

La educación en debate

#26

octubre
2014

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

Tensiones de la educación especial

por Mariana Liceaga y Julián Mónaco*

“La discapacidad no puede ser pensada como algo propio de una persona, que tiene una falla y entonces es necesario rehabilitarla. Es el contexto lo que pone a la persona en situación de discapacidad y la escuela es un contexto más”, dice la investigadora Andrea Pérez.

La última Ley de Educación Nacional –sancionada en 2006– tuvo en cuenta este nuevo paradigma e incorporó la Educación Especial como una modalidad que ofrece una propuesta curricular diseñada para cada alumno. De esta manera, busca incluir a los chicos con discapacidades en la escuela común para asegurar su derecho a estudiar. “Este nuevo proceso es complejo porque se trata de desarmar una práctica ejercida desde siempre: un sistema paralelo al del aula común para los llamados anormales o incapaces. No es fácil, porque está muy naturalizado”, afirma Pérez.

Si la discapacidad es efecto de un tejido social y no un problema individual, puede inferirse que una educación inclusiva dependerá de todo un entramado de prácticas institucionales que atraviesan los tres niveles: inicial, primario y secundario. Esas prácticas se articulan a través de la familia, el alumno, el docente, el inspector, la dirección, el médico y la maestra integradora. Esta última es una figura clave porque acompaña al alumno con discapacidad a transitar los dos escenarios posibles: el de la escuela común y el de la especial. Traza, junto al docente del grado, un programa acorde a las necesidades de ese chico en particular.

De acuerdo al nuevo paradigma, a los alumnos con discapacidad se los inscribe en una primaria común y, de ser necesario, se complementa su formación con la asistencia a una escuela especial; excepto que, por sus dificultades agudas, no puedan integrarse a las aulas comunes.

En la Provincia de Buenos Aires hay 460 instituciones de educación especial que

son conocidas como “las 500”. En el conurbano, la mayoría está abocada a algún tipo de discapacidad específica: intelectual, motora, sordera e hipoacusia, trastornos emocionales severos, ceguera y disminución visual. Además, en los últimos años, se crearon 116 escuelas que ofrecen servicios múltiples para cubrir los casos de alumnos que tienen dos o más discapacidades.

No obstante, la trayectoria educativa de los chicos comienza antes, en los 168 Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (CEAT) que funcionan en los hospitales públicos, en los centros de salud o en las propias “escuelas 500”. “Son una herramienta muy importante para estimular a los chicos y detectar los problemas a tiempo”, dice Marta Vogliotti, directora de la Modalidad de Educación Especial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires desde 2009.

Creados para atender a chicos de 0 a 3 años con alguna discapacidad, estos centros se ven superados por la demanda de grupos vulnerables. “Tenemos quince mil alumnos en los CEAT, y el 45% tiene problemas en el desarrollo intelectual. Por supuesto, lo que queremos es que estos chicos se anoten en el nivel inicial de la educación común. Pero no es fácil, porque la cantidad de jardines maternos que hay es muy poca. Estamos trabajando fuertemente para revertir la situación.”

En la Provincia de Buenos Aires hay 78.000 alumnos con discapacidad distribuidos entre el nivel inicial, primario y secundario. De ellos, 26.000 están integrados en aulas comunes. Si bien la trayectoria escolar sugerida para un chico con discapacidad comienza en el CEAT, no todos lo hacen. Algunos tienen su primer contacto con el sistema educativo en los distintos niveles de las escuelas de Educación Especial. Otros ingresan a la primaria común y, después, son derivados a esta-

blescimientos especiales. Y están aquellos que transitan el recorrido con intermitencias, entrando y saliendo de una u otra institución. La variedad de trayectorias obliga a un trabajo puntilloso, caso por caso, que no admite recetas.

Relaciones complejas

Las relaciones entre la educación común y la educación especial son complejas. Bajo el argumento de una supuesta discapacidad intelectual, todavía persisten en las primarias comunes directoras que derivan a las “escuelas 500” a un importante número de estudiantes que están aptos para cursar en sus aulas. Supone un trabajo a largo plazo desmontar un mecanismo naturalizado que en las escuelas suele manifestarse con frases como “el chico no aprende y se porta mal”, “la familia no aporta”, “hicimos todo lo que pudimos, ahora tiene que ir a la escuela especial”.

