

# PRAXIS

## educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: [iceii@humanas.unlpam.edu.ar](mailto:iceii@humanas.unlpam.edu.ar)  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Artículo de Cintia Schwamberger y Silvia Grinberg. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2; mayo - agosto 2020 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1-15. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240204>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires

Becoming a strainer school: schooling dynamics of students with disabilities in the urban poverty contexts in the Metropolitan Region of Buenos Aires

O devir da escola filtro: dinâmica escolar de estudantes com deficiências em contexto de pobreza urbana na Região Metropolitana de Buenos Aires

### Cintia Schwamberger

Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
[cintiaschwamberger@gmail.com](mailto:cintiaschwamberger@gmail.com)  
[ORCID 0000-0002-2409-0851](https://orcid.org/0000-0002-2409-0851)

### Silvia Grinberg

Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
[grinberg.silvia@gmail.com](mailto:grinberg.silvia@gmail.com)  
[ORCID: 0000-0001-9261-9035](https://orcid.org/0000-0001-9261-9035)

**Recibido:** 2020-03-01 | **Revisado:** 2020-04-22 | **Aceptado:** 2020-05-02

## Resumen

En este artículo, presentamos resultados de investigación, acerca de las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad, en una escuela de educación especial emplazada en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Describimos, de manera densa, las condiciones de la escolaridad, así como los múltiples haceres en que se hace efectiva la inclusión entre la intersección discapacidad y pobreza. La estrategia metodológica se basa, por medio de técnicas cuantitativas —de fuentes estadísticas— y cualitativas, específicamente en entrevistas en profundidad al cuerpo docente de esta escuela. Entre los principales resultados, por medio de la construcción de categorías analíticas, proponemos que esta escuela dada la intersección planteada se vuelve una escuela colador. Ello, impacta de modo directo en las dinámicas de escolarización de los estudiantes y en la subjetividad docente que, a diario, luchan por invertir esa noción y, lejos de no ocuparse, la vuelven potencia.

**Palabras clave:** Discapacidad – Pobreza urbana –Escuela – Inclusión– Exclusión.

## Abstract

In this article we present research results about the dynamics of schooling of students with disabilities in a special education school located in contexts of urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires. We describe in a dense way the conditions of schooling, as well as the multiple tasks in which inclusion between the intersection of disability and poverty is effective. The methodological strategy is based on quantitative techniques - from statistical sources - and qualitative ones, specifically in-depth interviews with the teaching staff of this school. Among the main results through the construction of analytical categories, we propose that this school, given the proposed intersection, becomes a strainer school. This has a direct impact on the schooling dynamics of the students and on the subjectivity of the teachers who, daily, struggle to reverse that notion and, far from not being involved, make it a power.

**Key words:** Disability– Urban poverty– School – inclusion – exclusion

## Resumo

Neste artigo, apresentamos resultados de pesquisa sobre a dinâmica da escolarização de alunos com deficiência em uma escola de educação especial localizada em contextos de pobreza urbana na Região Metropolitana de Buenos Aires. Descrevemos de maneira densa as condições de escolaridade, bem como as múltiplas tarefas nas quais a inclusão entre deficiência e pobreza é efetiva. A estratégia metodológica baseia-se em técnicas quantitativas - de fontes estatísticas - e qualitativas, especificamente entrevistas detalhadas com o corpo docente desta escola. Entre os principais resultados da construção de categorias analíticas, propomos que essa escola, dada a interseção proposta, transforma-se em uma escola filtro. Isso tem um impacto direto nas dinâmicas escolares dos alunos e na subjetividade dos professores que, diariamente, lutam para reverter essa noção e, longe de não estarem envolvidos, a potencializam.

**Palavras-chave:** Deficiência; Pobreza urbana; Escola; Inclusão; Exclusão.

## Introducción

La fragmentación social que caracteriza a la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), asociada a las diversas crisis socioeconómicas, afectaron la configuración de la trama social (Castel, 2014) y se entreteje entre los rasgos sobresalientes de un paisaje escolar que puja por mantener la igualdad en un sistema que se segmenta cada vez más (Kessler, 2002; Bricioli, 2016). A contramano de las políticas de inclusión, que reclaman la escolarización en la escuela común, a lo largo de las últimas dos décadas, las escuelas de educación especial (en adelante EE), no dejaron de ver crecer su matrícula. En su gran mayoría, provienen del mecanismo de derivación. En ese proceso, tal como lo discutiremos aquí, la EE ha recibido de manera creciente una población cuyo signo es la pobreza urbana. En este artículo, a través de resultados de investigación, realizada en una escuela de EE, entre 2016 y 2019, procuramos la descripción densa (Geertz, 1991) de las dinámicas que asume la inclusión en la intersección discapacidad y pobreza urbana. Es decir, una población doblemente abyecta. La noción *escuela colador* remite a esos procesos, pero lejos de ser una categoría adversa, invierte la proposición y se vuelve potencia, en tanto, refiere al modo en que el sistema educativo selecciona a los alumnos y cómo esta institución cobija a quienes fueron filtrados por otras. Ello, transforma a esta escuela en el espacio que no deja caer a nadie.

