

LA CONFIGURACIÓN DE *CIRCUITOS ESCOLARES DIFERENCIADOS* EN LAS DERIVACIONES A EDUCACIÓN ESPECIAL DE NIÑOS/AS EN CONTEXTOS DE POBREZAⁱ

DIFFERENTIATED SCHOOL CIRCUITS IN TRANSFER PROCESSES TO SPECIAL EDUCATION OF CHILDREN IN POVERTY ENVIRONMENT

Cristina Pereyra
Universidad Nacional de la Patagonia
San Juan Bosco-FHCS
Becaria doctoral CONICET
pereyra.cristina@gmail.com

RESUMEN

En este artículo se presentan avances de una investigación, en el campo de la Educación Especial, que aborda los *procesos de derivación* de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contexto de pobreza. Dado que la investigación se funda en el interés por documentar y visibilizar las tramas altamente naturalizadas de la cotidianidad escolar, se plantea que las derivaciones a educación especial representadas en las intervenciones del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios alertarían ante posibles procesos complejos y contradictorios de inclusión/exclusión escolar. Por un lado, se parte de concepciones que consideran que los contextos de pobreza significan un “*déficit*” en relación a las posibilidades educativas de niños/as, inscribiéndolo como una “*carencia*”, “*deficiencia*”, no sólo social y económica, sino también “*cultural*” y “*simbólica*”, y ante ello la necesidad de pensar en una oferta educativa “*adecuada*” y “*diferenciada*”. Por otro lado, esta oferta educativa es identificada con la educación especial a través de las intervenciones de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios, configurándose así *circuitos escolares diferenciados* que vincularían a la pobreza con la educación especial, “*patologizando*” las desigualdades sociales y económicas al interior del sistema educativo.

Palabras clave: Pobreza- Déficit- Circuitos escolares diferenciados- Educación desigual/diferente

ABSTRACT

In this paper research advances in special education field are presented, which purpose of study are transfers processes from standard to special education of children at poverty environment. Since research is based on the interest to document and make visible the highly naturalized frames of daily school life, it is suggested that transfer processes to special education represented in the interventions of the Center for Alternative and Complementary Services would alert of possible complex and contradictory processes of inclusion / exclusion of the school. On the one hand, it is followed the line of conceptions that consider poverty contexts mean a "deficit" in relation to the educational possibilities of children, inscribing it as a lack, deficiency, not only social and economic, but also cultural and symbolic, and with it the need to think of a "right" and "differentiated" educational offer. On the other hand, this educational offer is identified with special education through the activities of the Centers of Alternative and Complementary Services, thereby constituting differentiated school circuits that would link poverty with special education, "pathologizing" social and economic inequalities within the education system.

Key Words: Poverty – Deficit – Differentiated school circuits – unequal/different education

Recepción: 18 de agosto de 2015

Aceptación: 09 de setiembre de 2015

INTRODUCCIÓN

[...]resulta necesario repensar los complejos procesos que atraviesan la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes que ven cercenado su derecho a acceder/permanecer en la escuela común por ser portadores de las denominadas eufemísticamente “patologías de la pobreza” o “patologías culturales”, por ser pobres, indígenas, migrantes siendo muchas veces, sujetos de la educación especial.

(Liliana Sinisi, 2010)

En el presente artículo se abordará la problemática de las *derivaciones a educación especial* de niños/as que habitan en contextos de pobreza, con el propósito de poner en tensión determinadas concepciones que desde un lugar de “déficit” y “carencia” *patologizan* la pobreza. Estas relaciones entre “déficit” y contextos de pobreza se encuentran presentes desde los inicios de la escuela pública y constituyen uno de los mayores argumentos utilizados para derivar a niños/as de sectores sociales pobres a las escuelas de educación especial.

En el marco de las actuales políticas socio-educativas de inclusión escolar, dichas derivaciones continúan vigentes en la incorporación de niños/as “pobres” a los proyectos de inclusión escolar, procesos que están siendo cada vez más naturalizados en la cotidianeidad escolar y que implican *circuitos escolares diferenciados* para estos niños/as que terminan siendo derivados a una oferta educativa “diferente” como lo es la educación especial.

