que observamos en las imágenes y sobresale, en primer plano, y nos penetra de modo tal que capta nuestra atención y no pasa desapercibido. Pero

es al mismo tiempo aquello que nos perturba, nos molesta y que no queremos volver a mirar, porque sabemos y entendemos que lo que vemos en esas imágenes como las que retratamos aquí, calan hondo en nuestra propia subjetividad. Esas imágenes nos devuelven la pregunta, que a diario nos hacemos, sobre las condiciones en que hace escuela en el presente, que si no nos despuntan y molestan es en palabras del autor (ibíd.) un *studium*:

“es el campo tan vasto del deseo indolente, del interés diverso, del gusto inconsecuente: me gusta/no me gusta. El *studium*, pertenece a la categoría del *to like* y no del *to love*; moviliza un deseo a medias, un querer a medias; es el mismo tipo de interés vago, liso, irresponsable, que se tiene por personas, espectáculos, vestidos o libros” (p.60).

Ese no querer hacer a medias o el *to love*, que menciona Barthes, es lo que docentes y estudiantesa diario realizan para mejorar las condiciones de la escuela y de ese modo, garantizar la escolaridad. En el siguiente apartado profundizaremos en los modos en que docentes gestionan y administran la escuela cuando los imponderables irrumpen en la cotidianidad para que abunde el *to love* y no el *to like*.

1.2.2. *Sino falta, sobra: otros (¿más?) imponderables de la escolaridad*

Sino falta o sobra refiere a la analítica que recorreremos en este apartado sobre los servicios básicos que la escuela durante el ciclo lectivo, durante un mes o durante un día puede llegar a no tener luz, agua o gas o poseer en exceso. Enunciado recurrente y evidenciado por docentes y estudiantes. Esto es una muestra más de cómo la materialidad (inorgánica) afecta la(s) vida(s) de la(s) escuela(s). Al respecto Florencia nos decía sobre los cambios que acontecen en la escuela:

-(F): Cambio mucho la escuela, pero también es más divertida, nunca te aburrís siempre pasa algo para resolver, si no se quema una luz, o falta pan para el almuerzo o un pibe rompió el vidrio o robó algo terminás en la monotonía (Entrevista Docente Mujer, 49 años, año 2019).

Ahora la escuela es más dinámica nos decía Florencia en la entrevista, en el capítulo anterior y retomamos sus palabras en el comienzo del apartado para problematizar esos movimientos atendiendo al eje del capítulo acerca de la materialidad que se transforma y que, en palabras de la docente, abandona “la monotonía”. La dirección de la pregunta, entonces, se trastoca ya que no se trata de intentar cambiar la escuela sino el modo en que comprendemos que lo que sucede en su interior nada es estable. Importa indagar aquí el modo en que entre estas relaciones de precariedad y fluctuaciones la escuela abre sus puertas, enseña y aprende de esos movimientos. En lo que respecta a ello, porque los imponderables de la escolaridad más bien señalan el rumbo a cada momento. Por esta razón, “la precariedad se mezcla con la emergencia, con la convocatoria a actuar y autorizarse a sí mismo, cuestionando las figuras de autoridad, los órdenes y los referentes sociales establecidos” (Dussel, 2018, p.86).

Se trata de una lógica que debe gestionar el cotidiano del aula, su

permanente desborde y los imprevistos que reinan en las escuelas (Langer, 2016), que involucra una tensión sobre las formas en que la política se piensa y se hace en la escuela (Armella, 2015; Grinberg, 2014, Villagrán, 2019, Bocchio, 2019). Como señalábamos en el capítulo uno, la gestión se presenta como aquello que generará la toma de decisiones por la vía individual y la acción de los individuos incluso por sobre su propia existencia. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando lo que hay que gestionar es el (des)borde diario? Esta forma propia del management (Grinberg, 2008) obliga a docentes y estudiantes a producir a diario mediante esa situación en una propuesta de aprendizaje. En palabras de Armella(2015):

“Así, la gestión de las más disímiles demandas que se producen en simultáneo al interior del aula y que el docente debe resolver, como si su persona pudiera con todo eso que allí sucede, se dirime entre el vaivén del aula y la autoadministración de tiempos y aprendizajes” (p. 243).

En este sentido en ese vaivén del aula y la obligación de enseñar, que debatimos en el capítulo cinco, retomamos las nociones antes mencionadas y nos interrogamos por las formas en qué la escuela puede “hamacarse sin hamaca” (Grinberg, 2008, p. 256), en esos vaivenes y propiciar un espacio, un tiempo otro para mantenerse en pie. Asimismo, nos preguntamos cuáles son esas condiciones para hacerlo y el modo en que llevan adelante esos *haceres*, cotidianos y naturalizados, en medio del *nunca te aburrís, siempre algo pasa* porque *si no terminás en la monotonía*. Ello, adquiere notoriedad para indagar sobre la escolaridad cuando,

“las escuelas aparecen más precarizadas y fragilizadas, y parece que es más difícil sostener ensamblado aquello que antes tenía mejores condiciones de durabilidad. Están por un lado más permeadas por la flexibilidad laboral y la desafiliación, la conmoción y la emergencia; son muchas las escuelas que trabajan en y desde “los bordes” de lo escolar, repensando formas y rutinas para sostener la escolarización como el proyecto de integración a la cultura. (...)” (Dussel, 2018, p. 91).

Entre esa emergencia en la que se trabaja desde los bordes, que se transforma en la fuerza inmediata de administrar y gestionar todo lo que acontece, en el aula y en la escuela, es parte de una de las tantas microprácticas que despliegan los/as docentes cuando en el hacer del vaivén, que muchas veces como mencionaban es un “atar con alambre”, la fragilidad e inestabilidad de las “soluciones propuestas” intentan de cualquier modo, en diversos espacios, a través de distintos lenguajes, hacer y marcar una diferencia. Esas microprácticas de estar en el borde es parte de lo que una docente “denunciaba” en su Facebook personal. Como una especie de alarma y denuncia de las condiciones de inestabilidad, precariedad y fragilidad laboral en su hacer diario.

En la fotografía que sigue podemos ver una captura de pantalla de una noticia de la escuela: “en la escuela no hay agua, los chicos almorzarón sin agua, baños sin agua”. Seguidamente, en los comentarios de la publicación agrega: “parece que los flotadores no funcionan muy bien y no llega a subir ni cargar agua a los tanques”. Otra persona que pareciera ser docente le contesta: “Es cuestión de solucionarlo rápido veo que puedo hacer”. Unas horas más tarde la misma persona comenta nuevamente y escribe: “hablé con la directora de la secundaria X y me dijo que ellos tienen también problemas con el agua y dicen que es la bomba”. La docente de la escuela finaliza el comentario, explicándole que la semana anterior se había acercado AySA (Agua y Saneamientos Argentinos) a la institución. Y que el problema eran los tanques, que debían cambiarlos.

Fotografía 33. Publicación de Facebook, sobre la falta de agua en la escuela



Situación recurrente, el quedarse sin agua, que como menciona la otra docente en su Facebook, es una situación que viven varias escuelas del partido. Esta micropráctica de denuncia utilizada debido a la recurrencia del problema y la ausencia de respuestas, Aysa vino a “solucionar” la falta de agua, pero les aclaró que el problema era otro: que tienen que cambiar los tanques. Denunciar las condiciones materiales en que se despliega la escolaridad por las redes se vuelve estrategia vital para sostener la escuela y se vuelve, hacerse cargo.

En este breve intercambio, de los comentarios de la foto, podemos analizar cómo entre esos imponderables se sostiene la escolaridad. Una escuela sin agua porque tienen que cambiar los tanques y ello requiere de costos y pedidos al CE que no llegan pero, que a la vez, incluso sin agua se garantiza el servicio del comedor ya que no es posible suspender la jornada escolar. Ello porque esta situación que no deja de ser recurrente en la escuela, había ocurrido a media mañana. Suspender las clases a la mitad de la jornada, implica, una variedad de trabajo articulado: organizar el traslado de 334 estudiantes de la sede y avisar a los/as que ingresan en el turno tarde; dar anuncio a las familias, ubicarlos, que los vengan a buscar; autorizar a los/as que se van solos/as previa validación de la inspectora, entre otras.

Situaciones que ante la ausencia del suministro de agua se vuelve un dato menor, con respecto a la organización que implica anunciar que en la

escuela no hay agua. Por ello esto resulta en la búsqueda de otras estrategias para “no suspender la jornada escolar”, tales como comprar comida y bidones de agua, recolectar agua de las escuelas cercanas para la higiene de los baños, entre tantas otras. Aquí la gestión de los imponderables se vuelve hacer(se) cargo de la precariedad en la que están inmersos y no hay otra cosa que hacer, más que, hacerse cargo. La ausencia de agua se vuelve la contracara, como evidenciamos con “Detective de goteras”, de roturas de caños, cañerías y lugares que el agua encuentra espacio para producir cortes eléctricos o electrificar paredes. En esa línea una preceptora señalaba a los estudiantes:

-(Preceptora): ¿Están buscando solo las pérdidas de la canilla, no humedad en los techos y esas cosas?

Contestan algunos estudiantes: no, ¿por qué?

-(P): Les decía porque acá tenemos la catarata, [nos señala el techo con la humedad y la marca del agua. Se ve un brillo por la luz y es el chorro de agua constante que cae. En esa aula se electrifican las paredes porque cuando llueve se inunda y entonces salta la térmica] acá todo se nos cae (Registro de campo, junio, año 2018)

Aquí esta idea de catarata que refiere la preceptora es otra arista de la denuncia por redes sociales que justamente reclamaba por la falta de ella. El agua sigue su curso y muchas veces encuentra cauce, donde no debiera sobrar. Esto implica que no sólo falta agua o sobra, en algunos lugares, sino que, además, hay *cataratas* en los salones, provocando que se electrifiquen las paredes. Un día lluvioso en la no-biblioteca ingresa la preceptora y trae “boca abajo” una computadora que viene goteando. Nos saludamos y se produce el siguiente intercambio:

-(I): ¿Eso está goteando?

-(Claudia): Sí ayer con la tormenta, en la sala de informática el techo está todo roto y entra lluvia cada vez que llueve

-(I): esa es la *all in one* ¿no?

-(C): Si, por eso voy a ver si dejándola un poco al sol se "seca", pero no creo porque tuve que bajar la térmica, está todo en corto en esa sala y no se puede usar.

-(I): No que mal

-(C): si acá hace cortocircuito todo en cualquier momento, no sólo la electricidad [levanta las cejas y me sonrío de manera cómplice]

-(I): ¿Hace mucho trabajás acá?

-(C): Desde el 2013 y ahora estoy como preceptora, a la mañana no hay tanto que cubrir en los grupos, pero a la tarde sí. Hay mucho ausentismo. Yo no justifico el ausentismo. Pero así, hasta dónde se puede trabajar, ahora hay dos docentes dando clases sin luz, hay ratas y no nos mandan el fumigador, el sistema es el que te lleva y te desgasta.

-(I): claro son muchas cosas

-(C): si, me voy que tengo que entregar a unos chicos que se van. [Sale por la puerta y la deja entreabierto] (Registro de campo, abril año 2016)

El exceso material de agua provoca que los materiales se dañen, se alteren y ello afecta. *Hacer(se)* cargo de la precariedad es la lógica propia del gerenciamiento que no deja de expresarse como contracara de una experiencia de los/as docentes que incluye desasosiego, de sentir que ya no pueden más,

de desgaste. Ello, los deja expuestos, viviendo en ese estar al límite que, sin duda, modula los procesos de escolarización y su propia subjetividad es decir, su afección: “Esta sensación (...) se expresa como un andar cansino (...) Un caminar despacio (...) que se manifiesta en el aula. (...) un andar en silencio de quien desbordado con tanto que decir y queda, parafraseando a Benjamín (1998), enmudecido, sin experiencia comunicable (Grinberg, 2009, p.91). En relación, con ese andar en el aula y referido a las tormentas una docente nos comenta un modo de llevar adelante su labor que lejos de ser heroico se vuelve perverso:

Estás dando clase y de repente empieza a llover, ya sabés que en cualquier momento te quedás a oscuras con los pibes. Pibes que muchas veces viven estas situaciones en sus hogares y otros que por h o por b no les gusta la oscuridad, o porque se ponen muy nerviosos cuando algo extraño sucede en la escuela. ¿Cómo enseñás matemática, prácticas del lenguaje, en esta situación? Así no se puede, algunas le ponemos garra y onda, pero a veces esta situación te desgasta y te saca todas las ganas. Pero seguimos por los pibes. (Docente, Mujer 48 años, registro de campo, septiembre, año 2016).

Es la tensión, la alta tensión, que hace *saltar la térmica*, y aparece la pregunta de cómo enseñar, que atraviesa los modos de hacer escuela, en ese límite, que desdibuja responsabilidades que recaen exclusivamente en los/as docentes. Entrar a la escuela, trabajar cotidianamente supone volverse experto en la gestión de lo intempestivo. Mientras la térmica no salte se hace escuela. Ello, hasta que lo intempestivo gana terreno y hay que bajar la térmica, re-setear y volver a empezar. Reponer los discursos de la inclusión implica que, año tras año, los/as docentes renueven energías y se carguen *de electricidad*, de la “buena”, de la “que no salta”, para materializar micro-estrategias y proyectos, es decir, intervenir mirco-políticamente.

Se trata, en definitiva, de que la escuela sea una escuela dónde entren todos/as, de volverla hospitalaria, disponible a la vez que, gestionar en el vaivén y saber que “en cualquier momento te quedas a oscuras”. Si bien esto atraviesa a las instituciones emplazadas en contextos de pobreza urbana (Grinberg, 2015, 2017; Bussi, 2013), adquiere especial densidad en esta escuela. Este saltar la térmica que sucede, casi siempre, cuando llueve en distintos lugares de la escuela por las condiciones de las conexiones eléctricas y las cataratas de agua que corren, está el riesgo de vida. Transitar la escolaridad entre esta materialidad, aparece el peligro. En la escuela observamos que no “solo sobra o falta” agua, sino que también se carece o sobreabunda de electricidad. En la siguiente imagen observamos algo de ello, de un viernes lluvioso por la tarde:

Fotografía 34. Puerta del baño de planta baja que utilizan los más pequeños. Con un cartel pegado que dice: No pasar. No usar. Pared Electrificada.



Este es el baño de los más pequeños, en planta baja, que describimos anteriormente. La puerta tiene cruzada una cinta de peligro a la mitad de ella. Por encima hay dos carteles pegados, uno sobre quienes están autorizados a bañarse, ya que la escuela cuenta con duchas y es uno de estos baños que se destina para ello. El otro “anuncio”, contiene un mensaje, escrito en letra imprenta y en color rojo que dice: **“NO PASAR. NO USAR BAÑERA. PAREDES ELECTRIFICADAS”**

Algunas cuestiones que refieren a la especificidad de ser una escuela para estudiantes con discapacidad intelectual remiten a la utilización de “apoyos”. La implementación de la imprenta y el color rojo tal como se ejemplificó en la planilla de “Detective de Goteras” opera como una configuración de apoyo si el mensaje escrito para transmitir a los/as estudiantes que no poseen lectoescritura, no fuera de peligro. Varias preguntas y angustias sobrevuelan al tomar la imagen y escribir este apartado. Ello, es una cara más, de las tantas, que expresa el modo en que las instituciones escolares inmersas en este tipo de materialidad despliegan su hacer, día tras día. Como refería la docente en el registro anterior, casi naturalizando la situación ya que es algo recurrente que sucede. Como sostenemos no es algo exclusivo de esta escuela, pero si adquiere otra intensidad cuando algunos estudiantes aún no han accedido a la lecto-escritura. En esta imagen nuevamente, en tanto performance de la denuncia, de la no suspensión de clases y el sostenimiento de la jornada escolar, por las vicisitudes que implica suspenderla, pero también como aquí, pone en juego la vida. Aquí el *punctum* de Barthes (2003), sobre lo punzante de las imágenes, vuelve una y otra vez, imagen que interpela, angustia y enoja.

Ese día muchas docentes para evitar la circulación de sus estudiantes anularon la salida al patio de atrás o simplemente, cerraron la escalera con bancos. No solo se hacen cargo de “atar con alambre”, pegar cintas de peligro o carteles, arrimar bancos para inhabilitar espacios de circulación, sino que mientras no suspenden “inventan” modo de cuidar a sus estudiantes para que sus vidas no corran peligro. Escenas (apenas algunas relatadas en esta tesis) de

la vida cotidiana que componen las políticas de escolarización que arroja a las escuelas a poner cintas de plástico para evitar el peligro e incluso la muerte. Sin embargo, los/as docentes no dejan nunca de denunciar lo que pasa, aunque pareciera caer en “saco roto”. Una vez más la docente que denunciaba sobre la falta de agua, aquí se refiere al “exceso” de electricidad, en su perfil de Facebook expone la situación:

Fotografía 35. Publicación de Facebook sobre el estado del baño electrificado de los más pequeños



En su publicación escribe: “comparto también que el baño más utilizado por los chiquitos no se puede usar por el riesgo a quedar electrocutados. Reclamos realizados”, finaliza. La denuncia como afirman Dafuncho y Grinberg (2016) se vuelve un silencio que grita que intenta centrar la atención en aquello que ocurre a diario, que estremece y que la búsqueda para denunciarlo es moneda corriente:

“ese momento/espacio en que la palabra se ausenta de tal manera que sus puentes con el mundo se diluyen, de forma tal que los silencios a los que la experiencia urbana nos deja enfrentados brotan (...)que se instalan en y desde la escuela para gritar” (p. 2)

Denunciar, -por canales oficiales y alternativos-, realizar cartas al Consejo Escolar para demandar arreglos y mejoras estructurales de la escuela, se vuelve una actividad que encarnan docentes y estudiantes como parte de los aprendizajes cotidianos. Como parte de gestionarlo todo, incluso la posibilidad de mantenerse con vida:

“Ahora, es en esa excepcionalidad normalizada, el desasosiego y el voluntarismo que suele reinar donde la preocupación de los docentes se presenta diariamente y agiliza la posibilidad de imaginar otros movimientos institucionales que involucran pararse de cara al dolor de esa normalización” (Dafuncho y Grinberg, 2016, p. 7)

Aquí retorna la pregunta que se hace la docente sobre cómo enseñar en esas condiciones, cuando sabes que se corta la luz mientras intentas dar clases pero, que es, en esas condiciones que así lo consiguen. En esta misma línea es que,

“Las escuelas abren sus puertas cotidianamente y la pobreza penetra sin

pedir autorización, sin respetar los rituales escolares ni los laberintos burocráticos. Ocupa los espacios materiales y simbólicos de múltiples maneras y formas: por un lado, la privación material más absoluta, expresan en la ausencia de lo mínimo para sostener cualquier acto de enseñar y de aprender; por el otro, en el terreno simbólico, cuando todo lo que acontece parece quedar determinado por ella como frontera social. (...) En este marco, escuelas, maestros y profesores quedan por momentos “habitados” por el desasosiego, el desamparo, la indiferencia, la parálisis, el autoritarismo y, en otros momentos por la obstinación” (Redondo, 2004, p. 85-86)

Este desasosiego y obstinación se percibe y se escucha a diario en las aulas y en las voces de sus docentes cuando no hay agua, o no hay en planta baja, cuando se corta la luz por falta de mantenimiento estructural de la escuela, cuando las cosas se rompen y las arreglan con parches, con cintas, con cartones en las ventanas o folios en las puertas de entrada. Lo hacen como pueden, con lo que tienen, cuando hace frío y la caldera no se prende porque no hay nadie que la sepa encender y el que sabe ese día faltó:

Mientras trabajamos con las maquetas para el corto. Ingresamos el profesor de educación física (PEF) para corroborar que la caldera este encendida, es un día frío y cuando la caldera no está prendida al ser una escuela que tienen mucho vidrio, ventanas y ventanales grandes, es una escuela muy fría, los docentes y los pibes estudiante y trabajan en invierno, siempre, abrigados. Cuando la caldera funciona y la prenden a tiempo en el turno mañana, la escuela es muy cálida porque tiene una calefacción central bien distribuida. Pero eso no suele ocurrir siempre porque se rompe, se apaga o no es posible encenderla

-PEF: Y, ¿está bien ahora?, ¿se siente el calorcito?

-(F): Si el tema es que no la prenden a la mañana. Entonces cuando llegamos a la tarde no llega a calentarse ni el aula ni la escuela y cuando vamos al comedor parece que estamos como en un freezer.

-PEF: No sabes que pasa F, como no tiene mantenimiento, y por ahí está sucio lo que enciende, eso hace que se apague el chispero con el viento. Sumado a que no saben cómo prenderlo a la mañana prefieren cagarse de frío (Registro de campo, abril, año 2018).

El PEF es el único que sabe encender la caldera en el turno de la tarde. Si el docente se ausenta y hace frío, sumado a que no la han podido encender por la mañana, la escuela, tal como afirma Florencia, se convierte en un *freezer*. Es habitual asistir durante el invierno que en la jornada escolar estén “*súper abrigados*”, porque incluso con la caldera prendida no da *a basto*, ya que al ser una escuela tan grande y con el poco mantenimiento que posee no funciona adecuadamente. Sin embargo, no sólo la escuela se ocupa de aquello que sucede en su propia materialidad, en la que “*en cualquier momento hace todo cortocircuito*” como nos decía la preceptora, sino, también la escuela debe hacerse cargo de situaciones de robo y vandalismo que ocurren frecuentemente cuando la escuela permanece cerrada o se encuentra en el periodo de vacaciones. En esas situaciones extremas, incluso con intervención policial, deben acudir a resolver y dar respuesta a lo acontecido. En el siguiente registro una docente nos relata sobre ello:

En el verano paso lo mismo, estábamos de vacaciones y nos llega un

mensaje al grupo de la escuela de sede oficial diciendo que habían entrado a robar en la escuela, que no se pudieron llevar nada pero que rompieron la reja del frente y entraron por el comedor. Habían entrado por la reja de adelante que tiene los barrotes, pero para proteger los vidrios solo está el alambre, que ese lo pueden cortar fácilmente, esos alambres como reja, los puso mi papa cuando un día entraron también a robar en la parte de arriba. Las veces que nos entraron a robar no nos pueden llevar nada porque no sale nada por las ventanitas y, saltar de un muro a otro para salir por alguna casa o por la parte de atrás de la primaria es medio complicado. Ese día sí habían desordenado y destrozado todo porque en la sala de compu hay de todo, entonces revolvieron y revolvieron (Registro de campo, marzo, año 2017).

El registro continúa sobre cómo la Directora asiste a la escuela una tarde de enero para responder y ocuparse de una situación vandálica en su periodo de vacaciones. A la vez, esta docente nos comenta que todas las rejas que tiene la escuela, que más bien son alambres que recubren los vidrios, los colocó su propio padre. Ello, para que *“por lo menos les cueste un poco más ingresar a la escuela a robar”*. Durante la estadía del proceso de investigación la escuela ha sufrido tres robos, todos ellos como bien dice la docente *“frustrados porque no pueden llevarse nada”*, ya que los espacios son pequeños y no pueden estar saltando las medianeras. Sin embargo, han encontrado muchas veces, las aulas destrozadas y desordenadas e incluso rastros de sangre de los agresores, en distintos espacios de la escuela, porque ingresan por ese pequeño espacio de las ventanas.

Con el material analizado anteriormente podemos dar cuenta de los efectos del hacer docencia en la escuela y cómo el poder produce en los sujetos distintas estrategias de supervivencia en unas condiciones de materialidad que alteran, de hecho la propia subjetividad docente y de estudiantes que de no ser por las micro estrategias que despliegan, hacer escuela no sería posible:

“Se hace escuela, se vive el barrio en estas condiciones de abyección. Kristeva ubica lo abyecto en el límite de lo pensable, de lo asimilable y por lo tanto susceptible de ser arrojado y por eso mismo perturbador y objeto de olvido. Abyecto es el otro (Kristeva, 1998; Grinberg, 2010). Vidas negadas y/o abandonadas en los márgenes de la ciudad puján constantemente por hacerse ver, por afirmar sus vidas y deseos. Los jóvenes junto a sus docentes retratan su barrio, su escuela y hablan de sus vidas cotidianas: presentan en escena aquello abyecto que se prefiere obviar. (Dafuncho y Grinberg, 2016, p.10)

Es entre la abyección, lo negado, lo silenciado, lo no posible de ser denunciado, lo abandonado, que intentamos describir en estas páginas y sobre los que nos adentramos seguidamente, en relación con los desbordes de la comunidad y la capacidad de agencia de los actores de la escuela en general y de esta en particular. En las páginas que siguen entonces, recorreremos algunas de las acciones que llevan adelante para garantizar la escolaridad y la inclusión de sus estudiantes, a partir de las lógicas gerenciales que describimos en el capítulo uno, tanto al interior de la escuela como hacia afuera, ello producto de las políticas de la gestión de sí y el hazlo tú mismo.

2. Sobre la gestión y la alianza con la comunidad: colaborar(se)

El hacer cotidiano en las escuelas, tal como debatimos y el material analizado nos permite sostener nuestra hipótesis, deviene hacer-hacer(se) en condiciones de extrema precariedad donde la excepción se vuelve norma. En ese aspecto, hacer escuela acontece en un sinfín de situaciones donde se pasa a depender casi exclusivamente de las voluntades individuales y/o del voluntarismo (Grinberg y Bussi, 2013). Así las dinámicas para garantizar la inclusión devienen *hacer-se cargo de* la precariedad (Grinberg, 2015a) que caracteriza a esta escuela en particular, aunque desde ya no sólo (Bussi, 2013). Esto adquiere especial interés, desde los estudios de la gubernamentalidad (Foucault, 2007; Rose, 1996, 2006; Veiga-Neto y Lopes, 2011; Grinberg, 2008, 2009, 2013, 2015; Caruso, 2005). En lo que respecta a estas cuestiones es por medio de la (auto)organización y la (re)configuración de prácticas que, consiguen desplegar y desarrollar micro- estrategias frente a una precariedad particular y un hacer(se) cargo de ella, para que la experiencia de los estudiantes, tal como debatimos al final del capítulo, importe. Asimismo, esos procesos de responsabilización y sobrecarga se presentan en el hacer docente y se despliegan en prácticas que se vuelven políticas que “desbordan” tanto al interior como al exterior de la escuela. Ello en un marco que no permite estar ajeno a las necesidades de los/as estudiantes y sus familias sino que, esto particularmente se vuelve el eje central de la gestión y la alianza con la comunidad. Estas políticas configuran, sugieren y diseñan líneas de acción que afectan los modos de hacer de las escuelas y las vidas en derredor de ellas. Pensar y referir a esas políticas requiere situarlas en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2015, 2015b).

En este escenario gerencial, la regla “universal” es responsabilizarnos por nosotros mismos (Rose, 2007) y diseñar la propia vida (Dussel, 2006b), por tanto, a constituirnos en sujetos capaces de delinear, gestionar, realizar y sostener proyectos e instituciones que respondan a la creatividad, a la innovación, a la singularidad de cada escuela en particular y la optimización del cotidiano. Esto es la economía de los recursos, de tiempo, de espacios, de los encuentros, de las reuniones, del personal docente, en suma, de todo aquello que conlleva a garantizar una dinámica escolar lo menos excluyente posible, pero que depende de cada docente y estudiante librarse de esos procesos de exclusión. En ese sentido, la aplicación del principio de máxima economía refiere a alcanzar los mayores resultados al menor costo. Optimizar es parte de las lógicas gubernamentales, de la economía de mercado y del neoliberalismo, en que las escuelas deben racionalizar sus recursos, tanto materiales humanos y no humanos, para llevar adelante cada día la propuesta educativa. Estas lógicas en el marco de la gubernamentalidad neoliberal se exacerban cuando nos referimos a la intersección entre discapacidad y pobreza que proponemos en esta tesis.

Cuando el garantizar que haya luz eléctrica o agua para cualquier escuela del conurbano, ello es una de las tantas *batallas* que libran a diario, esto, se agudiza cuando implica garantizar la escolarización de 334 estudiantes que, como mencionamos, permanecen en sede. Es así que en tiempos gerenciales las políticas y el Estado, no operan de manera ausente sino con una *presencia-ausencia* (Grinberg, 2008) particular que se traslada la responsabilidad a la comunidad educativa y propician aquello que recientemente se ponderaba como el “*emprendedorismo docente*”. En este sentido el rol que ocupa el Estado en tanto proveedor de las políticas de inclusión:

“no se trata de poco gobierno o la ausencia del estado, sino de las formas en que las lógicas gerenciales se presentan en los barrios como una modulación propia de las políticas sobre la vida que involucran también las formas de presencia del estado en estos espacio de la urbe metropolitana” (Grinberg, 2017, p. 67).

El *emprendedorismo* y el *sálvate a ti mismo* se vuelve el eje clave de nuestra contemporaneidad y se traslada a todas las esferas de la vida, tanto públicas y privadas, pero sobre todo a las comunidades educativas. Asistimos, entonces, a una gubernamentalidad que involucra el desplazamiento de la acción directa del Estado –lo que no significa su desaparición- e impone nuevas formas de subjetivación de los sujetos (Foucault, 2007; Deleuze, 2014; Lopes y Fabris, 2013) y sobremanera en las formas de concebir a las infancias y juventudes (Carli, 200, 2003). Esas formas de subjetivación son, en palabras de Fernández (2009), diferencias desigualadas, que, a diario, el propio sistema (re)produce y profundiza.

Esta racionalidad de gobierno involucra determinadas transformaciones, tanto en lo institucional como en los agentes escolares, que son producidos y formados bajo esas mismas lógicas, en un contexto cada vez más globalizado y atravesado por *lógicas de las competencias* (Grinberg, 2008; 2015; Popkewitz, 2010). Al respecto como sostiene Grinberg (2015), “el gerenciamiento se ha vuelto la racionalidad de nuestra época que se presenta como modos de auto-hacerse en las sociedades contemporáneas donde la gestión de sí opera como los mecanismos y modos de la manifestación de la verdad” (p.13). Motivo por el cual somos llamados a devenir flexibles, adaptables y gerenciables, no de una vez y para siempre sino constantemente, en tanto *modulación de sí* (ibíd.p.15). Un llamado a trabajar sobre nosotros mismos que desde finales del siglo XX, “el cuidado de sí, el gobierno de sí funciona (...) como la racionalidad propia del gobierno de los otros. Esta lógica se presenta tanto en lo que refiere al individuo como a la vida social donde las políticas actúan empoderando a las comunidades” (p.25)

En ese sentido, debates recientes sobre las formas de subjetivación en el presente (Veiga-Neto y Lopes, 2015; Lopes y Hattge, 2009; Morgenstern, 2016) refieren a los modos en que los sujetos arrojados a una determinada precariedad, produce subjetividades relacionadas con la agencia individual y la gestión de sí. Esto se vuelve clave en los procesos de escolarización que combinado con la intersección discapacidad y pobreza urbana permite, visualizar

nuevos modos de sujetos precarios. En esas condiciones precarias tanto de los sujetos como de la materialidad que describimos la responsabilidad ahora, en términos de biopolítica gerencial, se centra en la traslación hacia a la comunidad:

“el Estado ya no cumple con las funciones del bienestar, pero tampoco logra amalgamar demandas y procesos generales de identidad y pertenencia que otorguen sentido; a partir de esos diagnósticos, la comunidad aparece como el locus en el cual sentar las bases de un nuevo contrato ya no pensado en forma de universalidad ciudadana sino como adscripciones particulares resultado de elecciones individuales (Grinberg, 2008, p.135)

Tal como afirma la autora, la comunidad deviene nuevo locus de gobierno, responsable del campo de acción política y de las nuevas formas de seguridad y bienestar social. En el mismo sentido para Rose (1999), la comunidad será “esas redes de alianza en la que cada quien se identifica socialmente, tradicionalmente, emocional o espontáneamente” (p.177). Ello, en un marco donde el Estado aparece como “facilitador” pero, a la vez, arroja a los sujetos a que se constituyan con mayores capacidades de acción y elección, ampliando así su supuesta autonomía y libertad. En ese marco, escuelas y docentes como parte de esta episteme (Grinberg, 2008, 2015, 2017), se ven envueltas en formas de organización de lógicas de gobierno que deben ocuparse de resolver todos los “males” que llegan a la escuela y hacerse cargo responsablemente. Sobre ese hacerse responsable de la escuela nos centramos en los siguientes apartados que refieren a la colaboración que opera en la escuela en tanto despliegue de micro-estrategias y, en el apartado de la *dirección multitask*.

Las micro-estrategias que despliegan son parte de las lógicas de gobierno en alianza con comunidad a las que instituciones y sujetos son expuestos. Ello como decíamos, como una traslación de la responsabilidad y un compromiso de quienes encarnan la escolaridad. En ese encarnar, tal como nos recordaba Florencia, ¡“ante la necesidad no pueden mirar para otro lado!, son los/as docentes y equipos de gestión de la escuela que (re)inventan, (re)crean, (re)gestionan una y otra vez que logran producir diversidad de actividades y propuestas que se entretajan en la micropolítica de la escolaridad, es decir, en las fibras particulares en que el poder ejerce su dominio (Foucault, 2000). Esto, supone al poder como una estrategia que se despliega, a disposiciones, maniobras, tácticas, técnicas y funcionamientos que suceden en las dinámicas de la vida escolar.

En los sub-apartados que siguen describiremos, estas micro-estrategias que realiza la escuela en dos sentidos, categorías construidas a partir del material analítico. La primera de ellas, refiere a la *escuela colaborada*, es decir, a las donaciones que reciben y “pescan” para sostener la escolaridad incluso con prácticas de “cirujeo”. La segunda, *escuela colaboradora*, se ocupa de aquellas situaciones de colaboración que la escuela realiza tanto al interior como al exterior de la comunidad. La escuela colaborada y colaboradora se configuran como parte de una misma racionalidad precaria y funcionan como las dos caras

de una misma moneda, como una cadena que surge en el corazón de las lógicas gerenciales y de la gestión a través de la comunidad por supuesto y de modo clave cuando la escuela se emplaza en contextos de pobreza urbana y se encuentra con la discapacidad.

2.1. La escuela colaborada: a la pesca, de donaciones

Ingreso al aula del taller de carpintería en planta alta. La puerta para entrar al salón está rota, no tiene vidrio y la manija está salida, por el viento se golpea varias veces en el día. En total son 14 estudiantes, entre 15 y 18 años de edad todos menos una son varones. Hay carteles colgados sobre normas de convivencia, por ejemplo, dejar el celular en la cajita antes de entrar al salón - sacarse la gorra - no insultarse, etc. El salón está lleno de maderas, de estantes y algunas máquinas para trabajar. Hay un armario y una mesa de trabajo grande en el medio y algunos bancos. Los chicos están desarmando unos pallets que les llegaron de donación para realizar futuros trabajos. Lo desarman, le sacan los clavos y luego las apilan en maderas de a diez tablas para lijarlos y dejarlos en condiciones para su utilización (Registro de campo, mayo, año 2016).

Es común ingresar a las aulas y ver a los/as estudiantes trabajando con distintos materiales. Tal como mencionamos, la escuela cuenta con talleres ocupacionales (carpintería; huerta, jardinería y cocina). Estos talleres que comprenden a los CFI Básico y Superior trabajan por proyectos y realizan productos específicos que luego serán vendidos en las ferias artesanales que organice el partido, que puedan participar o que puedan vender entre los mismos docentes con el objetivo de generar un taller autosustentable, autogestionado. Los insumos que utilizan provienen en su gran mayoría de donaciones y a veces de los/as docentes. Esto es más habitual que excepcional ya que la escuela no cuenta con los materiales que debiera absorber de los aportes de la asociación de la cooperadora escolar, debido a que para las familias se torna un aporte difícil de sostener. Las donaciones que se consiguen son de sujetos particulares y otras instituciones o empresas privadas, pero son los/as docentes que se encargan de gestionarlas. Siempre están a la “pesca” y en “búsqueda” de algo que les sirve para garantizar el despliegue de estos talleres. Incluso al comienzo de cada ciclo escolar diseñan estrategias de búsqueda que permitan el sostenimiento de trabajo durante todo el ciclo y la jornada escolar. En la mayoría de los talleres estas cuestiones ya están “aceitadas”. Cada docente “hereda” las estrategias de recolección de donaciones y las ideas para que el trabajo pueda desarrollarse todo el año. De forma que las “nuevas” saben a quién pedir los materiales, a qué lugares recurrir para “pescar” nuevos donadores y cuáles son los circuitos para vehiculizarlos.

Particularmente esto, en el taller de carpintería, es vital. La “pesca” y búsqueda estratégica de donaciones se vuelve más “competitiva” y por ende requiere que sea “eficaz”, para garantizar los recursos diarios del taller. Conversando con la docente a cargo del taller, me comenta que los pallets que estaban utilizando sus estudiantes, ese día, los donó la empresa que está justo

frente a la escuela. Esta donación ocurre gracias a que una MAI de la escuela, una tarde, observó cómo tiraban esos pallets a la vereda y automáticamente conversó para que, en vez de tirarlos, pudieran obtenerlos para el trabajo de la escuela. Ese mismo día, antes que esos pallets “pudieran ser pescados” por otros/a, esta docente con otras más fueron a recolectarlos. Luego de algunas reuniones con la gente de la fábrica acordaron que una vez por mes, juntarían esos pallets para dárselos a la escuela. Ello, porque estos materiales son recolectados por cartoneros/as y cooperativas, de forma que establecieron mancomunadamente cómo repartir un poco a cada uno.

La escuela colaborada se compone de esa gesta mancomunada, del hacerse cargo de la precariedad de recursos con los que se cuenta y el modo en que los actores, en este caso las docentes, se vinculan con la comunidad y establecen lazos para lograr recibir los materiales. No sin ello, comprender y establecer acuerdos que permitan que varios actores sociales puedan “beneficiarse” de la donación. Si bien, el esfuerzo mancomunado y el vínculo con la comunidad permiten el desarrollo del taller, la imagen de arrojar los pallets como “desecho” adquiere otra tonalidad. Si esta donación no existiese el taller de carpintería se encontraría con mayores dificultades para su realización. Es aquí como la gestión y la autogestión de los propios recursos se vuelve para los/as docentes una de las tantas tareas que deben realizar. Respecto de la gestión de donaciones Anabel nos comentaba lo siguiente:

-(A): Estoy redactando notas de pedido de donaciones a las empresas que están por acá cerca. Siempre algo tienen. A veces y más en estos últimos tiempos que cerraron algunas vinieron donaciones. Mandan retazos de ropa, maderas, plásticos, etc. Pero a veces necesitamos cosas puntuales. Por ejemplo, le estoy pidiendo ahora a una pinturería a ver si nos puede donar algo de pintura para los talleres y si se copan algo para la escuela. Otra para que nos donen tizas. Pero como no tenemos plata para mandarlas por correo voy a entregarlas personalmente yo. A veces cuando alguna empresa cierra o cambia la temporada, nos manda lo que les sobra, retazos de tela, goma espuma, lanas, hilos, etc. Nosotros con eso podemos hacer algo y trabajar con los pibes. La cooperadora no alcanza, los padres no pagan y nosotras no podemos estar poniendo todo nuestro sueldo para tener materiales (Registro de campo, mayo año 2017).

Escribir cartas con pedido de donaciones para distintas empresas, es una parte del desarrollo de la escolaridad en estos contextos que requiere el pedido de recursos a empresas privadas, pero también llevarlas personalmente. Ese envío se realiza por fuera del horario escolar-laboral ya que no está habilitada para salir de la escuela en ese horario. Esto obedece a la recarga de actividades que diariamente los/as docentes realizan para garantizar la escolaridad, *para hacer algo y trabajar con los pibes*, en palabras de la docente. Esto que pareciera no tener que ver con el ejercicio de la docencia, sumado a las condiciones que se encuentra la escuela se vuelve un ejercicio vital.

Las donaciones pueden venir también de docentes que ya no trabajan en la institución. Una de ellas envió tres cajas de productos tecnológicos, cables, mousse, cámaras VHS, teclados, laptops, celulares, entre otros. Cuando reciben

estas cajas, se la llevan directamente al taller de Florencia/as porque justamente nos encontrábamos desarrollando el taller de producción audiovisual para la Feria de Ciencias y algún material de estos sería de utilidad. Los/as estudiantes se emocionan y empiezan a revolver lo que había en esas cajas. Uno de ellos encuentra un celular y dice: “*uh este es para mí, ya que no tengo celular*”. La docente le explica que ese celular es muy viejo y es poco probable que funcione. Luca se entristece e insiste en que lo va a cargar para ver si funciona.

La caja contenía cables viejos, filmadoras viejas, laptops viejas, sin cargador y con partes rotas. Las laptops encendían. Una de ellas se la llevó Florencia para ver si su reparador de PC amigo podía arreglarla, otra, la llevé a un colega que entiende de reparaciones. Aquello que en esas cajas se veía todo enmarañado y en mal estado era parte de la “donación” que había realizado la familia de esta ex – docente con el objetivo de que se “fijen” qué cosas podían servir y que cosas no. La escuela recibe todas las donaciones que llegan, donaciones en buen estado y otras no tanto. Florencia nos comentaba:

-(F): voy a llevar esto a la técnica 5. Por lo menos ahí van a poder aprovechar de verdad todo esto. Que desarmen los cables, las computadoras ahí si le van a servir, pero de verdad tampoco somos un basurero para recibir todo lo que a otro no le sirve, a veces me da mucha bronca eso. Imaginate como le explico a Luca que ese celular es más viejo que mi tatarabuela (Registro de campo, agosto año 2018).

Si bien la escuela recibe donaciones y gracias a ellas, muchas veces, se garantiza el funcionamiento de actividades y proyectos, también es su contracara, como expresa la docente: es sentir bronca y a la vez, un sentimiento de dolor y desencanto. La *escuela basura*, como nos dice, refleja esta idea sobre la construcción que la comunidad hace de la escuela. Particularmente esto la afecta de modo especial ya que debe explicar a sus estudiantes que lo recibido no puede ser reutilizado. La pregunta, aquí, es por las formas gerenciales del gobierno de la población y de la comunidad como locus de gestión cuando son los/as docentes que deben ocuparse no solo de enseñar, sino, de conseguir los recursos materiales a través de las donaciones que reciben como una responsabilidad y gestión de sí.

Las donaciones que “pescan” los/as docentes, surgen a través de una tercería, de acuerdos interinstitucionales, como otro de los ejes centrales de la alianza con la comunidad, para sostener la escuela:

Estamos en el recreo del patio de atrás, es un día de sol, un viernes junto a lo más grandes. Comienzan a bajar los grupos más pequeños y se acerca la docente con una bolsa transparente muy grande con variedad de galletitas. Se sienta con el resto de sus alumnos en el patio y comienza a repartirlas. Se suman algunos otros grupos y ella les convida. Esta situación se repite viernes tras viernes. Uno de los tantos viernes que baja a compartir con nosotros el recreo, sucede la misma situación. Baja con la bolsa grande de galletitas y comparte a todos. Cuando me ofrece, acepto y le consulto si sus estudiantes traen para merendar. Ella me dice: “no estás loca, estas galletitas son de la escuela donde integro a la mañana [La escuela es primaria y secundaria privada que depende de la iglesia católica ubicada en el centro del Municipio]. En el grado donde integro a mi alumnito de X [La escuela que trabaja por la mañana] a media mañana hacen un corte,

meriendan y toman algo caliente. Todos los chicos llevan alguna que otra cosa para compartir y merendar. Todos los días después de eso vienen las de la cocina a llevarse las cosas, las tazas y las galletitas que sobran. Un día fui con mi alumnito que necesitaba algo de la cocina y vi como las cocineras juntaban todas las galletitas de todas las salas del jardín y las tiraban a la basura porque decían que se ponían viejas de un día para otro entonces preferían tirarlas. Entonces ahí dije no mejor porque no me las dan a mí que en la escuelita se aprovechan seguro. Así que todos los días que voy a integrar que son tres veces a la semana: lunes – miércoles- y viernes, las cocineras me juntan las galletitas que sobran y yo las traigo a la escuelita. No están viejas, ni humedad, ni nada, están perfectas y como son bastantes y mis alumnitos de acá no comen tanto las bajo al recreo para que todos coman. Acá no desperdiciamos nada” (Registro de campo, agosto año 2019).