Del mismo modo, habría que desarmar prácticas de falsa inclusión. Por ejemplo, todavía se encuentran en las escuelas comunes estudiantes no alfabetizados que, por deseo de sus familias, siguen adelante gracias a un grado de ayuda muy intensivo de un asistente de salud, desvirtuándose la situación de aprendizaje.

En la formación docente, a su vez, resulta paradójico que la inclusión de contenidos vinculados a educación especial se reserve para los profesorado especializados y permanezca ausente en la formación de los maestros de grado y profesores de secundario. Otra cuestión para tener en cuenta es que las maestras integradoras no siempre tienen formación docente, pueden ocupar ese rol psicológicos o psicopedagogos.

Tampoco pueden dejar de mencionarse los prejuicios que, a veces, hacen de la escuela común un lugar expulsivo. El Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) publi-

có en 2012 un documento en el que las denuncias por discriminación a las personas con discapacidad aparecen desagregadas de acuerdo al ámbito en el que sucedieron: la escuela aparece en cuarto lugar, acaparando el diez por ciento de los casos, detrás del transporte, la salud y el trabajo. Pero las cifras podrían ser mayores si se tiene en cuenta que los chicos y jóvenes siempre tienen un grado de autonomía muy acotado para realizar una denuncia.

En los últimos años, los tipos de discapacidad se han ampliado. Nuevos diagnósticos como el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (ADD) han producido un corrimiento: ya no es solamente el cuerpo el que puede quedar fuera de las fronteras de lo normal, sino también el modo de comportarse, de relacionarse con los demás, de prestar (o no) atención. En la Provincia de Buenos Aires, este tipo de caracterizaciones ha aumentado, sobre todo, en la franja que va de los tres a los cinco años, en un proceso de medicalización de la infancia que suele esconder una estigmatización de la pobreza y que redundará en una doble exclusión. “La discapacidad intelectual –reflexiona Alejandro Acuña, inspector de Escuelas Especiales de San Martín, Tres de Febrero y Hurlingham– es un hilo muy fino. Un chico con falta de estímulos, en un hogar con muchas carencias, a veces puede representar ese diagnóstico. Pero la pobreza no puede ser un criterio para derivar a alguien a una escuela especial. La escuela común tiene que buscar estrategias para remediar eso que es erróneamente visto como discapacidad”. Vogliotti completa: “Estos chicos jamás van a tener un certificado de discapacidad, pero son expulsados de la escuela primaria y llegan a la especial. Una de nuestras políticas es que si un chico viene con un certificado de ADD vaya a la escuela común. Ese diagnóstico no es una discapacidad, hay que desarrollar una estrategia y una metodología de aprendizaje para ellos”.

Problematizar este conflicto –que, además, convive con su opuesto: chicos cuya salud es vulnerada y carecen de la atención necesaria– no implica dejar de valorar la importante función de inclusión que cumple la escuela especial, al permitir que cada chico, más allá de sus particularidades, ejerza su derecho a la educación. ■

*Julián Mónaco es licenciado en Comunicación y miembro del equipo editorial de UNIPE. Mariana Liceaga es periodista y también integra el equipo editorial de UNIPE.

ESCUELA ESPECIAL N° 505 DE SAN MARTÍN

Integrar, un trabajo arduo



Richard Sturgeon, *Icarus en la profundidad* (fragmento, gentileza Museo Nacional de Bellas Artes)

La Escuela Especial N° 505 de General San Martín en la provincia de Buenos Aires recibe 92 alumnos sordos e hipoacúsicos. Es una de las 460 escuelas de Educación Especial del territorio bonaerense habitualmente conocidas como “las 500”. El establecimiento funciona desde 2010 en las instalaciones de una antigua primaria común que dejó de funcionar porque se había quedado sin alumnos. “En esta zona del conurbano la gente suele mandar a sus hijos a escuelas privadas o a la Capital, porque estamos sólo a veinte cuadras; por acá hay mucho paro y pocas clases”, dice la directora, Marcela Silvetti.