En el trabajo de campo realizado para la investigación que se presentará en este trabajoⁱⁱ, se evidenció que las *derivaciones a educación especial* estarían identificados por dos procesos diferentes: por un lado, el pase de un alumno/a de una escuela de educación común a una escuela de educación especial y por otro, la incorporación de alumnos/as al Proyecto de “inclusión escolar” del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (de ahora en más CSAYC), dependiente de educación especial. Vinculado a este proceso,

desde la creación del CSAYC los ingresos a la escuela de educación especial han descendido, principalmente de aquellos niños/as y jóvenes que no necesariamente presentan una situación de discapacidad. Pero el número de alumno/as identificados como matrícula de educación especial se ha incrementado, debido al ingreso de niños/as al Proyecto de “inclusión escolar”, siendo necesario señalar que la mayoría de ellos, según los docentes, tienen supuestas dificultades en sus aprendizajes debido a su situación social, económica y cultural.

1. Presentación de la investigación

La investigación se desarrolló entre los años 2011 y 2013 en la localidad de Sarmiento, Chubut, y tuvo como foco las *derivaciones* de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contexto de pobreza. El trabajo de campo abordó las instituciones y los agentes escolares implicados en los procesos de derivación de educación común a educación especial: CSAYC ⁱⁱⁱ, escuela de educación especial, escuelas de educación común y equipo de supervisores escolares. Se realizaron encuentros informales, entrevistas en profundidad, observaciones participantes, lecturas de legajos de alumnos/as y documentación involucrada en el proceso de derivación a educación especial, en la que se incluyen documentos normativos, notas y/o circulares, proyectos escolares institucionales.

En la provincia de Chubut la Dirección General de Educación Inclusiva - ex Educación Especial- no solo cuenta con escuelas de educación especial sino también con los CSAYC, que a modo de servicios de apoyos dependientes de educación especial, acompañan los procesos de inclusión escolar de niños/as y jóvenes que presentan dificultades en su escolaridad y aquellos en situación de discapacidad.

La creación de los CSAYC en la provincia, durante la década de los 90' y principios del 2000, fue una de las formas de adherir a las políticas de integración primero y de inclusión escolar después, definidas a nivel Nacional, configurando nuevas prácticas entre las relaciones educación especial y educación común, en particular, aquellas referidas a

los procesos de derivación de educación común a educación especial de niños/as en contextos de pobreza.

Esta investigación se orienta desde la perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 1987) que se centra en la construcción social de la escuela, la experiencia y la historicidad del sujeto y los procesos sociales, atendiendo a la dinámica de los procesos heterogéneos en los que se constituye permanentemente la experiencia escolar, donde sobreviven las huellas del pasado y se producen cambios. Se interesa por el conocimiento de la cotidianeidad escolar, la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido; desde lo metodológico se caracteriza por la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2013).

El aporte del enfoque etnográfico al estudio de las *derivaciones* de educación común a educación especial de niños/as que habitan en contextos de pobreza resultó fundamental dado que permitió “documentar y visibilizar las tramas altamente naturalizadas de la cotidianeidad escolar” (Sinisi, 2013, p.49). Actualmente bajo el denominado Proyecto de “inclusión escolar” están siendo derivados a *circuitos escolares diferenciados* (Sinisi, 2012) de educación especial, niños/as cuyas problemáticas principales estarían vinculadas con su situación de pobreza, naturalizando procesos de desigualdad social y económica al interior del sistema educativo, desde un lugar de “déficit” y “carencia” vinculando pobreza con educación especial.

El interés por “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987, p.7) permitió conocer el lugar que viene a ocupar el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios respecto a las relaciones entre educación especial y educación común, legitimando procesos históricos de exclusión escolar y generando diferentes experiencias escolares caracterizadas por procesos de “rotulación” y estigmatización” de aquellos alumnos/as identificados como “incluidos” en las escuelas de educación común.

La importancia de relacionar estos procesos que se dan a nivel de la cotidianeidad escolar con procesos más amplios en los que se configuran las tramas socioeducativas, a través de fenómenos heterogéneos y contradictorios, permitió comprender que las políticas socio-educativas de integración y de inclusión terminan configurando procesos de

exclusión y discriminación escolar, generando el efecto contrario con el que fueron fundamentadas dichas políticas educativas.