Donaciones de acuerdos institucionales que surgen también de estar en el momento indicado, a la hora precisa en donde ocurre porque arrojan alimentos a la basura, casi como una casualidad. Ese momento preciso, como un *instante decisivo* dirá Cartier Bresson (1973) cuando se toma una fotografía, aquí se transforma en ese instante cuando la docente que pasaba por la puerta de la empresa observó que los pallets se transformarían en un recurso para el taller. Ese azar se vuelve para los/as estudiantes de esta escuela reforzar la merienda, los días en que la docente realiza sus actividades en el trabajo por la mañana, en otra escuela del partido. Aquí la suerte hace “*del tirar galletitas, porque están húmedas y los chicos de la otra escuela privada del centro de la localidad no las consumen*”, una alianza, un acuerdo entre la docente y la institución, más bien, con el personal de cocina para donar las galletitas a “esta escuelita” que no cuenta con tantos recursos porque sus estudiantes no tienen la posibilidad de llevar alimentos para hacer un corte y merendar a media tarde.

En esta acción que realiza la docente e interviene para que las galletitas “húmedas” no lleguen a la basura o a “la quema”, es una de las tantas estrategias que se despliegan al interior de la escuela cuando ante la necesidad de tus estudiantes es de tal magnitud que estar al “acecho” de pescar nuevas donaciones se vuelve un ejercicio más de la docencia en estos contextos. Esto, en tanto alianza con la comunidad se convierte en otra estrategia docente que, de no ser por la mediación e intervención que ella realiza, las galletitas terminarían en la quema, siendo recolectada quizás, por alguno de los familiares o conocidos de los/as estudiantes de la docente que recuperamos en el registro. Al respecto de la quema y el “tirar a la basura” nos adentramos en el siguiente subapartado sobre las prácticas que las docentes de la escuela realizan para pescar más donaciones que se parecen mucho al cirujeo que se realiza en esta región.

2.1.1 *Nada se tira todo se transforma: sobre les docentes “cirujas”*

La gestión y las alianzas que realiza la escuela con la comunidad en tanto estrategias de recolección de materiales precarios transformadas, en donación, nos recuerdan a las prácticas de cirujear, cartonear y recolectar, todo

aquello que pudiera servir para darle una nueva utilidad. En este apartado nos detenemos particularmente entre la intersección escuela-barrio que se establece tal como mencionamos como un continuo en donde las prácticas barriales de subsistencia como ir a la quema, salir a cartonear o conseguir algo de donación se vuelve una práctica escolar de subsistencia. Esta práctica es una más de las desplegadas por el docente. Creemos que este apartado del cirujeo merece una mención especial ya que tanto estudiantes como los barrios en los que se emplaza la escuela están en estrecha vinculación con los lugares de la basura, la contaminación ambiental y las prácticas de supervivencia en torno a ellas. Estas prácticas de supervivencia se trasladan a la búsqueda incansable de materiales, de recolectar lo que se encuentra en la calle y reciclarlo para darle una nueva utilidad.

Como referimos, en el apartado metodológico, investigaciones desarrolladas en el partido (Grinberg, Dafuncho y Mantiñan, 2013), se centran en las dinámicas que adquiere los lugares de la basura en la vida barrial y el impacto que adquiere en la cotidianeidad escolar. Focalizan en cómo es pensada y vivida por los actores escolares atendiendo a la tensión que “ofrece” este recurso, en tanto valor de uso y valor de cambio, como una mercancía más. Es decir, la basura y lo que se puede recolectar de ella entre desecho y valor que contiene. Al respecto proponen que,

“Desde fines del siglo XX, lo urbano, como suele ocurrir con muchas de las caracterizaciones de nuestra convulsionada actualidad, se dirime entre los relatos de catástrofe y fatalidad ambiental y los de la sustentabilidad, que suele combinarse con las demandas de emprendedorismo y participación social. Estos procesos ocurren al compás del crecimiento acelerado de la vida urbana que, especialmente, en las periferias del mundo globalizado, han ocurrido junto con los procesos de metropolización selectiva, donde pobreza urbana se combina con la degradación ambiental” (Grinberg, Dafuncho y Mantiñan, 2013, p. 117)

La basura expresa lo abyecto, aquello que a diario tiramos y nos queremos ver, ni oler, que expresa lo que no sirve, que no tiene más utilidad, que está agotado, podrido, roto, en desuso. En suma, lo no deseado, lo descartado. Sin embargo, desde finales del siglo pasado, pre-crisis 2001, la pregunta en torno de la basura y su valor ha adquirido especial centralidad. Aparece el desecho como, justamente, su reverso y el modo que opera en los vínculos y relaciones que establecen los sujetos. En particular nos centramos en relatos docentes que nos cuentan sobre ello. El punto clave son los modos de experiencia de los sujetos que transitan sus vidas en estos espacios y las particularidades precisas que involucran un vivir en condiciones urbanas socio-marginales y con un alto grado de contaminación ambiental. Ello interesa de modo particular en este siglo pero que no deja de ser una trama que pueda pensar ambos factores por separado. Así lo urbano, como en el siglo XVIII, no puede distinguirse del medio ambiente (ibíd)

Los lugares de la basura expresan una urdimbre de yuxtaposiciones y contradicciones que resulta de los vínculos entre los sujetos y la basura que se

produce, en muchos casos de lugares alejados de estos barrios, pero que ven su destino en áreas muy cercanas a sus hogares. Al respecto nos interrogamos como lo hacen los autores que indagan sobre ello “sobre las particularidades que presenta la regulación de la vida de la población y del ambiente en un presente signado por la pobreza y la degradación ambiental” (Grinberg, et al, 2013, p. 119) en donde uno de los recursos que opera sobre el docente es, justamente desplegar prácticas de cirujeo para conseguir al menos, algo de material para garantizar recursos que –no llegan o lo hacen a cuenta gotas a través de los organismos de la administración educativa.

Esto implica reconocer que son actividades parte de una trama, una de las tantas, en tiempos de gerenciamiento, que en barrios como los que caracterizan a la región pero, particularmente a los barrios que describimos a la vera del Río Reconquista, se realizan gracias a la capacidad y creatividad de los sujetos. En estos barrios, convivir con la basura, que llega de otros lados, incide el modo en que los sujetos se relacionan con ella,

“En este sentido, podemos considerar la organización cartonera que prima en estos contextos sociales y situaciones diarias como un tipo de respuestas que desarrollan los sujetos, que librados a su propia suerte, insertos en la lógica biopolítica que se presenta en estos espacios, pueden de esta manera “maximizar” ciertos beneficios que puede brindar el sobrevivir a costa de la basura. Porque siempre se trata de acciones que, aunque minúsculas, dejan su impronta, interpelan al poder, lo cuestionan y le disputan valores, sentidos, a través de la sola resistencia, del vivir de cada día”(Grinberg, Dafunchio y Mantiñan, 2013, p.136).

Al respecto, los autores profundizan esta cuestión y postulan que esto se configura no con una situación de excepción sino, justamente, “a situaciones que devinieron regla en la ciudad, que constituyen parte de la vida política de la metrópolis” (p. 137). En ese sentido, como sostenemos aquí, no sólo son prácticas de subsistencia de las familias y estudiantes que asisten a la escuela sino que se trasladan al interior del aula y “cirujear o cartonear”, se extrapola a una más de las labores docentes para subsistir en este marco de precariedad que la escuela se encuentra subsumida. En la siguiente escena de un registro de campo, observaremos como estas prácticas se despliegan. La docente nos comenta sobre recolectar lo que es muchas veces desecho o desperdicio para otros:

Mientras pensamos como desatollar las maquetas para el corto audiovisual “Ciudad Fantasma” a uno de los chicos se le ocurre juntar las cajas de leche que la escuela dona para hacer las casas y el barrio del guion que desarrollan. La docente comenta: -si yo tengo un lugar en una de las habitaciones de mi casa que ahí tengo todo lo que voy recolectando por la calle que pueda servir para trabajar acá. Soy una recicladora nata, no tiro nada, siempre pienso que algo va a servir y así voy trayendo y llenando de materiales los armarios. Tengo este –me señala el del aula con puerta color azul- y el de afuera que ese lo tengo con llave porque ahí tengo los trabajos de los chicos para vender en la feria (Registro de Campo propio, abril 2018).

Esta situación la podemos graficar con las dos fotografías que siguen de los armarios que posee esta docente en el interior del aula de puertas azules y un excedente de materiales donados o recolectados, que se encuentran al costado de este, por ella para garantizar los insumos de los proyectos:

Fotografía 37. Recursos áulicos para desarrollar las actividades áulicas.

Fotografía 36. Armario docente



En estas imágenes observamos, materiales que ya no tendrían vida útil para aquello que fueron “producidos”. Son materiales que la docente va recolectando y amontonando, en el lugar que tiene, donde puede y los “reserva” para cuando sea necesario. En esta misma dirección, nada se tira, todo se transforma, en su honor el título del apartado, afirmaba uno de los estudiantes varones en relación con la noción de reciclar en una clase desarrollada en abril del 2018:

¿Qué es reciclar? [Pregunta la docente]

Axel: Es volver a usar algo y transformarlo en otra cosa (Registro de campo propio, abril 2018)

En la siguiente imagen podemos observar la afirmación que realizan los/as estudiantes sobre transformar un desecho, que son los materiales que utilizamos para armar las maquetas del corto audiovisual para la “Feria”, en este caso, en una ciudad que ellos denominaron “Fantasma”:



En ese hacer docente, donde la transformación del mundo, pero también de todos los recursos que llegan a las escuelas emplazadas en estos contextos, se vuelve el eje central de la enseñanza y, el hecho de contar con lo necesario para realizar actividades y propuestas áulicas, transforma a esas prácticas de cirujeo en prácticas vitales para el trabajo diario. Recursos que debieran llegar del Estado, pero como nos referían *si llegan lo hacen a cuenta gotas* o del apoyo de las familias a través de la Cooperadora escolar. En la escuela, el dinero recolectado por la cooperadora es a través de las donaciones de los/as docentes y de algunas pocas familias. Ello, porque como referimos son familias que no cuentan con los recursos necesarios para sus necesidades básicas, mucho menos para garantizar una cuota mensual –muy baja para materiales e insumos.

Sin embargo, lejos de ser una excepción, el transformarlo todo para que sirva, en tanto práctica de subsistencia, se vuelve el ejercicio cotidiano de la escolaridad en la escuela como afirman Bussi (2013) y Orlando (2019), en muchas de las instituciones que caracterizan a la RMBA. Aquí podemos referir que ese arte encarnado de cirujear o (de)volver utilidad a algo que ha cumplido su ciclo, en esta vida de consumos desechables, también ocurren situaciones que expresan dolor y angustia por todo el trabajo realizado, y por la falta de empatía con todo lo que se logra a partir de los materiales y recursos que cirujean y llegan. En la siguiente imagen observamos las maquetas terminadas con los materiales reciclados, una semana antes de presentarlas en la Feria de Ciencias Humanas y Sociales:

Fotografía 39. Maquetas de Ciudad Fantasma. Apiladas una sobre otras



A una semana de presentarnos a la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM, recibo esta foto a mi celular con un mensaje de voz de la docente. Me cuenta sobre las maquetas aplastadas y rotas porque las habían sacado del lugar donde las dejamos la semana pasada. Las dejaron tiradas en una parte del patio. Ella estaba muy indignada y triste. Porque era mucho trabajo, pero después en lo concreto llegas un día y se encuentra todo roto. Ese mismo día se pusieron a trabajar de nuevo para ponerlas a punto para la feria. Buscaron un lugar más seguro para guardarlas. Iban a quedar en el gabinete de integración, con llave que no se usa para que estén impecables para la feria. Durante el intercambio me comenta que había discutido por esta situación con la directora y habían responsabilizado del hecho a la gente de maestranza y que ellos pensaron que era basura para tirar. De hecho, cuando la docente ingresa a la escuela, encuentra estas maquetas en el sector de la “basura” para reciclar y donar al señor que semanalmente pasa por la escuela a retirar cartones. Pasada dos horas de este primer intercambio, me llega otro mensaje de la docente diciendo que las maquetas ya estaban arregladas y que las iba a llevar a dirección para que vean lo que implicó arreglarlas y que se hagan responsables de lo sucedido ya que estuvimos todo el año cambiando de lugar las maquetas porque las movían, las tocaban y algo siempre se rompía y había que arreglar (Registro de campo propio, octubre 2018).

Entendiendo la práctica de cirujeo como una posibilidad de volver a darle otra utilización y así garantizar como en este caso el armado de las maquetas para el corto audiovisual, claramente no es una práctica que otros docentes realizan. Muestras de ello, es que creyeron que estas maquetas, eran un desecho. Al respecto de la nueva utilidad recordamos aquí cuando las docentes establecieron acuerdos con la empresa que tiraba los pallets a la calle. Esos pallets como relatamos fueron destinados al taller de carpintería, justamente, para que otros, lo utilicen. La escuela transforma los pallets, en desuso de una empresa, en un producto para vender y conseguir algo de dinero y, así nuevamente empezar el círculo de obtención de recursos materiales casi como un ciclo vital. Que efectivamente, nunca cesa. En el marco de ese *cirujeo* una de las docentes en el trabajo del taller nos comenta:

“yo soy una cartonera con el ojo afilado, siempre estoy viendo si algo de lo que otros tiran me puede llegar a servir. Tengo en mi casa un cuartito aparte donde voy guardando todo lo que encuentro” (Registro de campo, mayo año 2016).

Guardar todo lo que uno/a encuentra, para reponer insumos en la escuela es lo que a diario los/as docentes realizan(mos) cuando los recursos son escasos. Sobre estas prácticas de cirujeo, en tanto subsistencia para la escolaridad es donde aquí no se revuelve la basura para comer o vender sino que, se está siempre al acecho para conseguir algún material posible de ser reciclado, reutilizado y convertido en otra cosa, tal como refería el estudiante: “*son cosas para reciclar, para usarlos, pero de otra forma*”. Ese usarlos de otra forma es aquello que en el registro de campo del comienzo del apartado relata. Son también los/as estudiantes los que se encargan de recibir las donaciones y convertirlas en un material “apto”, en otra cosa, para su utilización como en este caso, desarmar los pallets, sacarle los clavos, lavarlos, lijarlos y ordenarlos en el

taller para luego venderlos y darle un nuevo uso. Como mencionamos la práctica de subsistencia barrial trasladada a la escuela, también permite que esta escuela traslade su responsabilidad de nuevo hacia los barrios en que viven sus estudiantes. Seguidamente nos centramos en las colaboraciones que realiza la escuela en estas condiciones materiales que venimos describiendo hacia el interior de ella como hacia afuera en tanto desborde de la comunidad

2.2. *La escuela colaboradora y los desbordes de la comunidad*

2.2.1. *Sobre ferias, viandas y productos.*

Durante el trabajo de campo hemos podido registrar las estrategias que realiza la escuela para colaborar con la comunidad educativa, tanto en su interior como hacia afuera. Ello en torno a la posibilidad que tiene la escuela de ser, en tiempos de inestabilidad y flexibilidad (Bauman, 2006), como uno de los lugares más estables para la población (Grinberg, 2013; 2015). En este sentido la trama de la escuela se configura como espacio de permanencia, estabilidad y contención ante las distintas complejidades por las que atraviesan los sujetos y la materialidad en que se constituye la escuela.

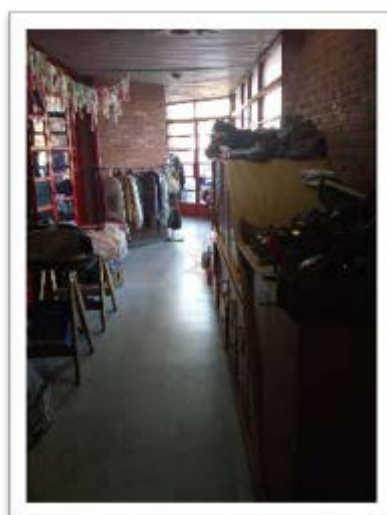
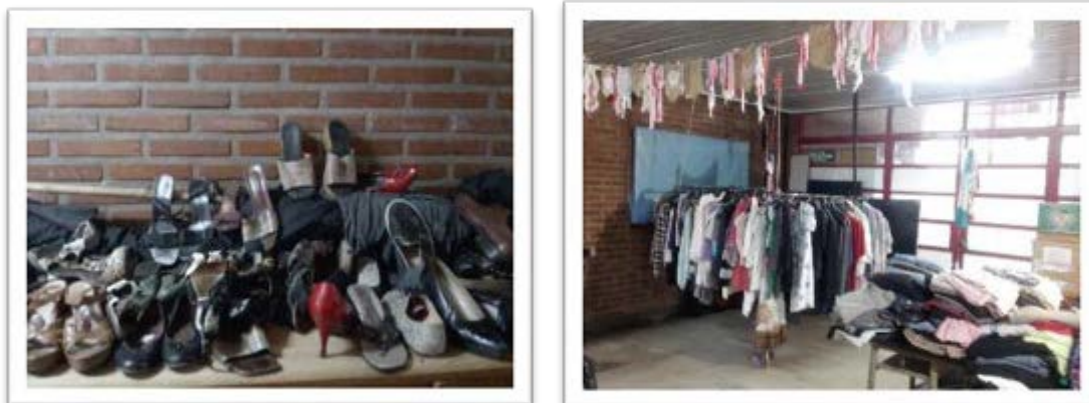
Así, por ejemplo, una de las docentes del taller de economía doméstica junto a sus estudiantes, realizan mensualmente una *Feria Americana* en dónde recolectan ropa y accesorios que provienen de donaciones particulares y de empresas textiles que cierran o que ya, no utilizan determinada prenda. Este taller de economía doméstica – taxonomía no modificada desde su creación– entre tantas actividades “domésticas” cuando reciben las donaciones, de ropa o insumos, son los encargados de lavar, planchar, arreglar si la prenda se encuentra rota o descocida, así como de seleccionar y clasificar la indumentaria para su venta. La Feria, se compone de todas las donaciones recibidas y se encuentra expuesta de manera permanente en la actualidad en el patio central del interior de la escuela. Una vez al mes, la Feria Americana, recibe a vecinos/as y familiares que quieren o necesitan algo en particular. La escuela se abre a la comunidad para vender indumentaria a muy bajo costo.

El propósito de este espacio es recaudar dinero y destinarlo a la compra de insumos para los distintos talleres ocupacionales. Por otro lado, el cuerpo docente recolecta y suma prendas propias para mantenerla en actividad durante todo el año. Ello, resulta un insumo fundamental tanto para estudiantes como para las familias que asisten a la escuela cuando necesitan algún tipo de asistencia o ayuda para conseguir vestimenta, calzado o algún accesorio de indumentaria. En una de las oportunidades que me acerco a visitar la Feria Americana ocurre el siguiente diálogo, entre la docente a cargo y uno de sus estudiantes:

Pedro (10 años): Señor, ¿me puedo llevar estas zapatillas para mi hermana? [Busca en la caja de los zapatos de niños el par que pueda servirle a su hermana].

Docente: Sí, claro. ¿Sabés cuánto calza tu hermanita?
P: No, ni idea. Es así de chiquito el pie, tiene cinco años. [Utiliza sus dos manos para dimensionar el largo del pie de su hermana]. D: a ver esperá que busquemos una que le pueda servir [juntos, docente y estudiante buscan el par adecuado] (Registro de campo, julio, año 2016).

Fotografía 40. Zapatos y Ropa de la Feria Americana de la escuela



Fotografía 41. Vista del costado de la Feria Americana

El relato anterior se completa con las imágenes 40, 41 que, durante los años de estadía en la escuela, la Feria se fue moviendo de distintos lugares, con distintos muebles y formas de organización. Actualmente cuenta con percheros, mesas con caballetes y algunos armarios para guardar de manera ordenada las cosas. No sólo la escuela vende la ropa para conseguir dinero y así comprar nuevos insumos, sino, que también esta Feria sirve para garantizar la indumentaria de estudiantes que lo necesitan, como en el caso de Pedro que pedía a su docente un par de zapatillas para su hermana. Un niño de diez años que no sabe el número del par de calzado, pero, que puede graficar claramente la necesidad por la que está atravesando. Asimismo, funciona para cuando existe algún tipo de emergencia en que los estudiantes necesiten alguna muda de ropa o cuando alguno debe bañarse y conseguir ropa limpia y en condiciones. Es por eso que esta Feria “permanece abierta” todo el año.

Estas escenas que atraviesan la vida de los/as estudiantes no quedan ajenas en la vida de la escuela, donde las condiciones materiales de los

establecimientos, así como los recursos disponibles que obtiene a través del Ministerio Provincial o el CE no sólo no logran dar respuesta ante las necesidades de cada escuela y de esta escuela en particular, sino, que generan una cadena de nuevas tareas y responsabilidades. Estas situaciones ponen de manifiesto lo que junto con Ginberg (2008) mencionábamos como las *dinámicas de gerenciamiento* en donde las instituciones y los sujetos están librados a producir y re-inventar(se) micro-estrategias de supervivencia y autodeterminación. Hacer vivir en la precariedad y hacerse cargo de ella es parte de lo que también sucede a diario en el comedor de la escuela:

Bajamos al comedor a las 16.00, la mayoría ya se encuentra merendando. El comedor es grande y hay mucha circulación de estudiantes - docentes y practicantes. Comenzamos a servir el yogur con cereales, algunos tienen pan y otros, facturas. Se reparte hasta que no quede más. Mientras continuamos en el comedor, circulan las bolsas de vianda, las docentes las reparten a los alumnos que más lo necesitan. Si sobra pan, también se llevan pan. Los chicos comen y toman rápido, 16.15 suena el timbre para formar e irse a casa. 16.30 las puertas se abren y comienzan a subir a las distintas combis, aquellos que no fueron retirados con anterioridad o regresan solo a sus casas. A medida que van saliendo los chicos por la puerta de entrada la portera sale con varios sachet de yogures y, los reparte entre los chicos. (Registro de campo, abril, año 2018)

Todo lo que sobra o mejor, lo que no sobra, es lo que a cotidianamente el personal de cocina prepara para que se lleven los/as estudiantes a sus hogares como refuerzo de la merienda o cena. Si bien no es frecuente que, sobre mucho, son los viernes los días que más cosas pueden repartir. Esto porque si la comida sobra, al volver el lunes la mayoría de los alimentos no estarían en las condiciones adecuadas para consumirlos. Por lo tanto, se reparten las frutas del día, el pan del día y todo aquello que no se consumió durante los espacios del desayuno, almuerzo y merienda. Esto también es posible porque la escuela es una escuela de jornada completa. En las palabras de los actores escolares encontramos esa densidad:

Somos una de las pocas escuelas con jornada completa, estatal y con servicio completo de comedor, que brinda desayuno, almuerzo y merienda. Acá los pibes no sólo vienen a estudiar, a compartir con sus pares, a buscar un espacio de contención, también vienen a comer (Docente, Mujer, 48 años, registro de campo, junio, año 2017).

Después de que terminan de comer, armamos con lo que sobra, distintas bolsitas como si fueran viandas. Muchos de los chicos nos las piden para sus hermanitos que no van a una escuela con comedor. De un día para otro no queda nada en la escuela, les damos para que se lleven todo. Si sobra pan, se llevan pan. (Encargado de Cocina, 38 años, registro de campo, agosto, año 2017).

Preparar las viandas es otra micro-estrategia. Si bien, es el personal de cocina quien las arma, son las docentes las que las administran para aquellos/as estudiantes que más lo necesitan que son todos/as, pero algunos más. Prestan particular atención, a los/as más pequeños/as y a los/as que tienen hermanos/as pequeños/as. Cuando no hay tantas viandas para repartir “economizan” y tratan

de equilibrar para que todos/as se lleven un poco. Esto porque como decía la docente *en esta escuela no se desperdicia nada*. Nada se tira, como pasaba en la escuela privada que arrojaba las “galletitas húmedas” a la basura, nada sobra, se llevan todos/as un poco, se reutilizan los materiales, se transforman y trastocan un poco las condiciones en las que viven los/as estudiantes, cuando llegan a sus casas y comparten con su familias los alimentos, algo de lo “que sobró”. Aquello, que pueda servir para mejorar, al menos un poco, las condiciones de los/as estudiantes, es un acto cotidiano que se transforma en contender la exclusión.

La circulación de productos realizados por los talleres, es otra de las micro-estrategias que sucede al interior de la escuela. Cada taller ocupacional produce distintos productos que, como decíamos, se venden en las Ferias Artesanales del partido, pero también son productos, que se venden al interior de la escuela. Es común que los/as estudiantes del taller de cocina, a diario, circulen para ofrecer desde café y colaciones hasta comidas para que los/as docentes se lleven a sus casas. Asimismo, se vende en los recreos y algunos que llevan algo de dinero consumen, desde pochoclos hasta panqueques con dulce de leche. También funcionan por encargos. En ese caso son los/as docentes que realizan pedidos para alguna fiesta en particular o alguna reunión que tengan. El dinero recaudado se utiliza para continuar comprando insumos para sostener el taller y es habitual que, a fin de año, se utilice ese dinero para alguna actividad en particular con todo el grupo, como salidas a comer a algún lugar, ir de compras, ver algún show, entre otros. Esto obedece al deseo del grupo, cada uno expone que quiere hacer con ese dinero y se establecen acuerdos. Aquellos que no quieran salir o usar su plata para algo grupal, se le entrega el dinero al finalizar el año de trabajo. Situación que no suele ser usual ya que todos disfrutan de compartir, ya que en la mayoría de los casos si no realizan esa salida de manera grupal, es poco probable que la puedan hacer solos o con sus familias.

Como decíamos aquello que se produce en el taller se vende en la escuela para darle continuidad. Son los/as docentes que producen junto con los/as estudiantes los que vuelven a comprar o consumir diariamente. Esto describe los modos de auto-organización para que los talleres funcionen con lo necesario durante todo el año, y cuando no alcanza con el material vendido para reponer los insumos, son los/as propios/as docentes que utilizan su dinero para comprar más materiales. Esta situación de utilizar dinero propio del salario docente muestra cómo los recursos con los que cuenta la escuela son altamente escasos y como nos comentaba Anabel cuando realizaba los pedidos de donaciones *“todo llega a cuenta gotas”* que, si llega, lo hace de manera discontinúa y tardía o mayoritariamente nunca llega.

La vida de las escuelas se configura en un transitar en el límite de la exclusión, del desborde, de la necesidad constante. Sin embargo, aquí se encuentra ese plus, que muchas veces es imperceptible para la política educativa, pero lo es para la comunidad. Aquí, los/as estudiantes son recibidos en la escuela y esperan aprender, encontrar un espacio que los contenga y que

los incluya, a la vez que le brinde distintas herramientas para sortear los procesos excluyentes que viven a diario tanto junto con sus familias. Es buscarle la vuelta, atar con alambre, repartir viandas, hacer ferias y elaborar productos para vender, porque en la escuela también suceden otras cosas y allí es donde se suspende la mirada estigmatizante que recae sobre estudiantes y las escuelas (Redondo, 2016). Allí transcurren ocho horas diarias con sus docentes y son los/as que narran sus vidas y como nos recordaba una docente en la entrevista: “*Es imposible no hacer nada y ser indiferentes a la necesidad...Es más fuerte que nosotras...*”. ¿Qué es lo fuerte?, ¿la necesidad o la fuerza y empeño que a diario realizan los/as docentes para alojar, contener y brindar a sus estudiantes un espacio menos excluyente?

La escuela aparece, así, como el lugar para preservar y refugiar a los/as estudiantes a la vez que, ofrecer herramientas que les permitan optimizar las propias condiciones de vida. Hacer escuela en estas condiciones se vuelve parte de un sinfín de situaciones dónde la tarea pedagógica se convierte en una batalla titánica, tal como debatiremos en el capítulo quinto, que, a diario hay que salir a enfrentar. Son los/as docentes que batallan y reponen los discursos de la inclusión por medio de micro-estrategias al interior de prácticas sociales excluyentes. Respecto de ello describiremos a continuación como la escuela desplaza su responsabilidad y desborda sus micro-estrategias hacia el exterior. No obstante, estas micro-estrategias que uno pensaría que son pequeñas cosas que realizan los docentes aquí demostramos lo contrario. Estas micro-estrategias devienen macro cuando se trata de ocuparse de la exclusión de ECD que asisten a la escuela.

2.2.2. La escuela y sus despliegues

El adentro y el afuera para esta escuela es una frontera difusa, o más bien, no existe. Por tanto, esa falsa diferenciación se profundiza cuando trata de ocuparse de los/as estudiantes, sus familias y sus problemáticas que como venimos relatando son el eje de esta escuela. Importa la escuela, importan los pibes, importan sus familias y como importa todo eso y mucho más, también, el abanico de protección que ofrece la escuela trasciende las propias puertas del edificio escolar. En ese sentido, cuando algún/a estudiante o familia necesita algo en particular, los/as docentes se ocupan de todos/as y cada uno/a. Las imágenes que siguen dan cuenta de ello:



Fotografía 42 Folleto Sorteo. Todos por Abigail.



En las fotografías 42 observamos dos folletos. El de la izquierda es una rifa de comida para recolectar fondos para una estudiante que se encontraba atravesando una enfermedad crónica y terminal. Para realizar su tratamiento debía recurrir a un lugar especializado muy alejado de su hogar y, al encontrarse en un estado muy delicado, debía trasladarse en remis. La familia no contaba con los recursos necesarios para ello, entonces sus docentes deciden realizar esta rifa para colaborar y recaudar fondos. Un viernes por la tarde ingreso al taller con Florencia y sucede el siguiente intercambio:

- (F): Ya tengo los números de las rifas porque me dijo Lidia que hablaron por Whatsapp y que le habías pedido.
- (I): Sisis, acá tengo el dinero.
- (F): Si yo le aviso y se lo doy. Mañana vamos a ir a llevarle la plata.
- (I): ¿Y las cosas que rifan como las consiguieron?
- (F): Y viste como es, entre todas pusimos un poco y compramos (Registro de campo, julio, año 2018).

Esto sucede luego de un contacto previo con la docente de la joven, para pactar la compra de las rifas que ya estaban casi vendidas a una semana de empezar la campaña. Rifa que se logró recaudar gracias a la colaboración y búsqueda de apoyo entre las docentes. Aquí es donde la escuela se dirime constantemente entre ser colaborada y colaborar, entre buscar estrategias para colaborar y a la vez colaborar entre ellas mismas para llevar adelante esta acción. Meses más tarde, como observamos en la fotografía 42 del folleto amarillo, las docentes organizaron un festival a beneficio. No en la escuela, sino, que consiguen a través de gestiones en el Municipio un espacio gratuito, para llevarlo a cabo, un domingo a las 16 horas.

Para este evento llamado "Todos por Abigail", en el que participé junto a mis familiares, se cobraba una entrada que habilitaba a participar de un sorteo con algunos premios. Premios que fueron consiguiendo de donaciones, algunas del Municipio y otras de comercios de electrodomésticos. Este evento fue realizado nuevamente para recaudar fondos para la familia de la estudiante. El evento tenía un espacio de consumición con tortas, bebidas varias y otros

alimentos que se cocinaba a la parrilla. Asimismo, había distintas presentaciones: del grupo “La Chilinga” que se sumó a la propuesta y un joven standapero “Elías Locura” que vino de zona sur. El día del evento era un día muy caluroso y se desarrollaba un partido del Súper Clásico Boca-River, que preocupaba porque suponía que eso iba a complicar la asistencia.

Pero pese a los pronósticos futboleros estaba repleto de gente. Las docentes rebozaban de felicidad y allí se encontraba la estudiante con su familia. El evento duró hasta más de las 20:30 y el plantel docente se quedó hasta pasadas las 22:00 para ordenar y limpiar el espacio, ya que había que entregarlo en las mismas condiciones al Municipio. Al día siguiente me escribe Lidia, la docente de esta joven y me comenta que recaudaron más de lo que habían esperado. Sumado a esto, por la difusión en las redes sociales habían conseguido, por medio del sindicato, un viaje con el objetivo de que Abigail conozca el mar. Lamentablemente la estudiante no pudo realizar ese viaje. En intercambios por WhatsApp, luego de su fallecimiento, Lidia me comenta que Abigail les pidió a sus padres que le regalaran una foto de su cumpleaños de 15 años, a ella y a su doctora, por todo lo que hicieron por la joven. Fue una pérdida muy sentida para la escuela que buscó las formas de garantizar que la estudiante pudiera asistir y continuar con su tratamiento. Misión cumplida me decía Lidia.

Otro de los grandes eventos fue un Básquet solidario con el propósito de recaudar dinero para que uno de los estudiantes consiguiera prótesis. Esto en acuerdo y gestión con uno de los clubes del partido, en donde una de las docentes de la escuela envía a sus hijos a realizar ese deporte. “Todos por Brandon”, micro-estrategia docente que revela la apertura y la mirada atenta de la escuela. Como este, se realizan asiduamente eventos solidarios, colecta de materiales, de ropa y lo que sea necesario para ayudar y acompañar a las familias en las emergencias que surgen:

Era un viernes de julio e ingreso al taller y Florencia se encuentra conversando con la directora. Los chicos se encuentran en el patio de atrás en la clase de Educación Física. Una vez que terminan de conversar me comenta que están recolectando mobiliario, ropa para niños de 3 a 10 años, alimentos no perecederos, leche en polvo o larga vida y bidones de agua. Una de las familias de un estudiante había sufrido un incendio total en su hogar que había perdido todo o lo poco que tenían. Todo lo que durante la semana iban a estar recibiendo y recolectando el fin de semana, Lidia y Florencia, iban a llevárselo a esta familia. El inconveniente mayor era que no alcanzaba con llevar las cosas en los autos, para eso debían contratar un flete para llegar al barrio de este estudiante. El hogar de esta familia que había estado bajo los efectos del fuego se encontraba toda llena de hollín. Es por ello que, un grupo de docentes se organizó para ir unos días antes de llevarle todo lo recolectado para dejar en condiciones de aseo el hogar. Debido a ello, consiguieron que una de las empresas cerca de la escuela les done algunos insumos para la limpieza (Registro de campo, julio, año 2018).

Ocuparse de las situaciones de emergencia que suceden en la escuela, autorganizarse y recolectar lo necesario para acompañar las vicisitudes de esta familia y todas las familias, es la otra cara de las micro- estrategias que se

despliegan a diario. No solo se ocupan de conseguir lo necesario, sino, que consiguen un transporte para trasladar todo lo recolectado durante esa semana y, a la vez, organizarse para dejar el hogar del estudiante en condiciones aceptables de higiene. Cuando la noticia llega a la escuela se vuelve el eje prioritario y se despliegan una batería de acciones de manera colaborativa y organizada, que las docentes ponen en marcha en el marco de una fragilidad y de un optimismo cruel (Berlant, 2019). Un optimismo provocado por las políticas de inclusión gerenciada en tanto, propone aquello que socaba las propias prácticas y propuestas que sólo son posibles de ser sostenidas a través de la gestión docente, ubicándolos en el lugar de cambio y transformación *per se*, para garantizar el imperativo de incluir. Por ello, aquí importa describir el modo en que estas relaciones de poder son puestas en juego a través de las estrategias que ofrecen los/as docentes para garantizar la inclusión tal como lo discutimos a través de la comunidad y su gerenciamiento (Grinberg, 2008, 2009,2015; Rose, 2007)

Es así como la escolaridad se ve atravesada por múltiples situaciones que por medio del compromiso, la voluntad, la auto-organización, el *emprendedorismo* y la gestión de la comunidad, tanto educativa como de las familias, se vuelve el eje clave para sostenerse en unas condiciones que de no ser por ello, la escolaridad se vería altamente fragmentada. A su vez, en medio de ello, es decir, entre las micro-estrategias, la escuela no puede olvidar lo que le es propio, en relación con la posibilidad de la transmisión y el legado a las nuevas generaciones (Arendt, 1996). En ese marco observamos que:

“Las escuelas que no dejan de formar parte del mismo circuito de la marginalidad que son llamadas a reparar, deben encontrar sin perder su identidad las formas, los caminos, para responder a las demandas realidad de la comunidad, buscando aliarse u articular con otros. Pero son muchos los problemas y, por cierto, trascienden a la vida escolar; por lo que la escuela, para no perder su identidad- esto es, volverse centro asistencial- deberá buscar las formas de articulación más adecuadas a sus necesidades que luego se articularan con la responsabilidad institucional” (Grinberg, 2008, p. 165).

De esta manera, la producción de la vida en este marco interpela al sujeto a construir lazos afectivos con su comunidad que se traducen en la unión solidaria de individuos llamados a hacerse cargo de su propia vida, de su futuro tanto en términos del yo como de su comunidad: tanto a nivel familiar, de los vecinos del barrio como de la escuela, apelando al afecto, la empatía y la solidaridad. Como señala Rose (2007), el gobierno a través de la comunidad se teje a través de compromisos individuales, afecciones y propuestas, a través de la gesta personal y al interior de un telón de fondo en donde la escena comunitaria adquiere vital protagonismo.

A lo largo de la estadía en terreno y el registro de las actividades cotidianas, nos encontramos con las múltiples micro-estrategias que la escuela implementa para sostener la escolaridad. En un marco, que implica no sólo ocuparse de las necesidades en las que se ven subsumidas en el cotidiano, sino que deben a la vez articularse con la comunidad y distintas instituciones de

manera responsable para escapar a los circuitos de marginalidad que están expuestas. En tanto ello, sus docentes se ocupan de hacerlo. En las páginas siguientes daremos cuenta de aquellos modos en que los equipos de gestión se conforman como otro de los ejes clave en que la gestión de la comunidad se hace cuerpo y se traduce en la defensa de la escolaridad y de los suyos. A ese apartado denominamos dirección multitask. Creemos fundamental poner en valor todas las estrategias desarrolladas por el equipo de gestión que tal como mencionamos en el apartado de la historia, desde sus inicios los/as directores se volvieron parte de un entramado vital para garantizar políticas de inclusión y garantizar el derecho a la educación de cada estudiante aunque, como daremos cuenta en las páginas que siguen, no sólo de ello.

3. De la dirección “*multitask*”: sostener escuela en la gestión

Las tecnologías de gobierno, como venimos sosteniendo, en tiempos gerenciales, aparecen de manera renovada. Rose (2007) analiza cómo se entrelazan a partir de la dimensión de un nuevo diagrama entre las políticas, el lazo social y la renovación de la idea del sujeto que envuelve para sí y que pretende producir. Al respecto en “*La muerte de lo social*” (2007) el autor reflexiona,

“El gobierno, por medio de la comunidad, aun cuando opere sobre lazos de lealtad preexistentes, los transforma, los inviste con valores nuevos, los afilia con la experticia y reconfigura relaciones de exclusión. Esto no hace a las comunidades falsas en algún sentido. Pero debería alertarnos sobre el trabajo que conlleva la construcción de la comunidad y la implicación de lógicas de inclusión y exclusión, de responsabilización y autonomización, que inevitablemente conlleva” (p.124)

Es decir, se trata de desplegar técnicas orientadas hacia objetivos, principios y métodos ligados con la racionalidad y economía del gobierno, encarnado en los propios los sujetos. Lo anterior se desarrolla con el objetivo de “empoderar” a los sujetos de la comunidad, mediante la búsqueda de lazos que permitan la (auto)reactivación propia, en este caso de los vínculos estratégicos que se articulan a través de los equipos de gestión con la escuela, aunque como manifestamos en las páginas anteriores, la escuela en sí se “empodera” y autogobierna para articular con la comunidad, casi a diario, en este caso como una forma de sostén y como acompañamiento al interior del barrio en el que se emplaza.

Esta alianza, encarnada por los actores escolares, se entreteje en medio de un tipo de racionalización y economía que, tal es así, proponemos la noción de *dirección multitask* como otro de los ejes clave, en las dinámicas gerenciales, que permite sostener, acompañar y diagramar la escolaridad. La noción *multitask*, se vincula con la alternancia veloz y eficiente entre diferentes tareas y múltiples a la vez. Esta noción se vincula con la exigencia de la vida contemporánea, que requiere la optimización a partir de la capacidad y la imposición de hacer múltiples tareas, muchas de ellas sin lograr concluir las. La *dirección multitask* como daremos cuenta se produce bajo esas lógicas. Son

los equipos de gestión que devienen sujetos responsables y deben desarrollar de manera simultánea, múltiples actividades. Muchas de ellas, relacionadas con la resolución de los imponderables, con su organización, con el tratamiento de organismos de estado o autoridades, con la organización del ausentismo docente y, con las particularidades de cada familia y de cada estudiante, entre otros.

Sumada la exigencia de la alianza con la comunidad, al respecto Grinberg y Villagrán (2020), proponen que los equipos de gestión deben rendir cuentas en el marco de los procesos de *accountability* (Ball, 2013), que demandan tiempo y esfuerzo para administrar los recursos, como relatamos, siempre insuficientes. Esto supone hacer(se) en una materialidad que al decir de Berlant (2019), deviene en un optimismo cruel y se constituye como “los modos infames en que las políticas sobre la vida contemporánea actúan sobre la población” (Grinberg, 2017, p.74). En ese marco de *multitasking* deben garantizar que la escuela, estudiantes y docentes desarrollen la jornada escolar con los menores obstáculos posibles. Respecto a ello daremos cuenta que lo habitual de esta dirección es ocuparse de todo a la vez, al mismo tiempo y, en oportunidades, sin lograr finalizarlo con el “éxito” que se proponen. Nos referimos por ejemplo a la espera del envío de materiales del consejo escolar para arreglar alguna parte de la escuela o cuando deben limpiar los tanques de agua, gestionar el cierre de la escuela, entre otros.

Como referimos en el capítulo uno, la gestión y la autogestión de los recursos, tanto humanos y no humanos que recuperamos de los análisis del nuevo materialismo, se vuelve el eje de la escena contemporánea y sobre todo de la escolaridad en estos espacios de la urbe. En ese aspecto sostenemos a modo de hipótesis que la *dirección multitask*, surgida como categoría analítica del trabajo en terreno, es propio de las dinámicas gerenciales que sobrecargan a las escuelas y en especial a quienes se ocupan de llevar adelante la gestión y la dirección de las instituciones. Este *multitask* o las múltiples tareas que deben llevar adelante los equipos es parte de las dinámicas en que se entretiene su labor. Asimismo, ello se refleja claramente en los documentos oficiales que refieren a su capacidad de acción:

“El director, como líder, debe ser flexible, competente, para usar eficazmente la batería de estrategias de la cual dispone y así pilotear con éxito su institución. En este tipo de gestión impera la razón instrumental, se privilegia y valora la capacidad de “gerenciar estrategias”. Un buen director, entonces, será aquel que posea un repertorio de competencias, entendidas éstas como atributos que porta el directivo y cuya posesión garantizará una gestión exitosa” (MINIEDUC, 2010, p. 14).