La inclusión de la Educación Especial como una modalidad dentro del sistema escolar permitió, entre otras cosas, que escuelas como la 505 de San Martín accedan a proyectos socioeducativos y a recibir libros por parte de la Nación. “Nuestros chicos también necesitan textos y nuestras maestras también necesitan capacitación. Si hablan de inclusión, que nos incluyan”, exige Silvetti.

A partir del cambio normativo, en esta escuela armaron una sala de tecnología para la información y la comunicación –en el caso de los sordos resulta particularmente fundamental–, compraron una sierra

circular para el taller de carpintería y desarrollaron un proyecto para crear una huerta en el patio. Aun así, Silvetti –que trabajó quince años como profesora con chicos con discapacidad intelectual y acaba de rendir examen para inspectora– dice que a los directivos de los distintos programas socioeducativos todavía les cuesta entender que las escuelas 500 tienen los tres niveles de cursada –inicial, primario y secundario– y que necesitan los mismos materiales que la escuela común. O más, por las especificidades de cada caso.

Si bien a partir de la nueva Ley de Educación la trayectoria escolar de un chico con discapacidad debe comenzar en una escuela común, el recorrido de los sordos es distinto. Primero cursan en una escuela especial para aprender el lenguaje de señas y, después, se integran en una primaria común.

Hoy, en la Provincia de Buenos Aires, el 75% de los alumnos sordos está integrado y comparte el aula con chicos que pueden escuchar. Pero esto no siempre funcionó así. Argentina tuvo una gran tradición oralista a partir de la creación del Instituto Nacional de Sordomudos en 1885. El sistema oralista prohibía a los sordos usar –o aprender– el lenguaje de señas porque se creía que entorpecía la adquisición de

la lengua oral y así, presuntamente, se dificultaba su socialización. El paradigma cambió y ahora se promueve el bilingüismo desde el nivel inicial para evitar que esos chicos estén en desventaja en relación con sus compañeros que hablan.

De los alumnos que asisten a la escuela 505, 52 están integrados en aulas comunes. Los más chiquitos ingresan a ellas una vez que adquieren el lenguaje de señas, de manera que puedan responder a los requerimientos de la escuela tradicional. Además de un derecho, concurrir a ella se transforma en una necesidad: si bien la escuela común y la especial deben brindar los mismos contenidos, sólo los establecimientos regulares –sean primarios o secundarios– acreditan los saberes con títulos oficiales.

Las primarias de las 500 no están divididas en grados sino en ciclos. “El maestro de Educación Especial tiene que tener mucha cintura para trabajar con varios grados a la vez en la misma aula”, dice Silvetti. En esta escuela, como en otras de Educación Especial, los chicos suelen estar atravesados por la medicina desde muy pequeños. Debido a la intensa agenda médica, muchos alumnos están desfasados en la edad. En el caso particular de los sordos ese corrimiento puede ocurrir por el implante coclear, que a menudo demanda un largo recorrido de reeducación. “Es una mentira que un chico pueda llegar a escuchar instantáneamente; existe un abuso comercial en la medicina para la discapacidad”, advierte Ana María Cruz, asesora pedagógica de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.

Los alumnos integrados asisten todos los días a la escuela común y dos o tres veces por semana a la Escuela Especial. Tienen el mismo régimen que cualquier estudiante, sólo que necesitan trabajar extra en determinadas áreas porque, en algunos casos, les cuesta un poco más incorporar conceptos abstractos.

Un logro fundamental para obtener la integración en la escuela común fue la figura del intérprete, un cargo creado en 2011 que permite articular la comunicación entre el sordo, el maestro integrador y el docente y facilita el acceso de los estudiantes a todo aquello que sucede en la escuela.

De todas formas, conseguir una escuela común para la integración requiere para los directores de los establecimientos especiales un trabajo arduo y artesanal, según lo describe Silvetti. Aun cuando la inserción en las aulas comunes es obligatoria por ley, existe cierta resistencia a ofrecer vacantes a los alumnos que llegan con una discapacidad. “Muchas veces se requiere que las conducciones implementen estrategias de sensibilización y de compromiso destinadas a desmitificar. A veces también parte de nuestro trabajo es leer a las instituciones: hemos encontrado establecimientos donde hay miedos que los hacen cerrar las puertas”, señala Cruz.