2. Acerca de las derivaciones de educación común a educación de niños/as en contextos de pobreza

Partiendo del interés por conocer las primeras *derivaciones* de alumnos/as de la escuela común a la escuela especial de Sarmiento, se pudo registrar a través de los relatos de las docentes más antiguas y de las lecturas de algunos legajos, que la mayoría de los alumnos/as había ingresado debido a “problemáticas de conducta”, fracaso escolar, repitencia, abandono. Así, la escuela especial comenzó a constituirse en la receptora de todo aquello que la escuela común no admitía, generando procesos de segregación escolar principalmente para aquellos alumno/as que no necesariamente presentaban una situación de discapacidad. En palabras de las docentes de educación especial:

Muchos chicos con problemas de conducta que venían de escuela común y algunos con discapacidades severas....Habían algunos que sí presentaban diagnóstico, parálisis cerebral, etc., el resto ingresaron por problemas de aprendizaje relacionados a factores ambientales, de contextos desfavorables, poco estímulo, violencia familiar[...] (M-Ee-1).

“En el comienzo de la escuela los chicos que ingresaban eran la mayoría fracaso escolar, problemas de conducta, el que se portaba mal se decía este es para la escuela especial, era muy bajo el número de chicos con discapacidad propiamente dicha...eran chicos producto del fracaso de la escuela común, pero no importaba si no aprendía por problemas emocionales o familiares, o porque el riesgo social y económico era tan alto que no les permitía aprender, todos venían y todo eso se mezclaba, era una gran mezcla de todo, hoy si te pones a pensar todos esos chicos nunca tendrían que haber venido a la escuela especial, todos hoy estarían en la escuela común...” (M-Ee-3).

En estos primeros tiempos, problemáticas tan diferentes como la pobreza, el fracaso escolar y los “problemas de conducta” fueron interpretados en términos de “déficit”, “carencia” y “discapacidad” e identificados con la educación especial, configurándose relaciones entre educación especial y educación común que se encuentran vigentes hasta la actualidad.

En un estudio reciente Eduardo De la Vega (2010), en relación a los orígenes de la Educación Especial en la Argentina, plantea que los primeros rostros de la anormalidad en la escuela fueron los hijos de los inmigrantes o los trabajadores rurales, los niños huérfanos o abandonados, los marginales, los débiles, todos ellos fueron unificados por el discurso médico-psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar.

Otra de las situaciones que se pudo registrar en la escuela especial fue la ausencia de ingresos a la escuela de alumnos/as derivados de la escuela común; situación que llevó a consultar entre el grupo de docente y equipo directivo, las razones por las cuales no habrían ingresos durante estos últimos años.

Algunas de las respuestas que se fueron obteniendo coincidían en que una de las principales razones tenía que ver con la creación del CSAYC:

“Con la creación del Centro se pudo frenar el ingreso de esos alumnos que por problemas de conducta, repitencia y fracaso escolar ingresaban a la escuela... algunos venían después de la cuarta repitencia, alumnos con un desfase importante en lo curricular... alumnos que nunca deberían haber ingresado a la escuela especial y que hoy están en escuela común bajo el proyecto de inclusión escolar”. (DEe-2).

Los docentes de la escuela especial y el equipo directivo acuerdan plantear como un importante avance que determinados alumno/as no sean “derivados” de la escuela común a la escuela especial. Pero esta situación se pone en tensión cuando se abre la pregunta respecto al lugar que viene a ocupar el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, en estas relaciones entre la educación especial y educación común. Más precisamente, la pregunta se centraría en qué alumno/as está “asistiendo”^{iv} actualmente el CSAYC y cuáles serían las fundamentaciones que se utilizan para justificar la incorporación de determinados niños/as al Proyectos de “inclusión escolar”.

En este sentido, durante las visitas realizadas al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios se pudo conocer, según el equipo directivo y algunas docentes de apoyo a la inclusión, que la mayor demanda de intervención por parte de escuelas de educación común estaría vinculada a niños y niñas con “problemas de aprendizaje” relacionados a problemáticas sociales, culturales, económicas. A su vez, identifican a la

escuela “carenciada” como la que mayor demanda realiza y donde existe más cantidad de alumnos/as “incluidos” (alumnos/as que está en el Proyecto de inclusión escolar).

La escuela que más demanda es la (X), por la particularidad misma de esa escuela, es de un barrio que quizás sea el más carenciado de la localidad, chicos con poco estímulos, con problemas sociales, chicos que casi no concurren al jardín y bueno... donde lo importante para muchas familias no es que vayan a las escuelas y si vas a la escuela y bue... vas a la escuela, es una escuela que queda en la periferia.... (DEe-1).