En este documento los/as directores/as como agentes del Estado con responsabilidad y ética son llamados a ser líderes, capaces de ser flexibles, usando “una batería” de estrategias para “pilotear” situaciones que emergen y así alcanzar el éxito (Grinberg, 2008). Esto siempre y cuando, logre desarrollar al máximo su razón instrumental para gerenciar estrategias, por medio de sus competencias y así lograr, una gestión exitosa. Podemos apreciar en las palabras

utilizadas por el documento, la *lógica de empresa* y del *managment* que se traduce al interior de la escuela y de los roles que deben desarrollar los actores escolares, sobremanera, el equipo directivo. Importa resaltar aquello que comprende a las funciones directivas que demanda el sistema educativo (SE), cuando nos encontramos con instituciones y actores escolares, que aquello que gestionan más bien, remite a lo imponderable e imprevisible, al estar siempre alerta para que en la escuela no salte tanto la térmica y su cotidianeidad discurra entre los vaivenes de saltar y de permanecer con un poco de estabilidad.

En tanto ello, entre las múltiples urgencias y emergencias que, a diario, las escuelas se ven subsumidas, en efecto escapan a esta dimensión primordial que plantean los organismos oficiales. Se orienta al equipo de gestión que, con una “buena agenda” de organización del trabajo, sería posible la construcción de una “buena escuela”. Como si el sólo hecho de organizar las actividades, las reuniones, los/as docentes, los familiares, los/as estudiantes, los emergentes y los imponderables producidos casi como causa- efecto, resultaran la clave del éxito. En las páginas que siguen aportaremos a través de las propias voces de los/as directivos de la escuela y situaciones específicas de la vida escolar que transforman al equipo de gestión en una dirección multitask responsable tanto hacia docentes como estudiantes.

3.1. Cuando lo urgente ES importante: De los imponderables del equipo de gestión

Tal como mencionamos, el equipo directivo de la escuela se vuelve una gestión *multitask* dado que se encarga entre todas sus funciones, además, de resolver los imponderables. Entendemos los imponderables como aquellas situaciones y emergentes resultantes de la vida escolar en contextos de precariedad que al vincularse con la discapacidad ello se vuelve más intenso. En ese sentido, el primer día que me acerco a la escuela para dar comienzo al trabajo de investigación, un lunes de 2016, siendo las 12.30, en la puerta de la escuela se encuentra Veleda, la directora. Acompaña a algunos estudiantes más pequeños a subirse al micro escolar que allí esperaba. Mientras nos saludamos y ato la bicicleta me dice:

-(V): Ya tenés para abrir la investigación, no hay agua. No nos sube el agua al tanque [sonríe y sigue caminando]. Me dice que la espere un poco y que vaya al cuartito de integración antes descrito Espero un rato y a los diez minutos vuelve y me dice al saludar:

-(V): Te hubiera dicho para que vengas más tarde, siempre pasa algo al inicio.

-(I): No te preocupes, acá espero, eso es prioridad.

-(V): Si dame un segundo y vengo. Se nos rompió la bomba de agua, tuve que mandar a los chicos de nuevo en dos viajes con la combi. Dicen del consejo que la vienen arreglar a las 15.00 horas. Espero hasta esa hora sino suspendo las clases mañana, no puedo tener a los pibes acá sin agua, sin comedor, sin baños.

-(I): Ojalá que lo solucionen pronto.

-(V): Si, dudo mucho que eso pase. Voy a terminar llamando al plomero amigo, sumado a que tengo tres grupos sin cubrir así que la preceptora, está

con todos en el comedor. Dejame que organice los chicos que están acá que no se van en la combi y hablamos tranquilas (Registro de campo, abril año 2016).

Al inicio de la jornada escolar, en el cambio de turno, la directora se encarga de trasladar a los/as estudiantes nuevamente al micro que había recién llegado. Esto, debido a la falta de agua que había surgido durante el turno de la mañana. Como no es posible solucionar el tema rápidamente porque el consejo escolar (CE) vendría a las tres de la tarde, es decir, una hora antes de finalizar la jornada escolar, debe buscar una estrategia para resolver la situación. Aquellos/as estudiantes que se van solos/as aún permanecen en el comedor junto con la preceptora porque además de no tener agua, *“porque no sube el agua al tanque”*, cuenta con menor cantidad de docentes para resolver esta contingencia.

Ese mismo día habíamos pactado una reunión previa para dar comienzo a la estancia en la escuela y dar inicio al trabajo de investigación. Cuando Veleda en la puerta expresa acá tenés para abrir la investigación se debe a que telefónicamente habíamos conversado sobre la propuesta de indagar acerca de las condiciones en que se despliega la escolaridad en estos contextos, con determinados recursos materiales. Esto como describimos acerca de las condiciones estructurales de la escuela atendiendo a la propuesta de los nuevos materialismos, que como refiere impacta en la propia subjetividad de esta directora. Por eso realiza esa afirmación. Como comentamos más arriba, suspender la escolaridad con tanta cantidad de estudiantes en sede y estudiantes que ingresan a media tarde se vuelve laborioso por los mecanismos de aviso, autorización y acompañamiento que mencionamos. Sin embargo, como la combi del micro no tenía ningún *“viaje programado”*, es que puede realizar el recorrido de regreso a los/as estudiantes a sus hogares.

El turno de trabajo de Veleda esa tarde comenzaba a las 12.30. No sólo espera recibirme para conversar e incluso apenada me expresa que hubiera preferido no hacerme esperar porque algo, siempre pasa al inicio y debe ocuparse de resolver ese problema, en este caso del agua, sino al día siguiente tampoco podrían garantizar la escolaridad. Resolver este imponderable – se vuelve el eje central de su actividad diaria, particularmente, organizar y gestionar los recursos que cuenta para que los/as estudiantes el día siguiente puedan retornar a la escuela. A esta situación se suma el ausentismo docente de ese día que vuelve a la contingencia más compleja y, asimismo, la espera del arreglo por parte del CE que, finalmente, soluciona la situación de la falta de agua una hora antes de finalizar la jornada.

Entre todas esas contingencias al mismo tiempo, Veleda sabe que, si eso no ocurre, debe llamar a un plomero amigo, porque aquí lo que importa es que haya agua para que al día siguiente haya escuela. El enunciado *“que no suba el agua”* al tanque es parte de los imponderables que debe ocuparse esta dirección multitask, hacer llamados a los padres, al CE, al plomero, a sus docentes y sin dudas a sus superiores para dar aviso de la situación. Esto sin

dudas remite, de manera perversa, a las funciones que “exige” el documento oficial mencionado anteriormente, en tanto Veleda, es flexible, pilotea la situación y aprovecha al máximo sus capacidades para resolver este imponderable que, efectivamente lo consigue.

Hacerse cargo de los imponderables en la multiplicidad de tareas que deben realizar los directivos es también el recuerdo de lo que Ariel, el ex – director, en la entrevista conversábamos con respecto a su rol durante más de 8 años:

-(A): El cargo de directivo es [lo piensa y se emociona]...vos ya sabes cómo es ese cargo de la escuela, por suerte nunca tuve que hacer terapia por el cargo de la escuela, pero te digo que...siempre fui muy autocrítico, un tipo abierto. Yo la escuela la tenía impecable, desde la pintura, los techos, las paredes y si no lo conseguía iba y lo hacía yo, y yo salía y los talleres los tenían impecables. A cada taller le pedía una lista todos los meses de las cosas que les hacía falta, ahora que lo pienso siempre fui muy paternalista, pero yo salía de la escuela, me iba a la ferretería me preparaba todo, para que no les falta nada. También conseguí un subsidio del Rotary para que se equie el taller. Gestionar recursos. Lo mismo con las cloacas, eso era para que la escuela esté habilitada y abierta, si los pozos rebalsaban, no había salubridad y condiciones para mantener la escuela abierta. Brotaba todo por el comedor, está bien podían comer en otro lado, pero no había baños y eso es todo foco de contaminación, eso era otra cosa. Tratar de gestionar que la escuela esté abierta y habilitada para y por lo pibes. Ahora la gestión de recursos de materiales y de materiales pedagógicos yo siempre tuve esa cabeza, que no les falte nada, que este, siempre puse el foco ahí. Yo no me arrepiento de eso, pero que pasa, trataba de mantener todo, yo tenía una agenda: ahí anotaba todo...era un gestor de arreglos edilicios, el plomero de confianza, el herrero, el vidriero de confianza que directamente lo llamaba yo.

-(I): El consejo escolar, ¿cómo acompañaba?

-(A): Depende de cada gestión y si había fondos o no.

-(I): Si la puerta de la escuela sigue rota hace tres años.

-(A): Sabes que pasa yo tengo paciencia para eso, si no viene el consejo voy y lo arreglo yo. Me dedicaba a eso, pero también a lo pedagógico. Obviamente que lo urgente tapa todo y entraba en un círculo vicioso que no podía dar abasto, cuando armaba todo y quería entrar en lo pedagógico, se complicaba más (Entrevista Ex – Director, 52 años, año 2019).

La dirección multitask se resume en lo que el director expresa en la entrevista, “*lo urgente es lo importante*”, lo importante para él, es también lo pedagógico. Sostener la escuela “impecable” y que “no les falte” nada para el desarrollo de la escolaridad es prioridad para este director. Sin embargo, esto se ve alterado y suspendido por las distintas situaciones que tiene que resolver. En ese sentido, la urgencia, la emergencia vuelve a diario y se traduce en un círculo vicioso, del que muchas veces es difícil salir. El rol del directivo es multitask, no quedan dudas, incluso a veces hay que salvarse de hacer terapia por lo que sucede en la escuela. Ello en un marco donde la escuela tiene que estar impecable, ocuparse de gestionar recursos, materiales para los talleres, armar una lista y conseguir todo lo necesario para el funcionamiento casi, como expresa este director, como una función paternalista. En el medio de la contingencia y de garantizar estas condiciones materiales y organizativas, los

pozos sépticos rebalsaban por el comedor, como ya mencionamos, si bien como relata se podía comer incluso en las aulas, no estaban garantizadas las cuestiones de salubridad.

Sin embargo, su función primordial era que la escuela esté abierta y habilitada para los pibes por eso este director, tal como afirma, se volvió un gestor de recursos y arregla edilicios. Confeccionaba una agenda con lo necesario y con los profesionales amigos que podía llamar para que resuelvan los problemas que tuviera la escuela porque como los tiempos burocráticos son divergentes, él no tenía paciencia para esperar a que venga el CE y lo arreglase. Se encargaba él directamente y en caso de no poder hacerlo recurría a su agenda amiga. Lo mismo le sucedía a Velda: de no llegar el CE, ella llamaría a su plomero amigo para solucionar el problema. *Ello porque lo urgente es lo diario, es el imponderable que debe gestionar el equipo de conducción para que la escuela permanezca abierta.* Si no se cuenta con los recursos necesarios se buscan soluciones, en la vorágine de la cotidianeidad.

Respuestas que implican muchas veces ir contra la corriente e ir contra las normas vigentes, por ejemplo “permitir pasar a un plomero amigo que no venga del CE, porque la solución al problema requiere una intervención rápida, porque es necesario que los/as estudiantes asistan siempre a la escuela. Pasar por todos los estados, refiere el director, estados que suponen sobrellevar todo tipo de situaciones. Más que un director como enuncia Ariel, era un gestor de todo tipo. Al respecto del comentario que nos hace sobre los pozos que, Ariel dejó sus funciones hace ya más de diez años de la escuela, el problema persiste. Sin embargo, un viernes por la tarde, en patio de atrás, nos encontrábamos conversando con la actual Directora y Florencia sobre ello:

-(F): De nuevo hay olor en la escuela, no se puede ni comer.

-(Directora): Si, no te preocupes que ya me encargué de gestionar para que venga el Intendente a arreglar las cloacas. Y como estamos en plena campaña electoral seguro nos cumplen el pedido.

-(I): ¿Cómo hiciste?

-(Directora): Callate que el sábado fui a la verdulería, me encontré a la mujer del intendente. Viste que viven por acá cerca en la zona del agustianiano. Me di cuenta que era ella y empecé a hablarle. Me dijo que llame al despacho y que hable con X para concertar una entrevista con el intendente y le cuente sobre el tema. Así que la semana que viene tenemos una reunión con el intendente [lo expresa entusiasmada y contenta].

-(F): Que bueno

-(Directora): Si, seguro vas vos y de paso le contás lo del trabajo que están haciendo e hicieron para presentarse en la UNSAM sobre el cuidado del ambiente.

-(F): Bueno dale ningún problema, todo sea para que nos pongan las cloacas

-(Directora): Si no solo eso, hagamos una lista de todo lo que necesitamos, las cloacas, las veredas, la caldera, todo, así conseguimos la mayor cantidad de cosas y no nos olvidamos de nada (Registro de campo, septiembre, año 2019).

Fotografía 43.. Imagen del área de huerta y de los pozos sépticos en el patio de atrás.



En esa urgencia esta directora se encuentra, de casualidad -de nuevo ese instante decisivo como el registro de las docentes de las “galletitas húmedas”-, en un comercio del barrio con la mujer del intendente. La reconoce y se acuerda de lo que necesita la escuela, porque siempre la tiene presente. Logra que le presten la debida atención para concertar una entrevista. Se entusiasma porque como están en campaña electoral tiene esperanza de que algo va a conseguir y manda a una de sus docentes con mayor antigüedad para que haga el pedido no sólo de las cloacas, sino, de todo lo que necesitan. Para ello arman una lista. Finalmente, la entrevista se concreta y finalizado el mes de noviembre la escuela cuenta con las cloacas y el arreglo de las veredas que mencionaba la directora.

Nuevamente, la gestión de la precariedad se vuelve un acto cotidiano, incluso fuera de la escuela y del horario escolar, en el barrio, comprando en la verdulería. Entre la gestión de la precariedad se entretiene la noción de ocuparse del otro, en todo momento, a cada hora, mientras la escuela está abierta o cerrada, mientras se está un fin de semana comprando por ejemplo en la verdulería o en vacaciones. Lo multitask de la dirección implica también de las familias que a diario recibe. A principio de año la escuela entrega a cada estudiante variedad de formularios. Entre ellos se encuentra el que se solicita el pedido del micro escolar gratuito. Para ello, cada familia debe completar la ficha solicitada y entregarla en tiempo y forma. Si esto no sucede, el beneficio se pierde y la vacante también. En ese marco, una jornada que me acerco a la dirección para conversar sobre los avances del trabajo de investigación. La actual directora, Zulma, tiene a varios padres alrededor, y le hablan todos juntos a la vez. Se los ve sulfurados y enojados. Ella les informa lo siguiente:

(Z): Ya se les paso la fecha para presentar los papeles, pero traigan todo completo igual, para mañana o a más tarde el viernes sin falta. El DUI, el formulario firmado y lo entregamos todo a desarrollo social y si es necesario hacemos un pedido de prórroga.

[Un padre le contesta]: pero ya traje todo, seguro se perdió.

(Z): No te preocupes que lo volvemos a buscar, te avisamos si no lo encontramos sino lo vas a tener que mandar de nuevo y la fecha ya no se puede extender más (Registro de campo, marzo año 2017).

Ocuparse de la burocracia en este sentido que implica gestionar la escuela, es parte de otro de los ejercicios de la dirección multitask. Llenar papeles, formularios, registros, pedidos de prórroga, seguimiento y continuidad ante cada situación particular de familias y de estudiantes, es el modo en que se configura la escolaridad. Esto adquiere densidad en tanto, una y otra vez, las familias se acercan a la escuela en búsqueda de orientaciones y acompañamiento que la escuela brinda. Ocuparse de todo y cada uno es algo que para la escuela se vuelve prioritario. La dirección multitask no sólo debe ocuparse de ellos sino como describiremos a continuación no debe olvidarse de otra de sus funciones prioritarias que los organismos de Estado demandan. Nos referimos al rol pedagógico en las aulas y el acompañamiento a sus docentes.

3.2. *De la administración, de la burocracia y el “abandono de la docencia”*

La Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) en el 2015 produce el material “*Directores que hacen escuela*”⁵⁶ con una agenda esperada para el equipo directivo y, propone que los equipos de conducción deben desplegar sus actividades en tres dimensiones (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2012). A saber, la primera referido a lo *técnico administrativo* que, usualmente esta área es la que absorbe la mayor cantidad del tiempo utilizado en la gestión, tal como dimos cuenta en el apartado anterior. La segunda, asociada a lo *socio-comunitario* en estrecha vinculación con la “necesaria” articulación y alianza con la comunidad en la que se inserta y, por último, casi como olvidada, la *pedagógico-didáctica* centrada en el mejoramiento de las prácticas educativas (OEI, 2015, p.1). El documento agrega sobre esta última:

“Aunque las tres dimensiones son importantes, la pedagógico-didáctica debe primar sobre las demás. El equipo directivo tiene una responsabilidad central e indelegable en esa dimensión. Orienta a los docentes y genera las condiciones institucionales para que la enseñanza y el aprendizaje puedan tener lugar. Para que la dimensión pedagógico-didáctica tenga la atención que merece, es indispensable planificar y reservar tiempo para las tareas pedagógicas: recorrer las aulas, mirar las planificaciones, aconsejar a los docentes, analizar trayectorias, etc. Con una buena agenda, el trabajo del equipo directivo puede apuntar hacia el objetivo fundamental: construir una buena escuela” (OEI, 2015, p. 2).

En las palabras del director se encarna aquello que los documentos demandan a los equipos de gestión y se traduce en la subjetividad de los mismos en una sensación de desazón, que no dan a basto y se vuelve un círculo vicioso del que muchas veces se pueden ocupar poco y nada, ya que lo urgente es lo importante a resolver en el transcurso de la jornada escolar. Ser un directivo multitask es, convertirse en gestor de la escuela y ocuparse tal como lo comenta Ariel que lo importante para él es, también es lo pedagógico:

-(A): Cuando asumí como director, también me ocupé por lo pedagógico. Si bien no hice ninguna licenciatura, siempre fui autodidacta, investigaba por mi

⁵⁶ Se puede consultar el documento en el siguiente enlace: https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_La_agenda_del_equipo_directivo.pdf

cuenta para estar un poco más acorde. Yo quise mantener esa veta. Por eso cuando vino un cambio de resolución de los talleres, de los diseños curriculares del 2003. Yo lo quise hacer bien. Empecé a pedir cambios, ajustar tuercas, los pedidos de cambios básicos de una planificación para poder adecuarlos a las nuevas metodologías, ya que pedían que los talleres y los pre-talleres estuvieran vinculados con las áreas curriculares. En esa época no había contenido pedagógico en los talleres y eso era lo que pedían. Yo hacía reuniones de departamento para pensar la planificación y el trabajo pedagógico, estrategias de evaluación, armaba cuadernillos para que se trabaje bien, se planificaba y articulaba, se hacía un laburo de fondo, pero lo intentaba. Ahí había toda una cuestión de seguimiento con el docente, trabajar la empatía, hacer un informe de la clase trabajada, que pueda modificar algo. Si vos querés conformar equipos de trabajo para que compartan el mismo estilo de trabajo, eso es lo más difícil, eso se construye, y eso es lo que hace el cambio, no es llenar una planilla a fin de año y listo, tampoco lo cambias haciendo un súper seguimiento, pero por lo menos vas construyendo otras cosas. Cuando logré hacer la evaluación de cada uno, que pasaba, terminaba con uno un docente, alumno, o grupo de taller, me daba vuelta y todo el resto se me había desmadrado, cuestiones grossas a veces y otras no, descuidos de los docentes -en el espacio de los recreos. Si no estás presente se generan vicios. Sostener ese espacio de seguimiento y apoyo a la labor docente que son lo que sostienen la escuela, era un quilombo porque para hacer eso yo tenía que dejar grupos sin docentes, y el ausentismo docente era tremendo, pero bueno yo lo sostuve, había días que lo suspendíamos, pero se intentaba sostenerlo. Esos espacios de reflexión sobre la práctica son necesarios y no quedo eso como marca. La renovación de plantel, la matricula, los contextos sociales, fue todo cayéndose. Se empezaron a formar como bandos, por los recursos de la escuela, tanto económicos como materiales por ejemplo que gestionábamos para llevarlos a distintos lugares diez días de campamento, la gente hablaba y cuestionaba todo, era todo autogestión (entrevista Ex – Director, 52 año, año 2019).

En este registro, el esfuerzo por ocuparse de aquello que demandan, como prioritario, los documentos oficiales en ese múltiple ejercicio de la docencia implica ocuparse de lo pedagógico que, para el director es construir un espacio de encuentro y de empatía con sus docentes para acompañarlos en el seguimiento de las clases, en las evaluaciones, a la vez, que, responder a las modificaciones y adecuaciones que el propio SE generaba por esos años. Nos referimos a los cambios curriculares, armados de legajos, secuenciaciones de proyectos y actividades, es decir, centralización y maximización de la razón instrumental del ejercicio de la docencia en cuanto a la planificación diaria-semanal-mensual y anual que los/as docentes deben(mos) cumplimentar. Este director para poder llevar adelante esos cambios y que no se sienta como es habitual escuchar en las aulas, como una reforma “desde arriba” y que, no es consensuado ni trabajado con los/as docentes, en cambio, se organizaba y organizaba la escuela para generar espacios de reflexión sobre la prácticas y adecuación de los nuevos lineamientos.

Tener buenas capacidades de gestión tal como afirma Grinberg (2008) es comprometer a todos aquellos docentes para lograr un equipo de trabajo mancomunado y de manera consensuada en contextos de desigualdad estructural, social y educativa que se traduce al interior de la escuela y se

observa en sus condiciones materiales, en sus paredes, en sus conexiones eléctricas, en sus saltos de térmicas y en sus pozos sépticos desbordados. En esas condiciones es que se demanda a la comunidad educativa a generar lazos con otros para ocuparse de situaciones que exceden a la propia responsabilidad de la escuela. Si bien docentes y directivos, efectivamente lo hacen, la pregunta es por el ejercicio del poder en esta innumerable de situación de imponderables que se expresa como enunciamos al principio en una sensación de abandonar “el ejercicio de la docencia” como si todas las gestiones que realizan a diario no fuera una pizca más de ello para que la escolaridad transcurra, en un vaivén sin hamaca (Grinberg, 2009).

Si bien en palabras del director sostener esos espacios era *un quilombo* por la reorganización de los grupos, ya que cuando se juntaba con un docente sus estudiantes debían estar a cargo de otro, situación que, con el ausentismo, muchas veces, se veía truncada. Sin embargo, tal como afirma intentó sostenerlo, pero todo *se iba cayendo*. Nuevos cambios en el plantel, cambios en la matrícula, en la cuestión social y, todo se fue complejizando más. Mientras intentaba ocuparse de lo pedagógico, “*se daba vuelta y todo se desmadraba*”, porque como afirma si no estás presente se generan vicios. El director nos comentaba que mientras se ocupaba de acompañar a los/as docentes, por ejemplo, los recreos se extendían considerablemente porque no había nadie que se encarga de tocar el timbre y salir a observar el ingreso de los grupos. Esto no como una cuestión policial sino como otra, una más, de las responsabilidades que implica desplegar las funciones al interior de un equipo directivo.

En ese breve relato el ex director nos habla de una marca, en cuanto a la preocupación por el acompañamiento docente, aquella dimensión que plantea el documento oficial por lo “pedagógico-didáctico” que intentó sostenerla mientras que, a la vez, se ocupaba de todos los emergentes descriptos. Con respecto a la posibilidad de dejar una huella y multiplicar las ganas y el esfuerzo para concretar equipos de trabajo que tomaran la misma iniciativa, es aquello que finaliza diciendo este director que todo era autogestión. En este sentido,

“el acento ahora está puesto en la autonomía individual y la capacidad para adaptarse; volverse agentes de cambio en un mundo que cambia. Nueva égida de la formación de la subjetividad que se condensa en el llamado a la formación permanente e involucra el autodesarrollo individual, pero también grupal y/u organizacional. Trabajo en proyecto, compromiso, participación, responsabilidad, desarrollo profesional, autogestión, trabajo en equipo, (...) (Grinberg, 2008, p. 209).

Todos estos reclamos de capacidades que críticamente menciona la autora, se encarnan en la figura de Ariel, de Velda y de Zulma que buscan incansablemente comprometerse, participar, involucrarse, acompañar y autogestionarse la vida para autogestionar la escuela. Nuevamente insistimos aquí que esto no es lo que ocurre en esta escuela en particular sino que lo multitask y la gestión de la vida y del presente se configura como el hacer diario de todas las instituciones, particularmente las que se emplazan en esta región. Esto en particular se complejiza cuando la discapacidad aparece y vuelve a la

gestión de los imponderables y la mirada pedagógico didáctica atender a las particulares expresiones de las vidas de cada uno de los/as estudiantes que asisten a la escuela.

Finalmente, lo que busca el gerenciamiento y la gestión de las instituciones, en escuelas donde la urgencia es importante, ya que sin agua no hay escuela, es justamente a través de los/as docentes que se ven envueltos en la necesidad de generar y producir *micro-estrategias* junto con equipos de gestión hacedores *multitask* en unas condiciones materiales precarios -de recursos, edificios y de los sujetos que allí concurren- que, si esto es válido para cualquier institución en similares condiciones, aquí la escolaridad vinculada con la discapacidad tal como describimos y describiremos en el siguiente capítulo deviene un en una batalla en sí, para garantizar la inclusión

Lejos de romantizar la agencia y capacidad multitask de los equipos de gestión, de las escuelas en general pero ésta en particular, se erige como parte de las modulaciones crueles de la biopolítica contemporánea que supone, armar reuniones en la verdulería, contactar amigos/as para arreglos edificios, hacer agenda de los arreglos, evitar que los pozos rebalsen o volverse un administrador en sí. En suma, “parecen ser los modos en que esa agencia se encuentra con modos silenciosos de lucha en tiempos gerenciales, donde insistir es clave para resistir al presente” (Grinberg, 2017, p.74), y, como refiere Bussi (2013) eso deja a escuelas y docentes en un estado permanente de conquista.

Por tanto, hacerse cargo de la precariedad como describimos a lo largo de todo el capítulo es la clave del hacer escuela en tiempos gerenciales. La cotidianeidad de ese hacer(se), *multitask*, que viene a reponer y sostener de forma individualizada, en el caso por caso, los procesos de escolarización de cada estudiante, permite que la escuela sea escuela y muchas otras cosas, todas a la vez. En ese lugar de múltiples espacios la escuela es también el lugar donde se ocupan de cada pibe, de cada situación, de cada familia, no por obligación, ni por reglamento, sino porque en la escuela les pibes importan. Sobre estas cuestiones nos adentramos en el apartado final de este capítulo.

4. **En la escuela les pibes importan**⁵⁷

4.1. *De la valoración de la escuela: una responsabilidad mutua*

No faltó nunca a la escuela, aunque llueva y me embarre cuando salgo de casa. Prefiero venir a la escuela porque no hay goteras, vivo en una casa llena de agujeros, cuando llueve me mojo menos cuando viajo para la escuela. Pero cuando entro no me mojo más (Estudiante, varón, 20 años, registro de campo propio, 2017).

En *Cuerpos que importan* Butler (2010), nos remite a los efectos del poder sobre la producción material de los cuerpos que como sostiene algunos importan más que otros. Asimismo, introduce los efectos de identificación de los sujetos y lo propio de aquellos cuerpos que se encuentran en las fronteras. Por

⁵⁷ Este apartado se compone de las discusiones desarrolladas en el artículo-en prensa- “Cuerpos que importan en el patio de atrás” junto a mi directora

lo tanto, para la autora el cuerpo es parte del discurso del poder, en tanto organización y materialización en el proceso mismo de su construcción. Aquí nos introduce a la cuestión de lo humano, incluso donde se negocian sus límites. En palabras de Butler,

“esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son ‘sujetos’, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos. Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas ‘invivibles’, ‘inhabitables’ de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo ‘invivible’ es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos” (Butler 2010, p.19-20).

Seguidamente, en *Marcos de Guerra* (2008), remite a los cuerpos que no son dignos de ser llorados, en los que se imprime en ellos algo de lo subversivo de “una resignificación radical, (...) de expandir la significación misma de lo que en el mundo se considera un cuerpo valuado y valorable” (Butler 2008, p. 47). Se trata en otros términos,

“que las vidas queer lleguen a ser legibles, valoradas, merecedoras de apoyo, en la cual la pasión, las heridas, la pena, la aspiración sean reconocidas sin que se fijen los términos de ese reconocimiento en algún otro orden conceptual de falta de vida y de rígida exclusión” (Butler 2008, p.46-47).

Aquí, recuperando los aportes de teoría queer, en tanto posición radical de sujetos y cuerpos que “parecerían no importar” y, los movimientos Crip, proponemos a modo de hipótesis la noción en la escuela les pibes importan- en el patio de atrás- a los efectos de problematizar las tensiones que atraviesa la escuela para propiciar procesos de inclusión y revertir la exclusión. A través de relatos de estudiantes y docentes proponemos elementos para la comprensión de esa *inclusión excluyente*. Seguidamente, como parte de esa tensión nos encontramos con modos de ese hacer que produce un plus, que, como señala la frase del estudiante del epígrafe, permite no mojarse más. Nos referimos a las dinámicas del hacer escuela, en el borde, cuando la discapacidad intelectual se combina con la pobreza urbana que marca los cuerpos. Cuerpos precarios pero como lo discutimos, en la escuela importan. Precisamente creemos como afirma Butler (2010), de “abrir nuevas posibilidades, de hacer que los cuerpos importen de otro modo” (p.57), de un modo otro.

Cuando se trata de escuelas donde la discapacidad se combina con la pobreza urbana se suma la pregunta por los cuerpos que no importan (Butler, 2010) y la responsabilidad que encarna sobre ello. Mientras la inclusión reclama trabajar en esa vara, las instituciones se enfrentan con la condición abyecta que pesa sobre la escuela y sus estudiantes (Grinberg, 2010). En el caso que aquí nos convoca, los cuerpos con discapacidad intelectual, como referimos, se vuelven lo *abyecto de lo abyecto*. Retomar a Butler involucra reflexionar sobre la producción social de los cuerpos que importan y la normatividad que define sus términos. Aquello que no encaja en los discursos producidos por sus límites se convierte en un cuerpo siniestro, que acecha, irrumpe o amenaza. Butler

propone una reformulación de la materialidad e invita a pensar los cuerpos como efecto de dinámicas de poder. Es en este sentido se regulan los términos que habilitan la validez de los cuerpos, en donde unos importan más que otros.

La pregunta por la inclusión nos arroja a otra mirada que involucra la oportunidad de que otros cuerpos – en este caso los/as docentes, sean capaces de ver en el “cuerpo abyecto”, la posibilidad de ser y habitar el mundo de un modo otro, un modo impropio, un modo impensado. Como daremos cuenta aquí, estos cuerpos abyectos que conforman la escuela, son para sus docentes la prioridad máxima, porque como nos refería una de ellas en una reunión de ingreso al campo: *"si no los miramos nosotros y no nos ocupamos de ellos, entonces quién"*. Esta pregunta interroga y propone los modos actuales en que se desarrolla la escolaridad de la escuela.

Entre esas tensiones cabe indagar por el hacer escuela donde docentes y estudiantes encuentran la posibilidad de un modo otro de ser, estar y habitar el mundo. Estas miradas se vuelven clave para entender algo de lo que ocurre a diario en las escuelas, donde llueve mucho en el camino, pero también se encuentra cobijo en su interior. Estas palabras expresadas por el estudiante encierran no sólo la idea de la materialidad de la escuela como un espacio más seguro, más seco y en mejores condiciones que en su propio hogar, sino que metafóricamente expresa otras tonalidades de las que nos ocupamos aquí. En las palabras del ex director observamos algunas de esas cuestiones:

-(A): cuando empezamos a ser docentes de la escuela nos encontramos con una escuela muy enquistada, te hablo del año 1993. Se conformó un equipo que convino, pasión por la profesión y pasión por la escuela. Mucho amor por la escuela, mucho querer hacer por los pibes... si era todo, era dar todo. No se medía el tiempo y el trabajo extra escolar -intraescolar. Trabajamos sábados domingos, feriados, no importaba nada. Esto te lo estoy contando desde un grupo de docentes que se transformó en un grupo referente muy fuerte que luego fue el foco y la mirada hacia el conflicto porque vos sabes que las escuelas y las instituciones siempre hay conflicto. El tema es como la escuela lo va resolviendo y como eso te ayuda a crecer o no (Entrevista, ex Director, 52 años, año, 2019).

La escuela importa, los pibes importan. Mucho amor por la escuela y mucho querer hacer por los pibes como relata el director. *Era dar todo*, sin medir el tiempo y llevar a cabo distintos proyectos, trabajo extra como lo expresa. En este relato que, si bien es de un recuerdo del principio de la década de los 90, aquí la escolaridad se conformaba por un interés real de ver cambios en la escuela y de ver progresar a los "cuerpos" que allí concurrían. En esta misma línea, la Directora Velda que me recibe amablemente en mi primer día de visita a la escuela me relata lo siguiente:

Estamos las dos terminando la entrevista de bienvenida en el cuartito de integración y me comenta que pudo concursar para supervisora / inspectora del área, que ha obtenido buenas calificaciones pero que se encuentra a la espera de los cargos disponibles, hace referencia a que no está muy segura de dejar la dirección de esta escuela y a los pibes. [Me lo dice emocionada con lágrimas en los ojos]:

- Lo tengo que analizar y pensar bien, acá dejás la vida todos los días. Los chicos y los maestros son mi familia también. Dejar la escuela me cuesta,

pasar a papeles exclusivamente también. Pero es un avance (hace una pausa y seguimos). Vamos que te presento a las chicas de los talleres de los grupos más grandes (Registro de campo, año 2016).

Dar todo, dejar la vida, amor por la escuela y por los pibes es parte del relato cotidiano de lo que docentes afirman en su andar ético y responsable. Esto, en línea con los argumentos de Butler (2010) sobre su argumentación respecto de cuál es el motivo que algunos cuerpos se tornan irreconocibles por su precariedad, es en simultáneo, "la condición para la acción política encarnada y la responsabilidad ética" (p.25). Es decir, aquella inteligibilidad que produce/transforma a ciertos cuerpos, cuerpos que no importan, es para Butler, lo que nos hace ser humanos y por ese simple hecho, importar. Ser precario, estar ex-puesto, vulnerable y en interdependencia de otro, remite a la existencia de necesitar relación, acompañamiento y, reconocimiento. Es decir, "necesitar(nos) otros".

Siguiendo los lineamientos de la autora, nuestros cuerpos no son producidos en el orden de la individualidad y soledad, y eso es no obstante lo que constituye un "nosotros". En ese nosotros se encuentra implícito la responsabilidad y las obligaciones hacia los otros, sin miramientos, sin condiciones. La existencia del otro en tanto que tal, exige esa máxima en tanto vida, en tanto humano que como refería Butler (2010), en el momento en que nacemos nos constituimos precarios. En otras palabras, nuestros cuerpos insisten, a estar con otros y junto a otros como condición clave de que en esa relación sólo es posible nuestra existencia. Por consiguiente, en el sentido de ese nosotros y de la responsabilidad ética que encarnan los cuerpos precarios de la escuela, una docente nos refería que: *"ante la necesidad de los estudiantes no se puede mirar para otro lado"*. Ello, en un marco donde la vida insiste y exige apoyo y unas condiciones para ser una vida vivible. Repliegan micro estrategias como discutimos en el apartado dos de este capítulo pero que también, como discutiremos en el capítulo siguiente con mayor profundidad, se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Levinas (2003) afirma que esa responsabilidad ética es un estado de alerta y de despertar continuo, y que podríamos agregar a su definición lo que nos decía la docente sobre la responsabilidad del no mirar hacia otro lado. En esa misma argumentación Mélich (2014) refiere que la ética es un modo preciso y particular de estar con otros, que se constituye en términos de fragilidad y debe ser cuidada y sostenida para preservar nuestro vivir pero que es altamente resquebrajable. Es en esta escena que la tensión inclusión-exclusión adquiere otras notas que importan retomar aquí. Allí en situaciones de precariedad, la escuela consigue habilitar una hospitalidad, entre los detalles y micro-detalles, que hacen al devenir de la vida escolar y que son el eje de sostén y reconocimiento de cada uno de sus estudiantes. Son probablemente, esos instantes aquellos donde el hacer escuela en la precariedad produce un plus, donde la escuela deviene lugar para asumir una voz en los asuntos públicos, en los asuntos de la escuela, de los barrios que habitan, de sus moradas, de sus vidas. Un devenir otro, donde la vida abyecta acaece palabra otra en la que los

cuerpos importan. Desde esta misma perspectiva, es en las palabras de los/as estudiantes que podemos dar cuenta que en la escuela se sienten valorados y que importa lo que les pase. Valoran a sus docentes y la mirada que se tiene sobre ellos. Lautaro inaugura esta sección:

-(I): *¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?*

-(L): *Todo*

-(I): *¿Qué es todo?*

-(L): *Conocer a las personas, las docentes que tuve me enseñaron que acá que podemos hacer todas las cosas que nos proponemos (Entrevista, Estudiante Varón, 18 años, año 2019).*

En los discursos del *no poder*, ante las distintas dificultades de aprendizaje que atraviesan los/as estudiantes con alguna discapacidad es algo recurrente que escuchamos y que ellos mismos expresan. Particularmente, en las palabras de Lautaro, reflejan la labor docente que realizan en la escuela para que los/as ECD aprendan y logren todo aquello que se propongan. En esta misma línea Alexis, Luca, Damián y lo refuerzan:

-(I): *¿Qué es lo que les gusta de esta escuela?*

-(A): *muchas cosas, acá las señas me ayudaron a leer y escribir.*

-(L): *si yo también, me cuesta leer, pero acá me ayudan, siempre.*

-(D): *si, al principio me hacía el loquito y me escaba, me tenían que salir a buscar las señas (Registro de campo, año 2019).*

También Julia nos ofrece en su relato aquello que los docentes hicieron por ella:

-(J): *Yo vivía en Chaco (...) hice primer grado allá. Después cuando nos mudamos con mi mamá, cuando vine acá en el 2008 aprendí a leer y a escribir con Dánica. Ella me enseñó todo lo que se (Entrevista Estudiante Mujer, 20 años, año 2017).*

Ella me enseñó todo lo que se, esa frase envuelve el significado del vínculo pedagógico, a la valoración de esa responsabilidad asumida por las docentes (Grinberg, 2016). Sobre ello, profundizamos en el capítulo V. Leer y escribir en los relatos de los/as ECD se vuelve el eje clave de la escolaridad y el eje central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es tal la importancia, la adquisición de la lectura y escritura, que significa para los/ las ECD “el todo” que expresan. Aquello que sienta la base para aprender después “el resto”. Así la responsabilidad asumida por los/as docentes se orienta a ese “todo” que demandan los/as estudiantes. Entre tanto tejido de responsabilidad ante los otros, es así, como lo humano vuelve, “pero vuelve a los intersticios que hasta entonces no se veían más que como silencios, espacios vacíos, pausas o huecos; no vuelve al centro, sino al “entre”, el “entre” humanos, y reivindica que su verdadera condición está ahí” (Ingala, 2016, p.886), donde la relación es posible y el encuentro elimina cualquier diferenciación excluyente.

Vale decir, que la fragilidad de lo humano retorna con el objeto de limitar estados de vulneración y fragilidad que estamos expuestos (Nancy, 2007), en tanto, cuerpos precarios, insertos en relaciones de poder/ saber y subjetivación pero fundamentalmente interpelados, en todo momento por un otro o muchos otros. En este importar asumido por los/as las docentes de la escuela implica tal como desarrollaremos en el siguiente sub apartado,

un plus, un aire que respirar que la escuela combina, porque los/as pibes verdalmente importan y porque la escuela, sin lugar a dudas es un espacio dónde salir a respirar, a jugar en el patio de atrás y, a estar junto a otros ya que, "la escuela, en medio de las innumerables situaciones trágicas que forman parte de un cotidiano cada vez más traumático, es el lugar que siempre está, al que siempre se puede volver" (Grinberg, 2009, p. 89)

4.2. La escuela con aire para respirar

Ahmed (2019) en su libro *"La promesa de la Felicidad"*, como critica a esta última, plantea entre varias figuras que recorre, el hacer lugar a diversas vidas, abrir el camino por ejemplo a las feministas aguafiestas, a los inmigrantes melancólicos, a los queers infelices, y aquí agregaríamos, a los efectos de esta tesis, al colectivo de las PCD, al grupo Crip- Tullido que debatimos en el primer capítulo a los efectos de recuperar esos debates y proponer aquí una analítica que reclama especial atención. En tanto que, para esta perspectiva la discapacidad opera como una categoría, tal como venimos sosteniendo, de representación de los cuerpos abyectos. En ese sentido, Ahmed señala la posibilidad de un futuro posible en que todas las vidas cuenten como vidas, por medio de distintos aires y respiros:

"Es preciso dedicar mayor reflexión a la relación que se establece entre la lucha de las personas queers por alcanzar una vida soportable y las esperanzas aspiraciones de la buena vida. Tal vez el meollo de la cuestión sea que resulta muy difícil las luchas sin tener aspiraciones, y es difícil tener aspiraciones sin que estas adopten alguna forma preexistente. La raíz latina de la palabra aspiración viene de "respirar". Creo que la lucha de las personas queers por conquistar una vida soportable es una lucha por tener donde respirar. Para nosotrxs⁵⁸, tener donde respirar, o poder respirar libremente, resulta, (...) una aspiración. Y junto con el aire viene la imaginación. Y junto con el aire vienen las posibilidades. Si la política queer no tiene que ver con la libertad, acaso esta no sea otra libertad que la de sencillamente respirar" (Ahmed, 2019, p. 240).

Proponemos, en ese marco de debates, que la escuela se vuelve para sus estudiantes, porque en ella importan, una escuela con aire para respirar. Una escuela como afirma Florencia porque:

-(F) en la especial están mejor, porque están más contenidos, pensamos en ellos, tratamos de ayudarlos. Entonces parece que afuera hay otra realidad, que, si la hay porque acá comen, acá se pueden bañar, acá hacen amigos, acá los cuidamos, acá aprenden – lo que pueden, pero aprenden y siempre estamos pensando en cada uno de ellos. Fue todo cambiando, las docentes también si bien hay algunas más comprometidas que otras siempre se está pensando en los pibes. Puede ser mejor puede ser peor, pero ellos so

⁵⁸ El original es de la autora, no modificamos la cita. Pero consideramos que las expresiones con la letra x para dar cuenta del lenguaje inclusivo, excluye a aquellas personas usuarias de lectores de pantalla que no permiten el sonido armonioso de la pantalla al escuchar la letra x. En este sentido entendemos que lo más conveniente en estos casos es utilizar la letra e, de reconocido uso en nuestra sociedad, en referencia al lenguaje inclusivo. Sabemos que ello, también deja afuera a otra gran parte del colectivo con discapacidad, pero entendemos es un avance para ir modificando la hegemonía del lenguaje.

nuestro rumbo (Entrevista Docente, Mujer, 49 años, año 2019).