Para la primera camada de integrados de la 505 Silvetti sólo encontró vacantes en una escuela privada, llamada Emilio Lamarca, y sólo obtuvo becas para algunos casos. Recién para el segundo grupo consiguió que abriera las puertas la Escuela N° 20, una pequeña secundaria pública. “Tienen la obligación de recibirlos y no es que se niegan, pero yo busco escuelas que realmente quieran tenerlos”, explica Silvetti.

Con el tiempo, la directora comenzó a pensar que una escuela técnica podía ser un buen lugar para la integración, dado que los sordos tienen una motricidad manual muy fina. Silvetti no consiguió vacantes para sus alumnos, pero logró que los reciban en los centros de educación profesional de la Provincia de Buenos Aires, donde podían adquirir diferentes oficios.

Sólo uno de los chicos pudo integrarse al ENET N° 2 de San Martín, gracias a un parentesco lejano que tenía con el director. Un sábado, Silvetti reunió a todo el personal de esa escuela técnica para ofrecer un taller de lenguaje de señas y sensibilizarlos. “Primero tienen miedo, después quedan fascinados”, asegura.

Pero algunos chicos con discapacidad no pueden transitar una integración y, además de asistir a las clases regulares de un establecimiento de Educación Especial, necesitan concurrir a los talleres de formación integral: aprenden desde economía doméstica –que tiene que ver con todo lo relacionado con la vida cotidiana– hasta carpintería, huerta o reciclado. También incorporan prácticas relacionadas al aseo personal. Por ejemplo, en los establecimientos de Educación Especial hay espacios para que los estudiantes laven su ropa.

Las escuelas 500 también ofrecen cursos para la comunidad y ofrecen talleres para el entorno de las personas con discapacidad. “Hay familias que no asumen la discapacidad y no se comunican con los niños porque no aprenden el lenguaje de señas”, ejemplifica Silvetti.

Este año, se recibió la primera promoción de maestros sordos de nacimiento en el Instituto de Formación Docente N° 9 de La Plata: trabajan en parejas pedagógicas con colegas de Educación Especial que pueden escuchar. A pesar de las dificultades auditivas, cuentan con una ventaja comparativa: una sensibilidad diferente que les permite una mejor manera de llegar a los chicos con discapacidad. “Este es un camino difícil de recorrer, de mucha gestión y trabajo para generar el compromiso de todos”, dice Silvetti. ■

M.L. y J.M.

Analfabetismo

En 2013, en Argentina obtuvieron el Certificado Único de Discapacidad (CUD) 174.373 personas, según el *Anuario Estadístico Nacional* que publica el Servicio Nacional de Rehabilitación desde hace cinco años. La Provincia de Buenos Aires fue la que concentró la mayor cantidad de emisiones, con un 43%.

Las personas que tramitaron el CUD y son analfabetas representan un 11,6% del total, un índice muy por encima de los números de la población general: menos del 2% de los argentinos no sabe leer ni escribir. Respecto del acceso a la educación formal, un 16,2% de quienes recibieron el CUD declaró no poseer ningún tipo de estudio. A nivel provincial, en las franjas que van de los 10 a los 14 y de los 15 a los 19 años, la cifra alcanza 30,3% y 34,4%, respectivamente.

.....
11,5%
 de las personas con discapacidad mayores de 14 años declaró que trabaja.

.....
88% manifestó que no trabaja.

Más del
71,2%
 señaló que posee algún tipo de cobertura médica, repartidos entre 124.234 personas con obra social y 3.097 personas con medicina prepaga.

.....
28,8%
 no cuenta con ningún tipo de cobertura, cifra que afecta a 50.139 personas.

MARTA VOGLIOTTI, DIRECTORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Inclusión para todos

“Estamos en un momento bisagra. La escuela común, en todos sus niveles, tiene que entender que una escuela inclusiva es aquella en la que ingresan todos. A veces escuchamos decir que cada vez hay más instituciones especiales y que cada vez hay más discapacitados en la escolaridad común. Va a ser así, porque estamos tratando de que los que antes estaban toda su vida en una escuela especial hagan otras trayectorias escolares”, introduce Marta Vogliotti, directora de la Modalidad de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires desde 2009. Ese, subraya, es el principal desafío de su gestión.