Una de las docentes de apoyo a la inclusión que concurre a esa escuela, ante la pregunta acerca de por qué cree que algunos de sus alumnos/as están en el Proyecto de “inclusión escolar” plantea:

Algunos eran más por problemas sociales (...) C era también por cuestiones familiares, sociales, cuando vos leías el informe no tienen un diagnóstico (...) se ponía en juego esto de la alimentación, el chico que no tiene una alimentación no puede pensar, no le puedes exigir más de lo que él puede llegar a ver en ese momento y que si él va a estar pensando todo el tiempo que necesita algo para comer, o que tiene que comer algo (...) También tengo chicos que vienen con conflictos familiares de violencia, de maltrato y les afecta el aprendizaje ...Tenés varias cuestiones, la desnutrición es una más.... (Dal-3)

En estos argumentos y justificaciones de ingreso al Proyecto de “inclusión escolar”, subyacen supuestos que vinculan el “ambiente” social, cultural y familiar de los alumnos/as, con los problemas que se presentan en la escuela. En esta idea de “ambiente” existe según Neufeld (2005) una visión biologizada de la vida social, entendiendo por “ambiente” la provisión de estímulos para el desarrollo “normal”. A su vez, remite a una de las teorías “ambientalista” más conocidas y difundidas que sostiene la existencia de una “cultura de la pobreza” (Lewis, 1959)^v. Esta teoría parte de la idea central de que existe un estilo de vida que se transmite de generación en generación y de un concepto de cultura repensado como ambiente (Neufeld, 2005), concibiendo la existencia de ambientes familiares patológicos, producto de las “condiciones de vida” que determinarían que niños/as que nacieran y se criaran en estos contextos, estarían destinados a presentar problemas de aprendizaje en la escuela y deficiencias en su desarrollo psicológico. Según Montesinos (2002, p. 15) en esta teoría existe “una concepción de cultura etnocéntrica: el “déficit o privación cultural” de las familias pobres

se definía en contraposición al conjunto de hábitos, normas, valores y creencias propios de los sectores dominantes de la consagrada “cultura”.

A partir de un análisis crítico de estos argumentos que sostienen que las “deficiencias” sociales, culturales y familiares podrían determinar las posibilidades de aprender de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza, habría que discutir si al ser considerados como “deficientes” no se produce lo que Liliana Sinisi (1999, p. 212) denomina “homologación paradójica”, situaciones que homologan “deficiencia cultural y social” con “deficiencia intelectual”. De esta manera, se legitiman procesos de derivación a educación especial de muchos niños/as que, por sus supuestas dificultades vinculadas a contextos de pobreza, terminan transitando su escolaridad en las escuelas de educación común como sujetos de la educación especial. Recuperando la categoría de *historización del presente* (Rockwell, 2009)^{vi}, podríamos decir que los procesos de segregación y exclusión de los inicios de la escuela especial no perdieron su vigencia, sino que se vuelven a reeditar en este caso con los Proyectos de “inclusión escolar”.

3. Cuando la Inclusión escolar significa educación diferente/desigual

En muchas de las observaciones de aula, charlas informales y encuentros con docentes de apoyo a la inclusión del C.S.A.Y.C, se pudo registrar que en sus intervenciones realizaban prácticas caracterizadas principalmente por el predominio de lo “asistencial” por sobre lo pedagógico. Cuestión esta que nos remite por un lado, a la histórica discusión al interior del campo de la Educación Especial vinculada a la fuerte influencia que tuvo y tiene el saber médico en el campo de la educación especial dejando como herencia prácticas escolares basadas en la “asistencia”, la “cura”, lo “correctivo”, la “tutela” y el “cuidado”, como lo único posible que se puede hacer por los sujetos “de” la educación especial (Gulgliemino, Valente, Mendes Rosa, 2006).

Por otro lado, estas prácticas generan procesos de exclusión, estigmatización y patologización al interior de las escuelas de educación común en relación a aquellos niños/as que a partir de su supuesta “necesidad” y patología “dependen” en su

escolaridad de las intervenciones de las docentes de apoyo a la inclusión, es decir de la educación especial.

Inv.:- y en esa aula cuantos alumnos tenes?

Doc. de apoyo a la inclusión1: -ahí tengo 4 alumnos

Inv. :-Y qué dificultades presentan?

Doc. de apoyo a la inclusión1:- con J para lo único que entro es para explicarle la consigna, porque por ahí la maestra del aula la explica en general y se olvida que hay que explicársela a él en forma individual...