De manera que si, como señala Redondo (2016), derivar se convierte en un pasaje a una categoría inferior, como un pasaporte al fracaso desde el cual no se retorna, a la vez, la escuela que los aloja debe proponer estrategias para su redención. En este caso, no se trata de redimir, sino de una escuela que se ocupa de muy diversas formas de quienes nadie lo hace. En este marco, describiremos, por un lado, la conformación de la matrícula escolar atendiendo a la intersección discapacidad y pobreza urbana: ese devenir escuela colador. Por el otro, las dinámicas que despliega la escuela para trastocar el colador, en que se vuelve el sistema educativo, y convertirse en un lugar donde “hay aire para respirar” (Ahmed, 2019, p. 261).

La perspectiva de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991) adquiere especial vigor en tanto permite comprender el cruce múltiple de desigualdades que atraviesan a los sujetos en general, pero, en este caso, a estudiantes con discapacidad que viven en contextos de pobreza urbana. Esto constituye un referente fundamental para dar cuenta de los modos en que las formas de opresión, desigualdad y discriminación se entrelazan produciendo nuevos sujetos precarios.

La noción devenir *escuela colador*, surgida del trabajo en terreno, procura inscribirse en los debates sobre la desigualdad educativa (Llomovate y Kaplan, 2005; Grinberg, 2013; Bricioli, 2016). En ese sentido, proponemos que las dinámicas de escolarización (Grinberg, 2008) se realizan a partir de lo que autores como Ferrante (2015) denominan *políticas de maquillaje o inclusiones excluyentes* (Veiga-Neto y Lopes, 2012). Es decir, se vinculan a procesos que políticamente se construyen como inclusivos, pero, que en su hacer diario, se transforman en nuevos procesos excluyentes.

En este marco de debates nos ocupamos, aquí, de la descripción de las dinámicas de escolarización de los/as estudiantes de esta escuela. En el primer apartado, analizaremos la intersección planteada a partir de los debates de la desigualdad. Seguidamente, describimos la estrategia metodológica, desarrollada en este estudio. En el tercer apartado, nos ocupamos de la noción devenir escuela colador a través de las voces docentes y aportamos resultados estadísticos sobre las dinámicas de escolarización y el modo en que los actores escolares, por medio de múltiples haceres, invierten la mirada abyecta que pesa sobre la escuela y, sin duda a sus estudiantes, procuran volver potencia la experiencia escolar.

### **Discapacidad, pobreza urbana y escuela: una intersección poco abordada**

La pregunta por la desigualdad es un debate que se revisita y nos atraviesa tenazmente (Dubet, 2015). El eco de ello, siempre, se encuentra en el campo educativo, donde las dinámicas del gerenciamiento (Grinberg, 2008) han contribuido a profundizar la fragmentación de los sistemas y, por lo tanto, los procesos de desigualdad y exclusión social. Así, las escuelas y quienes las transitan han quedado con la tarea de gestionar sus propias condiciones como parte de los reclamos de la sociedad de empresa (Foucault, 2008). Estas lógicas de gobierno a través de la comunidad y responsabilización de las instituciones y los sujetos (Rose, 2006; Grinberg, 2008; Popkewitz, 2010) constituyen aspectos centrales para comprender la vida institucional; las dinámicas de escolarización, así como los procesos de inclusión-exclusión (Lopes y Fabris, 2013) que efectivamente allí se producen. Estas lógicas no hacen más que ensanchar la brecha en tanto esa gestión descansa en la capacidad de conseguir, administrar y recolectar recursos que son la base del problema.

Ahora, si esto es válido para el conjunto de las instituciones emplazadas en contextos de pobreza urbana (Grinberg, 2013), esta situación se agudiza cuando la desigualdad atraviesa a los cuerpos con discapacidad. Esto es, cuando la discapacidad se intersecta con la pobreza urbana. La interseccionalidad (Crenshaw, 1991), aquí, se vuelve clave para comprender cómo determinados sujetos, casi siempre aquellos que se encuentran en el espacio abyecto de la urbe (Grinberg, 2020), se encuentran atravesados por múltiples desigualdades, y permite acercarnos a la complejidad eje de la presente investigación. Debates recientes (Ferrante, 2015; Platero, 2012) cuestionan la mirada unidireccional de la desigualdad y revisten que es necesario ampliar los alcances del análisis a nuevas categorías. La discapacidad, sin duda, es una de ellas. Así, cuando pobreza urbana se encuentra con la discapacidad, estas lecturas se vuelven necesarias.