¿Cómo caracterizaría a la población con la que trabajan?

Tuvimos un alto crecimiento de chicos con discapacidad múltiple y sordoceguera. Chicos que antes se quedaban en el hospital y que ahora están escolarizados. Asisten a escuelas especiales, aunque también intentamos que vayan a la común, con chicos de su edad. Pero no es fácil, porque todavía necesitamos armar escuelas que estén preparadas para recibir chicos que no tienen ninguna forma de comunicación tradicional. En este sentido, Conectar Igualdad ha sido de gran ayuda, porque la computadora permite investigar e ir probando formas alternativas. Tenemos también muchos jóvenes y adolescentes para los que estamos armando trayectorias vinculadas a la formación profesional, para que puedan integrarse al secundario. Trabajamos con Educación Técnica, con Educación Agraria, con Educación para Adultos. Creemos mucho en la formación permanente, en que siempre se puede volver a la escuela. Damos mucha importancia, además, a que cada chico esté con pares de su misma edad.

En los últimos años parece haberse multiplicado toda una nueva gama de discapacidades asociadas a la falta de atención o al mal comportamiento. ¿Cuáles es el impacto en la matrícula de Educación Especial?

Tenemos un aumento importante de alumnos diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) en la franja que va de los tres a los cinco años. Incluso ya medicalizados. En mi opinión, demasiados. Estamos trabajando con el Ministerio de Salud en esto. Pareciera ser que cualquier chico que se porta mal en la escuela tiene TGD. Incluso tenemos el caso de un chico que es muy talentoso, con mucha capacidad, que querían derivarnos. Esto implica posicionarse: estos chicos deben estar en la escuela común, a pesar de las prescripciones médicas. Las escuelas tienen equipos de psicólogos que pueden trabajar esos problemas perfectamente. Debemos adaptarnos

a las nuevas estimulaciones, los nuevos modos de las relaciones interpersonales, los inéditos vínculos con la tecnología. Los chicos cambiaron.

¿La cuestión de las certificaciones es particularmente compleja en esta modalidad?

La idea es que los chicos puedan alcanzar el mayor nivel de certificación posible, siempre que esa certificación sea verdadera. Las familias quieren que sus hijos estén en la escuela común, pero cuando llega el momento de la acreditación tenemos que ser honestos: saber si realmente el chico está preparado para terminar la primaria. Esto supone un diálogo difícil con las familias, porque a veces los chicos no están en condiciones de pasar de ciclo.

¿Cómo se trabaja con aquellos docentes que exhiben cierto malestar al momento de recibir un chico discapacitado?

Muchos docentes sienten que no van a poder, que nunca fueron capacitados para esta tarea. Nosotros estamos apuntando fuertemente a la educación superior, pero no podemos dejar de trabajar con los docentes que tenemos ahora. Hay que capacitarlos. Este es uno de los cambios estructurales que es necesario favorecer para que cada vez haya más chicos en las escuelas comunes. Estamos capacitando al mismo tiempo a directivos, inspectores, docentes y psicólogos para buscar alternativas. De todos modos, siempre es mejor que los docentes nos avisen cuando sienten que no pueden, para que podamos ayudarlos. También necesitamos formar más maestras integradoras.

¿Las obras sociales envían asistentes para que acompañen a los estudiantes en la escuela?

Existe una resolución de Salud que prevé la designación de un asistente que puede acompañar a los estudiantes en sus proyectos de integración, a través de las obras sociales. Ahora bien, desde esta Dirección, la figura que reconocemos es la del maestro integrador. Está claro que hay situaciones específicas, porque cada chico es cada chico y si un estudiante no puede agacharse a buscar un lápiz, necesita tener acompañamiento permanente. Pero la idea es que los asistentes estén fuera del aula. Es cierto que los padres quieren que estén todo el día con sus hijos, y se entiende, pero la verdad es que ni los chicos ni los docentes quieren eso. Lo vemos en los informes: los docentes reclaman estar solos con sus alumnos y ser reconocidos como figuras fuertes dentro del aula. En la medida que sea posible, el vínculo entre docentes y alumnos debe ser directo. ■

M.L. y J.M.