Inv.:- por qué, que problemática tiene?

Doc. de apoyo a la inclusión1: - en realidad no tiene diagnóstico, pero sí es muy olvidadizo y lento para hacer las actividades... en realidad nunca termina las tareas a tiempo, ni siquiera puede terminar de copiar del pizarrón...

Inv.:- y por qué está en el proyecto de inclusión?

Doc. de apoyo a la inclusión1:- porque repitió dos veces primero y ahora está en segundo con adecuaciones...

Inv.:- cuáles serían esas adecuaciones?

Doc. de apoyo a la inclusión1:- y... un poco lo que te venía contando... entro al aula me siento al lado de él, le repito la consigna, le copio la actividad en una hoja y se la dejo al lado para que la siga copiando, lo ayudo a que termine la tarea...

Inv.:- y con los contenidos escolares, él puede hacer lo que hace el resto de sus compañeros?

Doc. de apoyo a la inclusión1:- si él puede, hace lo mismo que el resto, la maestra no le prepara ningún contenido ni actividad en especial... sólo tiene esto que te contaba... es un poco lento...

Inv.:- y por qué crees que tiene este problema?

Doc. de apoyo a la inclusión1:- y... él es el menor de unos hermanos que todos tienen estas características y todos tuvieron el apoyo del Centro, son de esas familias muy carenciadas que parece que la escuela no les interesa mucho y creo que los padres no terminaron la primaria... igual es una familia muy conocida en el barrio por tener siempre problemas de violencia con los vecinos..."

"Inv.:- cuantas veces lo ves a M durante la semana?

Doc. de apoyo a la inclusión2: -Todos los días... igual antes entró a otra aula porque M entra más tarde..

Inv.:- por?

Doc. de apoyo a la inclusión2: - porque tiene horario reducido

Inv.: y cómo se decide una reducción horaria?

Doc. de apoyo a la inclusión2: - en realidad fuimos en una reunión, la docente de aula y nosotros desde el Centro... en realidad no tiene diagnóstico todavía, pero tiene problemas de conducta muy reiterados, parece que en la casa no tiene muchos límites porque lo cuida una tía y la mamá no está en todo el día porque trabaja y la tía es muy joven y como que ella hace su vida cuando está con él...

Inv.:- y puede hacer las actividades que el resto hace, tiene los mismos contenidos?

Doc. de apoyo a la inclusión: - sí porque en realidad es más de conducta lo que él tiene... que si le afecta al aprendizaje porque en el aula no para de pegarle a sus compañeros pero él puede hacer lo que el resto hace, lee y escribe bien..."

Estas intervenciones en el marco de los procesos de "inclusión escolar" implican riesgos, en términos de que estas prácticas diferenciadas y desiguales están siendo cada vez más naturalizadas en la cotidianeidad escolar, dado que se supone que por el solo hecho de ser "inclusivas" generan experiencias escolares positivas, aunque lo que no se suele advertir es que generan procesos de "rotulación" y "estigmatización" escolar en aquellos niños/as que son "objeto" de dichas intervenciones. También, lo que se pone en riesgo es la posibilidad de enseñanza por parte de los docentes y la "confianza pedagógica" en términos de Cornu (1999), lo cual exige un proceso de desnaturalización respecto a los sentidos que le otorgan los agentes y las instituciones escolares a la "inclusión" de niños y niñas en la escuela común.

Algunos agentes escolares que intervienen en los procesos de derivación de educación común a educación especial advierten posibles efectos a modo de consecuencias respecto a los niños/as y jóvenes con los que está interviniendo el CSAYC. que por su condición de "pobreza" están incluidos en el Proyecto de inclusión escolar.

[...] es una realidad que pasa en toda la provincia y que pasa en todos los centros de servicios alternativos y complementarios... tenés más del 60% de matrícula asistida que son chicos que vienen de contextos desfavorecidos (...)El chico que fue incluido por el CSAYC sufre este estigma por el resto. Con qué necesidad? Si no es un chico que las dificultades son derivadas de una discapacidad? Porque a raíz de otras situaciones, sociales, familiares y otras [...] lamentablemente es mucha la matrícula que sufre estas cosas [...] si vos empezás a ver el patrón de demanda que hay, se condice con el imaginario social de la comunidad. En la escuela (X), para el imaginario colectivo es la escuela de los pobres y para el director y muchos de sus docentes la pobreza es sinónimo de discapacidad... (...)