La hipótesis devenir *escuela colador*, categoría analítica surgida del trabajo en terreno, evidencia los procesos de producción interseccional de la desigualdad en la matrícula escolar y conforma nudos clave de las dinámicas de escolarización contemporánea. Escuela colador es un modo de nombrar aquello que no constituye en forma alguna una situación nueva, más bien, el sistema educativo se ha caracterizado por aquello que denominamos, un efecto tamizador de las infancias y juventudes. Esto permitió la creación y configuración de circuitos escolares diferenciados

(Sinisi, 2010), incluso al interior de las aulas. La investigación socioeducativa ha dado cuenta de ello. Trabajos como los de Bowles y Gintis (1981), Baudelot y Establet (1990) y aquello que Bourdieu (1990) postuló racismo de la inteligencia, han iniciado un campo de debate e investigación que se ha ocupado de los modos en que la producción y reproducción de la desigualdad tiene lugar en el sistema escolar (Kaplan, 2008; Baquero, 2001; Terigi, 2009).

Aquí, nos ocupamos de una modalidad de esa reproducción un poco menos estudiada, que refiere a la EE y, más específicamente, a la intersección escuela, pobreza y discapacidad. Ese *tamiz* a modo de filtro de los/as estudiantes "capaces" de transitar la escuela común, muchas veces, dejaba por fuera a una gran cantidad de ellos. Quienes no responden a aquello que la escuela exige, quedan a disposición del dispositivo médico para evaluar sus desviaciones y sus tiempos alternos, es decir, para diagnosticar aquello que les ocurre. Todo sujeto no reductible a esa normalidad (Foucault, 2008) ve su destino encauzado a los caminos de la derivación a la escuela especial, tanto como a otros regímenes de rehabilitación y tratamiento (Pantano, 2009). No obstante, de alguna manera, esto ya era propio de la modalidad (Redondo, 2016). La noción escuela colador viene a dar cuenta de una forma particular de ese destino, pero ya no, solo, del que filtra, sino de la escuela que se ha ocupado de los que fueron filtrados. Incluso de los que fueron múltiplemente filtrados. Se trata de la desigualdad que atraviesa al propio campo de la discapacidad. La identidad de la escuela tal como es narrada por los/as docentes se vuelve un punto central para la lectura de esas desigualdades intersectadas.

La escuela donde se desarrolla el trabajo de investigación es una escuela, de puertas abiertas, atravesada por procesos de metropolización selectiva (Shapira, 2001) y de fragmentación del sistema educativo (Kessler, 2002; Briscioli, 2016). Así, mientras la EE tiene circuitos de escolarización de una población que tiene acceso a cobertura social y de salud, cuando la pobreza urbana se intersecta con discapacidad esto no es tan sencillo. La institución fue conformando su matrícula a partir de aquella población que no tenía lugar en la escuela común y que, a la vez, no accede a los beneficios sociales propios de la discapacidad. En este sentido, importa reflexionar sobre los mecanismos de derivación que atraviesan a las escuelas de EE que se vuelve, de alguna manera, lo abyecto de lo abyecto.

Asimismo, cabe señalar que los procesos de derivación hacia la modalidad no obedecen solamente al desajuste del sistema escolar, sino que se conforman, a la vez, por procesos de patologización (Dueñas, 2013). En el caso que nos ocupa, se trata de una cuestión específica asociada a aquello que diversos autores denominan la discapacitación de la pobreza (De la Vega, 2010; Pantano, 2009). Esto responde, por un lado, a los múltiples etiquetamientos y modos de nombrar a los sujetos con alguna dificultad en el proceso de aprendizaje y, por el otro, a la atribución de déficits relacionados con el origen social, cultural y material (Bourdieu, 1990). En base a ello y de manera creciente en las últimas dos décadas, estudiantes con dificultades en el aprendizaje son derivados hacia la EE no exclusivamente por una discapacidad certificada, sino producto de las

condiciones que se solapan al vivir en una sociedad extremadamente desigual. Es a este proceso al que más adelante referimos a través de las voces de los docentes como matrícula heterogénea.