LEANDRO TALADRIZ, DOCENTE

Sujetos de derecho

En Rauch, una ciudad de quince mil habitantes ubicada en la Provincia de Buenos Aires, todas las instituciones relacionadas con la educación especial están sobre la avenida San Martín, la arteria principal por la que se accede desde la ruta. El dato puede parecer menor, pero ayuda a entender la lógica por la que Leandro Taladriz –un referente de este tema en la ciudad– cree que en Rauch “el sistema funciona porque el lugar es chiquito”. Para explicar su teoría desarrolla:

–Supongamos que Leandro (pone su propio nombre como ejemplo) precisa por su capacidad visual un apoyo; ahí aparece la necesidad de una maestra integradora. La escuela la pide a su inspector –previo acuerdo con la familia y la maestra– que el legajo de este nene sea evaluado por el equipo técnico, que a su vez tiene que ser muy cauto y respetuoso. Ese legajo tiene que circular rápido y en Rauch eso funciona por las dimensiones propias del lugar. Entonces se arma un plan pedagógico de integración para Leandro, teniendo en cuenta su particularidad. Tal vez tenga que ir a la escuela común por la mañana y a la 501 por la tarde. Eso se verá. Puedo asegurar que los nenes con discapacidad que están en las escuelas comunes de Rauch trabajan con programas especiales. Hoy no se mira lo que le falta al nene, hoy se habla de lo que tiene.

Leandro Taladriz tiene una mirada global del tema por su propio recorrido. Se formó en Tandil como maestro de enseñanza primaria y trabajó en la escuela pública de Rauch cuando no existía la palabra “integración”, y cuando no había una Ley de Educación con una perspectiva inclusiva hacia las personas con alguna discapacidad. Luego estudió en Azul el Magisterio Superior especializado en Retardo Mental –carrera que, desde este año, se puede estudiar en el Instituto de Formación Docente N° 70 de Rauch– y trabajó como maestro integrador en la escuela 501; donde también fue director.

En esta ciudad hay una sola escuela de educación especial de las llamadas “500”, a la que asisten 128 chicos. Más de la mitad están integrados en instituciones comunes. Como es la única en su tipo, tiene que atender a todas las discapacidades, pero no tiene un *staff* permanente que las cubra: si aparece una necesidad piden un nuevo cargo.

Como docente, Taladriz enseña en el Profesorado de Educación para Discapacidad Intelectual la materia Práctica Generalista nivel 1. Los

contenidos están orientados a lo relacionado con la ciudad y con la educación no formal. El objetivo es que los alumnos hagan las prácticas en espacios como el Centro de Abuelos, el Taller Protegido o el roperito Eva Perón. De esta manera se forman una mirada ciudadana de la discapacidad.

Además de docente, Taladriz dirige el Centro de Día. Esta institución brinda el soporte para que las personas con discapacidad y sus familias puedan sostener una calidad de vida digna. En general, asisten personas que no tienen –por su funcionalidad– la posibilidad de acceder al mundo real del trabajo o del estudio. El sistema educativo los contiene en los tres niveles en las escuelas 500 hasta los veinticuatro años, donde pueden transitar una educación integral: un área pedagógica y otra tecnológica. Luego pueden seguir en este centro, que no depende del Ministerio de Educación sino de Acción Social. Pero está integrado por docentes en Educación Especial responsables de las actividades de artes plásticas, música y educación física. Cuando hay alumnos que están en su último año de una 500, el Centro de Día y la escuela articulan una transición para que el cambio de un lugar a otro no sea tan drástico y los alumnos empiecen a familiarizarse con lo que será su nueva cotidianeidad.

–Las personas con discapacidad son sujetos de derecho que necesitan apoyo y el Estado lo tiene que ofrecer –subraya Taladriz, que considera que cada chico que necesita educación especial tiene tiempos distintos.

El formador señala que el gran cambio en este campo se da debido a que hay una ley. Pero considera que todavía falta que todas las partes –docentes, familia, institución– se vayan aceitando y adecúen su mirada dentro de la nueva normativa y el marco conceptual.

–Antes los chicos iban sólo a la escuela especial, ahora hay que agotar las instancias para que vuelvan a la común –dice. ■

M.L. y J.M.