¿Qué se debe hacer con esta matrícula? Eso es lo que no se termina de definir. En la escuela tienen 4 repitencias. 4 repitencias! Entonces, para uno no sentirse cómplice de que va a repetir, qué hace?... que los tome Centro y bueno... muchas veces yo sinceramente digo, mirá, no es para el centro, pero sabés qué? Si no los toma el centro va a repetir, con muchos casos me pasa". (SEe-3)

A MODO DE CIERRE

A pesar de las sucesivas reconceptualizaciones al interior del campo de la Educación Especial a través de los denominados movimientos y perspectivas de "integración" y de "inclusión" escolar, podríamos decir que los procesos de segregación y exclusión continúan existiendo en la cotidianeidad escolar. Los registros de campo obtenidos durante los tres años que duró la investigación, dan cuenta de que la matrícula de educación especial nunca ha descendido sino más bien va en ascenso. Resulta significativo señalar que el Centros de Servicios Alternativos y Complementarios, al depender del área de educación especial, coloca a los niños/as destinatarios de sus intervenciones en la encrucijada de doble matrícula: de educación común y de educación especial.

En este sentido, se podría plantear que las intervenciones del CSAYC, en situaciones donde las escuelas de educación común ponen en duda las posibilidades de aprender de los niños y niñas debido a su situación social y económica, se ponen en tensión con las políticas socio-educativas de integración y de inclusión escolar que le dieron origen. De tal manera, que los "efectos" (en términos de Trouillot, 2001) tal vez no buscados, terminan configurando *circuitos escolares diferenciados*, generando contextos de exclusión y discriminación escolar.

Esta categoría de *circuitos diferenciados* se recupera del trabajo de Cecilia Braslavsky (1985) "La discriminación Educativa en la Argentina", en el que, a mediados de los años 80, empieza a explicar los mecanismos de segmentación y diferenciación del sistema educativo. Esto implicaba que la segmentación era funcional a la selección de ciertos "segmentos sociales" a mantener sus privilegios, mientras que otros sectores debían conformarse con lo que se les ofrecía. A partir de los *circuitos diferenciados* se rompía

con la supuesta unicidad del sistema que debía ofrecer las mismas posibilidades y oportunidades a toda la población escolar. Su análisis hacía referencia a las escuelas primarias del sistema educativo que, teniendo en principio una organización horizontal, ofrecían propuestas y condiciones de aprendizaje diferentes.

A este análisis Liliana Sinisi (2013) a partir de una investigación de corte etnográfico que realizó en los últimos años en el marco de su tesis doctoral^{vii}, le suma la idea de que los *circuitos escolares diferenciados* configuran y reconfiguran la experiencia escolar infantil en tanto en los diferentes circuitos -sobre todo en aquellos que diferencian entre educación común de especial- se producen experiencias formativas singulares de aprendizaje que pueden marcar la trayectoria futura de estos niños y niñas. Advertía, a partir de la experiencia de los años trabajados en las escuelas de Recuperación de la Ciudad de Buenos Aires, que si bien los niños reconocían que en esas escuelas habían sido aceptados, valorados y estaban aprendiendo mejor, cuando hablaban de ella expresaban “y ... es una escuela para locos, para los que no sabemos, para los que nos portamos mal, porque en la otra escuela no me querían...y acá puedo hacer lo que quiero”. Los mismos alumnos sabían por amigos o por sus hermanos que en las “otras” escuelas les enseñan más cosas y que ahí solo hacen dibujitos, actividades prácticas, títeres. De alguna manera, si bien podían reconocer una mejor experiencia escolar lo que no podían hacer es borrar la marca del estigma. Esta marca los precede y trasciende en continuas reactualizaciones históricas (Sinisi, 2012).

