



## PROBLEMATIZANDO LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ROL GARANTE DEL ESTADO

Araí Itatí Acuña<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este trabajo me propongo compartir debates teóricos y epistemológicos en relación a los puntos nodales de las discusiones actuales de cómo se viene realizando la educación inclusiva en Argentina. Se intentará acercar al lector a las tensiones y paradojas que implica la educación de las personas con discapacidad en nuestro país, particularmente en la provincia de Buenos Aires, luego de la adhesión a la Convención Internacional de las personas con discapacidad (año 2006), y la reciente resolución del Consejo Federal n° 311 y provincial n° 1664/2017 en materia de inclusión educativa, que se vienen trabajando como producto de un proyecto de investigación denominado “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Sociedad” asentado en el CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.

**Palabras claves:** Discapacidad; Educación; Tensiones; Paradojas; Obligatoriedad

### ABSTRACTS

In this paper I propose to share theoretical and epistemological debates in relation to the nodal points of the current discussions on how inclusive education is being carried out in Argentina. We will try to bring the reader closer to the tensions and paradoxes involved in the education of people with disabilities in our country, particularly in the province of Buenos Aires, after the accession to the International Convention of Persons with Disabilities (year 2006), and the recent resolution of the Federal Council n° 311 and Provincial n° 1664/2017 regarding educational inclusion, which have been working as product of a research project called “Practices and Discourses on Disability, Body and Society” based in the CICES (Center for Research in Body, Education and Society) of the Faculty of Humanities and Education Sciences-UNLP.

**Keywords:** Disability; Education; Tensions; Paradoxes; Obligatory

**Recibido:** 10/07/2017 · **Aprobado:** 25/08/2017

### Introducción

En este trabajo me propongo compartir debates teóricos y epistemológicos en relación a los puntos nodales de las discusiones actuales de cómo se viene realizando la educación inclusiva en Argentina. Se intentará acercar al lector a las tensiones y paradojas que implica la educación de las personas con discapacidad<sup>1</sup> en nuestro país, particularmente en la prov. de Buenos Aires, luego de la adhesión a la Convención Internacional de las personas con Discapacidad (año 2006), y la reciente resolución del Consejo Federal n° 311 y provincial n° 1664/2017 en materia de inclusión educativa de las PCD que se vienen trabajando como producto de un proyecto de investigación denominado “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Sociedad” asentado en el CICES (Centro de Investigación en Cuerpo, Educación y Sociedad) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.

<sup>1</sup>Licenciada en Antropología. Investigadora de la Universidad Nacional de La Plata. Centro interdisciplinario sobre Cuerpo, Educación y Sociedad- CICES. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales-IdIHCS. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -FaHCE. Universidad Nacional de La Plata -UNLP, Calle 51 E 124 y 125, Ensenada, Buenos Aires. Correo: arai8@hotmail.com ; araiacuna@gmail.com

Cuando hablamos de “tensión educativa” lo usamos para pensar la acción de fuerzas opuestas a la que está sometido el campo educativo, por un lado a lo que resuelve el Consejo Federal de Educación (como agente público del Estado) y la Dirección General de Cultura y Educación, y por otro a lo que los gobiernos parte deben garantizar en términos de recursos educativos (materiales y simbólicos). En este sentido se plantea el título del trabajo y la relación que existe entre la educación inclusiva como derecho y el rol del Estado como garante.

Cuando hablamos de paradojas, nos referimos a que intentamos analizar en las normativas y acciones escolares expresiones que aparentemente envuelven contradicción -y de hecho a veces lo hacen- y como se resuelven en la práctica.

Usaré los conceptos de obligatoriedad e igualdad en derechos educativos; trayectorias escolares; y cultura escolar para discutir con las normativas y leyes vigentes en el sistema educativo y las tensiones y paradojas que analizamos.

Estamos de acuerdo con Danel (2015) cuando pensamos que “Las escuelas, en cuanto dispositivo de abordaje, son analizadas a partir de la recuperación de la red de relaciones (y sentidos asociados a ellas) que se establecen en los escenarios escolares” (2015, p. 3) y en esas relaciones es que analizamos las representaciones que conforman discursos y prácticas.

Por otra parte, la estrategia metodológica definida por el equipo consistió en la realización de numerosas entrevistas semiestructuradas y no estructuradas con directivos escolares, inspectores y docentes a cargo tanto de escuelas especiales como de escuelas comunes a lo largo del periodo 2015-2017 en la ciudad de La Plata. Entendiendo a la entrevista como una posibilidad de diálogo, luego de pautar una serie de preguntas dirigidas a un objetivo específico, nos propusimos conocer la trama de significados de los actores escolares.