Barnes (2010) señala, en torno a la interseccionalidad, que: “La pobreza de las personas con discapacidad (PCD) 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). No se trata solo de prejuicios y estigmas, que sin duda los hay y muchos, sino de cómo unas condiciones estructurales de vida se solapan y refuerzan mutuamente. Así, asociar pobreza a un déficit determinante de las posibilidades de escolarización es una forma más de la atribución del fracaso escolar al sujeto, dejando de lado la intersección mencionada, particularmente aquellos que viven en espacios de la urbe donde pobreza y degradación atraviesan hogares, pero también instituciones. La salud, la educación y sin duda los servicios públicos son formas de los huecos que definen al colador y arrojan a la población a vivir en situaciones de extrema precariedad. A continuación, y en este marco de debates, nos ocupamos primero de la aproximación metodológica que llevamos a cabo para luego adentrarnos a través del trabajo en terreno de la descripción densa y problematización de estas cuestiones.

### **Estrategia metodológica**

El diseño de investigación de base múltiple, cuyos resultados se discuten aquí, abarca diversos procesos de obtención y análisis de la información. Se realizaron entrevistas en profundidad a equipos docentes y de gestión de la escuela entre los años 2016 y 2019. La descripción densa (Geertz, 1991) de la vida escolar también involucró la observación participante y no participante (Scribano, 2008) en distintos espacios que permitió acercarnos a los detalles más sutiles de la escolaridad. El trabajo de campo involucró estancias sostenidas y procuró adentrarse en una escena educativa, donde los vaivenes (Grinberg, 2013) del hacer escuela configuran las prácticas docentes.

Esta mirada de las dinámicas de escolarización, entendemos, se vuelve fundamental en tanto permite documentar y visibilizar las tramas de la cotidianeidad escolar (Rockwell, 2009) que resultan, muchas veces, invisibilizadas. Asimismo, se trabajó con información cuantificada a través del mapeo de la matrícula de la escuela. Esto nos permitió dar cuenta del entramado complejo de la interseccionalidad: discapacidad y pobreza. En suma, el diseño y la estrategia metodológica procuró la combinación y triangulación de datos y técnicas como un modo de abordar un análisis a través de la densidad en que ocurren los hechos educativos en estos espacios urbanos.

La escuela donde realizamos el trabajo en terreno es de gestión pública de EE emplazada en una de las zonas de la RMBA. Se trata de una localidad que combina altos niveles de pobreza, degradación y contaminación ambiental (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2012), así como una gran concentración de asentamientos y barrios precarios. Si bien la escuela no se encuentra emplazada en ninguno de estos barrios, aloja en un alto porcentaje, tal como discutiremos más adelante, a

estudiantes que allí viven. Esto se traduce en condiciones de vida que exponen a los sujetos a situaciones de extrema vulnerabilidad socio-ambiental.

A diario, la escuela recibe estudiantes con discapacidad intelectual en jornada simple y completa. Provee el servicio de comedor en tres momentos claves: desayuno, almuerzo y merienda con sus respectivas colaciones y viandas de refuerzo, fundamentales para los estudiantes. En ese marco, importó analizar el hacer cotidiano de la escuela atendiendo a la composición sociodemográfica de los/as estudiantes como un modo de procurar un relato más complejo de las dinámicas cotidianas de la escolaridad.

### **“Devenir escuela colador”**

La escuela especial va recibiendo a los que “caen y vuelven a caer” del sistema. Si bien esto no deja de ser una fragilidad también se vuelve potencia. De hecho, reconocerse como escuela colador es un modo de dejar de filtrar y, a la vez, proponer mecanismos para que sus estudiantes tengan lugar y transiten la escolaridad de manera segura y estable. Esta situación supone poner en marcha estrategias y proyectos que, si no consiguen revertir la estigmatización, a la que han sido y son expuestos, trabajan sobre ella. En los datos que analizaremos, nos ocupamos de describir las dinámicas de ese devenir *escuela colador* que vuelve a esta escuela un lugar de potencia. Esto es, un espacio donde la población abyecta de lo abyecto no solo tiene lugar, sino que consigue aire (Ahmed, 2019). Es aquí donde cabe recuperar el relato de una docente, y refiere que, en sus inicios, era una escuela más tranquila, con posibilidad de ocuparse de los/as estudiantes y del aprendizaje. Pero señala que, en los últimos años, el movimiento de la matrícula la vuelve heterogénea y más dinámica:

Investigadora: — ¿Hace cuánto que trabajas acá?

Docente1: —Desde que me recibí, a los 25. No había nadie en esa época ahí, era distinta la población, era más homogénea... La mayoría tenía lo que se llamaba retardo mental (ahora discapacidad intelectual) moderado y muchos síndromes. Eran grupos chicos y tenías una cierta lógica donde podías trabajar tranquilo sin tener que estar pendiente si te roban, si se escapan, si rompen un vidrio.

I: —Y ahora, ¿cómo ves la escuela?