En este sentido, se espera contribuir con esta investigación a la inauguración de procesos de discusión y reflexión en las escuelas de educación común y especial, en los ámbitos académicos y de producción de las políticas educativas, en torno a la problemática que generan las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza, y cómo ello supone circuitos escolares diferenciados, siendo necesario e inevitable discutir si debería ser la educación especial quien realice una oferta escolar para estos niños y niñas, y si realmente necesitarían una propuesta educativa diferenciada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2013) Investigación antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (Comp.) *Historia y Vida cotidiana en educación*. (pp. 33-47) Manantial: Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1994). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigero, G., Poggi, M. & Korinfeld, D. (Comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (pp. 19-26) Buenos Aires: CEM- Novedades Educativas.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.
- Guglielmino E., Valente G. y Mendes Rosa A. (2006). Sujetos y educación especial: de la sujetación a la posibilidad de habitar las diferencias. XV Jornadas Red Universitaria de Educación Especial. Universidad Nacional de Córdoba.
- Lewis, O. (1959). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montesinos, M. (2002). Aproximaciones a ciertos “conceptos en uso” sobre el fracaso escolar. En *El fracaso escolar en tensión. Concepciones, creencias y representaciones. Nº 43, Ensayos y Experiencias*. (pp 12-28) Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.
- Neufeld, M. (2005). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En Llomovate, S. & Kaplan, C (Coords.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. (pp. 51-59) Buenos Aires-México: Novedades educativas.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de investigación y Estudios avanzados del IPN.

- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros- otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En Neufeld, M.R. & Thisted, J. (comps.) *“De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sinisi, L. (2010). Debates en torno a los procesos de exclusión inclusión/ integración en el marco de la Educación Especial. En *XIX Jornadas Nacionales de Red de cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES)*. 23, 24 y 25 de Septiembre. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L. (2012). Políticas Socio-educativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? En *Revistas Espacios*, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. (pp. 59-70) Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L. (2013). Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psico-educativas. En Nora Elichiry (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. (pp. 49-66) Manantial: Buenos Aires.
- Trouillot, M. (2001) La antropología del Estado en la era de la globalización. En *Current Anthropology*, Vol.42, N° 1.

NOTAS

ⁱ Este título es a modo de homenaje a la Lic. Liliana Sinisi, quien dirigió y orientó esta investigación en el marco de la tesis de Maestría en Psicología Educación UBA, que actualmente se encuentra en proceso de escritura y elaboración.

ⁱⁱ La investigación se realizó en la localidad de Sarmiento, situada geográficamente en la zona sur- este de la provincia de Chubut y a 200km de la ciudad de Comodoro Rivadavia, Argentina. Dicha localidad presenta una población variada, conformada por descendientes de inmigrantes europeos, descendientes de pueblos originarios, grupos de agro exportadores y grupos de peones-encargados de chacra. Esta variedad de grupos sociales, diversos desde su origen social, económico y cultural, se distribuyen entre las distintas escuelas ubicadas en el centro del pueblo y en otras un poco más alejadas, ubicadas en las zonas de chacras y a las cuales se las denomina escuelas rurales.

ⁱⁱⁱ En la provincia de Chubut, durante la década de los 90, comenzaron a crearse en diferentes partes de la provincia los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios dependientes del área de Educación Especial. La creación de los mismos, no solo respondía a los movimientos sociales y a las normativas que empezaron a surgir en torno a los derechos de las personas con discapacidad, sino también a las necesidades propias de las escuelas de educación especial.

La mayoría de los CSAYC se iniciaron con un proyecto originario que consistía en el abordaje de la integración escolar y de la problemática del fracaso escolar, cuyo objetivo era brindar un servicio de apoyo ofreciendo los recursos del área de educación especial-maestra de apoyo a la integración-, que previniera el fracaso escolar en las escuelas comunes, proponiendo un trabajo conjunto con las escuelas de nivel inicial y primarias para asistir a los alumnos y alumnas con dificultades en el aprendizaje.

^{iv} Denominación que suelen utilizar las docentes apoyo a la inclusión cuando definen el tipo de intervención que realizan en las escuelas de educación común.

^v Según la Escuela sociológica de Chicago, a la cual pertenecía Oscar Lewis, el hacinamiento de los pobres en comunidades aisladas (caracterizados como "ghettos urbanos") les impedía participar de los principios y normas culturales de la sociedad. Esta afirmación se asentaba en el supuesto de que el ambiente en que desarrollan sus vidas impacta en el comportamiento individual, contribuyendo al mantenimiento de la pobreza y de diversas patologías.

^{vi} Esto quiere decir, que tanto el presente como el pasado son dinámicos y que en el presente podemos encontrar huellas del pasado y aquellos elementos que manifiesten lo que vendrá, el por-venir. (Rockwell, 2009)

^{vii} "Entre la educación común y la educación especial: los *circuitos escolares diferenciados* y el problema de la integración. Un estudio histórico-etnográfico en contextos de diversidad y desigualdad social" Tesis de Doctorado.