Ese estar mejor implica estar en mejores condiciones que en sus propios hogares, implica hendir por más pequeña que sea, la exclusión que viven. Son los/as docentes que piensan siempre en ellos/as, en una posibilidad porque son el rumbo, asimismo, puede ser peor o mejor, como dice Florencia, pero aún no dejan de intentarlo. Cuando la exclusión se vuelve la trama del hacer diario, produce en la experiencia de las aulas una sensación de estar "trabajando contra la corriente, porque ante la necesidad no podemos mirar para otro lado" (Docente, mujer, 42 años, registro de campo propio, año 2018). Contra la corriente se vuelve, así, otra parte de ese adentro de la inclusión que se expresa, tanto en los datos estadísticos como en los relatos docentes. Entre esas dinámicas, docentes y directivos deben garantizar una inclusión que cruje cuando es narrada a través de las voces los propios protagonistas e, intentan revertir una exclusión que los acecha:

-(F): Ellos mismos te dicen que les gusta más estar acá porque los escuchamos y nos preocupamos por ellos, también es el tiempo, nosotras estamos más años con ellos, el vínculo es otros, se generan otros lazos incluso con las familias, entonces son otras las condiciones (Entrevista, Docente Mujer, 49 años, año 2019).

Este *aire que respirar* que menciona la autora como fruto de las resistencias de colectivos disidentes – que aún siguen excluyendo a las PCD- para alcanzar vidas soportables y vidas dignas de ser vividas, de felicidad y encuentros es parte de este breve retrato de una escena escolar que acontece cada vez que la escuela permite que ese aire sea posible:

Fotografía 44. Registro fotográfico del festejo de cumpleaños de una de las estudiantes



La imagen se centra en el festejo que la estudiante, del centro de la fotografía, cumplía 15 años. En esa preparación para el festejo la torta que allí se ve fue enviada por su madre, para que la estudiante pueda compartir con sus compañeros/as en la escuela, ya no quería festejar en su casa sino que elegía la escuela para hacerlo, con sus pares, con sus docentes que a diario la acompañan. Festejar los cumpleaños no es algo extraordinario de la escuela, sino que sucede en varias o en casi todas. Particularmente en la escuela se destina este espacio, para cada uno de los/as estudiantes del grupo. Ello,

porque como nos comentaban algunas docentes, cuando quieren festejar es mejor que lo hagan en la escuela porque si lo hacen en sus hogares dadas las condiciones en que viven, o la necesidad de trasladarse de un barrio a otro, la asistencia a las casas para el festejo, no es tarea simple. Entonces son las familias y en este caso la estudiante que decide compartir el festejo. Al respecto ese día converso con la “cumpleañera” y me comenta lo siguiente:

“quiero festejar acá con mis amigos, con mis seños, y con las seños que tuve antes por que las extraño. Porque los quiero y quiero que me canten el feliz cumpleaños. Porque si no, no pueden venir a mi casa, vivo lejos y quiero festejarlo acá en la escuela” (Registro de campo propio, año 2019).

Compartir con todos/as, con sus pares, con las seños y sus ex seños porque disfruta con ellos/as, aunque no sólo, ya que enuncia que vive lejos y puede intuir que es probable que nadie se acerque a su hogar, entonces decide compartir este momento de felicidad en la escuela. La escuela se transforma en estos relatos e imágenes en ese lugar donde se encuentra cobijo, porque no llueve más y donde es posible expresar sus deseos de festejar el cumpleaños y efectivamente hacerlo. En este importar de la escuela, en ese aire que consigue dejar de lado al menos por un rato, la exclusión que viven los/as ECD, se transforma en un sinfín de responsabilidades que asumen los/as docentes y sobre la valoración que tienen los/as estudiantes sobre sus ellas como nos menciona Florencia, en el registro anterior porque se crea un vínculo distinto, fuerte, duradero en el tiempo y lejos están estas escuelas de ser expulsivas o de no ocuparse de sus estudiantes. De hecho, en los intersticios que crean a diario, consiguen ocuparse y propiciar procesos de inclusión por partida doble, tanto hacia el interior de la escuela especial como hacia las escuelas de educación común. Es, aquí donde, a modo de cierre, resulta clave la palabra de ellos/as. En sus voces encontramos la densidad de las desigualdades que atraviesan sus vidas y los modos en que piensan la posibilidad de educarse y ser incluidos:

-(L): acá vengo porque me gusta, porque tengo amigos, porque la paso bien y vengo a aprender, a leer y escribir, antes no sabía y me portaba mal, pero acá las seños me ayudaron, y pude leer y escribir y estoy aprendiendo más cosas” (Entrevista Estudiante Varón, 16 años, año 2018).

-(A): si me gusta, me divierto, cuando estamos en el recreo jugamos a la pelota que a mí me encanta, hacemos proyectos que son muy interesantes y entretenidos. Con las plantas, trabajamos, investigamos, los bichos de donde provienen (Entrevista Estudiante Varón, 15 años, año 2018).

La escuela como propusimos es una escuela donde los/as estudiantes importan y, a la vez se vuelve un espacio para respirar. Un espacio donde se puede hacer amigos, proyectos, investigar, jugar, divertirse, aprender, a leer y escribir y otras cosas más con el acompañamiento docente, que profundizaremos en el apartado del elogio a la transmisión del capítulo siguiente. Es, en estas intensidades que se dirime la escolaridad de nuestro frágil presente.

CAPÍTULO V

BATALLAS TITÁNICAS DE LA INCLUSIÓN: HACER/ SE DOCENTE EN EL PATIO DE ATRÁS

En este último capítulo proponemos describir los múltiples haceres docentes atendiendo, a los vaivenes de la inclusión que los convierte, tal como denominaremos, en docente *pulpo y avatar*. Estas categorías surgidas del trabajo analítico deslizan luz en aquello que acontece en aulas y las escuelas que asumen la forma de *batallas titánicas*. Batallas que como prácticas pedagógicas inclusivas que se libran cotidianamente en/entre las condiciones materiales descritas en el capítulo anterior. Aquí no se trata de romantizar lo heroico que ellas podrían traer consigo, sino caracterizar cómo se producen de manera vital para que la inclusión y la enseñanza de los/as ECD se realice. Ello como un modo de hacer frente a la *inclusión excluyente* que atraviesan y que se produce como una inclusión que sólo es posible como lógica gerencial. Es en esas condiciones y no a pesar de ellas las que orientan la pregunta sobre las oportunidades que tiene la escuela especial en el presente para ubicarnos en el mundo que solo es posible junto a otros.

Un estar junto a otros en la sociedad del conocimiento y la información que refuerzan los relatos de las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2009). Así, la formación de los sujetos deviene en la figura del *aprendiz permanente* que se vale de sus propios caminos para hacerlo posible. Autores como Popkewitz (2008), refiere a la noción de “estudiante *permanente*” que aparece en todas las reformas educativas, a nivel global, asociado a la producción del *ciudadano cosmopolita*. En estas narrativas cobran relevancia las narrativas del yo y de la autoayuda en directa relación con la formación de sujetos capaces de autoevaluarse y gestionar sus propios aprendizajes. Al respecto Popkewitz afirma que:

“Hoy la responsabilidad se encuentra en comunidades diversas, autónomas y plurales que se constituyen perpetuamente a través de la propia práctica en “comunidades” de aprendizaje. La investigación se centra en cómo los niños resuelven e interactúan en “estructuras participativas” y “comunidades discursivas” de la clase para perseguir el deseo en las elecciones infinitas que uno hace en búsqueda de la innovación continua. La única cosa que no es una opción es la opción de elegir” (p. 21).

Estos enunciados refieren a nuevas formas de acumulación y de concebir el conocimiento. La información en tanto utilidad se convierte en elemento central de la economía y eje central de la educación. En este marco de metarelatos, la *pedagogía de las competencias* cada uno puede elegir “libremente” qué estudiar y el modo en que seleccionará la información. En esta pedagogía, el docente será el guía y *coach* de los aprendices (Grinberg, 2008). Los estudiantes, devenidos aprendices eternos, deben centrarse en la “resolución de problemas” (Popkewitz, 2008, p. 161). Las nociones más difundidas se vinculan con la motivación, la participación, la formación permanente y la gestión responsable de los sujetos para adaptarse a un mundo cambiante y vertiginoso:

“Algo ya no es como era: está claro. Ya no vivimos en ese mundo en el que éramos llamados a devenir normales, ser normales. (...) La diversidad, la innovación, la creación el cambio entre otros términos,

desde hace años se convirtieron en aquello que define lo bueno, el deber ser de la subjetividad de nuestro tiempo. La educación no solo no se mantiene ajena a estas interpretaciones sino que es un locus central de estos aires de cambio. (Grinberg, 2011, p. 13)

A partir de estas lógicas, la transmisión queda en entredicho y la función del rol docente comienza a ser vapuleada así como el espacio escolar. Se pretende, entonces que, los/as docentes, *avatar* y *pulpo*, en lugar de tener un papel influyente en los procesos de enseñanza o transmisión de saberes, devienen guías u orientadores de aprendizaje. De ese modo, asistimos, en tiempos de las sociedades de aprendizaje, a su preeminencia por sobre el concepto de educación y transmisión (Biesta, 2005). En ese proceso, tal como afirmamos, enseñar se transforma en una práctica de búsqueda de información. En base a ello nos preguntamos junto con Grinberg (2016) “¿Qué posibilidades tiene la escuela en el presente de ubicarnos en ese mundo de otros y que sólo es posible con otros?”(p. 44). Es justamente a través de estas páginas que proponemos que, devolver la enseñanza a la educación revalorizando el rol del maestro y su elogio (Biesta, 2018; Porta y Grinberg, 2018, Grinberg, 2016; Armella, 2018) en esta escuela es posible.

Nos detenemos en la analítica de esas múltiples formas de transmisión, en el marco de una racionalidad cooptada por las estrategias desplegadas a partir de la pedagogía de las competencias y el aprender a aprender (Biesta, 2018; Dussel, 2012; Grinberg, 2008, 2013), que se despliegan en cada una de las dinámicas escolares del aula, la transformación del rol docentes y el modo que se despliegan las dinámicas de escolarización en el presente. Analizamos, así, la figura del docente como enseñante. Desde esta perspectiva, que otorga valor a los procesos de transmisión como el eje clave de la inclusión escolar, recuperamos a través de relatos docentes distintas experiencias transitadas.

Asimismo, destacamos aquello que estudiantes enuncian y resaltan cuando se refieren a sus educadores, que muchas veces se parecen a la figura del docente avatar y pulpo. En este sentido sostenemos a modo de hipótesis que los/as docentes, en esas dos figuras, en su hacer(se) diario, por medio de batallas titánicas, resultan, fundamentales para garantizar la inclusión, la transmisión y la posibilidad de un futuro otro para los/as estudiantes que se encuentran a su paso. En este sentido, el rol docente avatar y pulpo resulta de las formas de apelación moral y de traslación de responsabilidad que opera hacia los docentes. Ello,

“radica no sólo en un sujeto que hace, sino que quiere hacer; un sujeto que actúa por convicción, que encuentra en el proyecto no el mandato de otro, sino que ve reconocida su voluntad en él. Un sentir mancomunado en donde reza el sentir "todos para uno y uno para todos". (...). Uno y otro se significan sumamente y definen el territorio sobre el cual se establece el mapa de la subjetividad o, si se quiere, se establece un proceso de reingeniería de los dispositivos institucionales (Grinberg, 2008, p. 278).

Estos procesos se tradujeron en una transformación del oficio de enseñante que se profundizan cuando ello implica volverse un gestor de la precariedad. A partir de allí, el/la docente deviene en una suerte de personal trainer que acompaña a sus estudiantes con el objeto de que adquieran habilidades para la búsqueda de información, es decir, a partir de sus propios deseos e intereses. Esto en directa relación con aquello que Masschelein y Simons en su libro en Defensa de la Escuela (2014) se preguntan acerca de lo que ella efectivamente produce: ¿Qué resultados producen las escuelas? Resultados de aprendizaje, evidentemente. Y posiblemente otras cosas más, que se decide producir en la escuela, como el bienestar (p.18), la vida y el aire para respirar que relatamos.

Una escuela responsable “permite que la juzguen en virtud del valor añadido que produce” (Grinberg, 2016, p. 52) y, en particular- que adquirió otros bemoles en pandemia, sobre el modo en que produce sujetos utilizables para el mercado laboral. Sin embargo, señalan que la escuela debe producir resultados de aprendizaje para transferir sus saberes en un espacio del mercado laboral, como en un ambiente social, cultural y político. Masschelein y Simons (2014) plantean que lo escolar se transforma en una cuestión de suspensión, profanación, de atención y traer vida al mundo, una cuestión de tecnología, de igualdad, de amor, a la vez que, de preparación y de responsabilidad pedagógica. En suma, sostenemos junto con los autores que: “es precisamente hoy -en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente- cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace” (Masschelein y Simons, 2014, p. 3).

A lo largo de las siguientes páginas a través del material de campo, nos ocupamos de aquello que representa la escolaridad para docentes y estudiantes a través de la descripción densa de las prácticas pedagógicas inclusivas que despliegan los/as docentes que, proponemos, asumen la forma de batallas titánicas. Ello en dos sentidos, por un lado, los/as MAI, en el marco de los PPI que se llevan adelante en las escuelas de educación común (EC), que asume la forma de docente *avatar*. Por el otro, los/as docentes *Pulpo* que permanecen en la sede de la escuela. Finalmente, ese hacer como un avatar y pulpo permite que en esas condiciones, se garanticen los procesos de enseñanza y de aprendizaje que recuperamos a través de las voces de los/as estudiantes, que valoran a la escuela y sus docentes, en tanto les permite pensar tiempos futuros y proyectos de vida. Es en este punto que nos referimos al elogio a la transmisión y de la importancia de enseñar.

1. Sobre los/as MAI y las prácticas de inclusión

1.1. El/la “MAI” como un “avatar”

En este apartado que titulamos el/la maestro/a de apoyo a la inclusión

(MAI) como un avatar, se compone de las voces docentes que acompañan las trayectorias en las escuelas de EC a los/as con proyectos pedagógicos de inclusión (PPI) que, como referimos en el capítulo tres-en la tabla 1, ascienden a un total de 256 estudiantes. Se trata de una categoría analítica construida a partir del trabajo en terreno que nos permite describir en profundidad aquello que a diario los/as docentes, realizan para garantizar la inclusión en las escuelas de EC. Esto se vincula a dos aspectos centrales que esta tesis propone. Por un lado, los modos que adquiere en nuestra contemporaneidad la inclusión gerenciada que arrojan a los sujetos a hacerse cargo de su propia inclusión. En segundo lugar, recuperamos la figura del avatar, en tanto como nos refieren los/as MAI, deben estar al mismo tiempo en dos o más lugares a la vez.

El término *avatar* tiene sus orígenes en el sánscrito *avatâra*, que significa descenso o encarnación de un dios. Según cada cultura y tiempo histórico fue tomado desde distintas perspectivas. La RAE define al término, a una vicisitud, a una incidencia, un acontecimiento o una etapa. El hinduismo y el budismo utilizan el término, para referir a la re-encarnación terrestre de un dios que viene a “salvar el mundo” del caos. En el espacio de la literatura se realizan distintas construcciones, a través de la narración fantástica, para relatar lo divino en la tierra. Para la cibernética y la informática el avatar es una personalidad que se adquiere de manera digital por medio de un elemento gráfico, virtual, que identifica a un usuario, en una red social, en un software específico, en una herramienta digital o una aplicación⁵⁹.

En el ámbito de lo audiovisual, el cine, la televisión y la música lo han tomado para desplegar distintas producciones artísticas. La película *Avatar*⁶⁰ sintetiza muchas de estas imágenes. Su historia transcurre en Pandora, una luna de un planeta llamado Polifemo donde habitan los na’vi. Los científicos crean el programa Avatar que permite “trasladar” la mente de las personas a cuerpos artificiales de los na’vi para interactuar con otros/as que habitan ese espacio terrestre. De forma que, entre otras cosas, el avatar tiene la capacidad de trasladarse y estar en más de un lugar a la vez.

El término polifacético del avatar nos permite pensar sobre el rol que ocupan los/as MAI como garantes de efectivizar los PPI. Un docente que viene a “ordenar el caos” y que para lograrlo se “traslada” por todo el partido no mentalmente como en la película sino “materialmente” y, acompaña las trayectorias de los/as ECD aquí no como un dios, pero sí como un sujeto que se ocupa responsablemente de ello en uno o más lugares a la vez y, en simultáneo:

-(Ana) Para las familias conseguir un MAI se vuelve muchas veces dificultoso. Las escuelas de EC realizan el pedido de intervención la a especial y allí se despliegan los distintos mecanismos para llevar adelante el PPI. Eso puede tardar unos meses, e incluso medio año. Cuando los MAI

⁵⁹ Los programas de mensajería instantánea y los foros suelen permitir a los usuarios la inclusión de avatares a modo de identificación. También en los juegos de rol se utilizan avatares.

⁶⁰ Película dirigida, escrita y producida por el canadiense James Cameron. La historia se enfoca en la transformación y transustanciación de un sujeto con discapacidad motora que al convertirse en su alter ego, su avatar, deviene un sujeto sin discapacidad. Si bien no profundizamos en esta cuestión tomamos la noción avatar desde su transmutación y múltiples facetas. Este sujeto es el “elegido” como el héroe para resolver la situación problemática que plantea la película. En el siguiente enlace se puede acceder a ella: <https://www.youtube.com/watch?v=pPEm5agwJS8>

llegan a las escuelas de EC, tanto los docentes como los directivos muchas veces lo ven como una especie de salvación. Yo no lo veo tan así porque para mí es lo que como docente de especial me toca realizar, vengo a trabajar responsablemente, pero ellos nos ven de ese modo. Venimos a ayudar, a acompañar a tal o cual estudiante y que eso va a ser la garantía o la “cura de todos los males” (Entrevista Docente MAI, Mujer 50 años, año 2019).

Los procesos de admisión de los PPI son dificultosos, porque implican tiempos burocráticos, nos comenta esta, ahora jubilada, MAI. Esa espera tanto para las familias, como para la escuela pero sobre todo para el/a estudiante, ya que es una herramienta del derecho a la educación que ayuda para acompañar los procesos de escolarización que se vuelve salvación, como menciona la MAI. Como nos ocupamos anteriormente “la lista de espera” puede demorar algunos meses. Tanto por cuestiones burocráticas, falta de documentación, por los tiempos que se requiere ese acompañamiento que llegan de manera tardía, o, simplemente porque no alcanzan los recursos. Por otro lado, en ocasiones la batería de evaluaciones y diagnósticos que “debe pasar” el/la estudiante para lograr conseguir un apoyo “extra” para la escolaridad, vuelve a esa espera aún más ansiada y por ende “más salvadora”.

A esto se suma que la docente de la escuela común que realiza el pedido de asistencia de un/a MAI a su grupo escolar, también convive con las condiciones materiales precarias para la realización de su tarea docente. En ambos casos se vuelve una tarea que se despliega en soledad, con muchos/as estudiantes que requieren de un acompañamiento más. Respecto de la figura divina y no terrenal que se trasmuta el rol del MAI, en línea con la religiosidad al avatar, Erica la Coordinadora de inclusión nos comenta que:

-(E): lo que nos está pasando, es que piensan que cuando llega la integración, se va a salvar a este alumno, el chico va a empezar a escribir, a leer, y siempre les decimos, que en realidad, a ver, esto es[...].Es un trabajo compartido y que no esperen milagros, quizás uno, que lo puede ver desde otro lugar, tiene otras estrategias, o lo puede ver distinto porque cuando ya estás ensimismado en esa situación, en esa escuela, lo ves de afuera y puedes abrir otro panorama pero bueno, la ayuda depende de si el maestro y el equipo va acompañar, porque nosotros vamos una vez por semana, un módulo de dos horas (Entrevista Docente AE, Mujer, 38 años, año 2017).

Una imagen de “salvación” que acompaña el ingreso de los/as MAI a las escuelas comunes como si el hecho de ingresar y acompañar a la docente del aula o al estudiante, se transformara en un “milagro” inmediato, como menciona la coordinadora. Esta esperanza de milagro, que en parte sucede cuando efectivamente hay un trabajo colaborativo centrado en el acampamiento docente, se dificulta cuando la presencia de los/as MAI que no pueden estar más que dos horas una vez por semana, se vuelve demanda de “producir efectos mágicos”. Como en el largometraje cuando el protagonista se involucra en la cultura de los na’vi y se vuelve “su salvador” frente a los humanos. Del mismo modo, hacer(ser) MAI en la RMBA, más específicamente en el Partido de San Martín y en esta escuela en particular, se transforma en devenir avatar.

En ese sentido, son los/as MAI quienes deben ejercer su rol muchas veces en varios lugares a la vez, como una especie de transmutación y realización de tareas que parecieran que están, al mismo tiempo como el avatar, en dos o más lugares en simultáneo. Ello debido a que deben salir de la escuela especial para insertarse en las dinámicas de las escuelas comunes, ser parte de la cultura institucional, como el avatar que deja su vida “real” para ser parte de una nueva cultura “virtual” (la na’vi). Esta pertenencia institucional múltiple, que es “real”- material y corporal en el caso de los/as MAI debe ocurrir para ocuparse de todos los/as estudiantes que acompañan por semana y, por día, así como por la cantidad de escuelas que recorren para efectivizar los PPI.

Cabe recordar, aquí, que esta función docente se despliega en uno de los partidos más extensos del conurbano con gran cantidad de escuelas en los distintos niveles y con una matrícula que asciende año tras año como se describió en el capítulo tres. Recuperar la imagen cinematográfica de la película de un sujeto que entra en un “sueño” para convertirse en un sujeto otro, en otra dimensión, que permite estar en dos lugares a la vez, es lo que deja de ser sueño o un rodaje fílmico en la tarea diaria que realizan las/os 13 MAI cuando deben ocuparse de garantizar la inclusión de más de 256 estudiantes distribuidos en todas las escuelas del partido. De forma que cada MAI debe acompañar las trayectorias de entre 15 y 20 estudiantes distribuidos en las más de las 214 escuelas de la localidad. Al respecto una MAI en una entrevista nos comentaba:

"no llego a ver a todos, a veces tengo que salir un rato antes de cada módulo de dos horas para llegar con el transporte (público) a la siguiente escuela, no hay forma, quiero, pero es imposible" (Entrevista Docente MAI, mujer, 39 años, año 2019).

Estas condiciones conforman la materialidad de la inclusión donde tapar baches, correr contra el tiempo, realizar múltiples tareas es parte del hacer cotidiano. Esto hace que buscarle la vuelta, tal como lo mencionan las/os MAI, no es una excepción sino parte integral de unas condiciones que pasan a ser algo menos que un detalle y, atentan contra la inclusión en sí. No llegar a tiempo es algo más que un dato, se vuelve: *batalla titánica*. Estas son las condiciones en que la inclusión se realiza que como capas microscópica son las que definen sus condiciones de posibilidad. Al respecto, otra docente nos relataba acerca de sus recorridos:

"cuando a veces hay paro de transporte, llego tarde o el estudiante integrado falta... por ejemplo, paso dos o tres semanas sin ir porque a esa escuela me toca ir una vez por semana. Las docentes de grado y con justa razón me dicen, no alcanza con que vengas una vez, las entiendo y les explico; ellos también entienden y comparten que el sistema está colapsado porque cada vez son más pibes los que hay que integrar así no hay inclusión que aguante" (Docente MAI, Mujer, 48 años, año 2019).

Eso que debería ser una nota obvia llegar y más aún hacerlo a tiempo para que acompañar sea posible y aunque sea, ver un rato a todos deja de serlo. El sistema está colapsado dice la docente concluyendo, así no hay inclusión que

aguante. Por lo tanto, son las/os MAI y sus coordinadores quienes repiensen constantemente los modos para articular de manera más eficaz la distribución de los/as ECD, los horarios y, las escuelas de manera que impliquen la menor “pérdida de tiempo”, por ejemplo, para trasladarse de una a otra institución durante el mismo día. Es un rol que nunca cesa. Así lo expresa la coordinadora sobre la organización de los/as 13 MAI:

-(E): Cada MAI va un módulo por semana por cada uno de los y las estudiantes con PPI. Son dos horas semanales, que en realidad no son dos, si estas en la misma escuela son dos horas, si tenés que trasladarte, son hora cuarenta y cinco, se toman quince y quince de cada escuela, para trasladarse.

-(I): Eso si es que están las escuelas cerca ¿no?

-(E): Claro, yo lo que hago generalmente es esto, cuando armo los grupos trato de pensar en cada MAI. Porque hay maestras que tienen auto y esas podrían recorrer más distancia en menos tiempo, pero hay otras que viajan en colectivo, por eso a ver [...] todo el tiempo estas evaluando eso para garantizarles un mejor PPI. Entonces cada fin de año y cada principio de año, puede pasar que algunas MAI terminen con menos chicos, porque algunos pasan a especial, algunos se van a otra escuela, bue, entonces en función de eso también reagrupa y así vas pensando cada MAI para cada PPI (Entrevista Docente AE, Mujer, 38 años, año 2017).

Llegar a tiempo es el punto de partida para que la tarea de inclusión sea algo más que un slogan. Pero en un sistema que no crea cargos, se vuelve traslación de la responsabilidad o compromiso que no puede más que redundar en frustración. Estas sensaciones que a diario expresan las/os MAI se vuelven parte de la construcción de un tipo de subjetividad que las reclama como garantes de la inclusión, pero que para hacerlo posible requieren volverse su propio avatar. Devenir MAI se vuelve *profesión nómada*. Un estar aquí y estar allá diariamente, y por semana en varios lugares a la vez que se traduce en palabras de esta MAI en sentir que no se está en ningún lado. Sobre esta misma cuestión referimos al comentario del “cuartito de integración” que describimos en su materialidad. Sin embargo, y de un modo que no deja de hacerle honor a la figura religiosa del avatar, se consigue garantizar los PPI de los 256 estudiantes.

El despliegue del rol del/a maestro/a que debe incluir y para ello acompañar es la definición en sí del avatar, aquel que se vuelve parte del ejercicio cotidiano de la docencia en tiempos de inclusión gerenciada. Estudios recientes sobre docentes MAI ponen en evidencia las condiciones en que garantizan los PPI en las escuelas de EC- como el caso de Chile (Apalabaza, 2018; Inostroza, 2019) y en Argentina (Pereyra, 2019), que afecta a las micro políticas de la escuela y se vuelve uno de los procesos de inclusión gerenciada que los trastoca. En ese sentido la coordinadora, nos decía lo siguiente:

“no se da abasto, igual se está repensando, tuvimos una reunión la otra semana con todos los equipos de psicología de las escuela, junto con los equipos de especial, que nunca se había dado, siempre era especial por un lado, psicología por el otro, porque bueno, acá hay que empezar a articular para poder garantizar tantos PPI y ver el cómo de que no fracasen porque si no vuelven de nuevo a la especial y así con los PPI en vez de descomprimir a la especial que también esta superpoblaba, hacemos lo contrario” (Entrevista Docente AE, Mujer, 38 años, año 2017).

Evitar el fracaso en la escuela común es la apuesta de los procesos de inclusión. Ello implica establecer acuerdos con los distintos equipos de orientación para mancomunar estrategias y trabajo coordinado para “evitar” que el estudiante retorne a la especial. “Caiga en ella”, para evitar profundizar la idea de *colador*. Esto es procurar- como se pueda-, garantizar todas las estrategias posibles para que los/as estudiantes permanezcan incluidos en las escuelas y, efectivamente, proyecten trayectorias posibles para la inclusión del colectivo. Sin embargo, nuevamente aquí aparece la sensación de no dar a basto. Ello, fundamentalmente porque los pedidos de intervención a la escuela especial (EE) no cesan, tanto como el incremento de la matrícula de la escuela como de los PPI y, en la cola la “lista de espera” que aguarda en la especial. Como describe su rol la coordinadora de las/os las MAI, ella debe ser a la vez asistente educacional de estudiantes de la sede de la escuela, evaluar a los y las ECD con pedidos de intervención de PPI, poner a algunos en espera, etc. Es de este modo cómo se despliega el derecho a la inclusión y se pone en acto este conjunto de políticas (Ball, *et al.*, 2012, Villagrán, 2019).

Son estas condiciones que, muchas veces, se vuelven imposibles, y afectan a los sujetos que transitan esa inclusión. Una inclusión que tiene que ser garantizada por la escuela común con o sin acompañamiento de la especial, a partir de lo establecido por la resolución N° 311/16, pero que es el/la estudiante que, en toda esa trama de decisiones, de acuerdos y de trabajo en solitario – como el de los/as MAI- y en conjunto, queda librado a su propia suerte. A la espera de un acompañamiento o de otro, a la espera de una intervención u otra, a la espera de que la política le ofrezca la garantía del derecho que como venimos relatando se trastoca cuando analizamos en detalle los procesos de inclusión.

Es esta responsabilidad del derecho que debiera ser garantizado por el Estado, este como nos mencionaban los/as MAI, que no crea los cargos suficientes y ello sobrecarga a las escuelas. Las escuelas de EE deben re-diagramar sus grupos y re-distribuir su planta docente para garantizar estos procesos en las escuelas de nivel y modalidades. A ello se suma que muchos de los estudiantes, cuando el PPI finaliza por algún motivo, se ve alterado, truncado, deben regresar a la especial donde tienen inscripto su PPI, y la especial colapsa, porque es este otro de los principales motivos por los cuales el descenso de la matrícula no se produce. En este sentido, entendemos que la lógica gerencial atraviesa a la inclusión

“Eufemísticos aparte, la preocupación por la respuesta a las demandas efectivas deja a gran parte de las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana -donde las "necesidades sentidas" de la población son muchas y cada vez más-, en una situación de imposibilidad de darles respuesta. De modo tal que para hacerlo se ven enfrentadas a la opción de transformarse en gerencadoras de proyectos sociales. De forma tal que son llamadas hacerse responsables de la gestión de la política social en el terreno de lo local y ello sin perder su identidad (la acción de la enseñanza) son llamadas. Seguidamente, son los propios individuos quienes "portan" dichas necesidades por lo que deben

planificar cómo se responden a sí mismos de forma eficaz y valorada. A la vez que la condición del eficaz funcionamiento de los proyectos es la participación de todos” (Grinberg, 2008, p. 186).

Es a partir de este tipo particular de agenciamientos se materializa a través, de proyectos sociales e institucionales, que menciona la autora, como uno – otro más- de los procesos claves que realizan las/o MAI de la escuela para garantizar los PPI de aquellos/as estudiantes que no cuentan con las condiciones básicas para ello. Sobre ello nos ocupamos a continuación.

1.2. *Diseñar políticas de inclusión*

Como mencionamos, el ejercicio docente del MAI para garantizar la inclusión en las escuelas de educación común (Inostroza, 2019, Pereyra, 2019) en contextos atravesados por las marcas de la pobreza y desigualdad sólo es posible de ser garantizada si los/as MAI se transmutan y se lanzan a involucrarse en la cultura institucional, en la situación familiar y particular del estudiante incluido bajo el PPI. Su tarea se dirime entre la “salvación” que se les adjudica y la “perdición” cuando el/la estudiante debe retornar a la escuela de educación especial (EE). Particularmente en la escuela cuando un estudiante debe regresar a la sede de la especial el tránsito no suele ser demasiado traumático para las familias, en otras veces sucede lo contrario. Ello, por el lugar que ocupa “lo especial” y las nociones producidas en torno a estos espacios. En ese tránsito, es el equipo de coordinación de las/os MAI y el de orientación escolar (EOE) quien acompaña el seguimiento hacia la modalidad. Autoras como Cinquegrani (2019) refieren a estas cuestiones y a los obstáculos que encuentran las familias para sostener, de muy diversos modos, los PPI en las escuelas comunes que deben actuar contra viento y marea y con toda la normativa a su favor, pero que muchas veces deben “ceder” ante las decisiones institucionales que se les propone.

Algunos de las batallas para sostener los PPI en las escuelas de EC que relatamos a través de las voces de las/os MAI se suman las condiciones de las familias para garantizar los recursos pedagógicos al interior del aula. Nos referimos en este punto a las situaciones laborales y previsionales de cada una de las familias de los/as estudiantes que transitan por la escuela de educación común bajo los proyectos pedagógicos para la inclusión. En ese sentido, si las condiciones socio-económicas y laborales de las familias son “favorables” es probable que a un/a MAI se pueden “agregar” algunos otros apoyos. Así, si las familias cuentan con empleos formales, pueden acceder a la cobertura “extra” de un/a MAI – y otros profesionales de la salud o la educación como asistente externo (AE) o acompañante pedagógico no docente (APND en CABA) - por medio de su obra social o cobertura médica prepaga. Para acceder a este derecho establecido en la ley de prestaciones básicas y apoyos integrales es condición sin e qua non, contar con el CUD (Casal, 2017).

Como presentamos en el capítulo tres, la mayoría de los/as estudiantes de la escuela no sólo no cuenta con este beneficio, sino que muchas veces

tampoco poseen DUI. Esto como venimos sosteniendo dificulta, en este caso, poder acceder a esos otros apoyos “extras” que podrían ser garantizados por el CUD. Situación que en la escuela “lo extra” no sucede. Allí es donde el Estado, que debe garantizar los recursos para ello, lo hace de manera ineficiente, arrojando a los/as estudiantes junto con sus MAI, una vez a más a su propia suerte. Y ello no hace más que alterar los procesos de escolarización, tanto en sede como los PPI. Ni CUD, ni empleo formal, ni cobertura de salud, ni MAI. Por tanto, el estudiante con discapacidad y su familia quedan a merced de lo que el/as MAI avatar pueda lograr.

Cuando escuela, pobreza y discapacidad se encuentran, las batallas y luchas que libran las escuelas para que los estudiantes permanezcan en ellas, se vuelven titánicas. Debido a las condiciones en que se efectivizan los recursos en las escuelas especiales públicas. En este marco, el equipo de la EE junto con todos las/os MAI se propusieron presentar un proyecto a la Municipalidad del partido para vehicular esos otros recursos “extras” para garantizar mayores apoyos de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en el marco de los PPI, para aquellos estudiantes que no cuentan con CUD o con una obra social que les garanticen tener un/a MAI con más periodicidad y asistencia en las escuelas de educación común. Si bien, las políticas de inclusión deberían estar centradas, fuertemente, en el acompañamiento del docente de la escuela común también es cierto que ese debería descansar sobre condiciones que tampoco cuentan las escuelas comunes. De forma que para producir cambios profundos, esta situación de buscarle la vuelta a una situación de desamparo y no acompañamiento de la política pública hacia las instituciones, se vuelve el modo en que los sujetos reinventan estrategias para que la inclusión, de los que no tienen nada, sea de una vez por todas.

El proyecto, en cuestión, presentado se denomina “*Acompañantes Externos (AE) para estudiantes con propuesta pedagógica para la inclusión, en situación de vulnerabilidad social*”. En él se detallan las condiciones materiales de desventaja que viven los ECD que no cuentan con las condiciones mínimas para acceder a un MAI (“extra”) por medio del CUD o de la obra social. Por ello proponen al Municipio crear un servicio de acompañantes externos para brindar un recurso más, además del MAI, que no implique contar con obra social y/o prepaga para acceder a un AE privado o un AT (Acompañante Terapéutico). Esta propuesta garantizaría, en la medida de aprobación del proyecto, un recurso más de acompañamiento al estudiante en el marco de los PPI. Si bien, justamente la inclusión apunta a la transformación de las culturas y propuestas pedagógicas más accesibles y hospitalarias y el recurso debe ser para la escuela y no para cada situación individual de los/as ECD, lo que intentan con este proyecto no es derrumbar los ideales de la inclusión sino justamente reforzar las condiciones de acompañamiento para que los/as ECD no regresen a la escuela EE cuando no pueda darse continuidad al PPI. Lejos de reflotar el paradigma del déficit y de la atención personalizada, se centra justamente en patear el tablero para que los/as estudiantes sigan contra viento y marea en las escuelas de educación común.

Este proceso puede observarse claramente en tanto que, si por medio de los recursos oficiales que brinda la escuela, implica que un/a MAI asista a la escuela del estudiante una vez a la semana o una vez cada quince días para gestionar, organizar, planificar, tener reuniones con los profesores, asistir al estudiante en áreas más complejas, establecer acuerdos de trabajo, orientar a las familias ello ciertamente, más tarde que temprano, resultará en un gran obstáculo para dar continuidad al PPI. Ese obstáculo es claramente reconocido por los equipos de las escuelas intervinientes que tienen que ver con las condiciones precarias en que se materializan los PPI, pero será el estudiante quien tenga que regresar a la especial por la ausencia de todas esas garantías.

La vuelta a la especial, como enuncian la/os docentes refuerza la idea de la escuela colador a la que referíamos anteriormente a la vez que, magnifica la perspectiva del déficit centrado en el/la estudiante. Esto se observará en los informes finales de los PPI que alegarán que la trayectoria no puede continuar debido a que el/la estudiante no ha logrado los aprendizajes y conocimientos para el nivel y ciclo lectivo. Así, las condiciones que deben ser garantizadas por las políticas de inclusión, brillan por su ausencia, y trasladan la responsabilidad a las escuelas, a la/as MAI que deben hacerse cargo de los PPI y por último a estudiantes y familias. Procurando frenar ese tsunami, las acciones cotidianas se vuelven batallas cotidianas en sí. Es así como los/as ECD se vuelven nuevamente responsables de su propio destino, y ante ello la escuela y los/as docentes intervienen para generar políticas que detengan esto que se vuelve crónica anunciada. Al respecto en una entrevista la directora nos comentaba que:

-(V): Ves, por ejemplo, este pibe [haciendo mención a un estudiante que acaba de ingresar a la dirección donde realizamos la entrevista], es un chico con dislexia que no tiene por qué estar siendo integrado por la escuela. Pero como lo certifican a través de este dispositivo, termina siendo estigmatizado y transitando un proyecto de integración en la escuela común donde asiste. Ello porque como los padres no tienen dinero para garantizar los tratamientos para que continúe sin necesidad del acompañamiento de la modalidad- como ser psicopedagogía o psicología o apoyo escolar. La escuela común deriva a la familia a la especial. Nosotros le decimos que no es necesario un PPI, por ende tampoco un CUD, pero los padres vinieron a pedirnos encarecidamente para poder garantizarle esos tratamientos y luego dejar de pedir intervención a la modalidad- Comenta que si bien están parados desde el nuevo paradigma sobre inclusión escolar, las cuestiones a resolver, muchas veces, en la EE para dar respuesta tiene que vincularse con el área de salud, en el caso de acciones psicopedagógicas y de intervención familiar para poder justificar el espacio de apoyo. La escuela común no puede resolver los problemas que genera tener un estudiante con determinadas características y pide intervención al equipo de orientación escolar de la EE para una emisión de criterio, ya que la mayoría de los chicos que asisten a la escuela no cuentan con servicios de obra social (Registro de campo, año 2017).

En este relato, vuelve a aparecer la pregunta acerca del CUD para garantizar la escolarización, desde una perspectiva dual. Por un lado, en tanto refiere a la estigmatización de los sujetos, pero que también se transforma en herramienta legal que habilita contar con un acompañamiento específico y que el

estudiante pueda continuar en la común. De hecho, recientemente la Ley N° 27.306 del año 2016, amplía las prestaciones de apoyo para sujetos con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)⁶¹. Entre ellas la dislexia. Esta idea de contar con un CUD para que el estudiante pueda ser acompañado por la especial por ser parte de “esta nueva categoría”, implica un proceso perverso de demarcación que exige el estado y que se transforma en otras de las aristas de las políticas de inclusión que, de no ser gerenciada por cada uno/a de los/as actores, no sería posible.

Así, cuando las políticas de inclusión se transforman en una batalla, materializarlas en estos contextos junto a la gran demanda de PPI que la escuela recibe y estudiantes que no dejan de ingresar a la escuela, la traslación de la responsabilidad hacia los actores escolares deviene, en inclusión gerenciada que no se vuelve la excepción sino la regla cotidiana. Para lo cual el CUD, se vuelve tanto como contar con los/as MAI, “la salvación” para garantizar trayectorias escolares (Terigi, 2010). Estamos ante círculos viciosos que arrojan a los sujetos a los márgenes de una in/exclusión (Lopes y Fabris, 2013) múltiple e interseccionada. Es por ello, que los/as docentes proponen un proyecto para garantizar un recurso más a sus estudiantes y que el fracaso de una política pública no, recaiga en la responsabilidad de un estudiante que no cuenta con los recursos “extras” para garantizar su escolarización en una escuela de seducción común (EC).

Si bien, a partir de la resolución N° 311/16 y su implementación en la provincia de Buenos Aires, bajo resolución N°1664/17, la necesidad de contar con CUD y/o estar matriculado en una escuela de EE no se vuelve una condición para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso en las escuelas de educación común, ello se vuelve paradójicamente necesario cuando no se cuenta con las condiciones mínimas para la inclusión. Por lo tanto, la figura de Acompañante Externo que desarrollan en este proyecto de acuerdo con los postulados de la inclusión se vuelve fundamental y acorde con las políticas de transformación institucional y estructural hacia las condiciones pedagógicas de los/as estudiantes:

Funciones del acompañante externo:

Dar continuidad al trabajo llevado a cabo por el maestro/a para la inclusión.

Trabajar no solo con los alumnos con PPI, sino brindar apoyo en el aula a la Maestra de grupo (pareja pedagógica).

Trabajar con los diferentes Equipos de Orientación Escolar, maestra de grado y el Maestro para la inclusión.

Dar acompañamiento en los casos de más necesidad regulando su carga horaria.

Realizar informes mensuales de seguimiento para ser evaluados por los actores intervinientes.

Dar cumplimiento a las diferentes configuraciones de apoyo ofrecidas por la Maestra/o para la inclusión (Extracto del proyecto presentado al municipio, año 2019).

Las anteriores definiciones del rol del AE son un extracto del proyecto

⁶¹ Para mayor información se sugiere consultar el texto de la Ley en el enlace correspondiente: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/267234/norma.htm>

que presentaron ante el municipio. Se proponen garantizar el trabajo estipulado por las/os MAI brindando apoyo a través de la noción *pareja pedagógica* que se centra en la modificación del paradigma integracionista y apunta a modificar las prácticas al interior del aula para que el trabajo con los/as estudiantes no sea en términos de concernimiento (Jacobó Cúpich, 2012), exclusivo de los/as MAI, sino que los PPI deben garantizarse en forma conjunta y coordinada entre ambas escuelas y docentes y fundamentalmente que este recurso se transforme en un apoyo destinado a todos/as los/as estudiantes del aula. Este proyecto se ha presentado a finales del 2019. Hasta el momento el municipio se encuentra evaluando la propuesta. Se suma a ello, el cambio de gestión; la pandemia y la crisis económica que golpea al país.

Como referimos al principio los avatares de la inclusión que transitan las/os MAI en forma de batallas titánicas es lo que, como en este caso, transforman su hacer en política. Una política que no debiera ser responsabilidad de aquello que por medio de la agencia y la autoorganización se garantice, sino que es ahí donde el Estado expone a los sujetos a hacer(se) cargo de su propia precariedad en la precariedad. En este marco nos adentramos en la otra cara de los/as docente de la escuela, de los que “se quedan en sede” con sus estudiantes y despliegan su hacer como docentes pulpos.