D1: —Y ya viste, la escuela es muy dinámica, todo el tiempo algo pasa, algo hay que hacer. Acá recibimos a todos, somos como el colador, nos caen los que no pasan el tamiz. Cada vez tenemos grupos más numerosos con 17 o 20 en salones que fueron pensados para grupitos de 6 u 8. Se hicieron reformas en aulas para separar y meter más pibes, en el mismo espacio, pero más pibes (Docente1, entrevista personal, 20 de mayo 2019).

La idea de escuela colador queda precisada en este relato. La escuela especial se vuelve lugar para los que fueron filtrados. Para que los/as estudiantes con discapacidad que llegan no terminen de caer y es en esta escuela que encuentran la posibilidad de escolarizarse. En su relato, la docente señala el dinamismo y la heterogeneidad de la que se ocupa la escuela. Ello remite a la

cantidad de estudiantes que reciben y la diversidad de motivos por los que llegan. Recuperamos de este registro la pregunta que orienta este artículo, sobre el crecimiento exponencial de la matrícula de las escuelas de EE de gestión pública en las últimas dos décadas. Importa hacer foco en el *recibir a todos* de la escolaridad atendiendo a ese volverse heterogéneo que, en rigor, refiere a un modo muy particular de la EE cuando esta se encuentra con la pobreza urbana. En los siguientes ítems, nos adentramos en la descripción de este proceso para luego cerrar con el lugar de potencia que se vuelve la escuela.

### **De la homogeneidad al movimiento o de discapacidad a discapacidad y pobreza**

La historia de esta escuela se enmarca en los mismos procesos que durante finales del siglo XX y principios del XXI ha ido atravesando el sistema educativo. Los/as docentes hacen eco de esas transformaciones. En directa relación con ello, dos docentes con mayor antigüedad expresaban 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”. (Docente2, entrevista personal, 4 de abril, 2016);

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. (Docente3, entrevista personal, 9 de septiembre, 2018).

La expresión *escolita pobre*, lejos de usarlo peyorativamente, más bien todo lo contrario, *es todo*. Los inicios eran *de elite*, señala la docente, y concurrían estudiantes con los que se podía trabajar, *porque había más tela*, en cuanto a la posibilidad de realizar actividades pedagógicas y dedicarse uno a uno. Esto se debe a que, en esos inicios, las escuelas de EE se organizaban en grupos de 7-8 estudiantes, atendiendo al tipo de discapacidad. En base a ello, los/as docentes refieren a este proceso como una matrícula más homogénea. Ello fue mutando a lo largo de las décadas. Así, la escuela recibe a una población donde la discapacidad asume otros modos, asociados con los múltiples agujeros del sistema educativo, pero, también social, que no hace más que filtrar a su población.

Año tras año la escuela fue recibiendo aquello que, reforzado por el discurso médico, no respondía a los estándares para permanecer en la escuela común (De la Vega, 2010). En este sentido, la EE se configuró —y se sigue configurando— como la pedagogía capaz de llevar adelante los procesos de escolarización de estudiantes que no se ajustan a los requisitos de esa homogeneidad. La densidad que involucra este proceso forma parte de aquello que la docente refiere a la conformación de *escuela colador*. En este mismo sentido, esa docente nos relataba, en la entrevista, sobre la gran cantidad y características de estudiantes que permanecen en la sede de la escuela:

Docente1: —La mayoría viene de las escuelas comunes derivados por problemas de conducta, por repitencia, por ausentismo, por no presencia familiar, 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. (Docente1, entrevista personal, 20 de mayo 2019).

Cada uno de los motivos de las derivaciones que conforman *el combo* remiten a cada uno de los agujeros que componen el tamiz del colador. A contramarcha, esta escuela de puertas *abiertas recibe a todos*. En similar dirección, la directora nos comenta al respecto: “De toda la matrícula debe haber un 20% que viene desde los comienzos, con diagnósticos precisos, el resto va cayendo” (Directora, entrevista personal, 18 de julio, 2017).

Es en el devenir escuela colador, que recibe a todos aquellos que no pasan por el tamiz o que efectivamente *se caen*, que la composición de la matrícula se encuentra con ese otro factor que refiere al segundo componente de interseccionalidad: la pobreza que no deja de ser, probablemente, el primer colador que desde fines del siglo XX no hace más que arrojar a sectores importantes de su población, a vivir en espacios urbanos donde las condiciones de precariedad se acumulan (Grinberg, 2013, 2020). Es a esto que remite la heterogeneidad: a los tamices que arrojan a la población y al sistema escolar a ocuparse de una población múltiplemente excluida.