“Faltan formadores”

“Relevé las trayectorias de formación de los docentes en Música en Capital Federal y no hay espacios curriculares relacionados a discapacidad. Es paradójico, porque la dimensión artística es una de las que más se trabaja en la modalidad. Sólo hay una materia: ‘Seminario para la diversidad’, enfocada en la multiculturalidad y en la diversidad sexual. La discapacidad nunca aparece como contenido. En el IUNA está ‘Arte con personas especiales’, en el primer año, con un enfoque muy psicológico. Después hay especializaciones pero para los que ya están recibidos de profesor. Falta formación y faltan formadores.” (Brenda Berst, docente en la Especialización Superior de Enseñanza de la Música para la Educación Especial en el Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires, Astor Piazzolla)

FLORENCIA MÉNDEZ, NORA AGUIRRE Y MARTA SANCHO,
INTEGRADORAS

Prejuicios, temores y resistencias

Florencia Méndez es psicopedagoga. Trabaja como maestra integradora en una escuela de gestión privada de Olivos que integra a más de cuarenta chicos, muchos de ellos con Síndrome de Down o Trastorno Generalizado del Desarrollo. “Entré a la escuela a través de un centro terapéutico privado, al que le facturo, que arma la vinculación entre la obra social, la escuela y yo. Los padres tienen que solicitar el integrador a la obra social. Algunos chicos están matriculados también en la especial pública, que es la que debería adaptar los contenidos a sus necesidades, aunque no lo hace”, subraya.

En el momento de caracterizar su labor, cuenta: “Adaptamos los contenidos para que puedan ver lo mismo pero a su modo. Si los cambio, se dan cuenta y se sienten discriminados. Tengo un chico con Síndrome de Down en un quinto grado que trabaja prácticamente a la par de sus compañeros. Estoy todos los días con él, trabajando en el aula. No me gusta sacarlo afuera”.

Asistente educacional en los equipos transdisciplinarios de dos escuelas especiales de gestión privada de Almirante Brown, enfocadas en discapacidad intelectual, Nora Aguirre estudió Ciencias de la Educación y también es psicopedagoga. “Antes estábamos aparte de la escuela común, pero ahora Educación Especial es una modalidad: los contenidos son comunes para todos los chicos y se trata de brindar los apoyos necesarios al que los necesita. Trabajamos con proyectos de integración en escuelas privadas y públicas y exclusivamente en la escuela especial con aquellos que no pueden estar integrados o terminaron su proyecto en inicial. La escuela especial, con grupos reducidos y sin el apuro de la escuela común, facilita que los chicos sigan escolarizados. Hay más facili-

dades para trabajar con chicos desfasados de edad que en los establecimientos de educación común”.

En cuanto al vínculo con los docentes de grado, comenta: “A veces surgen resistencias. Hay muchos maestros que no se formaron en Especial y esto a veces aparece como una excusa. Pero creo que son más prejuicios y temores que falta de formación. No se trata tanto de conocer patologías, como de ver cómo se compone una relación con un estudiante al que hay que exigirle, ponerle límites y comprenderlo, como a cualquier otro”.

María Marta Sancho trabaja en la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Es profesora especializada en Retardo Mental y fue maestra integradora en escuelas de gestión pública de La Plata y alrededores. “Cuando era docente, la cantidad de veces que asistía a la escuela común dependía del caso y del número de alumnos que teníamos. En general, iba una o dos veces por semana. Previo acuerdo entre las escuelas, basado en la planificación del maestro, se organizaba el proyecto para el alumno especial. Los asistentes médicos no tienen incumbencia pedagógica: están allí por otra razón. No participan directamente en la elaboración de los proyectos”. Respecto de las escuelas comunes, dice: “Existen algunas más abiertas que otras. Hay escuelas de elite, con alta exigencia intelectual y de rendimiento, y ahí es más complejo. Pero más que nada tiene que ver con el equipo de conducción, con los docentes, y también con las familias del resto de los alumnos, que muchas veces tienen prejuicios. El maestro integrador también hace docencia en la comunidad: dialoga, explica, desmonta mitos”. ■

M.L. y J.M.