2. El docente pulpo y sus malabarismos

En este apartado nos referiremos al docente *pulpo* como categoría analítica que intenta describir las formas en que los/as docentes de la escuela y en muchas de las escuelas emplazadas en contexto de pobreza urbana, llevan adelante su ejercicio docente al interior de las aulas. Como lo propone Grinberg (2009) la figura del *malabarear* remite a la gestión de la escuela en sí. Prácticas bajo lógicas gerenciales que dejan a los sujetos hacer en un doble filo del empoderamiento, el desborde de la comunidad y el trabajo en soledad: “Estas prácticas llevan consigo el desborde, la sobrecarga laboral y altas dosis de cansancio y frustración ya que, en esos vaivenes, se vuelve imposible ocuparse de todo” (Grinberg, 2015b, p.3). Sobre esta hipótesis Bussi (2013) y Orlando (2019) en sus investigaciones remiten a esos malabarismos en las prácticas pedagógicas emplazadas en las escuelas de la región que como referimos en el capítulo anterior su hacer es un atar con alambre cotidiano, para que la escolaridad transcurra entre los menores escollos posibles, mientras la térmica no salte. Esta figura de malabarismo o como denominamos aquí *docente pulpo*, en esa imagen que se constituye con muchas manos que realizan muchas tareas a la vez, que corren contra el tiempo, pero que al finalizar la jornada escolar consiguen a pesar de todo y con todo, enseñar y que sus estudiantes elijan quedarse allí, en ese aula y con esa docente una y otra vez.

Bajo esta argumentación Orlando (2019) propone que no sólo los docentes realizan malabares, sino que su práctica se enmarca en un *zurcir redes*, que se constituye en la misma línea que planteamos en el apartado anterior, en tanto apuesta política por la inclusión. Este entramado genera espacios de enseñanza; de sostén e involucra un tejido que intenta enmendar-

zurcir y reparar las tramas cotidianas que atraviesan los sujetos que viven y se escolarizan en estos contextos. Es desde esta perspectiva que entendemos que las prácticas docentes, al interior de la escuela, encuentra a los/as docentes *pulpo* haciendo *malabares*, para garantizar la inclusión en unas condiciones, que la política pública ha dejado en lo discursivo, con los recursos disponibles y con aquello que puedan conseguir por medio de la autogerencia. Empero ello, no dejan de ser parte clave de la transmisión y de la garantía de la inclusión. En los siguientes apartados nos adentraremos en ese hacer *pulpo* que caracteriza las prácticas docentes de esta escuela, aunque no sólo.

2.1. *Enseñar en el patio de atrás: de los recursos áulicos*

Los procesos de escolarización de ECD, como venimos relatando, se encuentran atravesados por dinámicas de inclusión y exclusión de manera dialógica y recíproca (Pérez de Lara, 1998). Una no escapa de la otra, son complementarias y se manifiestan cotidianamente en las escuelas. La noción enseñar en *patio de atrás* surge como categoría analítica del campo en tanto expresa los modos en que se hace escuela y se enseña en contextos atravesados por exclusiones dobles como en este caso, donde la discapacidad se combina con la pobreza urbana. En el capítulo primero referíamos a esta conceptualización en torno al lugar que ocupan, en la política pública como en el territorio, las escuelas de educación especial que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual.

En este punto nos centramos, en las particularidades que adquiere desplegar la labor pedagógica en estas instituciones del patio de atrás. El patio de atrás tensiona la dialógica inclusión-exclusión que a través de escenas cotidianas hacen del hecho educativo un encuentro con otros, posible para incluir(nos). ¿Por qué, entonces, hablar de hacer(se) docente en el patio de atrás? Proponemos esta noción desde dos acepciones que se complementan entre sí. Por un lado, como el lugar donde llegan recursos para enseñar en determinadas condiciones y, por el otro como un lugar de potencia que expresan esos recursos áulicos en el medio de esa precariedad.

En la siguiente foto, se observa ese lugar que es “el patio de atrás” de la escuela. Observamos un patio gris, con piso de cemento y con una cerca que rodea el espacio verde, con un alambrado que evita que la pelota caiga a la huerta o se cuelgue del otro lado del paredón. Ese lugar no puede ser transitado ya que allí se encuentran los pozos ciegos de la escuela que podría derivar en una tragedia si los/as estudiantes circularan por allí. En medio de esas imágenes los estudiantes en su mayoría varones, juegan al fútbol y se divierten, disfrutan al calor del sol una buena jornada de fútbol mientras dura el recreo. En el fondo también podemos observar a las chicas, reunidas en una esquina, escapando del “pelotazo” mientras disfrutan alguna canción o una novela que miran a través del celular. En este patio, como metáfora y marca de una realidad, encontramos a estudiantes con discapacidad intelectual que están aprendiendo y jugando.

Fotografía 45. Tiempo de recreo en el patio de atrás.



Enseñar en el patio de atrás, en el fondo retomando a Redondo (2016);

“son metáforas de un territorio donde los derechos se acaban o se diluyen, se constituyen en caja de resonancia de los procesos sociales, culturales, políticos y económicos de estas barriadas populares que se tensionan por la pobreza y la exclusión, lo que se traduce en las propias representaciones, influenciadas por el discurso mediático sobre quienes allí habitan” (p. 288).

En este fondo, en este atrás, como relatamos anteriormente, las colaboraciones y donaciones se constituyen en la precariedad misma. Las/os docentes para garantizar a diario la enseñanza no sólo deben ocuparse de cada uno de los/as estudiantes, sino que a ello se suma garantizar los materiales para todos/as y cada uno/as. Cualquier proyecto que se pretenda realizar el docente debe hacer gala de su condición de pulpo y pensar cómo conseguir los materiales necesarios para desarrollar el proyecto-incluso cirujearlos. Desde hojas y cuadernos para escribir diariamente hasta los elementos básicos de higiene de cada estudiante y útiles básicos. Por tanto, planificar alguna actividad o proyecto áulico implica pensar en esos recursos, que serán obtenidos por medio de las colaboraciones y donaciones que consiga el docente, la escuela o por medio de su salario que garantice los materiales mínimos para que sus estudiantes puedan realizar la actividad.

Esto no es un dato menor, constituye que el docente devenido pulpo debe también desarrollar una serie de batallas para pescar o cirujear por ejemplo, “los pallets para el taller de carpintería” que relatamos. La utilización de materiales acordes para realizar los proyectos se vuelve crucial. Así, para preparar una clase atendiendo a los lineamientos curriculares, trabajar cuestiones con el cuidado del ambiente, por ejemplo, requiere de la búsqueda de material audiovisual, material gráfico significativo, a la vez que la utilización de dispositivos que midan por ejemplo los distintos niveles de contaminación que se aborden. En la siguiente fotografía podemos observar como el recurso individual

personal de la docente de este grupo es utilizado para el desarrollo de una clase. Es la docente que habiendo planificado la clase y preparado los materiales no cuenta con los recursos necesarios para reproducir un video y que sus estudiantes, por medio de lo audiovisual, se acerquen al contenido de un modo más claro y significativo.



Fotografía 46. El uso del celular docente para la enseñanza.

Como mencionamos las 554 computadoras de Conectar Igualdad están en un salón abarrotadas, bloqueadas y muchas sin funcionar, por lo que recurre al material que “tiene a la mano” y a la (des)conexión a internet ya que debe usar los datos que le proporciona su compañía telefónica para reproducir el video. Ello porque también la sala de computación del piso de arriba se encuentra en reparación ya que es ahí “donde salta la térmica cuando llueve”. En esa oportunidad este espacio no puede usarse porque se encuentra otro grupo allí. Las dos únicas computadoras que funcionan están en secretaria para el uso del equipo directivo y la otra en el aula que funciona la no-biblioteca. Por tanto, el único recurso disponible, digital e interactivo es su celular personal. Todas las miradas de los/as estudiantes viran hacia una pequeña pantalla de apenas 3 pulgadas, para observar un video sobre la contaminación y así desplegar la actividad del día, que en este caso refiere a la contaminación.

En esta imagen, lejos de no “conectarse” con la propuesta los/as estudiantes se juntan alrededor de este diminuto recurso. Observan el video y luego realizan una puesta en común, Selva levanta la mano para preguntarle algo a su docente. Se acerca a ella y le dice:

-Profe no tengo hojas, me presta que mi mamá no cobro la pensión porque no tenía plata para cargar la sube y no me pude comprar [Flores se levanta y busca en su armario, le quedan unas pocas hojas. Y le dice: Mañana traigo que en mi casa compre para mi hijo. Ahora tengo estas cinco] (Registro de campo propio, agosto de 2018)

Esta situación no es nueva ni excepcional, sino más bien cotidiana. Si bien esto no es privativo de esta escuela, en este registro hay un plus que remite a cuando la pobreza se cruza con la discapacidad y a ello se suma la mirada docente de responder a cada uno/a por la necesidad particular por la que en

este caso está pasando Selva. Florencia sabe por la situación que atraviesa su estudiante y su familia, lo sabe de cada uno/a de los/as 13 estudiantes que están allí. No solo busca recursos en su armario, sino que al día siguiente traerá materiales que ha comprado para su hijo. Asimismo, la estudiante no levanta la mano y le dice a la “seño”- como la llaman- exponiéndose al grupo, sino que se levanta de su lugar de trabajo y le comenta su situación particular. Casi como avergonzada, de tener que pedirle una vez más materiales a su docente.

Este registro adquiere importancia en tanto ese ser docente pulpo se entreteje en estas situaciones, a través de sentires del ejercicio de la docencia, en tanto “pulpo”, cuando implica ocuparse de los aprendizajes, garantizar los recursos a la vez que, ocuparse de que en esas condiciones materiales los/as estudiantes aprendan y ella pueda “transmitirles algo”. En este apartado nos ocupamos de los recursos materiales para llevar a cabo experiencias áulicas significativas, que caracteriza a una parte del rol docente como pulpo. A ello se suma la importancia y la dedicación de ocuparse no sólo de lo ya descrito sino ocuparse de todos y cada uno a la vez es la otra cara del docente pulpo que intentamos revalorizar.

Acerca del docente pulpo: de su labor en el aula.

Importa, aquí, ocuparnos de aquellas situaciones de enseñanza y de aprendizaje que devuelven la mirada de docentes hacia los/as estudiantes de manera individualizada y focalizada en cada una de sus necesidades. En ese sentido, entendemos que, “el eje de la educación no es solo que los niños o los estudiantes aprendan, sino que aprendan algo, que lo aprendan para un propósito particular y que lo aprendan de alguien” (Biesta, 2012, p. 121). Ese alguien es clave, ese docente (pulpo o avatar) que convierte el mundo y la cultura en una opción para cada uno de los/as estudiantes con los que trabajan a diario. Esto requiere centrar la mirada en la propia particularidad del trabajo, en pos de no perder de vista su “naturaleza propia” (Rockwell; 2018, p. 502). Por lo tanto,

“El trabajo docente difícilmente se compara con otros. Su meollo es esa capacidad intangible, intransmisible [...] una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los alumnos, interés intrínseco de los contenidos y las actividades propuestas, constancia en la conducción, sentido de ritmo y cadencia, entre otros rasgos, que permite lograr convocar a los niños y niñas [o jóvenes] recluidos en el aula a trabajar en lo que se les propone. No es fácil de describir este arte, ni tampoco de transmitirlo [...]” (Rockwell; 2018, p. 501).

Ahora bien, en ese arte el aula también se vuelve un vaivén en el que hay que hacer malabarismos y poner el foco en la capacidad de transmitirle algo a alguien como nos recordaba Biesta (2012). Desde esta perspectiva Armella (2014) recuerda el ideal de un aula escolar:

“Enseñar todo a todos, proponía Comenio en el siglo XVII. Enseñar todo a todos y, agreguemos, en el mismo tiempo y en el mismo lugar. El ideal pansófico suponía una compleja operación dispuesta a gran escala a través de la cual se podría concretar tal ambicioso objetivo, lo que implicaba la simultaneidad de tiempos, contenidos y métodos. Para ello,

la atención de todos los estudiantes debía estar garantizada si pretende excitar y sostener la atención de sus alumnos. Esta atención no es otra que aquella que tiene al maestro/profesor como eje estructurante de la clase. Es él quien irradia el saber y será a él a quien las miradas, interrogantes y comentarios se dirijan (p.252).

Aquello que caracteriza al aula escolar de nuestro presente es probable que el docente mientras se encuentra dando clases a ese todos, se ocupe de otros alumnos, mientras que alguien que entró pidiendo algo al aula o algún directivo que se asoma por la ventana de la puerta que debe entregar documentación y/o la portera de la escuela que avisa que un familiar está pidiendo reunión por un tema particular o, viene a retirarlo a mitad de la jornada escolar. En ese vaivén sin hamaca (Grinberg, 2009) como referimos en que se constituye el aula, el docente enseña. Algo de ello podemos observar en el siguiente registro:

Ingreso a la escuela y veo bastante movimiento en el lado del patio. Ingreso al aula y buscamos las maquetas para el corto audiovisual que Florencia tuvo MT que correrlas del lugar porque le habían tirado cosas encima. Entonces teníamos que ponernos arreglar aquello que estaba roto. A partir de hoy las iba a dejar en el cuarto de la caldera que está cerrado con llave. Ese día también estaban de festejo porque era el día del niño entonces la escuela, en realidad los docentes, pusieron dinero de su bolsillo para llevar a cabo la actividad. Con todo el dinero recaudado alquilaron juegos inflables, tejo, metegol y una mesa chiquita de *ping pong*. Al ingresar al aula me doy cuenta que todos estaban pendientes de cuando se iba a hacer esta actividad. Cada uno tenía que traer lo que pudiera para compartir y también estaban armando un baile. No todos participaban del evento, solos los CFI básico que son los más chicos y los CFI superior y formación laboral decidieron que no querían participar. Este grupo quiso participar así que estaban, bastante movizados. Las chicas porque podían ver y juntarse con las otras jóvenes mujeres del otro grupo que no tienen espacio para compartir salvo en estos eventos, porque no comparten recreo y demás. Los varones quieren salir a pelotear y a tirarse por el tobogán. Repasamos las cosas que tenemos para la producción del corto. La historia ya tiene guion y la realización de las maquetas está en marcha dado que durante la semana la docente destina algunas horas para finalizarlas. La actividad planteada para este viernes era la construcción de las preguntas guía para la entrevista al investigador tutor de la UNSAM que la coordinación de la Feria nos asignó por estar vinculado con la temática de la investigación propuesta. Esta actividad tiene que ser pospuesta porque nos disponemos arreglar lo que se había dañado con el traslado de las maquetas de un aula a otra ya que, durante la mañana, las maquetas deben ser ubicadas en otro sector del aula porque no tienen espacio para trabajar con las carpetas y cuadernos. Como todos los días entre las 13-13.30 se interrumpe la clase. La portera abre la puerta y avisa a la docente que vienen a retirar a una estudiante. Esta estudiante no puede hacer jornada completa porque está a cargo de su tío y no puede retirarla a las 16.30 cuando finaliza la jornada escolar. Mientras la estudiante se la docente reparte a cada uno/a un rol específico para terminar de construir las maquetas. Luca y las chicas se ponen a hacer personajes con plastilina para que la "Ciudad Fantasma" no esté tan deshabitada. Luca hace unos patitos para el agua limpia que hicieron en una parte y hace otros animales que dispone en las distintas maquetas. Las chicas terminan de pintar y de armar las personas que habían hecho la semana anterior con creolina. Son muy puntillosos y detallistas para realizar las cosas, se concentran un montón en la tarea que realizan. Mientras desarrollamos

estas actividades se escucha de fondo fuertemente la música que los convoca cada rato. Ingresamos uno de los estudiantes del taller de cocina a vender la producción del día, hoy tienen pochoclos y alfajores de maicena. Cada uno de los estudiantes suspende la actividad que está realizando y la docente también compra. Tenemos que hacer la guía de la entrevista porque la semana siguiente debemos acudir a la UNSAM en el marco de una salida pedagógica para concretar el encuentro. Por tanto, Florencia les pide que dejen un rato lo que estamos haciendo para poder cerrar las preguntas de la entrevista y poder salir al patio, ya que se los veía muy ansiosos y pendientes del horario.

Investigadora (I): Un segundito, diez minutos y salimos al patio, que le preguntaríamos a una persona que sabe mucho sobre el cuidado del ambiente y la contaminación, que estudio mucho sobre lo que pasaba en un barrio acá en Suarez. Que le preguntaríamos nosotros, que queremos saber nosotros que había un barrio contaminado por una fábrica y que paso con la gente

Axel(A): ¿Por qué se fueron?

(I): El no conoce nuestra historia, que le preguntaríamos sobre la contaminación, por ejemplo.

Florencia (F): Alguien que sabe mucho Roby (R): ¿cómo se llama?

(I): Bien y si es alguien que no conocemos que le preguntamos.

Candra (C): A qué se dedica

(I): ¡Bien, muy bien! Ustedes están investigando, se acuerdan cuando fuimos detectives de gotera

F: Seríamos periodistas.

[Se abre la puerta, ingresa un caudal fuerte del sonido de la música que llega desde el patio de atrás de la escuela. El profesor de educación física (PEF) interrumpe la conversación y les pregunta a los estudiantes sobre unas pelotas de tejo. Todos al unísono contestan que no saben. Cierra la puerta y enseguida uno de ellos comenta:-(A): Acá está gritan y Florencia les dice: Anda a llevársela, pero traten de concentrarse que ya terminamos]

-(F): ¿Qué le preguntamos a la gente que trabaja con el medio ambiente?

[Cuando Axel se va a llevar las cosas al PEF, también Tín se quiere ir. Florencia lo detiene con el argumento de que si se va después en la merienda no va a participar de los premios. Tín, se vuelve a sentar, pero ya no participa del intercambio sino, que mira su celular a cada rato y desde atrás en un tono de voz más bajo dice todo: "cuanto falta, me quero irrrr" .acentuando la letra R de manera enérgica]

(A): Le preguntaría qué sabes de la contaminación del agua Damián (D): me quiero ir seño

(I): Propone una pregunta y listo, te vas (C): ¿qué contamina la basura?

(D): ¿Cómo nos hace la basura?

(A): Nosotros tenemos que preguntar a él lo que no sabemos no como tenemos que hacer, presta atención [dirigiéndose a Damián en su respuesta]

(D): Podemos preguntarles cual es el lugar más contaminado

(F): Es una muy buena pregunta esa Damián, les cuento que en el curso que fui de separación de materiales decían la cantidad de camiones que llevan al CEAMSE. Es tremendo. Podemos preguntarle que sabe de San Martín y la contaminación ¿no?, ¿cómo le podemos preguntar sobre eso?

(R): Si investigó sobre la basura

(D): Si él sabe, no ves que la seño nos dijo que era un investigador del tema

(I): Puede ser una pregunta sencilla, ¿qué sabes de la basura? (F): ¿Dónde va la basura?

(D): Al tacho de basura Señoooooo [y se ríe porque sabe que esa no es la pregunta]

(A): Dale Damián no jodas que no salimos más.

(F): ¿Qué más le preguntamos?

(L): Ya está nada más, dale señó

(T): Listo nos vemos. [Arrastra la mesa para adelante y sale para la puerta, lo detiene la docente]

(F): Esperen un poco, acá les trajo un regalito para festejar el día del niño [la docente le entrega un presente y salen corriendo porque no aguantan más. La música entusiasma y es toda la que ellos escuchan y disfrutan]

(I): Bueno ya tenemos las preguntas, después esta lo del logo que teneos que hacer para la feria y Caro nos puede ayudar a diseñarlo. Ella los trajo y lo podemos ver el viernes que viene con los chicos

(F): Si no te digo ahora porque ya está todo armado y estoy a cargo de la escuela, porque estamos con plan de contingencia, no hay directivos y faltaron las tres preceptoras, así que tengo que estar con el grupo y hacerme cargo de la escuela. En el patio esta todo armado así que vamos para allá para poder ver el grupo y que no pase nada (Registro de campo propio, 17 de agosto de 2018).

En este extenso registro, estamos ante un breve episodio del tiempo áulico. Mientras desarrollamos esta actividad del taller para la producción del corto audiovisual, la docente tiene que tener en mente que es la encargada de la escuela porque hay ausencia de directivos. Es un día de festejo, nada puede salir mal. El desarrollo de esa clase que era solamente las preguntas guías para la entrevista de la semana entrante que fue múltiplemente interrumpido por el arreglo de las maquetas, provocadas por el movimiento para el desarrollo de las clases en el turno de la mañana. Mientras se explican algunas nociones sobre el cuidado del ambiente y la contaminación, el tiempo y el desarrollo esperado es suspendido por otros docentes, por otros grupos que ingresan a vender lo que producen en los talleres o por los retiros de estudiantes pautados. En este marco el docente debe desarrollar distintas estrategias para que los/as estudiantes permanezcan en el aula, presten atención y aprendan. Un aula que como comentamos tiene sus puertas abiertas, ya que su vidrio circular no existe y es por allí donde aparecen las visitas y las interrupciones. Interrupciones necesarias muchas veces, pero que no dejan de desconcentrar a los/as estudiantes. Entonces la estrategia de Florencia y de muchas docentes de la escuela es convocarlos uno a uno, proponerle acuerdos, tratos y por qué no beneficios. En directa relación con ello en la entrevista con el Ex Director nos comentaba acerca de dedicarse a cada uno de los/as estudiantes:

“Si, pero te hablo de la mirada, siempre algo hay para decir de tal o cual estudiante. Que está pasando por la cabeza de este pibe, que está pensando. Tenés que estar siempre muy presente en cada clase. Sino los pibes abren la puerta y se te van. O si no se te van físicamente se te van mentalmente. Todo el tiempo tenés que convocarlos, para que estén acá en cuerpo y alma” (Entrevista, ex director, año 2019).

Estar y no estar esa es la cuestión o más bien, ocuparse de cada uno/a través de la mirada atenta que corre el velo que sopesa las miradas estigmatizantes acerca de la discapacidad, la pobreza y la escuela especial. La escuela del patio de atrás suspende esa mirada estigmatizante que recae sobre los cuerpos que asisten a la escuela. En esa suspensión, la mirada de la escuela

procura ser hospitalaria intentando correr los bordes de la exclusión. Sobre esta mirada que suspende la abyección, la directora. Nos decía:

Tenés pibes que sólo hay que dedicarles un poco más de tiempo, estarles más encima, está claro que en la escuela común no hay ese tiempo como a veces no lo hay acá, pero es necesario pensar un poco más en los pibes. Acá van a estar mejor sin dudas, pero porque las condiciones son otras, hay menos pibes, mas docentes pensándolo y mirándolos, hay un gabinete que hace poco, pero hace lo justo y necesario cuando hay que resolver un gran problema y ellos mismos te dicen que les gusta más estar acá porque los escuchamos y nos preocupamos por ellos, también es el tiempo, nosotras estamos más años con ellos, el vínculo es otro, se generan otros lazos incluso con las familias, entonces son otras las condiciones. Entonces ahora estamos pensando proyectos para que puedan volver a insertarse en la secundaria o de adultos o en la común. Pero es todo un desafío, los contenidos a veces acá no se trabajan con tanta profundidad entonces hay que pensar bien que pibes, para que no se frustren y generarles las condiciones para un aprendizaje acorde (Entrevista Directora, año 2016)

Como expresa la directora, es posible suspender esa mirada excluyente cuando los vínculos, los tiempos y cuando las estrategias son pensadas de manera individualizada para cada grupo escolar. Es muy habitual, como nos ha pasado con el grupo de CFI que realizamos el corto audiovisual, que los/as docentes acompañen las trayectorias de sus estudiantes entre dos o tres ciclos lectivos. Esto permite pensar proyectos a mediano y largo plazo, construir un vínculo otro – diferente menciona y, generar alianzas de aprendizaje y mayor compromiso. Como menciona la directora, el eje “del volver a la común” siempre está presente, es ese compromiso y meta que se proponen. Ese imperativo que nos trae la inclusión educativa de que todos/as/es deben estar en la escuela -de educación común en este caso-, es otra de las estrategias que cada docente pulpo se plantea al momento de comenzar el año escolar. Y aquí vuelve una vez más la cuestión de ocuparse de todos y cada uno, a la vez ello se transforma en cuidar a cada uno de los/as estudiantes, prepararlos y seleccionar adecuadamente la escuela y cada grupo escolar para que el volver a la común no se trastoque como algunas de las experiencias en primera persona que relatamos en el apartado 4.2 del capítulo tres.

Al respecto la variable tiempo que menciona la directora, un tiempo cronológico-heredero del cronosistema como señala Terigi (2010) que impide que muchos/as estudiantes logren alcanzar los objetivos propuestos anualmente y sean derivados a la modalidad de educación especial. Por otro lado, un tiempo suspendido que, como relata, permite un puente quizá para regresar una vez más a la escuela común. Pero a la vez, deja muy en claro que en esta escuela ese tiempo es otro. Es una dedicación uno a uno, es analizar como decía el ex Director en qué están pensando y qué les pasa por la cabeza. Un tiempo que requiere un trabajo profundo y en equipo, justamente para que cada uno/a de los/as estudiantes no se frustren y obtengan de esa nueva experiencia, una más, aprendizajes significativos. A partir de esto, podemos afirmar que esta escuela:

“hace escuela de una manera singular y que el acto principal se relaciona

con rechazar un presunto orden natural que es desigual. En otras palabras, la escuela —hace escuela porque ofrece tiempo libre, un tiempo no —productivo—, a los que la habitan, a quienes, por sus características de nacimiento y/o por su lugar en la sociedad, no tendrían derecho de reivindicarlo según el orden que pretende naturalizarse. O, para expresarlo de otro modo, lo que la escuela hace es establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculados del tiempo y del espacio tanto de la sociedad bonaerense como del hogar de cada uno de sus habitantes” (Redondo, 2016, p.158).

En estas lógicas la escuela especial batalla por desechar el orden desigual, el destino colador para proponer otros modos de estar y de volver a la común. Asimismo, estar en la escuela especial involucra diversas tramas en que la escuela se abre camino al conocimiento, a la cultura, a los lazos sociales y a los modos de construir tiempos otros de estar en el mundo. En el último apartado nos centramos en otra de las aristas de ser docente “pulpo” en estos contextos y refiere a las estrategias de apertura de la escuela, particularmente nos referiremos a la experiencia de la producción audiovisual que junto con CFI, participamos en la Feria de Ciencias.

2.2. *De las estrategias para abrir la escuela*

Durante los cinco años de trabajo en terreno, nos encontramos que el objetivo de todas las docentes para sus estudiantes es que se vincularan con el mundo que los rodea. De hecho, es siempre el resultado de un proyecto que finaliza. La meta es siempre vincular a la escuela y sus estudiantes con distintos espacios de la vida social, cultural, deportiva, educativa y laboral de manera significativa. Por tanto, a medida que uno estructura proyectos y actividades áulicas tiene en cuenta ese factor. ¿Cómo vinculamos los aprendizajes de los/as estudiantes para que consideren una posible transferencia en ese mundo que no es la escuela pero que se encuentra allí suspendido tan solo por un momento? (Masschelein y Simons, 2014). En ese sentido creemos, que los/as docentes se caracterizan por pensar ese mundo y hacerlo cognoscible para sus estudiantes, con distintas herramientas, metodologías diversas y recursos múltiples que permitan a los/as estudiantes acercarse un poco más al conocimiento, a la cultura, y por qué no a vivir junto a otros la experiencia de la vida. Redondo (2016) nos recuerda que,

“La existencia de un mundo que se profundiza o amplía nos invita a pensar en una escuela que va más allá de la escuela, que se abre al mundo... o que abre otros mundos para la escuela en la propia escuela” (p. 187).

En este sentido, la escuela abre otros mundos que van más allá de la propia escuela, que intentan bucear en nuevos caminos para dar a conocer lo que sucede y lo que se transforma en su interior. Históricamente las escuelas de EE se caracterizan por presentar proyectos y desarrollar vínculos de articulación con distintas entidades e instituciones. Por un lado, aquellas que refieren a lazos

estrictamente materiales para recibir donaciones y otras más relacionadas con romper la endogamia que presentan algunas instituciones de EE (Infante, 2010; Graham, 2006). Sumado a ello los postulados de la inclusión educativa y la creciente demanda de PPI y su vinculación con las distintas instituciones de nivel posibilitó que la escuela de EE adoptara, no sin sus resistencias, vínculos mucho más porosos y relacionales tanto con la comunidad en general como la comunidad educativa.

Algunos de estos vínculos retratamos en el capítulo cuarto acerca de la materialidad de la escuela y los recursos que “pesca”, por medio de donaciones, para garantizar los materiales de trabajo diario. Esto no es algo nuevo, ni único de la EE, sino que caracteriza a gran parte de las instituciones escolares de nuestra región. Ello por las condiciones estructurales, materiales y de recursos que se traducen en una precariedad particular que, en muchos casos, sólo es posible de ser compensada por medio de la articulación e intervención conjunta con otros organismos del estado y de la sociedad civil. Ello, referidas a los “desbordes” de la comunidad relatados (Rose, 2006; 2007; Grinberg, 2013; 2015; 2019).

Todos estos lazos y vínculos no son los únicos que realiza la escuela, particularmente nos centramos en aquellos que durante la estadía en la escuela realizamos de manera conjunta. Ello en tanto importa, por un lado, poner en valor todo lo que realizan a diario y por el otro, las vicisitudes que se solapan cuando hay que garantizar determinados proyectos de articulación y salidas educativas que narraremos en las próximas páginas:

“Todo parte de la identidad, no sólo de aquella que debe procurarse en los estudiantes, sino de aquella que debe definir a la escuela. (...) por tanto, expresa la identidad escolar en su doble forma: trabajar en la comunidad y a la vez, impedir que la escuela se pierda entre las demandas sociales. Demandas que deben recibir una respuesta teniendo en cuenta los recursos disponibles, para lo que se debe realizar una adecuada evaluación, ya que de ella depende la viabilidad de lo que se emprenda. Como es indiscutible que las escuelas carecerán de recursos, deberán apelar a los existentes en la comunidad. Pero en este círculo nos encontramos con escuelas ellas mismas devenidas urbano-marginales, en comunidades urbano- marginales; en este llamado a la participación y a la creación de proyectos, las escuelas también ven ampliadas sus posibilidades de autodeterminación y, por tanto, se ven enfrentadas a su impotencia: en el proyecto están contenidas las condiciones de su propia inviabilidad” (Grinberg, 2013, p. 173)

Como venimos sosteniendo, son las escuelas y sus docentes que por medio de distintas batallas, intentan ganar(le) a la exclusión, proponiendo diversidad de actividad y proyectos de articulación que sean experiencias significativas para cada uno/a de sus estudiantes. Abrir la escuela, a otros mundos a sus estudiantes, como parte de las aristas que constituyen al docente pulpo. Particularmente nos ocupamos, aquí, del proyecto de articulación con la Feria de Ciencia Sociales y Humanas de la UNSAM. En esa apertura los vínculos con la UNSAM se volvieron dobles. A través de la presencia sostenida y comprometida en el tiempo, logramos establecer acuerdos institucionales que

fueron el germen y origen de esta investigación, pero no su resultado. Un origen preciso y puntual pero un final en un devenir constante infinito. Esto permitió, por un lado, la participación de la escuela en la Feria de Ciencias Humanas 2018-2019 que llevamos adelante con el equipo.

Distintas estrategias de abordaje fueron desplegadas. Desde la asistencia a la UNSAM para entrevistar a un investigador acerca de la temática a desarrollar por los/as estudiantes, participación en talleres especializados en distintas áreas para el desarrollo de los proyectos de investigación de la escuela, vinculación con el espacio de biblioteca de la universidad que fue, para muchos, el primer ingreso a un lugar de este estilo como nos lo mencionó Axel en la visita guiada por las bibliotecólogas a las que agradecemos su tiempo y dedicación. Asimismo, al taller de producción audiovisual para el desarrollo de los cortos que vinculó a los estudiantes con otras realidades, experiencias y lograron entrar en contacto con distintas herramientas tecnológicas de difícil acceso. Algunas de estas actividades podemos observar en las siguientes imágenes:

Fotografía 47. Visita a la UNSAM, recorrida

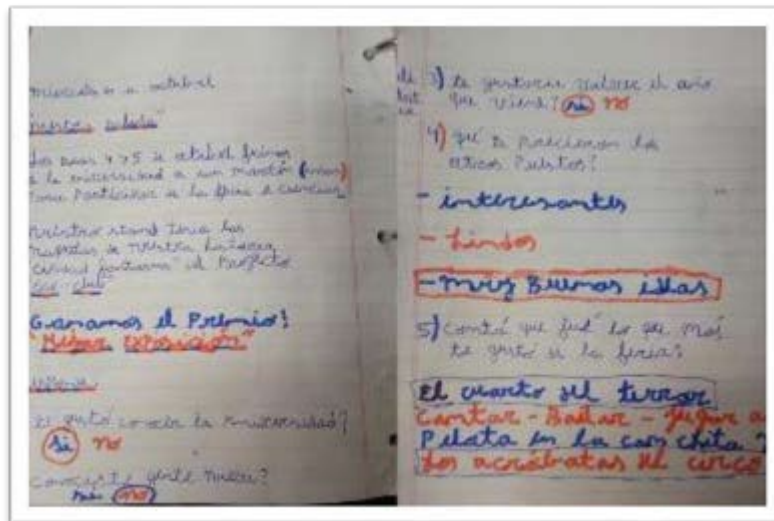
Fotografía 48. Visita a la UNSAM, entrevista Investigador



En esas aperturas vinculantes se realizó un acuerdo con una escuela técnica con orientación en producción audiovisual a través del cual tanto la EE como la escuela técnica establecieron estrechos lazos y trabajos conjuntos. De hecho, esa articulación resultó un proyecto de pasantías coordinado por la escuela y materializado a través de la UNSAM en el cual una de las estudiantes del último año de la secundaria realizaba sus prácticas profesionalizantes en nuestro taller de los viernes. De igual modo, durante los encuentros y la presencia de los/as estudiantes en el marco de la Feria lograron establecer vínculos con estudiantes de otras escuelas, ya no exclusivamente escuelas de educación especial sino, fundamentalmente con escuelas secundarias del

partido. La siguiente imagen de una actividad post Feria en la carpeta de una de las estudiantes que, con el debido consentimiento, tomé como registro de campo:

Fotografía 49. Actividad en la carpeta sobre la Feria de Ciencias Humanas y Sociales de la UNSAM



¿Por qué comenzar por el final?, justamente por la potencia que expresa y sobretodo, por todo el trabajo realizado por la docente Florencia para que ese día los/as estudiantes estén allí, en la Universidad pensándose y disfrutando de ese lugar, desconocido en un principio, pero que también es de ellos y ellas. En la imagen se ve con letra cursiva una actividad del 10 de octubre, titulada “Nuestra Salida”. En el primer párrafo hay una breve referencia de la asistencia a la Feria los días 4 y 5 de octubre del 2018. Esto siempre se hace luego de cada salida o proyecto para que quede constancia de que no se sale por que sí, sino que tiene un fundamento y una justificación pedagógica. Previo a cada salida, se deben pedir las autorizaciones pertinentes y realizar lo que en docencia denominamos como la “Lección Paseo”. En el segundo párrafo comenta sobre el corto presentado y el armado del stand. Lo importante es lo que sigue, que es justamente hacia donde nos adentramos en este capítulo que es la importancia de enseñar y el elogio de la transmisión.

De la salida educativa queda el registro de esta actividad materializada en una encuesta que luego sistematizaron y armaron un afiche para presentarlo al equipo directivo y en el acto de cierre de la escuela. Allí hay cinco preguntas. La primera si les gustó conocer la universidad. Esto abrió un campo de preguntas acerca de este espacio y la inquietud de saber que se puede estudiar allí si ellos podrían o no ir entre otras. La segunda orientada al vínculo con los otros estudiantes que participaban en la feria. Situación no menor, que tiene que ver con los lazos que establecemos con otros y cómo los otros se relacionan conmigo. De esta experiencia algunos estudiantes habían entablado relaciones amorosas que perduraron algunos meses después de la Feria. La tercera pregunta tiene que ver con renovar la apuesta y seguir siendo parte de este proyecto de articulación que habíamos comenzado. La cuarta pregunta se relaciona con los stands recorridos y conversados con otros estudiantes.

Finalmente, la última pregunta tiene que ver con los stands y con las actividades organizadas por la feria. Esta estudiante en particular refiere a un cuartito del terror que una de las escuelas con las que también trabajamos habían armado en la UNSAM y con el acto de cierre final de los acróbatas de circo. En la siguiente imagen podemos entender el porqué de esta afirmación:

Fotografía 50. Cierre de la Feria de Ciencias en la UNSAM. Auditorio



Con esas sonrisas y asombro es como cerramos ese año el proyecto de articulación con la Feria. En el cierre de la actividad se hace entrega de premios y de menciones. Durante los dos años que participamos de la Feria, la escuela por medio de la presentación de los cortos “Ciudad Fantasma” (2018) sobre la contaminación ambiental y “Huellas” (2019) sobre el cuidado de los animales, recibieron menciones. En el 2018 recibieron una mención honorífica a la mejor exposición oral por la presentación del tema de investigación evaluado por los jurados en el stand. El resultado es la entrega del diploma colgado en las paredes de la escuela que vimos en el la fotografía 53, junto a la placa fundacional de la escuela.

Fotografía 51. Stand “Ciudad Fantasma” con los “evaluadores”



Fotografía 53. Stand armado y organizado en la Feria. Campus Universitario



Fotografía 52. Premio Mención Honorífica 2018



52	Huellas	501	Muy bueno sobre la situación del maltrato y abandono animal. Punto de vista de un perro abandonado en la calle. Cámara baja como si fuera el perro la voz en off, es dinámico y buen uso de la música.
----	---------	-----	--

Imagen 5. Captura de pantalla, devolución del jurado sobre el corto

Durante el 2019 la mención estuvo orientada a la originalidad de la realización del corto audiovisual y su producción. Estas son las devoluciones que realizó un jurado experto en Cine y Producción audiovisual: *“Muy bueno sobre la situación del maltrato y abandono animal. Punto de vista de un perro abandonado en la calle. Cámara baja como si fuera el perro la voz en off. Es dinámico y buen uso de la música”*. Ese año recibieron junto a su docente y la Jefa distrital, actualmente inspectora del Área de Especial el premio mencionado.

La alegría de los/as estudiantes al recibir este reconocimiento es expresada por dos de ellos, antes de recibir el premio. Axel y Roby se levantan de entre medio de la multitud de estudiantes que se encuentran expectantes a recibir la noticia de quienes serán galardonados con los premios y menciones. La gala final es el Anfiteatro de la UNSAM. En el medio hay un atril con micrófono. Allí esta Sofía y Yanina- integrantes del equipo y coordinadoras de este hermoso proyecto- incentivando a estudiantes a expresar sus sentires sobre las dos arduas jornadas de trabajo realizada. Llegan al micrófono, se dicen mutuamente: -dale vos, no, -dale vos. Finalmente, Roby toma el micrófono y dice: *-gracias chicos por todo lo que vivimos acá. Gracias.* La imagen que sigue es la descripción de lo acontecido. Ambos con sus sonrisas particulares, dicen ante miles de estudiantes. Gracias.

Fotografía 54. Agradecimientos Feria



Reescribir esta escena y retratarla con la imagen me devuelve la misma sensación de ese día. Una emoción por estar allí, con el micrófono, agradeciendo y tomando valor para hacerlo es una experiencia plena de inclusión. Allí Roby en esas gracias sintetiza todo el trabajo mancomunado realizado junto con la escuela, junto con sus estudiantes y junto con sus docentes. Ese es el mejor reconocimiento que ellos pudieron tener. Ser parte de una gran jornada, compartiendo con otros, sin distinciones y sin situaciones excluyentes, fue una experiencia plena de inclusión, porque son ante todo estudiantes. Gracias también al equipo de la UNSAM por dejar participar a esta “escuela especial pobre” en este mega evento de las escuelas. Los agradecimientos y reconocimientos circulaban por las redes sociales de los/as docentes de la escuela, por los grupos de WhatsApp y por las familias de cada uno/a de los/as que participaron. En las palabras de la Vice Directora encontramos algo de lo que significó que la Escuela de Educación Especial de San Martín esté presente en este evento tan importante para las escuelas de la provincia:

-la verdad que gracias, los chicos y las seños vinieron súper contentos, cansados pero contentos, tenían una sonrisa de oreja a oreja por la salida y el encuentro del viernes. Para ellos conocer lugares nuevos y la universidad, un lugar donde se puede ir a estudiar, aunque ellos no lleguen les da otra

perspectiva de la vida, estaban felices y eso es parte de lo que vos y Florencia vienen haciendo y logrando con ellos (Registro de campo propio, Encuentro de pasillo en la puerta de la escuela, un viernes de octubre de 2018)

Esto es solo una pequeña parte del hacer diario escolar y constituye una parte de lo que se espera de la escuela en su vínculo con la comunidad. En donde la articulación y la producción de redes es una parte fundamental para que ella siga sosteniéndose en pie y permitirá el desarrollo de diversas estrategias, como lo hemos explicitado en que:

“también trae un conjunto de nuevos desafíos y condiciones que se explicitan para llevar a buen puerto a la red: primero, la escuela debe describir los problemas y encontrar sus causas: luego, organizar el trabajo pedagógico de la red y orientar el trabajo con la comunidad y, por supuesto, deberá organizar la convocatoria a la comunidad, elegir las instituciones con las que trabajar, invitar y formalizar los acuerdos.” (Grinberg, 2008, p. 185).

Para que todo esto suceda el equipo de gestión y los/as docentes deben combinar otros factores que tienen que ver con el desarrollo de habilidades para conciliar intereses, consensuar y resolver conflictos, ser creativos y adaptarse a los cambios. En suma, el trabajo docente no solamente es su hacer en las escuelas, sino que:

“El trabajo de los docentes está constituido por esas prácticas y cómo se entrecruzan en una complejidad de condiciones sociales, institucionales y múltiples agenciamientos –colectivos y singulares-, por sus vinculaciones y trabajo sobre y consigo mismos; entre, sobre y con otros. En este sentido, en la cotidianeidad de las escuelas (...), de todas y de cada una, el trabajo de los docentes ocurre como una particular combinación de políticas de escolarización que involucran condiciones, capacidades, saberes, racionalidades, tácticas y estrategias. Esas expresiones consienten, aceptan y también disputan, proponen nuevos órdenes, transforman. Son creaciones múltiples, complejas, fractales” (Orlando, 2019, p. 52).

Son esas múltiples batallas y múltiples capacidades que los/as docentes despliegan diversidad de baterías para que la experiencia en la escuela importe a la vez que, produce modos novedosos de pensar la escolaridad, de articular con otras instituciones como es el caso de la Universidad, un espacio casi nulo o poco frecuentado por estudiantes con discapacidad, aún más aquellos que continúan en la escolaridad obligatoria desde la modalidad. En ese aspecto nos importa detenernos en este último sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que transcurren al interior de esta escuela, que sin dudas ello será posible que los/as estudiantes piensen a partir de distintas experiencias como la Feria de Ciencias en la UNSAM, la entrevista al investigador y distintos talleres que han asistidos, que la Universidad también es un espacio de ellos/as y que les corresponde como derecho (Rusler, 2018).