## Desarrollo

Este apartado contará con varios títulos pertinentes al desarrollo del trabajo.

### **-Personas con discapacidad (PCD)**

El equipo de investigación del que participo, parte del acuerdo de que el concepto de discapacidad es construido socialmente y da cuenta del modo en que los sujetos y grupos de una comunidad se conforman en un contexto socio-histórico específico otorgando significados, interpretando la realidad cotidiana, reproduciendo, transformando y creando conocimientos y prácticas; así como también habla de cómo las personas sin discapacidad producen y reproducen estereotipos y prejuicios asignados a dichas personas. De acuerdo con Skliar (2005) la discapacidad es comprendida como “una retórica cultural”, es decir, una producción social que se sostiene en las relaciones de asimetría y desigualdad, corriéndonos de aquellas posturas que intentan explicar la discapacidad desde un hecho biológico individual.

A lo largo de la historia a las personas con discapacidad se les ha tratado a partir de distintos modelos de interpretación, desde algunos puramente biologicistas hasta modelos sociales. De acuerdo con Palacio y Bariffi (2007), se pueden resumir en tres modelos; Modelo de Prescendencia donde se considera que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso y las personas con discapacidad son asumidas como innecesarias y como consecuencia, la sociedad decide prescindir de estas personas marginándolos de la actividad social.

El Modelo Rehabilitador que considera que las causas que dan origen a la discapacidad son científicas. Las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitables. El fin que se persigue desde este paradigma es “normalizar” a las personas con discapacidad. La consolidación del modelo puede ser situada en los inicios del siglo XX. En el plano del Derecho, los años 70' significaron un salto cualitativo en la medida es que se implementaron políticas legislativas destinadas a garantizar servicios sociales para todas las personas con discapacidad. Si bien esto ha producido un avance importante en el ámbito del reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad, el modelo rehabilitador es criticado por diversas cuestiones, pero fundamentalmente el problema refiere a la “integración”, que pasa a ser de este modo a través del ocultamiento de la diferencia. Ello se debe a que la persona con discapacidad se considera desviada de un supuesto estándar de

normalidad relacionado a cánones sociales justificados biológicamente.

Por el contrario, el Modelo Social considera que las causas que dan origen a la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son sociales y que las personas con discapacidad pueden aportar a la comunidad en iguales condiciones que el resto de las personas desde la valoración y el respeto.

“Parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades” (Palacio y Bariffi, 2007, p. 19).

El origen de este modelo se remite a la década de 1970, con el surgimiento de un grupo heterogéneo de estudios, llamados “Disability Studies” que buscaron visibilizar los aspectos opresivos asociados a la discapacidad (Ferrante, 2013). En los años 90<sup>a</sup> comenzaron a proliferar numerosas publicaciones que, junto con severas críticas al modelo médico, plantean una teoría social de la discapacidad de la mano de numerosos autores. De él nos nutrimos para realizar nuestras investigaciones.

### **Personas con discapacidad y Sistema educativo**

A partir de estos modelos se han desarrollado los discursos y las prácticas en el tratamiento de los niños y niñas con discapacidad en distintas instituciones así como en el sistema educativo a lo largo de la historia. En este sentido la escuela es una histórica constructora de discursos sobre la normalidad y como contra parte de la “anormalidad” o déficit. Según Mora (2014), “desde las teorías críticas y emancipadoras de la escuela se ha destacado que la escuela mantiene una relación de reproducción con el orden social dominante” (p. 132).

Si analizamos históricamente como se desarrolló la educación en nuestro país, encontramos que la primer Ley de Educación “Ley N° 1420 de Educación Común” sancionada en 1884, exigía que la misma debía ser obligatoria, gratuita, gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene -de la época- y era para todos los niños y niñas. En su 1° artículo propone “La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”.

Es decir, si bien esta ley no dividía a los niños con y sin discapacidad lo que ocurrió es que luego de la entrada masiva de los niños/as a la escuela con el correr de los años los/as que no se ajustaban al modelo estándar de aprendizaje -considerado evolutivamente como etapas en el desarrollo- y no “se desarrollaban intelectual y moralmente” eran expulsados, segregados y quedaban por afuera del sistema escolar igualitario. Tratados como “ineducables” comenzaron a ser objeto de intervenciones médicas y objeto de intervención en instituciones de salud.