### **Exclusión en la exclusión: intersección discapacidad y pobreza**

Los datos globales y nacionales sobre la intersección entre discapacidad y pobreza alarman. Estos datos hablan de una “gran minoría” que evidencia los escasos estudios acerca de las condiciones en que viven las personas con discapacidad, particularmente, en situaciones de pobreza (Pantano, 2009), y más aún asociados a los procesos de escolarización (Redondo, 2016). La matrícula de esta escuela, como ya lo anticipamos, no solo no es una excepción, sino que es la expresión más cabal de las dinámicas de una sociedad profundamente injusta. Es a través de las palabras de esta docente que se expresa esa tensión: “En esta escuela terminaron siendo los pibes pobres que vienen de barrios pobres, derivados de común (la escuela) que llenan la escuela especial” (Docente4, entrevista personal, 8 de mayo, 2017).

En su relato, alude a las desigualdades sociales y múltiples exclusiones que han atravesado la vida de los estudiantes. Empero ello, es una evidencia más de lo que el propio sistema educativo produce cotidianamente efecto de los tamices que acciona. La docente refiere al emplazamiento urbano para caracterizar con quienes trabaja que, por cierto, llenan la especial. Son estudiantes que vienen de barrios pobres, derivados, pero es aquí donde se los recibe y acompaña. Es esta intersección aquello que la directora expresa:

Directora: —Este año son un total de 400.

Investigadora: —El año pasado, a principios del 2016, Rosa (la ex vicedirectora) me había dicho que eran 300.

D:—Sí, subió muchísimo la matrícula.

I: —¿De dónde vienen la mayoría de los chicos?

D: —Mirá, hace unos años hicimos un relevamiento, te lo tengo que buscar. Pero la mayoría viene de Suárez, Lanzone, Libertador, de acá atrás de La Tranquila. (Directora, entrevista personal, 18 de julio, 2017).

De un año a otro, la matrícula crece de 300 a 400 estudiantes. En línea con el registro docente anterior, la directora afirma que la mayoría proviene de los barrios más pobres del partido. Esa geografía de la matrícula nos permite comprender, por un lado, el modo en que la interseccionalidad configura modos de vivir, habitar y estar en la escuela y, por el otro, el modo en que esta se despliega.

El registro de la matrícula, proporcionado por las autoridades, se sistematizó en una base de datos para su análisis estadístico. Su evolución es progresiva. Durante el periodo 2002-2008 se mantiene estable, con un promedio de 200-250 estudiantes. Sin embargo, el salto cuantitativo producido a partir del 2013 es altamente significativo. Estos movimientos son lo que llaman nuestra atención. Son, en parte, aquello que motivó y dio origen a esta investigación, algunos de cuyos resultados se discuten aquí. De un total de 442 estudiantes (año 2017, según Tabla 1), el 20% solo transita su escolaridad desde sus inicios en esta escuela, el resto va cayendo, como afirma la directora.

**Tabla 1**

*Matrícula escolar periodo 2012-2018*

AÑO	TOTAL	AÑO	TOTAL
2002	197	2012	286
2003	213	2013	390
2004	227	2014	429
2005	254	2015	415
2006	239	2016	438
2007	234	2017	442
2008	272	2018	499

Fuente: Elaboración propia.

Esta imagen en números nos acerca de otro modo a ese devenir escuela colador. Una institución que recibe a todos los que se caen o están a punto de, probablemente, porque la EE, históricamente como modalidad, funcionó como andamiaje y "colchoneta" para amortiguar el golpe de esa caída. A partir de los datos de la matrícula analizados, la mayor densidad socio demográfica se asienta en las villas miseria y asentamientos del partido, siendo el 40,3% y el 12,64 % respectivamente. El mayor porcentaje se concentra en los barrios más densamente poblados del área del Reconquista cuyo signo son asentamientos precarios (Grinberg, 2020). En los barrios más céntricos, vive solo el 3,58% de los alumnos de esta escuela y, en la periferia, el 26,57%. Un 17% se encuentra sin datos, sobre el cual no hay registro de domicilio. Esto no se debe a errores de la

confección de la base ni a un subregistro, sino que, al momento de inscribir al estudiante, pueden omitirse por diversos motivos. Entre algunos de ellos, porque no recuerdan sus direcciones; no tienen registro de dirección ya que se emplazan en barrios informales o, simplemente, evitan nombrar al barrio en donde viven para escapar a la estigmatización que pesa sobre ellos y sobre sus barrios.

La pregunta por la escolaridad, atravesada por las condiciones de vida de estudiantes con discapacidad que viven en esos barrios, presenta múltiples modulaciones y recovecos. Así lo refieren integrantes del equipo 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". (Trabajadora social [TS], entrevista personal, 17 de marzo de 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. (Integradora laboral [IL], entrevista personal, 20 de marzo de 2016).