3. Elogio de la transmisión: la importancia de enseñar

Analizamos aquí episodios escolares que se fueron registrando a lo largo de los cinco años de la estadía en la escuela a través de las cuales el lugar del docente en las aulas despliega su hacer diario. Esto lleva a su vez a una reflexión en torno de la noción de *transmisión* como modalidad caída en desuso (Grinberg, 2016), pero es por medio de las voces de los/as estudiantes que ella se potencia porque les permite pensar futuros otros y construir vidas políticas que sin los/as docentes de la escuela ello no sería posible. A partir de estas cuestiones analizamos la noción de transmisión como un modo de acercarnos a la generación de problematización que circulan en torno a la escolaridad y permitan poner en tensión aquello que efectivamente sucede al interior de las aulas en torno al saber, a los aprendizajes adquiridos y al conocimiento que circula al interior de las sociedad de conocimientos y capitalismo cognitivo (Popkewitz, 2010; Grinberg, 2008; 2015; Armella, 2015). Lo que buscamos entonces es:

“es bucear en los sentidos educativos más imperceptibles, aquellos que, con suma frecuencia, pasan desapercibidos como saberes pedagógicos e institucionales que se ponen en acto en las escuelas que atienden grupos populares, muy a menudo marcados por el estigma (Goffman, 1998). De manera paradójica, estas escuelas suelen nombrar como lo pedagógico un territorio que nunca se alcanza a transitar y los sentidos educativos se diluyen en prácticas instrumentales que reiteran fórmulas, incluso aquellas que el mercado pone, cada vez más, a disposición” (Redondo, 2016, p. 189).

Este capítulo, entonces, analizamos las formas que asume la transmisión del conocimiento en un contexto complejo, mediado por tecnologías y cargado de discursos que ponderan la enseñanza de competencias y habilidades para el rastreo y la búsqueda de la información (Grinberg, 2013, Armella, 2015). Una dinámica pedagógica en la que, uno de sus pilares fundamentales es “aprender a aprender” y transformar a los/as estudiantes en consumidores de la información y en aprendices permanentes (Lopes, 2011, 2012; Popkewitz, 2010). En este marco, la pregunta que orienta es sobre el lugar docente y las interrelaciones que asumen los vínculos con los/as estudiantes.

A partir de mediados del siglo XX, la noción de transmisión se fue desvalorizando a partir de las distintas crisis atravesadas y en particular a las críticas que recibían el lugar de la escuela y su cuerpo docente así como “por los procesos de reproducción social que los sistemas educativos involucran y/o ponen en marcha” (Grinberg, 2016, p. 73). Entre algunas de esas críticas, como diversos autores referentes en el campo de la educación crítica han propuesto, reclaman escenarios distópicos de desescolarización. Esta crítica se ha entretendido como resultado de lo que hoy se denomina pedagogía de las competencias (Grinberg, 2008) configurada a partir de la enseñanza de conocimientos y habilidades que deben adquirir los estudiantes.

A partir de ello la pedagogía, se vuelve sinónimo de autoritarismo y se configura alrededor de la idea de un *coach* que debe orientar aprendizajes

(Armella, 2014). Es por ello que nos importa revisitar una noción que ha estado en entredicho desde mediados del siglo pasado que aquí involucra otra cuestión, nos referimos justamente a la posibilidad de que la transmisión es y sea posible en las escuelas, en particular en las escuelas de educación especial que suele ocurrir que los discursos que circulan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje son altamente escasos e incluso imposibles. Nos centramos justamente en revalorizar esos procesos de transmisión. Aunque sabemos que “vivimos tiempos en los que la crítica de Lyotard (1997) a la exteriorización del saber respecto del sabiente se hace cada vez más precisa” (Grinberg, 2016, p. 54) en la que la idea de la formación y la transmisión queda en segundo plano:

“Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de uso»” (p.16).

Es críticas pueden servir como lienzo desde el cual problematizar nuestra contemporaneidad (Grinberg, 2016). Ello en tanto como lo menciona la autora, “en el siglo XXI nos encontramos, con el valor de cambio del saber, en una lógica donde culturas y pedagogías vuelven a los procedimientos su eje central para lograr alcanzar aprendizajes” (p. 46). Las luchas por el saber y su valor constituyen una cuestión clave de la condición posmoderna:

“vivimos en las sociedades de aprendizaje que entre otros aspectos involucran la preeminencia de la noción de aprendizaje y el subsecuente declive del concepto de educación. En ese proceso, enseñar se vuelve cada más una práctica de facilitación y orientación de los alumnos y la educación una empresa llamada a proveer oportunidades y/o experiencias de aprendizaje. En la sociedad del conocimiento, la educación se ve enfrentada a la paradójica tarea de no enseñarlo y cada vez más, parece que esa tarea puede ser desarrollada por las tecnologías donde saber buscar información se vuelve sinónimo de aprender. Vivimos tiempos en que Google se volvió verbo y a veces, de igual forma pareciera que puede reemplazar al ejercicio de la docencia (Grinberg, 2013; Armella, 2015). Aprender a emprender se vuelve la máxima mientras nos encontramos con estudiantes y docentes que se lamentan, pero también se preocupan porque el saber, los conocimientos, no parecen ser el eje de la escolaridad contemporánea” (Grinberg, 2016, p. 47).

¿Cuándo la educación no ha sufrido críticas?, siempre observado por aquello que no hace y no produce. Dejando de lado justamente su antítesis de lo que sí produce. Al respecto la autora (ibid) propone que la transmisión durante años ha tenido mala prensa. En esa expresión, se condensan varias ideas que refieren justamente otorgarle al saber su condición histórica de disputa, que implica también ese don de transmisión, así como la pregunta de qué se trasmite, como se trasmite y quién está en condiciones de hacerlo y recibirlo. En tiempos de *coaching*, tal como afirma Grinberg (2016), nos encontramos con estudiantes que en el siglo de las tecnologías y de la información valoran la

enseñanza y el lugar docente donde, tal como estalló durante la pandemia, las promesas de la cultura tecno- devuelven una vez más la promesa de la necesidad de transmisión y de la enseñanza mediada por otro, no otro cyborg o material no humano sino otro cuerpo, mirada, rostros, afectos. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje que como daremos cuenta en las siguientes paginas ocurre, se vuelve un aliciente contra una cultura que pondera la técnica y la googlearización en contra de los procesos de la transmisión. Por lo tanto, lejos de aquellos enunciados como “todo tiempo pasado fue mejor” y rememoraciones que pesan sobre lo que era la escuela y comprendiendo que hacer escuela en estos contextos no es ni fue tarea fácil. La escolaridad casi se torna un hecho de misión imposible. Más aun cuando nos referimos a escuelas en contextos de pobreza que albergan a estudiantes con discapacidad:

“En otras palabras, transmitir a quienes llegan al mundo eso que ya está en él, esperando se vuelva el germen de lo nuevo – que también se espera sea mejor–, es, por definición, una tarea difícil de asir y de hacer. Más aún, en nuestros tiempos en que muchas veces parece resbalarse de nuestras manos. La evidencia de que hay escuela, el hecho que haya docentes, padres y estudiantes que hacen diariamente escuela y también quieren escuela, aunque pareciera algo obvio, no lo es. Mucho menos obvia es la pregunta acerca de qué hace que una escuela no sólo sea escuela, sino que se acerque a aquello que creemos contribuye a ser una buena escuela con buenos docentes” (Grinberg, 2016, p.61).

Los registros e imágenes que siguen se orientan a esta cuestión, de que hay escuela, que los/as estudiantes “quieren más escuela” y esperan que sus docentes les transmitan conocimiento, información y por ende aquello que es necesario para que siga habiendo más escuelas y más aprendizajes.

1.1. “Ahora puedo aprender”: de los procesos de enseñanza- aprendizaje

La enseñanza como recuerda Biesta (2016) debe ser comprendida como un *don* como un lugar donde enseñar y aprender en cualquier parte y situación, pero afirma que: “el don de la enseñanza solo está “disponible” en un número muy reducido de lugares, y la escuela es definitivamente uno de ellos (p.125). Pensar la enseñanza en esos términos nos remite a la figura que Derrida (1996) referencia sobre el don, en tanto dar un obsequio y a la vez darlo sin esperar algo a cambio. Como un don imposible. En ese sentido, coincidiendo con los autores (ibíd.) los estudiantes en general y de esta escuela en particular reciben algo de sus docentes desde dos perspectivas. La primera de ellas que tiene que ver con la transmisión clásica en relación a “aprender de y ser enseñado por” (Biesta, 2016):

“Cuando aprendemos de nuestros maestros, podríamos decir que nos aproximamos y utilizamos a nuestros maestros como fuentes. (...) cuando aprendemos de nuestros maestros tenemos claramente el control de nuestro aprendizaje y de nuestro compromiso con nuestros recursos de manera general” (p.125)

Sin embargo, *ser enseñado*, continúa el autor (ibíd.): “algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está más allá de nuestro control” (p.125). Al plantear de este modo el don de la enseñanza se pone de manifiesto aquello que sucede en la interacción entre el docente y sus estudiantes. Ello refiere a su segunda opción que es brindar “algo”, dar el don dirá Derrida (2000) sin esperar que “regrese”. En ese sentido queremos recuperar una imagen de una carta y un fragmento de una entrevista con una docente MAI, pero recuerda sus momentos transcurridos en la sede de la especial, acerca del proceso de enseñanza y particularmente en relación con la adquisición de la lectura y escritura de unos de sus estudiantes:

Lidia (L): Los pibes tienen que tener lo que se merecen porque corresponden por más que tengan alguna discapacidad intelectual, son sujetos y tienen el derecho a educarse y aprender como cualquier otro. No podés venir y armar así no más una clase. Yo siempre estimulaba a uno y él se daba cuenta, él me decía yo soy tu preferido ¿no? (porque faltaba mucho. Dale Julián que vos podés, le decía, le hacía seguimiento al pibe para que no falte, la familia súper negada por la escuela especial. Nos juntamos con la familia para que vaya a una primaria de adultos, costo un toco. Empezó su primaria de adultos. Apenas empezó la secundaria, me mandó una carta por medio del hermano que va a la especial también, con una dedicatoria porque lo había ayudado a leer y escribir. Cuando la vía y la leí me quise morir. ¡Cuántas posibilidades se les cierra en la vida! [Me dice enfáticamente]. La alfabetización para mí es fundamental. Para la vida de todo, para expresarse, es un logro muy importante. Intentándolo todos los días, algunos lograron aprender otros no, pero no deje de intentarlo. Ahora noto que no se labura tanto. Una vez que logra la lecto ya está, el conocimiento después desde distintas perspectivas y bien orientado llega. Es difícil es muy difícil, pero para mí si no agotas los recursos les cortas todas las posibilidades. Hay que darle. Cuando trabaje con los grandes me dijeron, Lidia me aburre leer así yo uso el teléfono entonces armen un grupo de WhatsApp entre todos los estudiantes y trabajábamos desde ahí. Después me los bajaba y lo imprimía y a partir de eso trabajábamos. Es una puerta a la libertad. Con respeto y con sus intereses. No con el librito de primero ni la letramanía. No importa que tengan 20-18 yo intento y sigo intentando, me valen las teorías cognitivas y lo que dicen los manuales. (Entrevista en profundidad, Docente (MAI), año 2019).

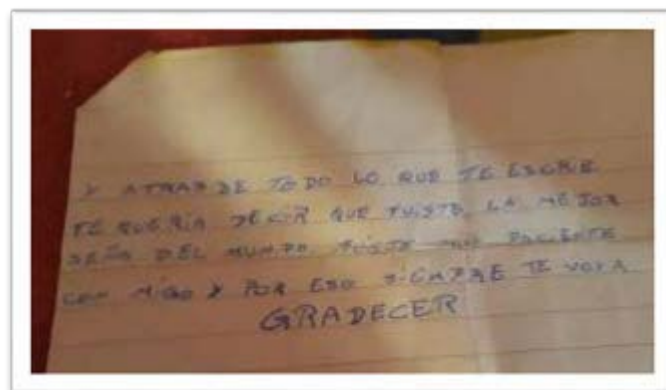
El relato condensó muchas de las proposiciones que retomamos junto a los autores anteriormente citados. Aquí Lidia, como “orientadora” de los aprendizajes de los estudiantes a la que no le importa lo que digan las teorías o los manuales, ella sabe que el don de enseñarle algo a alguien, puede provocar en ese otro como lo dice con sus palabras, libertad. Una libertad que para muchos sujetos está garantizada, porque más tarde o más temprano el proceso de lectura y escritura aparece. Ella refuerza esta idea, pero agrega que también es un arduo trabajo y que siempre hay que estar buscando estrategias y acuerdos para que algo del aprendizaje en el aula, suceda. Esta docente utiliza como recurso el celular no sólo para orientar y ayudar a buscar información, sino que por medio de un grupo de *WhatsApp* despliega una estrategia clave, para producir conocimiento en esos intercambios.

Recuperar sus intereses, enuncia y no puedo dejar de recordar la experiencia que relata Freire (2002) sobre el uso de las palabras fundantes en una comunidad para que los aprendizajes se vuelvan significativos. Para el autor el uso de la palabra agua, para alfabetizar a las comunidades era originaria y a partir de allí la alfabetización se volvería un puente hacia la libertad. Es en esa misma dirección que plantea esta docente con respecto a sus estudiantes. Ello implica, “enseñar no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad- razón por la que su cuerpo consiente, sensible, emocionado, se abre a las *adivinaciones* de los alumnos” (Freire, 2002, p.46). En ese abrir múltiple, que no responde a estandarizaciones de manuales o teoría es donde allí el aprendizaje sucede, donde ahora cada uno/a de ellos puede aprender. En las imágenes que siguen observamos una carta enviada a la docente, que, con la debida autorización, nos ha permitido retratar este momento originario y fundamental en la vida de este estudiante:

Fotografía 55. Carta a quien enseña I



Fotografía 56. Carta a quien enseña II



En la fotografía número 55 se encuentra de puño y letra en una hoja rayada escrito el siguiente mensaje a esta docente que ha dedicado gran parte de su profesión a alfabetizar. Se escribirá tal cual está redactada a los fines de conservar lo propio de la escritura del estudiante:

-Hola seño soy Juli te quería decir
que gracias a vos me va en la escuela bien y
que gracias a vos llegue donde estoy hoy en
una secundaria de adultos y que gracias
todo lo que me enseñaste y te
acordas que no sabia ni leer y que vos seguías
insistiendo que si puedo leer
y hoy en dia te estoy escribiendo XXXX y nunca cambies
como sos vos dulce linda y amorosa.
Te extraño mucho.

En la fotografía 56 continúa la carta y escribe lo siguiente:

Y atrás de todo lo que te agradecí te quiero decir que fuiste la mejor seño
del mundo y fuiste muy paciente con migo y por eso siempre te voy a
gradecer.

En estas imágenes que denominamos cartas a quien enseña, “robándole” la idea a Freire, las palabras sobran. El estudiante agradece por todo lo que su docente ha hecho por él y tal como escribe, ha logrado ser lo que es hoy. Esa huella que marca Julia a este estudiante, es de vital importancia. La enseñanza de la lecto-escritura, es fundamental para el acceso al conocimiento aunque no solo, tal como daremos cuenta en los siguientes apartados. Transmitir algo a alguien aquí es darle todo, proponerle herramientas y una llave al mundo que sin la perseverancia y el empuje que esta docente nos relataba, es conseguir que esa transmisión fuera posible. El estudiante escribe: -vos seguías y la docente en la entrevista decía “hay que darle, no es fácil pero hay que seguir”. La respuesta de todo lo realizado y trabajado junto a este estudiante es esta hermosa carta que le dedica, que se la entrega a su hermano y se la hace enviar a su ex docente. El estudiante trabaja y se encuentra realizando proyectos de inclusión en una escuela primaria de adultos. Aquí el don de la enseñanza se expresa en esa relación de fragilidad que relata Biesta (2016), pero que sin dudas en este relato y en esta producción se vuelve un vínculo potente en tanto le permite al estudiante estar aprendiendo en otra escuela, de adultos bajo un PPI que abrirá sin dudas nuevos caminos para el estudiante. En ese sentido,

“los maestros pueden intentar y esperar, pero no pueden forzar al estudiante para que reciba el don. Los estudiantes están abiertos a recibir el don, pero no pueden forzar al maestro para que se los dé. Un don es, después de todo, algo dado. Como diría Derrida (1992b, p. 16) el don es imposible” (Biesta, 2016, p. 126)

El don de enseñar es imposible en tanto no se puede medir aquello que uno entrega sin condición. No se sabe a ciencia cierta si la insistencia y la dedicación, como refería la docente y le agradecía su estudiante en la carta, si el don – en este caso la posibilidad de enseñarle a la leer y a escribir- será bien recibido o no por los estudiantes. Pero como observamos es sin dudas y fue un don bien recibido y podríamos decir múltiplemente gratificado, en términos de su

devolución. Ahora bien, en el siguiente registro de campo recuperamos en las voces de uno de los estudiantes la importancia de la transmisión y el don de enseñar:

-(I): ¿Te acordás a que escuela ibas antes de venir a esta?

Guido (G): Yo vivo en curita entonces iba a la 24 la que está en Suarez.

Antes no sabía nada, no sabía nada leer, ni nada. Después cuando vine acá aprendí todo lo que se. Con Lidia estuve, ahí aprendí. Cuando estuve con ella me empezó a enseñar, me dijo agarra un libro y lee y lee y aprendí a leer. El tema es que si tengo que hacer un trámite o algo necesito leer.

Ahora puedo hacer las cosas solo, por ejemplo, el trámite de la tarjeta lo hice solo. Al principio no sabía y Mafalda me acompañó y me ayudó a manejar eso, pero si no aprendía a leer hasta ahora me estarían sacando la pensión.

(I): ¿Por qué crees que es importante aprender a leer y escribir?

-(G): Para la vida, para manejarte, sino estás perdido

(i): ¿Qué querés decir con estás perdido?

-(G): Y que si yo no hubiera aprendido a escribir y leer por ejemplo tampoco podría conseguir trabajo, porque no se hacerme el Curriculum. Ahora por lo menos puedo buscar en el diario o en internet trabajo. Te sirve para el futuro (Entrevista en profundidad, Estudiante Varón, año 2017).

La importancia de la transmisión de ese saber, aprender a leer y escribir, para este y para muchos de los estudiantes se vuelve fundamental. La mayoría lo relaciona para desenvolverse en la vida. Una vida como cualquier otra, pero que en este caso requieren de algunos apoyos para lograrlo. La cuestión del futuro y la posibilidad de progresar lo retomaremos al final de este apartado, pero adquiere relevancia cuando se trata de vidas que poco importan para las políticas públicas, pero si importan para los/as docentes de esta escuela. Para cerrar este apartado recuperamos un fragmento de una hermosa conversación colectiva:

-(I): ¿Hace mucho vienen a esta escuela?

-Axel(A): Si, no me acuerdo, venimos acá porque tenemos problemas en el aprendizaje, viste (me dice y hace ademanes con la mano), venimos a esta escuela porque tenemos problemas para aprender. Antes no aprendía nada y ahora acá sí, porque las maestras me ayudan y me esfuerzo.

-Luca (L): Yo vine a los diez, ahora tengo 14. Antes iba a otra escuela a la 55, pero ahí me pegaban, me hacían bullying y un día peleando me rompieron la nariz y mi mamá se cansó y me trajo a esta escuela. Los chicos me peleaban y yo a veces me defendía a veces no.

-Damián (D): A mí también no me daban bola, hacía lo que quería. Me costaba mucho pronunciar las palabras y escribir. Ahora que digo mejor las palabras puedo escribir bien.

-(I): Y ¿por qué crees que eso?

-(D): Porque acá si me enseñan y me miran, antes no.

-(A): Por esos motivos venimos. Porque no podemos ir a una escuela normal si no sabemos mucho.

-(D): También podemos ir con una maestra de apoyo. Pero me cargaban porque decía mal algunas palabras, la rr como que se resbala. No aprendía nada, no me gustaba que me molesten, me ponía muy nervioso y terminaba peleando o tirando un banco con las cosas. Me mandaban a dirección, pero ellos me molestaban. Ya después solo molestaba y no hacía nada. Hasta que me mandaron acá.

-(I): ¿les gustaría ir a una escuela común?

-(A): si a mí sí, porque quiero aprender muchas más cosas, aunque acá aprendí un montón

-(D): a mí me da lo mismo, venir acá o ir a la escuela común, aprendemos en los dos lados. Me gusta esta escuela, si total es como una escuela común y corriente. Yo cuando cumpla los 16 me van a mandar a la escuela de adulto, me mandan allá. Voy a ir a la de adultos a la mañana y a la noche voy a la 401 para estudiar peluquería.

-(I): ¿Y acá que aprendieron?

-(A): Muchas cosas, acá aprendí a leer y escribir

-(L): Si yo, me cuesta leer, pero acá me ayudan

-(D): Si, al principio me hacía el loquito y me escaba, me tenían que salir a buscar las señas. Pero ahora ya no, quiero ir a la secundaria de nuevo, como los chicos. Ahora me porto bien. (Entrevista Grupal, año 2018)

Efectivamente el registro de Luca es un registro complejo, incluso con escenas de bullying y maltrato. Esto repercute en una "posible vuelta" a la escuela de EC. En la expresión "*me falta aprender un poco más*" es parte de aquello que seguramente el estudiante recuerda motivo por el cual él denomina como bullying. *Me cargaban porque pronunciaba mal la R, me molestaban, me ponía nervioso y terminaba mal*, en estas palabras Damián condensa el relato sobre su paso por la escuela de EC. Del mismo modo, reconoce que no lo miraban como le hubiera gustado y siempre terminaba en dirección. Como si ese terminar en dirección, producto de distintos disturbios, fuera el modo en que el estudiante conseguía, a fin de cuentas, que lo miren. Ante la posibilidad de volver, ya con 17 años, siendo un estudiante que trabaja cuando termina la escuela, porque ayuda a su madre y, además se lo nota con una subjetividad más conformada que cuando pequeño, prefiere no hacerlo. Alerta, por un lado, que le da lo mismo porque en cualquier escuela él puede aprender pero que si le pasara aquello de antaño, no lo disfrutaría tanto. La cuestión del bullying y los malos vínculos entre los estudiantes es algo que no solo se reduce a la cuestión de la discapacidad. Pero aquí lo que se observa en ambos relatos son los modos en que los dos estudiantes varones intentan reponer a esa agresión, que por medio de situaciones de enojo o de portarse mal responden a las herramientas que ellos tienen disponibles para mediar la situación.

A lo largo de estas escenas afirmamos que esta escuela se convierte para los/a estudiantes, como un salto hacia otro escalón. Todos los relatos se configuran en torno a la transmisión de ese saber que se vuelve fundamental para aprender más, volver a la escuela común, o conseguir un trabajo, entre otros. Pero creemos, que la escuela especial y en particular esta escuela, funciona en tanto andamiaje de las exclusiones vividas por los/as estudiantes que, en su gran mayoría, han transitado sus primeros años de la escolaridad en la escuela común. Esa no mirada, que afirmaba Damián, tal como relatamos en el apartado del docente pulpo sobre ocuparse de todos/as y cada uno/a, se vuelve profundamente excluyente y se traduce en lo que dice Axel, estamos acá porque tenemos problemas de aprendizaje. Sin embargo, saben muy bien, ellos tres y todos/a, que aprender en esta escuela significará un escalón más hacia la cima, para seguir aprendiendo y entendiendo el mundo que los rodea. Finalmente, como nos recordaba Lidia, no es enseñarle algo a alguien sin razón, sino todo lo contrario. Es entregar ese don una y otra vez hasta que lo puedan

recibir y a partir de allí construir mundos otros.

1.2. *Las señas me enseñaron todo lo que sé*

Guido y como observamos en la carta anterior, expresan de manera recurrente que “las señas me enseñaron todo lo que sé”. Esto como un enunciado que ubica a las docentes de la escuela en un lugar querido, apreciado y que se traduce en ese don de dar algo a alguien, que aquí “vuelve recargado” podríamos decir. A lo largo de estas páginas recuperamos escenas y retazos de la vida escolar con el objetivo de indagar el complejo escenario escolar, entre sus contingencias y aporías entre sus continuidades y discontinuidades. Hemos revisado, el modo en que desde hace varias décadas la escuela ha quedado atrapada entre enunciados que la condenan al fracaso, al desinterés y el modo en que se establecen los lazos sociales en su interior mediadas por el conocimiento. Esas formas de transmisión como menciona Armella (2015) se encuentran fundadas en la autoridad del docente y su capacidad para enseñar.

En este marco cobra relevancia la pregunta pedagógica (Di Paolantonio, 2014), por aquellas prácticas que en el espacio escolar habilitan modos singulares de transmisión, producción y circulación de la palabra y el conocimiento (Grinberg, 2016, 2018; Armella, 2015). A pesar de que la escuela suele ser puesta en cuestión respecto de su lugar no deja de ocupar un papel clave en el legado, transmisión y formación de los que llegan al mundo (Di Paolantonio, 2016; Machado, Mantiñán y Grinberg, 2016), como hemos venido sosteniendo. Nos preguntamos entonces por esas dinámicas a través de las cuales las escuelas consiguen producir modos de pensar el mundo más allá de las lógicas gerenciales que muchas veces presentan los saberes en la sociedad contemporánea (Grinberg, 2008, 2016; Machado, 2016). Si esto es válido en general, en las periferias metropolitanas adquiere especial centralidad acerca de la pregunta por las alternativas que se despliegan a diario para atravesar situaciones complejas. Se trata de la pregunta por la transmisión en tanto apuesta pedagógica para forjar una relación viva y ética que nos permita pensar minuciosamente nuestra época (Di Paolantonio, 2014; Masschelein y Simons, 2014). En ese sentido,

“En otras palabras, transmitir a quienes llegan al mundo eso que ya está en él, esperando se vuelva el germen de lo nuevo –que también se espera sea mejor–, es, por definición, una tarea difícil de asir y de hacer. Más aún, en nuestros tiempos en que muchas veces parece resbalarse de nuestras manos.” (Grinberg, 2016, p. 50).

En ese hacer posible la transmisión y desplegar las diversas prácticas de enseñar recuperamos las siguientes escenas de campo:

Ingreso a la escuela y voy directo al comedor porque están todos los chicos del grupo de Ana y Lidia desayunando y organizándose para ir al baile de pío Baroja que organiza el Área de Inclusión de la Municipalidad mensualmente para PCD. Están todos juntos porque ambas docentes trabajan de manera articulada. Algunos se van con Ana y otros con Lidia.

Separan los grupos en función de habilidades e intereses y cada uno trabaja fuertemente talleres de lectura, escritura y matemáticas. Son dos grupos de los CFI más grandes, algunos de ellos el ciclo lectivo próximo entrarán en el proyecto de inclusión que se vinculan con una Escuela secundaria. Un proyecto piloto que desarrollarán en el 2017. Los de mayor "nivel cognitivo" como mencionan las docentes y de mayor acercamiento a la lectura/escritura y manejo de números, se quedan con Ana, el grupo con mayores dificultades se van con Lidia. Nos dirigimos a un aula de planta alta. Mientras ingresan los chicos, se van sentando donde encuentran lugar. Hay disponibles 6 bancos dobles y dos individuales. El aula es pequeña y estrecha, tiene unas puertas ventanas del costado, pero no ingresa mucha luz, más bien con hay una eliminación muy tenue que emerge de la única bombita de luz – alógena- que está en el centro del aula. Frente a los bancos hay un pizarrón y el escritorio de la docente. Ana les pregunta por una de las estudiantes que hacía tiempo no venía. Se dirige a preguntarle a Lidia si sabe algo. Sale del aula y me llama.

-(A): me parece que no quiere venir, porque los vi con en una esquina con este tipo. Le dije que le iba a hacer una denuncia por abuso de menor, la piba tiene 14 años y sale con el tío del vecino de 30. Un día los vi en Ballester, pasaron por adelante de mi auto que estaba parado, me miraron los dos y se hicieron que no me vieron. Hoy los volví a ver en la esquina de la escuela escondidos, es todo medio macabroso, otro día te cuento. Me parece que es por eso que no quería venir, ahora la voy a buscar.

-(I): Dale.

Acomodamos un poco las mesas y las sillas. Entra la estudiante y se sienta delante de todo junto a una compañera.

-(A): Hoy vamos a hacer un dictado y después vamos a leer

- Estudiante 1(E1): ¿El cuento del Pis? (se ríen algunos)

-E2: Estaba bueno ese cuento

-(A): No ese no, otra cosa. Vamos que dicto 20 palabras. [Comienzan a bajar la voz y todos quedan en silencio, la docente comienza con las palabras: escribir, vasito, hacer, había, pingüino, campeonato, manguera, carretilla. Etc. Algunos repreguntan, porque se olvidan las palabras que va diciendo. Cuando dicta campeonato dos de los estudiantes que venían del otro grupo de Lidia preguntan]:

-E3: No me sale esa palabra, ¿Cómo es?

-E4: - Si, a mí tampoco

(A): - A ver, digan la palabra en voz alta y piensen como suena cada una de las letras y escriban lo que escuchan.

-E3: No me sale, señor dale.

-E4D: Dale en serio, no sé

(A): A ver mirá, separalas en sílabas: CAM- PEO- NA-TO [le dice al estudiante y escriben lo que pueden]

Una vez que termina de dictar pasa banco por banco a ver cómo escribieron cada palabra y les indica uno a uno la forma en que debieran estar escritas.

Una vez realizada la recorrida, hace una puesta en común y dice:

-(A): algunas cosas que vi para que tengan en cuenta, cada uno va a saber en qué palabra se equivocaron y miren bien acá en el pizarrón. Por ejemplo, en vasito [escribe en el pizarrón], en ponían bacito, con b larga y c. En pingüino, se olvidaron de los dos puntitos en la u que es la diéresis. Esto es para que suene la u del medio sino sería otras cosas. Y por último en los verbos a todos creo les faltó la H.

Mientras esta puesta en común sucede, los estudiantes no están tan concentrados como en la primera parte, algunos ya tienen sus auriculares puestos y otros usan el celular. Ana brinda recomendaciones para que le presten atención mientras intenta corregir entre murmullos, risas y música de fondo.

A las 10.30 suena el timbre para el recreo de los más grandes. Hoy les toca preparar el café para vender a los profesores, se quedan dos de ellos en el aula preparando y el resto sale a descansar al patio (Registro de campo propio, noviembre 2016).

Enseñar y transmitir algo a alguien no se sostiene solo en aquellos contenidos curriculares que se demanda, los/as docentes deban desarrollar. En ese sentido tanto Ana como Lidia separan su grupo a partir de sus habilidades e intereses particulares. Ello porque algunos se encuentran muy cercanos a adquirir la lecto-escritura que les permitirá incorporarse a las distintas propuestas de la inclusión en las escuelas comunes, que la escuela propone para los/as estudiantes con los contenidos mínimos, para ingresar al nivel. Teniendo en claro, todas las exigencias que esto conlleva, se observa como cada proceso aquí es individualizado y potenciado a partir de lo que cada estudiante puede desplegar, algunos con una técnica de silabeo, otros atendiendo a la fonética de la escritura, entre otras técnicas que despliegan. Pero aquí una de las cosas relevantes es la posibilidad que ambas docentes brindan a cada uno/a de sus estudiantes a compartir distintas actividades y propuestas de forma conjunta, que en la diversidad al interior de cada grupo es lo que se vuelve uno de los ejes de resistencia cuando ya siendo adultos, como en este caso, sopesan los enunciados “del no poder”. Eso también lo expresan sus estudiantes, pero como Julia mencionaba en el anterior apartado, es difícil pero hay que seguir. Hay que buscarle la vuelta y en particular cuando se trata de estudiantes con discapacidad intelectual en donde los procesos de abstracción, en oportunidades se ven complejizados.

Asimismo, en esta escena, una escena clásica de un aula y casi cotidiana para este grupo, podemos observar los distintos roles que fuimos describiendo a lo largo de este capítulo en tanto, docente de la escuela. Ana no sólo se ocupa de enseñar, de mirar a todos/as y a cada un/a, intentando desde sus potencialidades que puedan adquirir habilidades de escritura y lectura, sino que como me comentaba fuera del aula, se ocupa de aquello que es parte del aula y de la escuela pero, que traspasa esos muros. Se ocupa de ver si su estudiante llegó a ingresar a la escuela porque la vio en una esquina con no gratas compañías. Esta estudiante no sólo reconoce el lugar que tiene Ana para ella, sino que se lo demuestra al sentarse muy cercana, en la primera “fila” para que sepa de su existencia y de que ella está bien. Cuando conversamos en el patio sobre la escena recién descrita ocurre el siguiente diálogo:

-(A): Viste lo que son, son unos hermosos mal

-(I): Si total, son todos grandes ya y te siguen el ritmo igual

-(A): Si pero no sabés lo que cuesta eso. Vos venís con una idea, la clase armada, preparada y después no sabés que puede pasar como la estudiante que te conté. Algunos ni llegan al aula, son grandes yo sé, ellos ya pueden hacer lo que quieren. Me odian, pero yo no dejo de insistir. La mayoría tiene 15 para arriba, hay tres que saben leer y escribir y algo de números. Eso para mí es inconcebible. Hay otros días que es imposible dar clases y explicar algo, porque se pelean, o solo quieren escuchar música, o se levantan y se van a deambular por la escuela. Yo los entiendo, son grandes, pero sigo haciendo para lo que me formé. Pero también sé que hago lo que

puedo. Ahora cuando volvemos vamos a leer una obra que venimos ensayando, practicamos un poco y un poco. (Registro de campo propio, diálogo en el patio de atrás, noviembre de 2016)

Aquello que venimos sosteniendo sobre la posibilidad de enseñanza en la escuela, es lo que expresa esta docente. Ana, insiste y resiste. Prepara sus clases y busca infinidad de estrategias para convocar ya a estudiantes adolescentes, que como nos explica son difíciles de sostener al estilo clásico de un aula clásica, en donde uno espera que estén sentados y mirando al frente hacia el pizarrón, atendiendo lo que la docente propone. Esta idea de que se levanten, deambulen y vuelvan de nuevo al aula para continuar con lo que estaban haciendo es aquello que Dafuncho y Armella (2015) como el nomadismo que sucede al interior del aula y caracteriza a la mayoría de las dinámicas de las escuelas de la región. Ese estar haciendo es lo que menciona Ana sobre “para lo que se formó”, pero también reconoce que incansablemente “hace lo que puede” pero sabe que lo hace con compromiso y dedicación a cada uno/a de ellos. Pareciera que cae también toda posibilidad de transmisión. Sin embargo, ante la imposibilidad de ello la docente termina haciendo sencillamente lo que puede. Un hacer que nos recuerda, más bien aquello que Steiner (2005) explicaba sobre enfrentarse a otros, a esos estudiantes que cansados, con ganas de hacer otra cosa permanecen allí:

“Nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad. El profesor ha de sacar a su alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizás toda formación no sea más que una deformación. Habría que hacer un elogio de la dificultad” (p.37).

En medio de todas estas experiencias, de las interrupciones, del salir y volver a entrar, de estas permanencia nómades (Armella y Dafuncho, 2015), un estar allí y no querer estarlo, volver una y otra vez porque “las señas me enseñaron todo lo que se”. En ese todo también está la inquietud de Ana, cuando refiere a que la deben odiar. El todo que transmite a sus estudiantes, o lo que puede como refiere ella, es aquello que invierte ese odio que supone. Ese todo quizá se acerca aquello que propone Steiner (2005). Ofrecer ese todo, que es un mundo distinto del que conocen, pero las docentes de la escuela buscan las herramientas para que entre las dificultades sociales, materiales, económicas, escolares, de recursos, entre otras la enseñanza es, sin dudas posible.

Pensar las formas de transmisión del conocimiento en su diada estudiantes y docentes nos invita a pensar en otros modos pedagógicos que permitan el reconocimiento de la singularidad, sus potencias mediante el saber, que establecen también un tiempo y un espacio para enseñar y transmitir algo a alguien, en los relatos anteriores y en las cartas y en los enunciados que los estudiantes formulan, se encuentra ese otro plus que se resista a lo que se espera de la escuela, en tanto tiempo lineal y cronología. Enseñar algo a alguien es siempre posible, siempre y cuando se

piense en cada una de las potencialidades de quienes sean sus destinatarios.

1.3. *La escuela importa: de tiempos futuros y proyectos de vida*

En relación a lo antedicho, la escuela no sólo es escuela porque enseña, sino también como recorreremos en este último apartado a través de las voces de los/as estudiantes que la conforman, se vuelve un lugar para estar con otros, junto a otros que vuelve, el encuentro singular con una fuerte posibilidad de pensar en el presente, pero también en el futuro y construir proyectos de vida. Aquí no sólo la enseñanza y la transmisión son posibles, no sin sus dificultades y obstáculos, aquí la escuela importa para estos/as jóvenes que se piensan, a partir de ella y después de ella, gracias a todo lo que han construido en su recorrido como *aprendientes de* (Biesta, 2016), esos docentes pulpo o MAI. Es a través de las voces de ellos que recuperamos para cerrar esta tesis. Voces plurales, ausentes, distantes, entrecortadas, pero, voces que en su máxima potencia expresan aquello que significa ser enseñado por sus docentes y su escuela. Una escuela que posibilita pensar y conquistar futuro, pero también construir vidas políticas con autodeterminación e interdependencia (Schallock, 2008): “Depositar esperanzas en el futuro es imaginar la felicidad como algo que está allí, aguardando nuestra llegada” (Ahmed, 2019, p.333). Como señala Scribano (2014) (en Martinis, 2014),

“pensar/decir/hacer el futuro es una práctica disruptiva en tanto señalamiento concreto de los hiatos (...) que se presenta como un puro “así son las cosas”. Pensar el futuro desmitifica el pasado como destino; decir el futuro destituye la sacralización del presente; hacer el futuro es presentificar en el “aquí-ahora” (p.67)(...) El futuro es ahora: porque todos los días elaboramos (...) porque significa la presentificación de lo que hemos sido disputando las condicionalidades de lo que fue el “ahora” (p. 73).

Los siguientes fragmentos de entrevistas comprenden encuentros grupales que manteníamos con algunos de los estudiantes en el aula o en la biblioteca, donde me encontraba los primeros años del trabajo de campo:

-(I): *¿Te gusta la escuela?*

-Verde (V): *Si me gusta, pero ya me cansó. Ahora que estoy trabajando quiero terminar la escuela y conseguir trabajo*

-(I): *¿Con qué seño entraste?*

-(V): *Con Patricia, que ya no está*

-(I): *Entraste de chiquita, ahora tenés 19, ¿no?*

-(V): *Si, después me toco con Silvia, después con Vero [se queda en silencio, está concentrada en resetear el celular de un compañero]*

-(I): *Y ¿qué aprendiste en la escuela?*

-(V): *A leer a escribir*

-(I): *¿Vos hace mucho que estás acá? [Me dirijo a Julia que está haciendo un trabajo de la secundaria de adultos en la que está incluida con una MAI que va una vez a la semana a orientar a los profesores y en contra turno acompaña a Julia a veces en la escuela especial, brindando apoyo pedagógico de las áreas que necesita algunos andamiajes]*

-(J): *Yo vivía en chaco y no me ensañaban a leer y a escribir, me dejaban*

que juegue, allá también iba a escuela especial y cuando vine acá en el 2008 aprendí a leer y a escribir. Allá en chaco hice primer grado en la escuela común, después como que se libraron de mí y me mandaron a la escuela especial y ahí no me enseñaban nada, me dejaban jugar como en el jardín. Después cuando vine acá aprendí a leer y escribir, con Vero.

-(I): ¿Por qué crees que es importante eso?

-(V): Si es para tu futuro [contesta mientras sigue tratando de resetear el teléfono]

-(I): ¿Qué sería eso del futuro?

-(V): Lo que a uno le gustaría aprender.

-(I): ¿Que te gustaría aprender?

-(V): No sé, peluquería me gusta

-(J): Es importante sí, acá me sentí más contenida cuando vine en el 2008. Estoy contenta porque aprendí a leer y escribir, es importante. En chaco tenía tenía once y no sabía leer y escribir, acá me dieron más apoyo, hasta ahora. Ahora va la integradora y me ayuda, aunque me cueste.

-(I): ¿Por qué es importante?

-(J): Porque te sirve para tener un título, seguir estudiando o conseguir trabajo (Entrevista en profundidad, estudiantes mujeres, año 2017).

Aquí de nuevo la importancia de la transmisión, del saber a partir del aprendizaje de la lectura, porque importa para el futuro. Eso que relata Verde sobre aquello que a uno le gusta hacer. Sumado a la necesidad de querer terminar para poder hacerlo y conseguir trabajo. Julia sabe que con todo el esfuerzo que implica estar en un secundario con el apoyo de una MAI expresa que ello es importante para pensar en otra posibilidad después de la escuela, pero, a partir de ella. En otro diálogo con estos estudiantes sucede algo similar:

-(I): ¿Porque eligen levantarse todos los días y venir a la escuela?

-(A): tenemos que venir porque queremos aprender

-(D): porque tenemos que venir, si te quedas en tu casa y no haces nada después cuando seas grandes te vas a arrepentir vas a estar todo el día pelotudeando como hace la gente que no viene a la escuela. Este no es de este país [señala a Luca que está justo a su derecha] es de Paraguay.

-(I): Pero, ¿por qué en vez de quedarse en su casa jugando a la play, mirando la tele vienen igual a la escuela?

-(A): yo vengo porque pienso en mi futuro. Mi futuro es ser futbolista y yo sé que voy a llegar porque me creo yo y yo me esfuerzo para todo eso. Practico mucho futbol. Acá en la escuela me dicen Neymar JR [antes de que termine la frase lo dicen los tres a coro y se sonríen]

-(I): ¿y vos Luca?

-(A): A él le dicen Ronaldinho

-(L): Yo quiero terminar la escuela y cuando sea grande quiero ser policía, para cuidar a mis papás

-(A): Hay mucha gente que se da por vencido por voluntad propia, pero yo me esfuerzo y quiero ser, como era esa palabra que estábamos trabajando [le dice a Damián] independiente ahí está, yo quiero ser independiente

-(I): ¿que sería ser independiente para vos?

-(A): Hay que era [se queda unos segundos en silencio] muchas cosas, ah perdón me olvidé, ponele lavarme la ropa solo, hacer trámites, tener mi plata, el día de mañana tener una familia, mantener mi casa, mi familia, muchas cosas. Es algo que vos tomas la decisión que vos tomás [lo dice enfatizándose así mismo con el dedo pulgar en su pecho], pero es una decisión que vos tenés que respetar. Por ejemplo, vos sos grande y tomás la decisión de tirarle agua a una vecina y eso está mal, pero es tu decisión y tenés que hacerte cargo, tenés que valorar también y respetar a los demás.

-(D): A mí me gustaría ser peluquero, si por eso vengo a la escuela. Acá para el año que viene que me consiguen otra escuela donde se estudia peluquería en la 401, pero como tengo 15 no puedo ir me dijeron que tengo que ir a los 16, el año que viene recién cumpla 16, tengo maquina todo, pero me van a dar todo completo.

-(A): Yo antes a la mañana me levantaba e iba a jugar al futbol a un club y siempre esforzando y ahora sigo jugando a la pelota, yo mismo me tengo fe. El día de mañana voy a llegar a ser futbolista

-(I): ¿Qué es lo que más les gusta de esta escuela?