LELIO SÁNCHEZ, ESTUDIANTE

Manual de convivencia

Lelio Sánchez tiene 37 años y nació ciego en Maipú, provincia de Buenos Aires. Como en esa localidad no había escuela que cubriera sus necesidades, sus padres lo mandaron a Mar del Plata cuando tenía siete años, con la intención de que asistiera a una escuela especial para ciegos y disminuidos visuales con régimen de internado: la única que existía en esa zona y donde cursó toda su escolaridad.

Los fines de semana, Lelio volvía a Maipú para estar con su familia. En esa escuela aprendió Braille y a usar el bastón blanco. A partir de tercer grado empezó a ir en contraturno a una escuela común con una maestra integradora.

Desde que comenzó la primaria lo estimularon para que fuera independiente, y durante la secundaria tuvo una docente integradora que iba sólo al comienzo del año para explicarles a los profesores las particularidades de su forma de trabajar. También durante la secundaria dejó de vivir en el internado y se instaló en la casa de unos tíos que se habían mudado a Mar del Plata.

Ahora cursa el Profesorado de Comunicación Social y la Licenciatura en Periodismo en la Universidad Nacional de La Plata. Además, conduce dos programas de radio: *Nos sobran los motivos* y *Sobre todo deportes*, ambos salen por la web.

¿Te estimularon para continuar los estudios universitarios?

Sí, cuando terminé la secundaria querían que estudiara Derecho, en ese momento estaban todos los materiales preparados para que los ciegos cursaran esa carrera. De hecho la empecé y la dejé. A mí no me interesaba estudiar eso, me gustaba el periodismo, la radio. En mi casa no había nadie que tuviera que ver con la comunicación, vengo de una familia de trabajadores sin estudios.

¿Cómo siguió tu recorrido?

Estuve unos años en Mar del Plata trabajando en un kiosco por un programa que ofrecía el Ministerio de Trabajo para personas con discapacidad. También empecé Letras y dejé. Y busqué la manera de venir a estudiar acá.

¿Con qué dificultades concretas te encontrás en el día a día en la universidad?

El acceso a los textos. Cuando empecé no estaban digitalizados o estaban en algún programa no compatible con el lector de pantallas. Lo que complica es la cartelería móvil que ponen las distintas agrupaciones políticas de la facultad. Para eso estamos pensando un manual de convivencia; igual esto no es sólo para las personas con discapacidad, es para todos los alumnos. En la universidad integro una comisión desde donde elaboramos propuestas para esos problemas: facilitamos el acceso a los textos a personas con discapacidad, creamos un censo de alumnos con discapacidad –en la Universidad de La Plata asisten en total 42–, y un plano de la universidad donde se indica en Braille qué hay en cada piso. ■

M.L. y J.M.

“La apertura es fundamental”

“Cuando Ezequiel tenía 4 años, su pediatra indicó que lo mandásemos a un jardín chiquito y con una acompañante. Yo no tenía ni idea de qué hablaba. Lo anotamos en uno de Vicente López. La Escuela Especial de la zona justo comenzaba con un proyecto de integración y le mandaba una docente que iba cada muerte de obispo. Al final de ese año, la maestra nos dijo que Eze no tenía posibilidad de avanzar y que el colegio no estaba preparado para él. Fue duro. Buscamos desde Tigre hasta la Capital y dimos con un colegio en Belgrano donde aprendió a leer, escribir, restar, sumar y multiplicar. La apertura del director del colegio es fundamental para la integración, una oportunidad que se les debe dar a los chicos con discapacidad. También sirve para educar a los pares: a Ezequiel lo incluían en sus juegos y hasta lo defendían de una integradora que lo maltrataba.” (Marcos Goldschmidt, papá de Ezequiel, que ahora estudia en la escuela especial Senderos, en Colegiales)



La Universidad Pedagógica (UNIPE), pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.

UNIPE - COMUNICACIÓN - 2014



UNIPE
móvil

U: LICENCIATURAS

U: DIPLOMATURAS

U: TECNICATURAS

U: ESPECIALIZACIONES

U: POSTÚTULOS

Más información:
ingreso@ba.unipe.edu.ar
www.unipe.edu.ar



uni
pe:

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA BUENOS
AIRES
Comunidad de aprendizaje

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria
Directora editorial
María Teresa D'Meza
Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg
Equipo editorial
Diego Herrera
Mariana Liceaga
Julián Mónaco