Estos dos breves relatos, tanto de la TS como la IL, dan cuenta a simple vista 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 al relato de la falta, la carencia y los déficits, es decir, a lo intolerable de las vidas. Pero también a algo de ese devenir colador. Ese "ni *certificado tienen*", al que remite la IL, contribuye a caracterizar de modo preciso a cómo los agujeros sociales filtran a una población que es resultado del solapamiento y yuxtaposición de múltiples exclusiones. Los excluidos de la exclusión.

### **Ocuparse, hacer lugar**

Como efecto de potencia, pero también como resultado de la amortiguación de la caída que esta escuela debe realizar si desea no seguir filtrando, como lo explicita la IL, el acompañamiento hacia las familias para dar curso a los pedidos, reclamos y trámites, se vuelve vital. Entre ellos, obtener el CUD,<sup>1</sup> el DUI y asesorarlos en la obtención de beneficios sociales, becas, entre otros, es, sin dudas, lo que invierte el sin nada. Quizá esto sea parte de aquello que afirma Butler (2010), ligado a que la existencia de lo humano no puede ser pensado por fuera de las relaciones sociales y de poder, pero sobre todo por la interdependencia y el reconocimiento. Esa dependencia forma parte de la trama que caracterizamos como ese aire para respirar que consigue la escuela. Ello cuando una población que suele rebotar de oficina en oficina encuentra un lugar de respaldo. Es así como ocuparse es parte clave del hacer lugar a quienes son excluidos en la propia exclusión. Es así como, a diario, los docentes se ocupan de brindar algún tipo de orientación. En el siguiente registro, damos cuenta de ello:

Una docente atiende a una mamá en la puerta de la dirección. Una vez finalizada la charla, nos saludamos y me comenta:

Docente3: —Esta mamá no sabe leer y escribir. Le estaba explicando la nota que mande a principio de abril para el transporte. Como tienen que firmar y rellenar el pedido, les mande el formulario completo. Le dije en la puerta que solo tenía que firmar en la cruz. Si no haces esto los pibes se quedan sin la combi 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 XX 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, mayo de 2017).

Aunque puede parecer una tarea sencilla, el hecho en sí de que los alumnos puedan llegar a la escuela, no lo es. Las condiciones de exclusión sin duda se expresan en situaciones de desempleo estructural, analfabetismo, baja tasa de escolaridad y cobertura de salud que, en el hacer de la escuela, sin dudas, lo tensionan. De forma que, si este espacio brindado por la docente no existiera, esa y tantas familias quedarían a la deriva, o en el fondo del fondo que en su detalle se vuelve enorme: contar con traslado, una combi, que pueda traer a los estudiantes a la escuela, entre otros. Así, mientras Corbetta (2005) refiere de la *escuela que "se espera todo, pero es evidente, parafraseando a Juan Carlos Tedesco, que la escuela sola no puede" (p.3), también es cierto que es, justamente, esta escuela que puede intervenir en esa deriva*. Esto es clave para entender la escolarización del presente, que no deja de ser la otra cara de la realidad de las instituciones que terminan siendo aquellas que se hacen cargo de todo y solas. Como señala la IL de estudiantes sin CUD o sin DUI, y el equipo asesora y acompaña, entre otras cosas, a hacer esos trámites. De ello, también se ocupa la escuela.

Ocupar (se) de la precariedad se vuelve el hacer cotidiano e involucra no solo pensar en los/as estudiantes, sino también en las familias. Ahora ello, que podría leerse como algo menor, una opción de descarte, se vuelve potencia, mientras que se garantiza la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, se produce lugar para quienes no hacen más que rebotar entre institución e institución para conseguirlo. Ocupar (se) de estas cuestiones también es parte de lo que a diario realizan los docentes, porque "los pibes importan". Porque importan las condiciones en que se desarrollan sus vidas, las docentes ofrecen su acompañamiento:

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, cambian los celulares muy seguido. 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. (Trabajadora social [TS], entrevista personal, 17 de marzo de 2016).

En este relato aparece nuevamente "acá si lo necesitan" como posibilidad de (re)afirmar y conseguir, a través de políticas públicas, aquello que les corresponde en términos de derechos. La afirmación de esta docente forma parte del entramado cotidiano de la desigualdad entre la inclusión-exclusión (Lopes y Fabris, 2013) en el que, tanto familias como escuelas, deben dirimir

entre vivir en la precariedad y quedarse sin nada. La expresión quedarse sin nada remite a aquello que, efectivamente, las escuelas y sus docentes realizan para luchar contra la exclusión. Ocuparse de estudiantes y familias es parte del hacer lugar al que llega, a quien fuera múltiplemente excluido, filtrado por esos agujeros que marcan su identidad y, sin dudas, su escolaridad. Ocuparse es ser esa escuela de puertas abiertas que habilita múltiples espacios para el diálogo, para permanecer, para recibir asesoramiento o un plato de comida y que permite, tal como referimos en la introducción, la posibilidad de tener en esta escuela colador otro aire o, quizá, mejor aún, un lugar donde haya aire para respirar.

## Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos descripto los muy diversos modos que asumen las dinámicas de escolarización en la intersección discapacidad y pobreza urbana. Ello atendiendo a los relatos docentes y a las formas en que la composición de la matrícula, de la escuela donde desarrollamos el trabajo en terreno, se vuelve parte del circuito de exclusión que confirma una desigualdad estructural. Las dinámicas de inclusión-exclusión de estudiantes, que el propio sistema educativo tamiza, vuelve a esta escuela una escuela colador, que recibe a quienes no encuentran lugar. Para que ello sea posible, la escuela debe ocuparse que cada uno de ellos encuentre lugar y logre enmendar algunos de los agujeros que le fueron producidos. De otro modo, no haría más que ser otro filtro en el sistema colador. A lo largo del trabajo en terreno por medio del análisis de la matrícula, hemos podido constatar que más de la mitad de los estudiantes que asisten a esta escuela provienen de espacios marcados por la pobreza y la degradación ambiental. Estudiantes que son derivados de la escuela común y es esta escuela que potencia a cada uno de ellos y permite pensar otras trayectorias, proyectos y otros futuros posibles.

Analizar a partir de la descripción densa la escolaridad y los relatos docentes sobre el porvenir de esta escuela que, a través de los múltiples tamices, se convierte en una escuela colador, permite revisar los enunciados y postulados de la inclusión que la vuelve una inclusión excluyente. Ello, en un presente que sigue operando bajo la lógica de clasificación de estigmas que se adscriben al contexto social de origen, asociando la pobreza al déficit, como justificativo de la derivación a la escuela especial. Importa tensionar estos procesos y poner en evidencia que, en tiempos de inclusión, ello no deja de profundizar las marcas excluyentes. Así nos referimos a una población doblemente abyecta, excluida en la exclusión. Esto es, una población de alumnos derivados y diagnosticados con discapacidad que llegan luego de haber transitado por diversas instituciones sin DUI, pero tampoco CUD. Hacer lugar también es ocuparse de esa exclusión.

Los movimientos que se producen en la matrícula escolar permean los límites de lo posible, pero es que en condiciones de "escuelita pobre" los/as docentes intervienen de modo tal que las desigualdades producidas fugan hacia otro lugar. Son los actores escolares, claves de esta escuela colador que recibe a todos y, que lejos de ser una escuela que no se ocupa, intenta por múltiples vías invertirla. Son los docentes en general, pero en esta escuela en particular el eje clave para

procurar lugar. Y es por ello por lo que, entre estas tensiones, la escuela colador para sus estudiantes se vuelve potencia; se vuelve aire, se vuelve lugar.



**Soñar no cuesta nada**, técnica mixta. **Adriana Chavarri**

## Notas

<sup>1</sup>El CUD es, a partir de la Ley 24.901 de prestaciones básicas, que por medio de la certificación y evaluación de una junta médica se diagnostica y se certifica el tipo de discapacidad, los apoyos requeridos y las necesidades. Garantiza la 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.

## Bibliografía

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, IV (9), 71-85.
- Barnes, C. (2010). Discapacidad, política y pobreza en el contexto del "Mundo Mayoritario". *Política y Sociedad*, 44(1), 11-25.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo – CNCA.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (154), 134-153.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(Extra\_1), 15-24.
- Corbetta, S. (2005). El rol de La escuela en los sectores pobres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-9.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- 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 e Sociedades*, 15, 174 - 194.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dueñas, G. (2013). *Patologización de las infancias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado?. *Convergencia*, (68), 151-176.
- Foucault, M. (2008). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- 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. (2013). La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados. *Revista Espacios*, (7), 157-172
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencia*. Buenos Aires: Colihue.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: UNESCO.
- Llomovatte, S. y Kaplan C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Bs. As: Noveduc.
- Lopes, M. y Fabris, H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pantano, L. (2009). *Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad*. México: FCE.
- Platero, R. (2012). *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), 11-27.
- 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.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rose, N. (2006). *Políticas de la vida*. Princeton: Princeton University Press.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schapira, P. (2001). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles Latinoamericanos*, 9(19), 33-56.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 23-39.
- Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2012). La inclusión como dominación del otro por él mismo. *Pedagogía Y Saberes*, (36), 57.68. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys57.68>