-(L): Trabajar, estudiar, jugar a la pelota con mis amigos

-(D): gustarme no me gusta, pero sé que puedo tener un título y dedicarme a otra cosa. Antes cuando era chiquito quería ser bombero y pero ahora que sé que en la 401 esta lo de peluquería, después con la plata de la pensión me voy comprando las cosas y ahí puedo ponerme una barbería. Qué se yo (Entrevista en profundidad, estudiantes varones, año 2018).

La pregunta por el futuro y aquello que está siendo la escuela, nos permite acercarnos a aquello casi imperceptible (Deleuze, 1994). Así, el devenir de las escuelas rompe con la necesidad del inicio y del final, del partir y del llegar. En otras palabras, “el devenir no es la historia, la historia designa únicamente el conjunto de condiciones (por muy recientes que sean) de las que hay que desprenderse para “devenir”, es decir, para crear algo nuevo” (Deleuze, 1994, p. 267). En ese crear algo nuevo, está el deseo de los/as estudiantes:

-(I): Vos tenés ya tenés 22 años, ¿qué pensás con respecto al estudio y al futuro, que te gustaría?

-Julia (J): No sé, algún trabajo, alguna carrera podría pensar, que me gustaría hacer. No sé, está difícil. Hacer un trabajo que no sea difícil. Como la fotocopiadora está bien. Pero como no se pudo pagar se la llevaron de la escuela y entonces no pude seguir ahí trabajando. Tengo que ver (Entrevista, Estudiante mujer 20 años, año 2017).

La escuela en ese devenir posibilita tiempos futuros y vidas políticas que se relaciona con aquella pregunta que se hace Augé (2015) sobre, *¿qué pasó con la confianza en el futuro?* Esto nos invita a pensar el modo en que desde estos espacios urbanos los sujetos construyen horizontes, los piensan, los proyectan, los traman. Ello con el objeto de continuar viviendo y deseando, para aprender, para ir a la escuela, tener hijos/as, ser independientes o, simplemente imaginar otros mundos, como lograr ser futbolista. Al mismo tiempo, tampoco la historia nos permite construir espacios de respuesta para futuro incierto, porque los sujetos siguen deseando, incluso en sus (im)posibilidades. En ese construir el porvenir:

“La suerte de la escuela, de quienes allí trabajan, de los estudiantes, de sus familias, queda totalmente dependiente de la voluntad individual y de lo que en la suma de esas voluntades todavía puede hacerse. Ahora, y esto queremos enfatizarlo, que la reproducción material y simbólica de la vida, en estos territorios de marginalidad, ésta depende absolutamente de las posibilidades de cada quien. De modo que a diferencia de muchos de los planteos que cuestionan, a través del concepto de resiliencia, la capacidad que tienen estos sujetos de enfrentar las condiciones adversas en que viven, aquí queremos proponer que es, justamente, esa alta capacidad aquella que mantiene al barrio, a la escuela, a docentes y alumnos en pie. Y, probablemente, esto es lo que se enseña y aprende

todos los días en las formas que asume la vida escolar: arrojados a la propia suerte se trata de hacerse vivir, de autocuidarse, autosalvarse, autoprotegerse, de resistir” (Grinberg, 2009, p.175).

En esas resistencias que se expresan tal como venimos sosteniendo como potencias nos interrogamos por el lugar que en las escuelas se piensa el sentido de aprender y de enseñar. Parecería que sólo la experiencia en estos contextos imposibilitaría hacer escuela, garantizar la escolarización. Sin embargo, los relatos que anteceden y las experiencias nos demuestran todo lo contrario. Porque hay resistencia, como menciona Grinberg (2009) porque tanto las instituciones como los sujetos que asisten a ella, poseen una alta capacidad de resiliencia en la que diagraman estrategias para que las condiciones de desigualdad que son parte del paisaje escolar y de las vidas de los/as estudiantes, dejen de ser parte, al menos por un momento de la realidad cotidiana de la escuela y de la vida en general. Esa desigualdad que marca los cuerpos y las instituciones, bajo determinadas lógicas del poder, que el Estado irrumpe con su ausencia-presencia, no hace más que profundizar las marcas de la desigualdad y exclusión que atraviesa al colectivo de estudiantes de la escuela. Una escuela que en esas condiciones materiales despliega sus propósitos, sus objetivos, sus proyectos y sus deseos. Como afirma Fernández (2009):

“No se trata del futuro, sino siguiendo a Derrida, de lo por venir, de las libertades por venir. Lo por venir, ya no como un futuro utópico, sino como existenciarlos com-posibles hoy. Lo com-posible lejos está de significar acomodarse a lo posible. Se trata, más bien, de forzar los límites de lo posible. No sólo resistir sino también inventar, en actualizaciones de deseo, desde potencias deseantes, formas cada vez más libres de amar, de trabajar, de estar, de pensar... entre-algunos, entre-muchos (p. 32)

Es allí que la propuesta de pensar futuros y proyectos de vida, no es algo que se proponga como un objetivo *per se* de la escuela sino que a medida que los estudiantes transitan la vida en la escuela, son ellos/as mismos quien a través de sus palabras, muchas veces enmudecida por situaciones extremas y de compleja vulneración de derechos, así como otras cuestiones que como relatamos pueden no decirse cotidianamente, el futuro solo logra irrumpir en palabras (Machado, 2016). Es allí que estos relatos en la escuela, resisten por conquistar territorios del porvenir. Como menciona Freire (2002) no es sueño u alucinación sino que es porvenir está en el intersticio del decir y denunciar. Y son ellos, los/as estudiantes que bajo determinadas condiciones de la escolaridad que transitan, valoran la escuela y saben que estar allí, permanecer, aprender, y compartir con otros, será el porvenir de un futuro – incierto- pero posible de ser pensado.

CONCLUSIONES y NUEVAS FUGAS

“Cada persona brilla con luz propio entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos colores. Hay gente de fuegos serenos, que ni se entrega del viento, y gente de juego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y que se acerca se enciende”
Eduardo Galeano, Libro de los Abrazos

Cómo no abrir las páginas finales con estas palabras del autor. Son esos/as fuegos/as que nos permiten llegar hasta aquí. El desafío es intentar decir algo que se acerque al menos a la potencialidad que expresa cada uno/a de “estos fuegos” en la escuela. Tarea por cierto inalcanzable. A lo largo de esta tesis nos propusimos objetivos de investigación, en base a hipótesis y saberes con los que ingresábamos al campo de la investigación, desde los estudios críticos en discapacidad (Yarza *et al.*, 2020; Mc Ruer, 2006, 2020; Moscoso, 2017; Campbell, 2007) y de la sociología crítica en educación en la que nuestros planteos se circunscribieron aunque no sin tensiones y cambios a lo largo de todo el tránsito acontecido en ella. Propusimos en relación con los discursos e imperativos de la inclusión- social y educativa- (Brognna, 2009; Lopes, 2009; Lopes y Fabris, 2013; Lockman, 2019; Rubio, 2018), que se transforman en procesos de inclusión excluyente (Esposito, 2005; Ezcurra, 2010), particularmente de estudiantes con discapacidad que viven en contextos de pobreza urbana que contribuye, en muchos casos, a reforzar el círculo pobreza-educación especial (Sinisi, 2010; De la Vega, 2008; Pereyra, 2019). En ese sentido planteamos que la inclusión en la actualidad se transforma en una gesta individual y gerenciada, encarnada en los cuerpos y voluntades de los/as protagonistas. Al respecto, formulamos que los/as estudiantes con discapacidad que habitan estos contextos (Barnes, 2010; Pantano, 2012, 2015; Grech, 2009; 2015, Emmeth, 2006) son expuestos a derivaciones hacia la modalidad de educación especial contribuyendo a una estigmatización doble (Lopes *et al.*, 2010; Lopes, 2011; Frölich, y Lopes, 2018), múltiple o interseccionada (Platero, 2014; Collins, 1995, 2015) que produce en las instituciones una identidad resquebraja, no sólo por su materialidad sino por los enunciados que circulan y sopesan sobre ella.

Abordamos, así, nuestra primera y tercera hipótesis a través del análisis de la matrícula escolar y cómo ella se vuelve el efecto de un tamiz que, a partir de los enunciados docentes, caracterizamos como una *escuela colador*. Una imagen que, vale más que mil palabras, pero aquí se conjuga y se potencia a la vez que se recruce ese significado. Dimos cuenta de ello, a través del entramado complejo de la cotidianidad escolar y cómo esta escuela en particular de uno de los partidos más vastos y productivos y/o con los índices mayores de pobreza y degradación ambiental, se vuelve un colador, para amortiguar la caída de estudiantes con discapacidad – certificada o no- en su recorrido por el sistema educativo que no deja de realizarse entre lógicas altamente excluyentes y estigmatizantes.

A partir de esto surge el primer interrogante que hemos profundizado con detenimiento que refiere, justamente, a los sujetos que no son alcanzados por las políticas de inclusión, en donde esta *escuela colador* no sólo, logra aminorar esa caída producida por el sistema escolar, productivo y social sino, que le brinda espacios para respirar, imaginar y pensar proyectos. Esa población que, dadas las condiciones y factores excluyentes, producidos a partir de enunciados heteronormativos, patriarcales y ultracapacitistas, no permite que sean alcanzados por ninguna política, como los que no llegan a esta escuela y

que muchas veces no figuran en ningún registro, ni siquiera en el de ciudadanía que trae consigo el Documento de Identidad. Ello implicó adentrarse, en términos malinoskianos, como un etnógrafo que debe recorrer y vivir en los territorios más relegados de nuestro país y de estas grandes urbes como lo es Buenos Aires.

¿Dónde están si no están en acá?, se preguntaba la directora de la escuela en una de las conversaciones que entablamos. Ella sabe fehacientemente que esos rostros de la exclusión aún no han sido registrados, no están en esta ni en ninguna matrícula. Con suerte estarán en alguna “lista de espera”, como la que nos mostraba la coordinadora de inclusión, que las abrochaba para no ver la cantidad de estudiantes que se encuentran en esa situación. Estar en lista de espera es quizá, otra posición o situación “mejor” a no estar en ninguna de ellas. Nos preguntamos, dónde están esos/as estudiantes con discapacidad que no llegan, que no tocan la puerta de esta y de la gran mayoría de las escuelas que son como la escuela que describimos de puertas abiertas. Esa rostridad (Levinas, 2003) que ni siquiera podemos dimensionar porque nos excede, nos expone y nos expulsa es a la que debemos prestar particular atención y lograr intervenir en los modos que se piensa la política de inclusión que no hace más que dejarnos perplejos ante los múltiples y diversos rostros de la exclusión.

La investigación de la inclusión *vista desde adentro* de estudiantes con discapacidad, en su trama sensible, cruzada, en su hondonada y en su vertiente resulta necesaria y hasta vital en dos sentidos. Por un lado, en tanto imperativo que ha sido un modo de remitir a esa hechura de la política cuando llega a la escuela y se traduce en la capacidad que tienen los sujetos de adaptarse y generar sus propios recursos y garantizar sus derechos. Pero en el sentido que nos importa problematizar, aquí, no se trata de negar el impacto de las políticas de inclusión— tanto en las escuelas de educación común como en las de educación especial— que se traducen en números estadísticos altamente positivos. Sin embargo, esos números y porcentajes guardan una relación estrecha con historias de vida y condiciones materiales de desigualdad que muchas veces terminan borrando “con el codo” lo que se escribe con la mano, de forma que muchos de los mejores esfuerzos se tornan perversos. Esta es *la escena* de la inclusión, vista en su adentro, en la que nos hemos inmiscuido cual *espías* como nos ubicaban al principio algunos de los actores escolares, como un *extranjero* que viene a usurpar y a incomodar porque en efecto, al principio, somos extraños en la investigación. Es lo que intentamos revalorizar aquí.

No se trata de oponerse las políticas de inclusión o la presencia de estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación común y en la especial. Lejos de ello, esta tesis aporta al debate a través de la pregunta por esas características, por ese entramado que con el afán de conseguir el ideal de la inclusión se expone a los sujetos con discapacidad, tal como algunos estudiantes nos decían, a situaciones de dolor, de desamparo, de soledad y de bullying. Esa trama de producción de subjetividades inclusivas es la que no se traduce cuando vemos que los números de las estadísticas nacionales de

educación revierten los procesos excluyentes de las dinámicas de escolarización de estudiantes en las escuelas de educación especial. A lo largo del capítulo tres dimos cuenta que ello sucede, que las normativas y resoluciones, en particular a partir de la N°311/16, los/as estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación común, bajo los proyectos pedagógicos de inclusión, es posible, se logra, se produce y materializa. La pregunta no es sólo cuántos estudiantes se encuentran incluidos en el sistema, sino los modos y las formas en que ello se produce.

La inclusión como reverso ético de la exclusión (Etxeberria, 2018), penetró los discursos de las políticas, los enunciados educativos y sociales en general, de tal modo, que acabó por debilitar la potencia que intentaba conseguir, esto es, la eliminación de la exclusión. La dialógica inclusión y exclusión no existe en términos absolutos ni universales, sino que se compone de múltiples tramas atravesadas por historias y experiencias de vida que trastocan cualquier ideal esperado o necesidad de ser de una vez y para siempre “inclusivos”. En tanto ello, supone una complejidad que ocurre cuando determinados grupos en el margen de la exclusión, a la vez, son demarcados por políticas que hacen eje en programas compensatorios. Sin embargo, como dimos cuenta a través del material de investigación, a veces esas políticas son el único salvataje posible para “conseguir el CUD”, una pensión paupérrima que los acerque al menos, un poco, al límite que los despoja de toda humanidad (Ferrante, 2020). Son esas tensiones de la vida diaria y de las instituciones las que intentamos describir.

Las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana que presentan las mismas marcas del deterioro de la urbe, como la pobreza que caracteriza a los barrios en las que están ubicadas (Grinberg, 2011, 2015, 2017, 2020), ello se profundiza en las escuelas de educación especial de manera múltiple. Esa materialidad que hace saltar la térmica o gestionar lo imponderable que ES lo importante como refieren los/as docentes es aquello que nos permite justamente pensar en los modos en que la escolarización de estudiantes con discapacidad se hace a diario. Una materialidad que describimos de manera densa en el capítulo cuarto de esta tesis a modo profundizar en los pliegues, hendiduras y potencias en que la inclusión se hace posible en esta escuela en particular, aunque no sólo en ella.

Este deterioro de la materialidad urbana que caracteriza a los barrios más pobres del partido se encarna en la escuela y en quienes habitan estos espacios de tal modo que, muchas veces deben recurrir a estrategias de supervivencia. En directa relación con ello, la escuela debe desarrollar micro-estrategias que van desde la escuela colaborada a colaboradora en sus múltiples desbordes con la comunidad, porque las vidas que están en la escuela importan. Estas micro estrategias que, tal como dimos cuenta, son las que hacen una enorme diferencia se traducen en intervenir micro-políticamente. Estas intervenciones son la cara más visible de la política de inclusión que no se registra en ninguna normativa o resolución. Se constituyen como el “lado b” de la intervención política de las escuelas que alojan estudiantes con discapacidad

que habitan la Región Metropolitana de Buenos Aires que de no ser por ellas, la inclusión sería siempre un eterno fracaso.

En ese sentido, retomando los aportes del nuevo materialismo, nos hemos ocupado de las condiciones materiales en que se desarrolla la escolaridad y de cómo afecta tanto la subjetividad de los actores escolares como los procesos de escolarización de los/as estudiantes con discapacidad que desarrollan esas múltiples microestrategias para sostenerse en pie. Esto involucra redactar cartas, hacer denuncias al consejo escolar, buscar modos alternativos a través de las redes sociales para lograr que algo de esa materialidad que afecta la vida de las escuelas se transforme en la antítesis de “volar por los aires o electrificarse”. Con todo, procuramos analizar de manera densa las dinámicas cotidianas de la vida escolar desde una mirada horizontal, que nos permitió describir tensiones y contradicciones de los encuentros, o de su singular modo de funcionamiento.

A partir de estas proposiciones consideramos que las políticas educativas a lo largo de estos últimos años, desde la perspectiva de la inclusión, como un imperativo (Veiga-Neto y Lopes, 2012; Lopes y Veiga-Neto, 2015; Hillesheim, 2015), han tenido un impacto progresivo respecto de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad. Tal como lo discutimos, si bien han conseguido ocuparse de la gran cantidad de estudiantes que ingresan al sistema ello, no está acompañado de otros aspectos que no revierten la exclusión, sino que en el hacer nos encontramos con las formas densas en que la desigualdad las atraviesa y se vuelven prácticas de inclusión excluyente (Frölich y Lopes, 2018; Lockmann, 2019).

La inclusión para ser tal no puede ocurrir en las lógicas gerenciales donde el Estado se hace presente a través de políticas que no sólo no revierten la exclusión, sino que la refuerzan. Ello al trasladar la responsabilidad de la gestión de recursos escasos o de la infraestructura precaria, entre tantas otras situaciones, a sujetos e instituciones que dada su condición de pobreza se traduce en autogestión de la precaridad. Esta auto-gestión vuelve a la inclusión, una gesta individual, o, como propusimos llamarla *inclusión gerenciada* (Bochio; Schwamberger; Armella; Grinberg, 2020), que funcionan a bajo costo (Bochio, 2019). Ello porque su puesta en acto de las políticas (Ball, 2003, 2012; Villagrán, 2018; Inostroza, 2019), ocurre como maximización; una economía escolar que descansa en el docente devenido *pulpo* o *avatar* y la dirección *multitask que consiguen* enmendar, zurcir, plegar, “atar con alambre”, moldear, construir, cual alfarero produce su pieza – única e irreplicable por cierto. Esta tarea artesanal es la que ocurre en la búsqueda de garantizar la inclusión de todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes de esta escuela en donde muchas veces está tal como enuncian sus protagonistas “*patas para arriba*”.

La noción de *inclusión gerenciada* refiere al conjunto de tensiones y acciones que los sujetos (auto)gestionan a nivel de las escuelas procurando garantizar las condiciones - no garantizadas desde el Estado- para hacer frente a las desigualdades sociales y territoriales que signan la escolarización de quienes históricamente fueron excluidos del sistema educativo. Ello vuelve, en

palabras de los/as directivas, a lo urgente lo más importante para el desarrollo de la escolaridad. Así, lejos de los enunciados de la “buena gestión” que, propugnan la necesidad de concentrar los esfuerzos en lo importante sobre lo urgente; en la gestión de la precaridad esa distinción es sencillamente imposible, o, más bien, lo urgente es lo importante. En las escuelas de la RMBA que alojan a estudiantes con discapacidad, intelectual en este caso, aunque no sólo, lo urgente se traduce en lo importante para que garantizar condiciones de salubridad, higiene y servicios básicos mínimos no sea una excepcionalidad, sino que son la condición primaria para estar en la escuela, o, mejor aún para que la escuela esté.

En estos términos la inclusión con certezas encuentra más obstáculos que aciertos, una y otra vez revisan, “recalculan” y vuelven a proponer un nuevo camino, para que el ideal inalcanzable de la inclusión se materialice en estos cuerpos, en las instituciones, en sus barrios, en sus hogares y en la vida de cada uno de ellos/as/es. Ese hacer escuela que heredamos de Rockwell (2009), se trastoca y vuelve, en palabras de mi querida directora, Grinberg (2018) a:

“esa tarea que se re-edita a diario hace centenares de años. Un hacer que se parece mucho más a la tarea del artesano que mientras confecciona, fabrica revisa, re-hace su plan (...) Las escuelas – en tiempos en que no tiene prensa o tienen mala prensa-, se están re-inventando. Haciéndose, fabricándose modos de estar y producir el encuentro con lo otro, con los otros. La escuela es el lugar para ese encuentro (...)” (Grinberg, 2018, p.5).

Por ello, proponemos que estudiar la vida escolar atendiendo al espacio urbano adquiere particularidades clave a los efectos de generar conocimiento acerca de las condiciones del habitar, permanecer y egresar de la escuela, que proporciona para los/as las estudiantes un espacio estable, para la vida, para los aprendizajes y para la transmisión, de manera tal que las escuelas consiguen actuar sobre los procesos de exclusión que son parte. A partir de esto último el supuesto planteado, tal como lo describimos y profundizamos en el quinto capítulo, es desde las múltiples *batallas titánicas* de la inclusión gerenciada que pone en marcha esta escuela para que la inclusión y la transmisión sea posible-eso importante para los organismos-, a la vez que los/as estudiantes aprenden, piensan futuros alternativos y construyen enunciaciones políticas de sus vidas.

Es en esas múltiples *microestrategias* configuradas en un marco de *batallas* cotidianas que se vuelven *titánicas* por su magnitud, por su alcance, por el impacto en los sujetos y en las instituciones pero sobremanera porque es en esta escuela y con estos docentes en particular, que de manera encarnada y afectada, la puesta en acto (Ball, 2002) de las políticas de inclusión en estos contextos, se vuelve no el camino ideal que nos proponen los discursos y enunciados de los organismos de estado sino, la condición *sin e qua non*, tal como expresamos aquí, porque *importen*. Un importar que en condiciones de extrema vulneración de derechos esas batallas de no ser libradas por los actores escolares profundizarían los fracasos a los que fueron expuestos. Este batallar contra la exclusión es lo que en las escuelas de la región se hace a diario. Aquí

cabe recuperar aquello que Dussel (2004) a principios de esta centuria refería que debemos mirar y prestar atención a que casi a más de dos décadas transcurridas, las desigualdades estructurales siguen produciendo sujetos abyectos, sujetos otros que hay que gobernar, identificar y clasificar para “mantener la homeostasis de la población”. Seguramente, mucho han aportado las políticas de inclusión, pero de su hacerse también tendremos mucho que aprender y aprehender.

En esa tarea esta tesis ha trazado algunas pistas. Al respecto, cómo en las condiciones estructurales, políticas y de existencia y en el modo particular en que se garantizan al interior de las dinámicas de escolarización los procesos de inclusión- de estudiantes con discapacidad intelectual – que aquí también este pequeño grupo es olvidado, pensado y silenciado. En ese aspecto dimos cuenta como la escuela participa activamente en la gestión de trámites como el CUD, DUI, pensiones u otros. Si bien esto es clave para las familias o para garantizar la inclusión, es también cierto que no debería depender de la capacidad que tenga la escuela de involucrarse en esos trámites y mucho menos cuando no cuentan con los recursos humanos para ello. Pensar ese hacer docente y a la vida cotidiana como una batalla titánica, permite ver los modos en que la escuela habilita y pone a disposición múltiples recursos y estrategias para que lo/as estudiantes puedan estar en la escuela y, como enunciaron “la seño me enseñó todo lo que se”.

La fuga de la exclusión, así, se vuelve un proceso cotidiano, colmado de tensiones pero que no deja de ocurrir una y otra vez. Tal como expresaban sus docentes ante la necesidad no pueden mirar hacia otro lado. Necesidades que se solapan y se entremezclan en las condiciones en que se hace cotidianamente la escuela y a la vez, son las mismas marcas de la pobreza estructural que transitan sus estudiantes. La escuela y esta escuela en particular, en suma, se hace cargo de la precariedad en su propia precariedad y transforma su hacer en política.

A lo largo del trabajo hemos procurado problematizar las políticas de inclusión en las dinámicas de escolarización atravesada por la pobreza que en la intersección con la discapacidad presenta a la inclusión como fuga, incluso, de las propias políticas. Nos hemos ocupado de la cara menos visible de la inclusión que aborda en sus fibras más sensibles discapacidad y pobreza en su hacer cotidiano. Una cara aún más invisible que remite a las condiciones en que la escuela consigue hacer una diferencia y crear aire para respirar. Como señalan los/as estudiantes en sus relatos, la escuela es el lugar donde consiguen no sólo hacer amigos y pasarla bien sino aprender y a los 16 años alfabetizarse.

En esta línea hemos nos acercarnos a la pregunta por las condiciones de la inclusión en los márgenes de la doble vía de la exclusión. Si bien, la imagen de los actores institucionales librando batallas, corriendo en ómnibus de un lado a otro, puede verse como un docente heroico que podría formar parte de algún relato romántico sobre la inclusión desde adentro, se vuelve cruel. En efecto la inclusión no debiera depender de ningún heroísmo que por más

valorable que sea, no puede escapar de las desigualdades que la atraviesan. Un heroísmo que es la contracara de las políticas de inclusión vista desde adentro y sus contemporáneas deudas.

El proceso de investigación planteó nuevas hipótesis y deja pendiente nuevas líneas de estudio. Por tanto, como referimos anteriormente nos preguntamos en primera medida por los rostros y las vidas que no están en nuestras escuelas que no los encontramos siquiera en las escuelas, como definimos aquí, en el patio de atrás que describimos en profundidad. En segunda instancia es menester indagar densamente las condiciones y dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en las instituciones de nivel secundario que arroja una complejidad particular en sí que se profundiza cuando utilizamos como herramienta teórico-metodológica la interseccionalidad (Platero, 2014). Generar instancias de reflexión y diálogo desde esta perspectiva urge desde el campo de las Ciencias Sociales y la Educación a partir de lo que algunos autores denominan como el estancamiento o amesetamiento de la inclusión producido en las últimas décadas (Slee, 2019), no en términos cuantificables sino en el hacerse de estos procesos.

A partir de lo anterior, importa prestar particular atención al rol de los/as Maestros/as de Apoyo a la Inclusión (MAI) en las dinámicas cotidianas de la inclusión que son uno de los ejes claves para garantizarlas y un actor fundamental de transición hacia modos alternativos de pensar nuestras aulas y la práctica docente. Unas dinámicas que sólo son posibles cuando ella es gestionada por sus protagonistas, a la deriva de las múltiples acepciones y puesta en acto de las políticas de inclusión en su trama descriptiva y normativa. Al respecto, proponemos que los/as MAI, se constituyen no sólo como un/a avatar en sí sino a la vez, como una profesión nómada.

Asimismo, encontramos fundamental seguir profundizando en el potencial que adquiere el trabajo audiovisual en las escuelas y en particular en las escuelas con estudiantes con discapacidad cuando muchas veces sus voces son silenciadas, incluso al interior de grupos heterogéneos en donde esta herramienta metodológica propone modos alternativos de acercarse a las narrativas y relatos de vida y escolares que potencia los cuerpos y los despliega.

Por último, la perspectiva Crip (Mc Ruer, 2006), como una mirada que intenta escapar a cualquier adjudicación de categorías, aun escasamente abordada en el sur global puede contribuir a nuevas líneas de entendimiento y producción de conocimiento acerca de los enunciados que se construyen a partir de las múltiples identidades constitutivas de la escuela. Nos preguntamos así, retomando a Ginberg (2013), de qué modo esas historias pueden convertirse en relatos que recuperen las trayectorias escolares de los estudiantes. Una escuela que, contra estas fuerzas junto a unos escenarios (pos)pandémicos distópicos que se avecinan hay espacio, tiempo presente, intenso donde el ejercicio de las prácticas y de los encuentros escolares cotidianos en cada actividad y propuesta educativa permite reconocer en el otro la capacidad de ser afectado y dejarse afectar, por el conocimiento, el saber y las prácticas cotidianas de la inclusión, que demanda una valoración real de la experiencia

singular y potente de los actores involucrados.

Las posibles líneas futuras de indagación, quizás, nos sitúen en ese tiempo singular de una mirada escolar cotidiana que nos permita pensar espacios otros de despliegue y posibilidad, a partir de múltiples encuentros con los otros, entre instituciones, docentes, estudiantes y políticas de escolarización. Habría que pensar quizás como dice Skliar (2017) “(...) que la inclusión no es simplemente una contracara, de la exclusión, en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultura y educativo radicalmente diferente” (p.138). En otras palabras, debería tratarse de un sistema que no genere promesas de inclusión en condiciones profundamente excluyentes. Debería tratarse de la eliminación de la tolerancia y el racismo hacia las diferencias e instalar una ética de la responsabilidad con los otros en términos de hospitalidad (Derrida, 2000), de bienvenida a esos rostros extranjeros que irrumpen la monotonía del aula y que revitalizan la “capacidad de ser sujetos” (Perez de Lara, 1998). Hacia eso apuntamos, a contestar la normalidad y sus efectos cotidianos en sujetos, escuelas y barrios.

Fotografía 57. Eternamente Gracias



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBERLEY, P. (1997). *Handicapped by numbers - A Critique of the OPCS Disability Surveys*. Department of Economics and Social Science Bristol Polytechnic. Bristol
- ACHILLI, E. (2013). *Investigación antropológica en educación. Pensar la noción de contexto*. Buenos Aires: Manantial.
- AGUADO DÍAZ, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial, *Colección Tesis y Praxis*, Madrid.
- AHMED, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. London: Duke University Press.
- AHMED, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- AINSCOW, M. (1999). *Tendiéndole la mano a todos los estudiantes*. Salamanca: Amarú.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2002). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Londres. Routledge
- AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A. et al. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge
- AINSCOW, M., DYSON A. Y WEINER, S. (2013). De la exclusión a la inclusión. Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. *En-clave Pedagógica*, 13, p.13-30.
- ALABARCES, P. (2008). *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires: Paidós.
- ALARCÓN, D. (2001). «Medición de las Condiciones de Vida.» Series Documentos de trabajo I21. Banco Interamericano de Desarrollo Social (INDES). Washington D.F. (EE.UU.).
- ALLAN, J. (2015). Política crítica: limitaciones y posibilidades. En D. Connor, J. Valle y C. Hale (Eds.), *Practicando estudios de discapacidad en educación: Actuando hacia el cambio social*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- ALMEIDA, M. E.; ANGELINO, C.; PRIOLO, M. y SANCHEZ, C. (2009). Alteridad y Discapacidad: las disputas por los significados. En M. A. Angelino & A. Rosato. *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit* (pp. 55-76). Buenos Aires: Noveduc.
- ALMEIDA, M.; AGENLINO, M. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 10 – 27. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/>
- ÁLVAREZ URÍA, F y VARELA, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta.
- ÁLVAREZ URÍA, F. y VARELA, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata.
- ANGELINO, M. A. (2009). La discapacidad no existe, es una invención. En M. A. Angelino y A. Rosato. *Discapacidad e ideología de la normalidad:*

- desnaturalizar el déficit* (pp. 43-54). Buenos Aires: Noveduc.
- ANGELINO, M. A. (2016). Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. Paraná: Editorial Fundación La Hendija
- APABLAZA, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas Chilenas, *Journal of Occupational Science*, 25 (4), iii-xv, DOI:10.1080 / 14427591.2018.1487260
- ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el Pasado y el Futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península
- ARFUCH, L. (2006). Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En, I. Dussel y D. Gutiérrez - 1a ed. - *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: OSDE.
- ARFUCH, L. (2018) La ciudad como Biografía. En, R. Green, (comp.)(pp. 132-154) *Conocer la Ciudad*. Santiago de Chile: Bifurcaciones
- ARMELLA J Y DAFUNCHIO S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela, *Educação & Sociedade*, 36 (133), p. 1079-1095.
- ARMELLA J, DAFUNCHIO S., CARPENTIERI Y, Y C. SCHWAMBERGER (2018). "Narraciones en imágenes, decires políticos. Diez años de producción audiovisual en la escuela". Eventos Científicos No-Publicados: VI Reunión Nacional de investigadores de juventudes argentinas. 14,15 y 16 de noviembre. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- ARMELLA J. (2018). Acerca de lo común. La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga, *Praxis Educativa*, 22 (2), p. 147-157.
- ARMELLA, J. (2015). Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. (Tesis de doctorado). FFYL, UBA, Buenos Aires.
- ARMELLA, J., LANGER, E. Y MERCEDES MACHADO (2017). Muertes políticas, vidas precarias y escolaridad de jóvenes en contextos de pobreza urbana de Argentina. *Horizontes Sociológicos*; 9, (6) ,p. 51-61.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2013). *Atención a la diversidad*. Programación Curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; GUIRAO LAVELA, J.M. Y MARTÍNEZ ABELLÁN, R. (2016). Building Inclusive processes for school improvement: a case study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, (16), s1, 290-294. Doi: 10.1111/1471-3802.12291
- ARNAU RIPOLLÉS, M (2016) Los derechos sexuales desde la mirada de Naciones Unidas, *Revista Inclusiones*, 3, p. 88-120
- ARNAU RIPOLLÉS, M (2016b) Teoría Crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y re-significación. *Revista Pasajes*, (2), p. 48-65.

- ARNAU RIPOLLÉS, M. (2008). La mirada bioética: o, la bioética observada desde voces diferentes, En AUSIN, TX. y ARAMAYO, R. (2008) *Interdependencia: del bienestar a la dignidad*. Madrid: Plaza y Valdés, p 261- 274.
- AUGÉ, M (2015). *¿Qué paso con la confianza en el futuro?* Buenos Aires: Siglo XXI
- AUGÉ, M. (2012) *Futuro*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- AUYERO, J. (2001). *La política de los pobres*. Buenos Aires: Manantial.
- BADIOU, A (2010). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- BAKER, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104 (4), p. 663-703.
- BALL, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*, 2(2 & 3), 19-33
- BALL, S. (2003), Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad, *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, p. 3-33
- BALL, S. (2010). Nuevas desigualdades de clase en educación: ¡Por qué la política educativa puede estar buscando en el lugar equivocado! Política educativa, sociedad civil y clase social, *Revista Internacional de Sociología y Política Social*, 30 (3/4), p. 155-166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- BALL, S. (2013). *Education Debate*. Bristol: The Policy Press
- BALL, S., MAGUIRE, M. y BRAUN, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Abingdon, UK: Routledge.
- BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, IV (9), 71-85.
- BARAD, K. (2003). Performatividad posthumanista: hacia una comprensión de cómo la materia se convierte en materia. Signos: *Journal of Women in Culture and Society*, 28 (3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- BARAD, K. (2007). *Conociendo el universo a mitad de camino: la física cuántica y el enredo de la materia y el significado*. Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- BÁRCENA, F. (2005). *Diario de un aprendiz*. Barcelona: Páginas Centrales, La Central,
- 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*, Madrid: Morata.
- BARNES, C. Y MERCER, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- BARNES, C.; SHELDON, A. (2010): Disability, politics and poverty in a majority world context, *Disability & Society*, 25:7, 771-782.
- BARROZO, N; SCHEWE, I.; PEREYRA, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina, En Rodríguez-Martín, A. (Comp.).(1595-1603). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BARROZO, N. y COBEÑAS, P. (2020). La discapacidad interpela a la escuela:

- demandas en la escuela secundaria, en Salta. *Cuadernos de Humanidades*. (31), p.132-152.
- BARTHES, R. (2003). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- BARTON, L. (2008). *Políticas sociales y discapacidad*. Madrid: Morata
- BARTON, L. (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad, *Revista Educación*, (349), p. 137- 152.
- BATALLÁN, G. (1999). La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre el uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, (14), p. 3-11.
- BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1990) *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BAZIN, A. (2000). *¿Qué es el cine?* Rialp: Madrid.
- BEHAR R. (1996). *El observador vulnerable*. Boston, Beacon Press, 1-33.
- BERLANT, L (2019). *El optimismo cruel*. Buenos Aires: Caja Negra
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- BESANA, P; GRINBERG, S. Y GUTIÉRREZ, R. (2015). Pobreza urbana, comunidad local y Estado-socio en Argentina: la provisión de servicios públicos en un asentamiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60, (225), p. 79-102.
- BIANCHI, E. (2019). ¿De qué hablamos cuando hablamos de medicalización? Sobre adjetivaciones, reduccionismos y falacias del concepto en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 9(1), <https://doi.org/10.24215/18537863e052>
- BIESTA, G. (2005), Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, p.54–66.
- BIESTA, G. (2018). “Un Manifiesto por la educación” diez años después: acerca del gesto y la sustancia. *Praxis Educativa*, 22(2), 37-42. doi:<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220204>
- BLANCO, R (1999) Hacia una Escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO. Chile. Recuperado de: http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf
- BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), p. 1-16.
- BOCCHIO, C.; SCHWAMBERGER, C.; ARMELLA, J.; GRINBERG, S. (2020) (en prensa). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (14)2.
- BOCCHIO, M.C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades-Barrios? Tensiones de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en

- Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(28).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178>
- BOCCHIO, MC, GRINBERG, S. Y VILLAGRAN C. (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29).
- BOCCHIO, MC. (2019b). Virajes en las políticas de inclusión social y educativa para garantizar la Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio en ciudades-barrios de Córdoba, Argentina. *Cuadernos de Humanidades*, (31), p. 77-92.
- BOOTH (2006): Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones". En M.A. VERDUGO & F.B. JORDÁN de URRÍES (Coord.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- BOOTH, T y AINSCOW, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI. FUHEM
- BOOTH, T. y AINSCOW. M. (2002): *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BOTTINELLI, L. (2017) Educación y pobreza. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. *Revista Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/SOCIEDAD-37-PARA-WEB.pdf>
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo – CNCA.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1998). Las categorías del discurso profesoral. *Propuesta Educativa*, FLACSO, 9, (19).
- BOURDIEU, P; CHAMBOREDÓN, J.C y PASSERÓN, J.C. (2002). El oficio del sociólogo. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1991) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI
- BRAIDOTTI, R (2015) *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa
- BRAIDOTTI, R. (2006). Posthumano, demasiado humano para un nuevo proceso de ontología. *Teoría, cultura y sociedad*, 23 (7-8), p. 197- 208.
<https://doi.org/10.1177/0263276406069232>
- BRASLAVSKY, B. (1984) ¿Hay una pedagogía especial? *Revista Argentina de Educación*, 3, (5).
- BRASLAVSKY, B. y LIBRANDI, A. (1974). Origen social de los alumnos que concurren a las escuelas diferenciales de Buenos Aires. UBA.
- BRASLAVSKY, C. (1999) La reforma educativa en la Argentina: avances y desafíos. *Propuesta Educativa*, 10 (21).
- BRISCIOLI, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles*

- Educativos*, 28 (154), p.134-153.
- BROGNA, P (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BROGNA, P (2014). Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes. *Rev. Mexicana de Orientación Educativa*, 11, p.18-25.
- BROGNA, P (2019). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. *Acta Sociológica*, N° 80, pp. 25-48, DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2019.80.76355>
- BUSSI, E. 2013 “Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento”. (Tesis Licenciatura en Educación). Universidad Nacional de San Martín.
- BUSSI, E. y ORLANDO, G. (2016). De políticas de escolarización y prácticas docentes en las sociedades de control. Haciendo equilibrio en contextos de extrema pobreza urbana En: Sacchi, E. (ed). *Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea*. Buenos Aires: Debates Actuales
- BUTLER, J. (2001) *El género en disputa*. México: Paidós.
- BUTLER, J. (2006). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J. (2008). *Marcos de Guerra*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós.
- BYUNG CHUL, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder
- BYUNG CHUL-H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- CABRERA, P. (2010). Volver a los caminos andados. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, N° 1, pp. 54-88
- CAMPBELL, F. (2007). *Exploring internalised Ableism using critical race theory*. Australia: University Drive. 2007.
- CANGUILHEM, G (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARLI, S. (2001) Estudios culturales y educación. Una genealogía de los aportes recientes”. *Revista Ziguat*, 2, 2.
- CARLI, S. (2003) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARUSO, M. (2005). *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo
- CASAL, V. (2017). Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UBA.
- CASTEL, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTEL, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- CASTEL, R. (2010). A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones? *Petrópolis: Voces*, 25, (3), p. 603-607.
- CASTEL, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista internacional de sociología*,(72), N°. Extra 1,p, 15-

24.

- CASTRO GÓMEZ S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Colombia: Siglo del Hombre Editores
- CASTRO, E. (2004). *Diccionario Foucault. Temas conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CASTRO, E. (2006). Michel Foucault: sujeto e historia. *Tópicos*, (14), p. 1-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=288/28819851008>
- CINQUEGRANI, M. (2019). Entre la resistencia y la esperanza. Historia de la lucha de familias por el derecho a la educación “inclusiva” de niñas, niños y jóvenes con discapacidad en la provincia de Buenos Aires (2006 - 2017). (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes.
- COBEÑAS, P (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2020, 18 (1), p. 65-81.
- COBEÑAS, P. (2015). Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata.
- COBEÑAS, P. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>
- COBEÑAS, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- COLEMAN. R y RINGROSE, J (2013). *Deleuze and Research methodologies*. Edinburgh University Press
- COLLINS, P. (1995): *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- COLLINS, P. (2015): *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011). Resolución N°155/11. “Modalidad de Educación Especial”. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2012) Resolución N°174/12. “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Recuperado de: <http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/res-cfe-174-12.pdf>
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2016) Resolución N° 311/16. “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”. Recuperado de: http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/res-311-cfe-5900a3432e595.pdf

- CONTINO, M, A. (2013). La estrategia de inclusión en discapacidad. *Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 5, 59-66.
- CONTRERAS, J. (2002). Educar la mirada y el oído, *Cuadernos de Pedagogía*, (311), p. 1-9. Disponible en <http://basespedagogicas.blogspot.es/img/segundalectura.pdf>
- COOLE, D. y FROST, S. (Eds.). (2010) Nuevos materialismos: Ontología, agencia y política. Durham, NC: Duke University. <https://doi.org/10.1215/9780822392996>
- CORBETTA, S. (2005) El rol de la escuela en los sectores pobres. Los desafíos de una “nueva pedagogía” y un “nuevo pacto educativo”. Aportes desde la perspectiva ambiental. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp 1-9.
- CORIAT, S. (2011). *Lo urbano y lo humano: Hábitat y Discapacidad*. Universidad Palermo y Buenos Aires. Fundación Rumbos <http://www.rumbos.org.ar/sites/default/files/LO%20URBANO%20Y%20LO%20HUMANO-low.pdf>
- CORKER, M. (2008). Diferencias, fusiones y bases. ¿Son estos los límites de la representación teórica “precisa” de las experiencias de las personas con discapacidad? En L, Barton,(comp.)(p.124-141).Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata,
- CORKER, M. y SHAKESPEARE, T. (2002). *Discapacidad /posmodernidad: encarnando la teoría de la discapacidad*. Londres, Reino Unido:Continuum.
- CRAVINO, M. C. (2008) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Los polvorines. UNGS
- CRENSHAW, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), pp. 1.241-1.299.
- CURUTCHET, G.; GRINBERG, S. Y GUTIÉRREZ, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: Un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Ambiente & Sociedad*, 15(2), pp.173-193
- DA SILVA, T.T. (2010) El proyecto educacional moderno: ¡Identidad terminal. En A. Veiga-Neto. *Critica Post-Estructuralista en Educación*. (pp. 273- 292) Barcelona: Laertes.
- DAFUNCHIO, S. (2019). Dispositivos pedagógicos y focos de experiencias de los y las estudiantes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- DAVIS, L. (2009). Cómo se construye la normalidad. La curva de Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX. En P, Brogna,(Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, Fondo de Cultura Económica, p.188-211.
- DAVIS, M. (2007) Planeta de ciudades miseria. Madrid: Foca.
- DE LA VEGA, E (2008). *Las trampas de la escuela integradora*. Buenos Aires, Noveduc.
- DE LA VEGA, E (2009). *La intervención psicoeducativa: encrucijadas del*

- psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc
- DE LA VEGA, E (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- DE MARINIS, P. (1999). "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)". En F. García Selgas y R. Ramos Torre (Comps.). *Retos Actuales de la Teoría Social: Globalidad, Reflexividad y Riesgo* (pp. 73-103). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DE SENA, A. (2015). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CICCUS.
- DEAN, M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern societ*. UK: Sage Publications
- DEL TORTO, D. (2015). *Pedagogía y Discapacidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- DELEUZE, G (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, G (2014). *El Poder. Curso sobre Foucault*. Tomo II. Buenos Aires: Cactus
- DELEUZE, G (2015). *La subjetividad. Curso sobre Foucault*. Tomo III. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, G. (1987). *¿Qué es el acto de creación?* Conferencia dada por Gilles Deleuze en la cátedra de los martes de la fundación FEMIS. Disponible en <https://gep21.files.wordpress.com/2010/02/deleuze-c2bfque-es-el-acto-de-creacion.pdf>
- DELEUZE, G. (1990). *Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa
- DELEUZE, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona. Editorial Paidós.
- DELEUZE, G. (2005). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, G. (2006). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. Polis [En línea], Publicado el 14 agosto 2012, consultado el 21 enero 2018. URL : <http://journals.openedition.org/polis/5509>
- DELEUZE, G. y GUATARRI, F. (1987). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
- DENZIN N.K. (1970). *The research act*. Chicago, Aldine.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*, Londres: Sage.
- DERRIDA, J. (1996). *Dar el tiempo*. Barcelona: Paidós
- DERRIDA, J. (1999). *El lenguaje y las Instituciones Filosóficas*. México: Paidós
- DERRIDA, J. (2000) *La hospitalidad*. Buenos Aires: De la Flor.
- DERRIDA, J. (2001). *Políticas de la amistad*. Madrid: Trotta.
- DI PAOLANTONIO, M. (2014). "Foreword" In Roger Simon's *A Pedagogy of Witnessing: Curatorial Practice and the Pursuit of Social Justice. Transforming Subjects: Psychoanalysis, Culture, and Studies in Education Series*, SUNNY Press.
- DIAZ VELÁZQUEZ, E. (2010): Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, (47) N°1, pp.115-135.

- DIDI-HUBERMAN, G (2008). "Cuando las imágenes tocan lo real"
Recuperado:http://www.macba.cat/uploads/20080408/Georges_Didi_Huberman_Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf.
- DINIZ, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- DOLPHIJN, R., & VAN DER TUIN, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Michigan: University of Michigan Library. Disponible en: <https://quod.lib.umich.edu/o/ohp/11515701.0001.001/1:5.2/newmaterialism-interviews-cartographies?rgn=div2;view=toc>
- DUBET, F (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI
- DUBET, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F. (2017). *Lo que nos une: como vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI
- DUBROVSKY, S y LANZA, C. (2019). Prácticas inclusivas en el nivel secundario: la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1, 14, 15-22
- DUBROVSKY, S. (2010) *Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario*. Rosario, Santa Fe. Recuperado de: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/educacion-comun-educacion-especial.pdf>
- DUEÑAS, G. (2013). *Patologización de las infancias*. Buenos Aires: Noveduc.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros Errantes*. Buenos Aires: Paidós
- DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C (2002). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuadernos de Pedagogía. Rosario.
- DUSSEL, I. (2004). Inclusion y exclusion en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), p. 305-335. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- DUSSEL, I. (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- DUSSEL, I. (2006b). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente". En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El Oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.77-98). Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUSSEL, I. (2012). *Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DUSSEL, I. y TRUJILLO REYES, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, 142-178.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria. VIII Jornadas de Cooperación con

- iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. *M.E.C. - RIINEE*. París, Ediciones UNESCO /OREALC.
- ECHEITA, G. (2017): Educación inclusiva. Sonrisa y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), p.17-24. DOI:<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- ECHEITA, G.; PARRILLA, A. Y CARBONELL, F. (2011). La educación especial a debate. *RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53. Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3594>
- EDMONDS, L. J. (2005). *Disabled People and Development*. Poverty Reduction and Social Development Division. Regional and Sustainable Development Department. Asian Development Bank
- ELWAN, A. (1999). *Poverty and Disability. A survey of the Literature*, The World Bank.
- EMERSON, E, LANCASTER, G y BERRIDGE, (2010). Poverty transitions among families supporting a child with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(4), p.224–234.
- EMMETT, T. (2006). Disability, poverty, gender and race. In: Watermeyer B et al., eds. *Disability and social change: A South African agenda*. Cape Town, HSRC Press.
- ESPOSITO, R. (2005). *Inmunitas: protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ETXEBERRIA, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I), p. 281- 290. Doi: <<https://doi.org/10.5569/23405104.06.01.14>>
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires:
- FABRIS, E. H.; KLEIN, R. (2013) *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FEIJOO, M. C, y CORBETTA, S. (2004) *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO.
- FERNANDEZ, A. M. (2009) Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Nómadas* (25), p. 22-33.
- FERRANTE, C (2008). Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación indicativa al habitus de la discapacidad en Argentina. *Intersticios*, 2, (1). p. 173.-186.
- FERRANTE, C (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado? *Convergencia*, (68), p. 151-176 .
- FERRANTE, C (2020). La "discapacidad" como estigma: una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los Disability Studies y su vigencia actual para América Latina. *Revista Pasajes*, 10, p. 1-26.
- FERRANTE, C. (2014). *Renguear el estigma*. Cuerpo, deporte y discapacidad en Buenos Aires (1950-2010). Buenos Aires: Biblos.
- FERRANTE, C. (2014b). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 1 (3), p. 31-55.

- FERRANTE, C. (2017). Las otras caras de la moneda: "discapacidad" y limosna en el norte de Chile, en Vergara, G y De Sena, A. (comp) *Geometrías Sociales*, (273-288) Buenos Aires: ESE Editora.
- FERRANTE, C. Y DUKUEN, J. (2017). "Discapacidad" y opresión. Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, 30, (40), p.151-168.
- FERRANTE, C. y FERREIRA, M. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: Dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología Experimental*; p. 403 - 428
- FERRANTE, C. y FERREIRA, M. (2010). Cuerpo y habitus: El marco estructural de la experiencia de la discapacidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(2), p. 85-101.
- FERREIRA, M. A. V. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-174.
- FESTA, M. E. (2002) Indicadores de calidad de vida priorizados por las personas con discapacidad que viven en contextos de pobreza, Fundación de la Cuenca. Santa Fe.
- FINKELSTEIN, V. (1994). *Attitudes and Disabled People*. Ginebra: WHO.
- FLORIAN, L. (2010). The concept of inclusive pedagogy. En G. Hallett y F. Hallett, (eds.). *Transforming the role of the SENCO*. Buckingham: Open University Press, pp. 61-72
- FONSECA, Z. (2014). Exclusão-inclusão: circularidade perversa no Brasil contemporâneo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 12(2), p. 231-252.
- FOUCAULT, M. (1967). *Historia de la locura en la época clásica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de la Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio ediciones.
- FOUCAULT, M. (1991). "La gubernamentalidad" En AA.VV, *Espacios de Poder*. Madrid: Ediciones La piqueta.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Edición de la Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1997). *De los espacios otros "Des espaces autres"*. Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, N° 5, octubre de 1984.
- FOUCAULT, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2003). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2005). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de

- Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2008). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2013). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI
- FRASER, N y HONNETH, A. (2006) ¿Redistribución o reconocimiento?. Madrid: Morata
- FREIRE, P (2002) .*Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- FRICK, K. (2003). The Magnitude and Cost of Global Blindness: An Increasing Problem that can be alleviated. *American Journal of Ophtalmology*. Elsevier Science Inc. EE.UU.
- FRIGERIO, G. (2008). Obstinaciones duraderas. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp.56-66). Buenos Aires: Del Estante.
- FRÖLICH, R. y LOPES, M.C. (2018): Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. *Revista Educação Especial*, (63), 31. Santa Maria, Brasil, UFSM., p995-1008.
- FROST, S. (2011). Las implicaciones del nuevo materialismo para la epistemología feminista. En H. Grasswick (Ed.), *Epistemología feminista y filosofía de la ciencia*. pp,69-83. Nueva York: Springer.
- GARLAND-THOMSON, R. (2005). Estudios feministas en discapacidad. *NWSA Journal*, 14 (3), p. 1- 32. <https://doi.org/10.2979/NWS.2002.14.3.1>
- GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa
- GLASER, B y STRAUSS, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría de Base*. Chicago Aldino Publishing.
- GOETZ, J. P. Y LECOMPT, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- GOFFMAN, E. (2006), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GOMEZ BERNAL, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(2), p. 391-407. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718->
- GOOD, B. (2003). *Cómo la medicina construye sus objetos, en Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica*. Barcelona: Bellaterra.
- GOODING, K (2006). Briefing Paper. Poverty and Blindness: A Survey of the Literature. Briefing Paper. Sight Savers International. Londres.
- GOODLEY, D. (2006). Critical disability studies with a hint of uncertainty. Presentado en British Disability Studies Association 3° Conferencia Anual, Lancaster.
- GOODLEY, D. (2014). *Estudios de Dis / habilidad: Teorizando el disableism y la capacidad*. Londres. Reino Unido: Routledge.
- GOODLEY, D., HUGHES, B. y DAVIS, L. (2012). *Discapacidad y teoría social*. Londres: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137023001>

- GRAHAM, L. (2006). Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 10, p. 3-25.
- GRECH, S. (2009). Discapacidad, pobreza y desarrollo: reflexiones críticas sobre el debate mayoritario mundial, *Disability & Society*, 24, (6), p.771-784, DOI:10.1080 / 09687590903160266
- GRECH, S. (2015). Descolonizando los estudios eurocéntricos sobre discapacidad: por qué el colonialismo es importante en el debate sobre la discapacidad y el Sur global, *Identidades sociales*, 21,(1), p.6-21, DOI:10.1080 / 13504630.2014.995347
- GRECH, S. (2016). *Disability in the global south*. Suiza: Springer.
- GRINBERG, S (2013a). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios*, UNPA, (7).
- GRINBERG, S (2013b). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), p. 245-269.
- GRINBERG, S (2015a) De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. *Rase*, (8), p.156 – 173.
- GRINBERG, S (2015b). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educação Unisinos*, 19,(1) ,p. 22-33.
- GRINBERG, S (2015c). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 24, (43), p. 123-130
- GRINBERG, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales. *Claroscuro*, 5(5), p 123-130.
- GRINBERG, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GRINBERG, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 3(3), p. 157-180.
- GRINBERG, S. (2011). La conjetura del ADN. Cuadernos de trabajo N°1 año 1: Biopolítica. *Gubernamentalidad, educación, seguridad*. UNIPE: Editorial Universitaria. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416033916/Cuaderno-de-trabajo-1.pdf>
- GRINBERG, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana, en *Polifonías Revista de Educación*, 1, (1), p. 75-94.
- GRINBERG, S. (2013c). Researching te pedagogical apparatus: an ethnography ofthemolar, molecular anddesire in contexts of extremurbanpoverty. En Coleman R and Jessica Ringrose (Ed). *Deleuze and Research methodologies*. (pp. 201 – 218). Edinburgh University Press

- GRINBERG, S. (2016). Elogio de la transmisión La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje". *Polifonías*, V, p. 71-94.
- GRINBERG, S. (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educar em Revista*, 33, (66), p. 57-76.
- GRINBERG, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*, 40, (4),p. 560-577,doi 10.1080 / 01425692.2019.1565991
- GRINBERG, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, p. 19-39. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- GRINBERG, S. Y ABALSAMO, M. (2016). "La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana". Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160523100359/>.
- GRINBERG, S. Y ARMELLA, J. (2018) Gestión del self y Pedagogías uno a uno. Espacio-tiempo dislocados en la era del gerenciamiento. *Revista Em aberto*, 31 p. 43 - 61
- GRINBERG, S. Y BUSSI E., (2016) La escuela en la encrucijada. Superdocentes y precariedad/precariedad cotidiana en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Buenos Aires: Mimeo.
- GRINBERG, S. Y CARPENTIERI, Y. (eds) (2012). *Silencios que gritan*. Argentina: Báez Ediciones.
- GRINBERG, S. Y DAFUNCHIO, S. (2013). Biopolítica y experiencia de escolarización en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7, p. 246- 269.
- GRINBERG, S. Y DAFUNCHIO, S. (2016). Screaming Silences Subjects and photographs in schools in contexts of extreme urban poverty and environmental decay". En Cole (ed.) *Dimensions in Globalisation and Education*. New York: Springer.
- GRINBERG, S. Y LANGER, E. (2013). Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista de IICE*. (34), p. 29-46.
- GRINBERG, S., DAFUNCHIO, S. Y MANTIÑÁN, M. (2013). "Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura". *Horizontes Sociológicos*. AAS., 1 (1), p. 120-147.
- GRINBERG, S., MACHADO M. Y DAFUNCHIO S. (2015). "Jóvenes en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana: entre el desencanto y la utopía. En *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*, (pp. 221-244).Buenos Aires: Clacso.
- GRINBERG, S., PEREZ, A. Y VENTURINI M.E. (2013). Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial. En Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead*. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad. Argentina: Ediciones de la UNPA.
- GRINBERG, S; GUTIÉRREZ, G. Y MANTIÑAN, M. (2012). La comunidad

- fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados, *Espacios en blanco*. (7), p. 154-172.
- GROCE, N. LONDON, J. & STEIN, M. (2014) Inheritance, poverty, and disability, *Disability & Society*, 29, (10), p.1554-1568, DOI: 10.1080/09687599.2014.969831
- GUATTARI, F. (2013). *Líneas de Fuga*. Por otro mundo de Posibles. Buenos Aires: Cactus
- GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GUBER, R. (2013). *La articulación etnográfica*. Buenos Aires: Biblos.
- GUEDES de MELLO, A y GAVÉRIO, A (2019). Facts of cripness to the Brazilian: dialogues with Avatar, the film. *Anuário Antropológico*, 44, (1), p. 43-65.
- GUEDES de MELLO, A y MOZZI (2018). A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. En: Freitas Rosa et, al. (comps.), *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*, Porto Alegre, Secco.
- GUEDES de MELLO, A. 2016, Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, (21), p. 3265-3276
- GUZMAN, M; LANGER, E; GRINBERG, S (2020). Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Trabajo y Sociedad*; XXI p. 603 – 623. Disponible en: <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/35%20AA%20Guzman,%20Langer%20y%20Grinberg%20educacion.pdf>
- GVIRTZ, S; ZACARÍAS, I y ABREGÚ, V. (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- HALL, S. (2003). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- HAMMER, K. (2014). A Scarier More than a Wound: Rethinking Community and Intimacy through Queer and Disability Theory Source. *Rocky Mountain Review*, 68, (2) p. 159-176.
- HANNA, W. Y ROGOVSKY, B. (2008) "Mujeres con discapacidad: bailando a través de nuevos imaginarios materialistas. *Género y educación*, 28 (2), p. 213-229.
- HARAWAY, D. (1991). Un manifiesto cyborg: ciencia, tecnología y feminismo socialista en el siglo XX. Londres: Routledge.
- HARAWAY, D. (1995). Saberes situados: el problema de la ciencia en el feminismo y el privilegio de una perspectiva parcial" En M. C. Cangiano y L. Dubois. (Eds.). *De mujer a género. Teoría y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- HARAWAY, D. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, p. 121-163.
- HARAWAY, D. (2008). *When species meet*. University of Minnesota Press: Minneapolis

- HICKEY-MOODY, A. (2009). *Unimaginable Bodies. Intellectual Disability, Performance and Becomings*. University of Sydney: SENSE.
- HICKEY-MOODY, A. (2012). *Youth, Arts and Education*. London: Routledge.
- HICKEY-MOODY, A. (2013). Affect as method: Feelings, aesthetics and affective pedagogy. En R. Coleman & J. Ringrose (Eds.). *Deleuze and research methodologies* (pp. 79-95). Edinburgh, Scotland: University Press.
- HICKEY-MOODY, A. (2017). Arts practice as method, urban spaces and intraactive faiths. *International Journal of Inclusive Education*. p. 1083-1096.
- HICKEY-MOODY, A. y PAGE, T. (2015). *New Materialisms*. London: Rowman & Littlefield.
- HICKEY-MOODY, A., H. PALMER, y E. SAYERS. 2016. Diffractive Pedagogies: Dancing Across New Materialist Imaginaries. *Gender and Education*, 28 (2), p.213–229.
- HICKEY-MOODY, A., y PAGE, T. (2016). *Arte, pedagogía y resistencia cultural: nuevos materialismos*. Nueva York: Rowman y Littlefield.
- HILLERT, F. (2011). Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado. Buenos Aires: Colihue.
- HIMLEY, M. y CARINI, P. (2000) Desde otro ángulo: fortalezas y estándares escolares de los niños. Nueva York: Teachers College Press.
- HUGHES, B. y PATERSON, K. (2008). “El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento”. En *Superar las barreras de la discapacidad (comp.)* L, Barton. Madrid: Morata, 2008.
- HYMAN, M. (1977). *The Extra Cost of Disabled Living*. National Fund for Research into the Crippling Diseases. Londres.
- INDEC (2012), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, Censo del Bicentenario, Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- INFANTE JARAS, M. y MATUS, C. (2009). Policies and practices of diversity. Reimagining possibilities for new discourses, *Disability & Society*, 24(4), p. 437- 445.
- INFANTE, M (2010) Desafíos a la formación docente: Inclusion Educativa *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, (1), p. 287-297.
- INOSTROZA, F. A. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *AAPE*, 28(29). DOI:<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>
- JACINTO, C. (2011). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la transición laboral de los jóvenes”. En Tiramonti G. y Montes N. (Comp.) (p. 73-94) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-Flacso
- JACINTO, C.; TERIGI, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Aportes de la experiencia latinoamericana. UNESCO- IIFE, Buenos Aires, Santillana.
- JACOBO CÚPICH, Z. B. (2012). *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos

- Aires: Noveduc.
- JOLY, E. (2008) *Discapacidad y empleo: Por el derecho a ser explotados*, Buenos Aires. Fundación Rumbos.
- JOLY, E. (2011) Discapacidad, derechos humanos y salud. IX Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- JUNGH-AH CHOI (2006). Doing poststructural ethnography in the life history of drop out in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity, Internacional. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 19, (4), p.435-453.
- KANTOR, D. (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Buenos Aires.
- KAPLAN, C (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencia*. Buenos Aires: Colihue.
- KARABEL, J. Y HALSEY, A. (1976). "La investigación educativa: Una revisión e interpretación". En *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: UNESCO.
- KRISTEVA, J. (1998). *Podere de la perversión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LANGER, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- LANGER, E. (2016). *Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina*. Universitas. Quito.p. 119 – 142
- LARROSA, J. (2001). *Pedagogía profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividades, formación. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- LARROSA, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Separata Revista Educación y Pedagogía*. (18), p. 29-42.
- LASTA, L. Y HILLESHEIM, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, 26, p.140-149.
- LAZZARATO, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Ed. Tinta Limón: Bs. As
- LEVIN, A. (2018). *¿Qué determina la discapacidad en la infancia? Un estudio sobre la certificación estatal*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- LEVINAS, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*.
- LINTON, S. (2010): *Reassigning Meaning*, en Davis, L. J. (ed.): *The Disability Studies Reader* (3rd edition). Nueva York: Routledge.
- LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y*

- conocimiento*. Buenos Aires: Editorial La Crujía-Stella.
- LION, C. (2012) "ensar en red. Metáforas y escenarios". En Scialabba, A. y Narodowski, M. *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- LIPINA, S.J. (2008). Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Buenos Aires: UNSAM Edita
- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (2005). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Buenos Aires: Noveduc.
- LOCKMANN, C. (2014). As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. *Educar em Revista*, n. 54, 2014. p. 275-292.
- LOCKMANN, K. (2019). Las reconfiguraciones del imperativo de la inclusión en el contexto de una gubernamentalidad neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, (52). <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>
- LOPES LOURO, G. (2000). O corpo educado. *Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte Brasil: Autêntica.
- LOPES, M., HATTGE, M. (2009). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica
- LOPES, M., LOCKMANN, K., y HATTGE, M. D. (2013). Políticas de Estado e Inclusão. *Pedagogía y Saberes*, (38), p.41.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys41.50>
- LOPES, M.C. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação&Realidade*, 34, (2), p. 153-169.
- LOPES, M.C. (2011), Inclusão e governamentalidade neoliberal. En: Foucault: filosofia e política. Belo Horizonte: p. 283-298.
- LOPES, M.C.; FABRIS, E. (2013). *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LOPES, M.C.; RECH, T. (2013). Inclusão, biopolítica, educação. *Educação*. Porto Alegre, 36,(2), p. 201-219.
- LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A (2015). Policies of social action and inclusion and current Brazilian tension. *Sisyphus – Journal of Education*, 3, (3), p. 38-59.
- LOPES, M.C; LOCKMANN, K; HATTGE, M.; KLAUS, V. (2010) Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, 1, p. 3-36.
- LÓPEZ RADRIGÁN, C. (2020). Estudios feministas de discapacidad en Iberoamérica: una aproximación al estado de la discusión Constanza López Radrigán. En *Estudios Críticos en Discapacidad*. *Revista Nómades*, 52, p 97-114, Universidad Central, Colombia. ISSN electrónico: 2539 – 4762 Disponible en: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_52/revista-nomadas-52-completa.pdf
- LÓPEZ-MELERO, M. (1990). La integración escolar, otra cultura. Málaga: Consejería Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Danel, P. (2018). Discapacidad: tensiones entre la opresión y las prácticas liberadoras. Análisis desde el sur global. *Revista de Investigaciones en Intervención*

- Social*, 8(15), p. 138-157.
- LUNARDI, M.L. (2001). Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Cadernos de Educação Especial*, 2 (18), p.112, 2001.
- LUS, M.A (1995) *De la Integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós
- LYOTARD, J. F. (1997). *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- MACHADO, M. (2016), Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. (Tesis de doctorado) FyL, UBA. Buenos Aires.
- MAGGIO, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición
- MALDONADO RAMIREZ, J. (2019). *Antropología Crip. Cuerpo, Discapacidad, Cuidado e Interdependencia*. México: La Cifra
- MANTIÑÁN, L. (2018) La violencia hacia la vida en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental (Tesis de doctorado). Idaes/UNSAM, San Martín, Argentina.
- MARTÍNEZ RÍOS, B. (2011): *Discapacidad, pobreza y derechos humanos: aproximación a los costes extraordinarios de la discapacidad y su contribución a la pobreza desde un enfoque basado en los derechos humanos*. Madrid: CERMI
- MARTÍNEZ RÍOS, B. (2013): Pobreza, discapacidad y derechos humanos, *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1), p. 9-32. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.01>
- MASCAREÑO, A Y CARVAJAL, F (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, 116, 1331-146. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno_es.pdf
- MASSCHELEIN, M y SIMONS, J. (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- MASSUMI, B. (2002). Parables for the virtual: Movement, affect, sensation. Duke University Press. Durham.
- McRUER, R. (2006) *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*, Cultural front. New York: New York University Press.
- McRUER, R. (2020) Capacidad corporal obligatoria y existencia discapacitada queer. *Papeles del CEIC*, 2020/2, papel 230, 1-12.
- MELÉNDEZ, L. (2012). El docente como apoyo educativo en respuesta a la diversidad, Conferencia presentada en el “VII Encuentro Internacional de Educación Especial y Psicopedagogía: avanzando hacia una sociedad más inclusiva”, 14, 15 y 16 de noviembre de 2012, Chile: Universidad Católica del Maule.
- MELÉNDEZ, L. (2016). El rol del docente de apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana. Conferencia presentada en el Congreso “Inclusión Educativa y Curriculum Inclusivo. Balances y Perspectivas”. 12 de marzo de 2016. Venezuela: Universidad José Antonio Páez.
- MELICH, J. (2014). La condición vulnerable. (Una lectura de Emmanuel Levinas,

- Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis*. Universitat Autònoma de Barcelona. (20), 313-331.
- MENEZES, E. (2015). A produção de sujeitos inclusivos: um olhar para a História (recente) das práticas escolares. *Educação Especial*, 28, (53), p. 545-556.
- MEO, A.I. (2014). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of BuenosAires. *Journal of Education Policy*, 30,, (4), p, 562–589, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>
- MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS (2008) Ley N°26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de:<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS (2014) Ley N° 27.044. Jerarquía Constitucional a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/235000-239999/239860/norma.htm>
- MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.2016. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- MITCHELL, D (2015) *The Biopolitics of Disability: Neoliberalism, Ablenationalism, and Peripheral Embodiment* (Corporealities: Discourses of Disability). Ann Arbor: University of Michigan Press
- MITCHELL, D; SNYDER, S. (2000). *Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse*. Ann Arbor: University of Michigan Press,
- MITRA, S., (2017), *Disability, Health and Human Development*, Palgrave Studies in Disability and International Development.
- MITRA, S., POSARAC, A., VICK, B. (2011) *Disability and poverty in developing countries: a snapshot from the world health survey*. Washington, Human Development Network Social Protection, forthcoming.
- MOHAPATRA, C. (2004). Poverty and Disability in India. Presentado en el Taller: Disability Management in India: Challenges and Perspectives (4- 5 Marzo). Ministry of Social Justice and Empowerment en colaboración con el Indian Institute of Public Administration. Nueva Delhi.
- MONZANI, M. I. (2016). Hacia un elogio de la vulnerabilidad. Desavenencias en los “buenos tiempos” de la educación de la (a)normalidad. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos.
- MORGENSTERN, J. M. (2009). Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governmento da surdez no cenário educacional. Tesis de Maestría. Universidade Federal de Santa María.
- MORÍN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIÑA DÍEZ, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes

- con discapacidad. *Revista de educación* (353), p.667-690
- MORRIS, J. (2010). *Pride against Prejudice*. Londres: The Women s Press
- MOSCOSO, M. (2013). De aquí no se va nadie del uso del discapacitado para el aleccionamiento moral. *Constelaciones: Revista de Teoría Crítica*, 5, p. 170-183.
- MOSCOSO, M. (2017). Encorsetar la diferencia: la discapacidad como "valor". *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, 909-915. <https://doi.org/10.6018/daimon/268601>
- MOSCOSO, M. (2020). Presentación. La discapacidad más allá del relato: la abyección física en la vida social y la cultura contemporánea. *Papeles del CEIC*, 2020/2, p, 1-11.
- NANCY, J.L. (2007). *El intruso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- NÚÑEZ MAYÁN, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), p. 67-96.
- NÚÑEZ, P. (2012). "Haciendo "política" en la escuela. Tensiones entre las sensibilidades juveniles y las propuestas de política pública". En *Jornadas de jóvenes investigadores en educación*. FLACSO: Buenos Aires, Argentina.
- NÚÑEZ, P. Y LITICHEVER, L. (2015). *Radiografía de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Ciudad de Buenos Aires: Grupo Editorial Universitario.
- O'MALLEY, P. (2007). Experimentos en gobierno. Análisis gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo, *Revista Argentina de Sociología*, 5, (8), p. 151-173
- OLIVER, M (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?, en Barton, L, *Discapacidad y Sociedad*, Madrid: Morata.
- OLIVER, M (2008), Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas, en Barton, L, *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid: Morata.
- OLIVER, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan
- OLIVER, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-59). Madrid: Morata.
- OLIVER, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton, (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 19-38). Madrid: Morata.
- OLIVER, M. Y BARNES, C. (2012). *The New Politics of Disablement*. London: Palgrave Macmillan.
- OMS y BM (Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial) (2011). *Informe Mundial de la Discapacidad*. Ginebra: OMS.
- OMS. ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU
- ORLANDO, G. (2019). De malabares, redes y zurcires en contextos de desigualdad. Diagrama/s del trabajo cotidiano en escuelas secundarias de

- San Martín desde el punto de vista de los docentes. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- PADÍN, G. (2013) La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7, (2), p. 47-61.
- PÁEZ, S. (2010). Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones”. En VVAA, Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades. Buenos Aires.
- PALACIOS, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: CERMI Recuperado de <http://www.cermi.es/esES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- PALACIOS, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), p. 14-23. doi:<https://doi.org/10.21501/22161201.2190>
- PANTANO L, RODRÍGUEZ-GAUNA M. EAH (2012)-Análisis de los resultados del módulo especial: La población con dificultad de largo plazo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Informes 1 y 2); 2012. [cited 2014 Oct 2] Available from:<http://goo.gl/zasG8k>.
- PANTANO, L (2015). Discapacidad y pobreza en las villas de la ciudad de Buenos Aires. Reflexiones a partir de algunos datos cuantitativos. *Revista de la facultad de medicina*, 63(3Sup), 51-60. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49344>
- PANTANO, L. (2007) Personas con discapacidad’: hablemos sin eufemismos. *Revista La Fuente*. Año X N° 33- Córdoba, Argentina, julio de 2007. Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127521/630945/file/Discapacidad-%20conceptualizaci%C3%A9n,%20magnitud%20y%20alcances.pdf>
- PANTANO, L. (2009), *Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PARRILLA, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (327), 11-29.
- PARRILLA, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- PEREYRA, C (2019). *Escuelas y Maestros de apoyo a la inclusión. Un estudio en un Centro de Servicio Alternativos y Complementarios*. Tesis de Doctorado. FFyL, UBA.

- PEREYRA, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza. *Revista RUEDES*, IV, (6), p. 58-73. Disponible en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/6906>.
- PÉREZ BUENO, L. C. (2004). *El desmantelamiento de la discapacidad y otros escritos vacilantes*. Barcelona: El Cobre.
- PÉREZ de LARA, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto*. Más allá de las técnicas de Educación Especial. Barcelona: Laertes.
- PÉREZ de LARA, N. (2008). Identidad, diferencia y diversidad. En J. Larrosa y C. Skliar. *Habitantes de Babel*. (pp. 291-396). Barcelona: Laertes.
- PEREZ, A.; SCHEWE, L. y TOLEDO, A. (2018). Educación secundaria y discapacidad. Encuentros, desencuentros y desafíos. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. Buenos Aires. URCA –
- PÉREZ, A. (2015) Políticas de escolarización, territorio y desigualdad educativa en épocas de gerenciamiento. Una mirada en clave territorial de la escolarización obligatoria estatal en el decenio de 2001-11. El caso de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, Argentina, Tesis de Maestría. UNLu. PÉREZ, M. E. y CHHABRA, G. (2019): Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (I), p. 7-27
- PINEAU, P; DUSSEL, I; CARUSSO, M. (2001) *La Escuela como máquina de educar*- Buenos Aires: Paidós.
- PINK, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: SAGE.
- PÍREZ, P. (1994) Buenos Aires metropolitana: política y gestión de la ciudad Cap. II p. 5165. Buenos Aires: Centro Estudios Sociales y Ambientales.
- PITTON, E.; DEMARCO, F. Y LARRIPA, S. (2018). Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal. UEICEE-GCBA.
- PLATERO, R (2014). *La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad*. Barcelona: Bellaterra.
- POPKEWITZ, T (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, (33), p. 11-27.
- POPKEWITZ, T. (2008) *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge
- PORTA, L. Y GRINBERG, G. (2018). Manifiestar(se). Once ejercicios de resistencia a favor de la educación. *Praxis Educativa*, 22, (2), p.14-19 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220202>
- PRECIADO, B. (2003) Multitudes queer. Notas para una política de los 'anormales' [documento en línea]. En www.caosmosis.acracia.net. Original en francés en *Revista Multitudes*, (12)
- PREVOT SCHAPIRA, M- F. (2001): "Fragmentación espacial y social: Conceptos y realidades". *Perfiles Latinoamericanos*, (19), p. 33-56
- QUINTERO, S (2000), Pensar los mapas. Notas para la discusión de los usos de

- la cartografía en la investigación social. En Escolar, C, (pp. 25-42) *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- RATIER, H. (1985). *Villeros y villas miserias*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- REDONDO, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela entre la emancipación y la desigualdad*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- RICOEUR, P (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- ROCKWELL, E y EZPELETA, J (1983) *La escuela: relato de un proceso en construcción teórica*. En: Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- ROCKWELL, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- ROCKWELL, E. (2018) *Antología Esencial. Vivir entre escuelas*. Buenos Aires: CLACSO
- RODRIGUEZ, GAUNA. (2009), "Del concepto de Discapacidad a la evidencia empírica: un desafío para los productores de información", Tesis de maestría en generación y análisis de información estadística. Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires.
- ROLDAS, S. (2009). *El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de pobreza: usos y significaciones en la configuración de nuevas subjetividades*. Rio de Janeiro, Lasa.
- ROSATO, A.; ZUTTIÓN, B.; PRIOLO, M.; ALMEIDA, M. E.; VALLEJOS, I.; SPADILLERO, A.; KIPPEN, E.; SÁNCHEZ, C.; ANGELINO, A.; ANGELINO, C. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 39: 87-105
- ROSE, N (2007) *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty First Century*. Princeton; University Press.
- ROSE, N. (1996) "The death of the social? Refiguring the territory of government". *Economy & Society*, 25, 327–56.
- ROSE, N. (1997). "El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo". En Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura. (Traducción Julia Varela), pp. 1-23.
- ROSE, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: UniversityPress. UnitedKingdom.
- ROSE, N. (2006). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno, *Revista argentina de sociología*, 5. (8).
- ROSE, N., O'MALLEY, P. y VALVERDE, M. (2006) "Gubernamentalidad", *Law&Society, Annual Review*, 2, p. 83–104.
- RUBIO-GAVIRIA, D y LOCKMANN, K. (2018) El imperativo de la inclusión por

- habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Pedagogía y Saberes*, 49, p.165-176.
- RUSLER, V. (2018) Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca, *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 1, (1), <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/numero-1/>
- SABSAY, L. (2010). *Fronteras Sexuales: espacio urbano, cuerpo y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós
- Salamanca: Sígueme.
- Salvia, A. (2008). *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- SANDAHL, C. (2003). Queering the Crip or Crippling the Queer? Intersections of Queer and Crip Identities in Solo Autobiographical Performance. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 9 (1-2), p.25-56.
- SANTARRONE, M.A y KAUFFMAN, C. (2005). Los discapacitados sociales». La política de Educación Especial durante la última Dictadura argentina. *Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I*, (2), p. 75-88
- SANTILLÁN, L. (2011). Infancia, trayectorias educativas y cotidianidad: El problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Biblos. Buenos Aires.
- SASSEN, S. (2012). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires, SCHEERENBERGER, R.C. (1984): *Historia del Retraso Mental. Servicio Internacional de Información Sobre Subnormales*, San Sebastián.
- SCHEWE, L. (2017). Discapacidad, educación especial y educación inclusiva: reflexiones necesarias. *Global Knowledge Academics; Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, v. 5, n. 1, p. 59-64.
- SCHULTZ, T. W. (1972). *Inversión en Capital Humano*. En M. Blaug. Economía de la educación, (pp-296-308). Madrid: Siglo XXI.
- SCRIBANO, D. (2008) El proceso de investigación social cualitativo.
- SEN, A. (2004). Discapacidad y Justicia. Ponencia presentada en la II Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo: Compartir, Aprender y Construir Alianzas. Banco Mundial. Washington D.C
- SERRA, S. Y CANCIANO, E. (2006): "Formación docente y riesgo social: la pobreza en el/del discurso pedagógico" En Ateneo universitario "Derechos Humanos, Pobreza y Exclusión", Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- SHAKESPEARE, T. (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad en Barton, L. (comp.) (p. 205-229) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- SHAKESPEARE, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿Un nuevo movimiento social? En Barton, L. (comp.). *Superar las barreras de la Discapacidad* (p. 68-85). Madrid: Morata.
- SHAKESPEARE, T. (2018). *Disability. The Basics*. London: Routledge.
- SINISI, L (2010). "Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial". Bs As: UNSAM.
- SINISI, L. (2013). *Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y*

- tramas psicoeducativas*. Buenos Aires: Manantial
- SINISI, L. y MONTESINOS, M.P. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos, *Cuadernos de Antropología Social*, 29, p.43-60.
- SIRVENT, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el Barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SIRVENT, M.T. (2007) La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, 5, (8), p. 72-91.
- SKLIAR, C (2010), De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del Informe Mundial sobre el Derecho a la educación de personas con discapacidad, *Política y Sociedad*, 47, (1), Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SKLIAR, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SKLIAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía*, XVII (41), 11-22
- SKLIAR, C. (2016). El lenguaje de la norma y los individuos frágiles. *Childhood & Philosophy*, 12, (24), p. 371-389.
- SKLIAR, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SLEE, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Education Review*, 53, (2), p. 113-123.
- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, Morata
- SLEE, R. (2019). Pertener a una época de exclusión. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 23 (9), p. 909-922.
- SOLANA, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos de filosofía*, (69), p. 87-103. <https://doi.org/10.34096/cf.n69.6117>
- SOTO MARTÍNEZ, M. A. (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia. *Política y Cultura*, 35, p.209-239.
- SOUTHWELL, M Y VASSILIADES, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas, *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI, (11), p. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- SOUTHWELL, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28(39). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- STEINER, G. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- SULLIVAN, M. (2005) Subjected Bodies. Parapleja, rehabilitation, and the politics of movement en: Tremain, Shelley ed. Foucault and the Government of Disability. (27-45). EEUU: University of Michigan.
- TEDESCO, Juan Carlos (2003): *Resiliencia y política educativa*. Buenos Aires, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- TENTI, E. (2003). *Educación Media para todos. Los desafíos de la*

- democratización del acceso*. Buenos Aires, Argentina: I.I.P.E.-U.N.E.S.C.O., Altamira y Fundación O.S.D.E
- TENTI, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, p.60-73.
- TERIGI, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*.
- TERIGI, F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" Conferencia dictada el 23 de febrero de 2010, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- TERIGI, F. (2010b). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En G, Frigerio y G, Diker (Ed.), *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- TESTA, D, (2012). La lucha contra la poliomielitis: una alianza médico social, Buenos Aires, 1943", *Revista Salud Colectiva*, 8, (3), p. 299-314.
- TESTA, D.E Y RAMACCIOTTI, K. (2015) La niñez "anormal". Discurso médico sobre la infancia, 1900-1950. *Revista Inclusiones*. Vol. Esp. Octubre-Diciembre, ISSN 0719-4706, p. 226-248
- THISTED, S. (2012). Desigualdades sociales y diferencias en los procesos de escolarización. *Revista Espacios*, 49, p. 46-58.
- THOMA, A. S (2013). Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In N. M. Pellanda, E. Schlünzen, & K. Junior (Orgs.), *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas* (pp. 253-274). Rio de Janeiro: DP&A.
- THOMA, A. S. (2004). Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 23, p.1-5.
- THOMA, A. y HILLESHEIM, B (2011). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- TICHKOSKY, T. (2003) Governing Embodiment: Technologies of Constituting Citizens with Source: *The Canadian Journal of Sociology*, 28, 4, p. 517-542.
- TIRAMONTI, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial
- TOBÓN RENDÓN, A.M. (2019). La inclusión desde adentro y en primera persona: Experiencias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires. (Tesis de Maestría) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- TOBOSO, M., FERREIRA, M., DÍAZ, E., FERNÁNDEZ, M., VILLA, N. Y GÓMEZ, C (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y Prácticas. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1). 279- 296.
- Slee (1998). Las cláusulas de condicionalidad. La acomodación razonable del lenguaje. En Barton, L. *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- TREMAIN, S. (2005). *Foucault and the Government of Disability*. Ann Harbor: University Michigan Press.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017a). *Education and Disability*. Montreal, Canada: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*.

- Available at: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254
- UNESCO (2018). Concept note for the 2020 GEM Report on Inclusion
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Salamanca.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal: UNESCO.
- UNESCO. (2005). Pautas para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos. París: UNESCO.
- URTEAGA, E. (2009). Las políticas de discriminación positiva. *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*, (146), p. 181-213.
- VALLEJOS, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En M. A. Angelino y A. Rosato (Ed.). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit* (pp. 95-115), Buenos Aires: Noveduc.
- VALLEJOS, I. (2009). La discapacidad diagnosticada y la certificación del reconocimiento. En A. Rosato y M.A. Angelino (comp.) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (pp. 187-214). Buenos Aires: Noveduc.
- VALLEJOS, I. (2013). Entre focalización y universalidad de las políticas en discapacidad: el enfoque de derechos. En A. Angelino y M.E. Almeida (comp.) *Debates y perspectivas en torno a la Discapacidad en América Latina* (pp. 201-209). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VEIGA-NETO, A (2008). Neoliberalismo, Império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, Cinara F.; FORTES, Vanessa G. (org.) (p. 11-28.). *A educação e a inclusão na Contemporaneidade*. Boa Vista, UFRR.
- VEIGA-NETO, A (2010) Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación, *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56, 213-255.
- VEIGA-NETO, A (2011). Incluir para excluir. En J, Larrosa, C, Skliar.(Ed.), *Habitantes de Babel* (pp.165-184) Belo Horizonte: Autêntica.
- VEIGA-NETO, A (2016). *Michel Foucault e os saberes do Homem: como, na orla do mar, um rosto de areia*. Curitiba: Prismas.
- VEIGA-NETO, A. (1997) *Crítica post-estructuralista y Educación*. Barcelona: Laertes.
- VEIGA-NETO, A. (2007) Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. In: J. M. PACHECO (orgs.)(p.175-186). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- VEIGA-NETO, A; LOPES, M.C. (2012) Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. *Educ. Soc.*, v. 33, n. 120, p. 851-867. Campinas, Brasil.
- VENTURIELLO, M. (2017): Políticas sociales en discapacidad: una aproximación

- desde las acciones del Estado en Argentina. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2); p. 149-169.
- VENTURIELLO, M.P (2016). *La trama social de la discapacidad*. Buenos Aires: Biblios.
- VILLAGRÁN, C. (2018). Mirarse a sí mismo: Sobre la afectación como mecanismo clave de las políticas de reforma curricular. *Archivos de análisis de políticas educativas*, 26, (42), doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3230>
- VILLAGRÁN, C. (2019). El dispositivo está de moda. *Textos y Contextos Desde El Sur*, 4(7), p. 127-141.
- VITALONE, M (1956) Niños jóvenes y adultos excepcionales. *Revista de educación*, 1, (3), p. 427-434.
- VITE HERNÁNDEZ, D (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. En *Estudios Críticos en Discapacidad. Revista Nómades 52*, p 13-298 Universidad Central, Colombia. ISSN electrónico: 2539 – 4762 Disponible en: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_52/revista-nomadas-52-completa.pdf
- VITE PEREZ, M. Á. (2012). La discapacidad en México entendida desde la vulnerabilidad social. *Polis*, 8(2), p. 153-173.
- WALDSCHMIDT, A (2017). *Culture Theory Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- WARNOCK. (1978). Report of de Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People
- WOLBRING, G. (2008). The Politics of Ableism, *Revista Development*, 51, (2), p. 252-258.
- WOOD, D. 2010. Unimaginable Bodies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(4), p. 559–561.
- YARZA, A. (2005). Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación Especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, Caracas, 26 (76), p. 281-305.
- YARZA, A. *et. al.* (2020). *Estudios críticos en discapacidad*. Bs. As: CLACSO. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200618021514/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- YEO, R. (2001). *Chronic Poverty and Disability. Action on Disability and Development*. Sommerset. Disability Knowledge and Research (KaR). Londres.
- YEO, R. (2005). *Disability, Poverty and the new Development Agenda*. Disability Knowledge and Research (KaR). Londres.
- YOUDELL, D. (2006) *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Holanda: Springer.
- YOUDELL, D. (2010). Queer outings: uncomfortable stories about the subjects of post-structural school ethnography, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (1), p. 87-100, DOI:10.1080/09518390903447168
- YUNI, J. A. (2018). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Catamarca, Argentina: Encuentro Grupo Editor.