Con el segundo modelo interpretativo (modelo médico) surge el paradigma “normalizador” y con ello la posibilidad de que la escuela se encargue de “normalizar” a los niños/as con discapacidad. De hecho se pensaba que el maestro era un agente clave para detectar tempranamente a estos niños/as para rehabilitar. Para ello se crean instituciones específicas que darán tratamiento de los mismos. Entre los años 1940 y 1950 surgen en Argentina las “Escuelas diferenciadas” con el fin de educar-normalizar y rehabilitar a los niños.

Este sistema no va a dividir a la población por edades o conocimientos curriculares graduales, sino que la dividirá por diagnósticos médicos que serán rehabilitados y moralmente se les enseñará a vivir –ajustarse- en/a la sociedad.

Lo que sucedió, y sucede hoy en día, es que estos diagnósticos podrían encausar –encasillar- la vida y la educación de esas personas y por lo tanto sus trayectorias personales y educativas.

En el año 1949 surge la dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires y será

la encargada generar acciones y construir dispositivos que busquen “la integración” de niños/as con discapacidad en las escuelas comunes. La adaptación y/o el fracaso escolar serán entendidos como procesos personales, lo que será un factor importante en la construcción de la autonomía, la autoestima y la personalidad de dichos niños/as.

De esta manera en los años 50’ en adelante, en el país el sistema general de educación estaba dividido por un lado las escuelas comunes y por otro en las escuelas especiales, definiendo lugares para algunos/as niños/as y para otros. Lo que parece una simple división “necesaria” en verdad, implica una relación altamente significativa entre la construcción identitaria y la posibilidad educativa de los/as niños/as.

Los años 70’, con el surgimiento del modelo social, y de la mano de otras luchas sociales como ser movimientos feministas, y el eco que toma a nivel mundial las cuestiones relacionadas a los movimientos de las personas con discapacidad, se empieza a vislumbrar que tal como la sociedad fue pensada por y para determinadas personas que se ajustan (más o menos) a una ideal de persona normal todas aquellas que no respondan a él quedan por fuera y son consideradas “deficitarias” “discapacitadas” “anormales”. Esto tuvo un fuerte impacto en el ámbito educativo a nivel mundial y en nuestro país. Comenzaron así, a darse arduos debates en cómo educar a las personas “ineducables” y los diferentes países del mundo fue transformando sus sistemas educativos.

La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, que entra en vigor en el año 2008 fue un antes y un después para estas personas, en todos los ámbitos pero también -y sobre todo- en el educativo. En Argentina, se incorpora en el año como Ley Nacional en 2008 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044).

En cuanto a lo educativo, destacamos el art.24, donde (en cursiva) los Estados Parte deben garantizar que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; (...)

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

La convención se propone así asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza a lo largo de la vida de las personas con discapacidad, explicitando que éstas no queden excluidas del mismo, obligando así a todos los Estados parte a transformar sus sistemas educativos en inclusivos ya que este era un punto a trabajar en todos los países.

Recientemente grupos relacionados al tratamiento de la Convención, en Argentina, empezaron a afirmar que los/as niños/as en la escuela deben ser “incluidos” y no “integrados”-siendo la persona la que debe adaptarse a la escuela tal y como existe-. Y en este sentido es que en el concepto de inclusión no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera sino que, partiendo de que todos somos diferentes, se cambia la lógica, porque lo que se espera es lo máximo de cada uno/a y para ello se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos individuales dentro de la misma escuela y no segregados en otro espacio escolar. Lo que debe cambiar es la forma de enseñar donde se incluyan todas las formas de aprender.

### Sistema educativo: Tensiones y Paradojas

Cuando hablamos de **obligatoriedad** escolar se entiende por la misma al derecho a la educación igualitaria, laica y gratuita que tienen todos los/as ciudadanos/as y residentes en Argentina (art. 14 de la Constitución Nacional de Argentina, desde el año 1853).

Para garantizar este derecho existen una serie de leyes nacionales y provinciales. Cuando hablamos de la educación de las PCD no podemos dejar de mencionar:

- **Art.24 de la “Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (2006)**
- **Ley de Educación Nacional nº 26.206 (2006)**
- **Resolución del Consejo Federal nº311 (2016)**

Estas son las leyes y normativas que actualmente marcan el rumbo de la educación para las personas con discapacidad. Pero lo que venimos analizando y sucede es que cuando se las analiza en sus particularidades muchas de ellas entran en tensión e incluso en contradicción con garantizar una educación igualitaria. Puntualmente la mayor tensión se relaciona con el espacio físico donde se garantiza esa educación (escuela común vs escuela especial) porque “en el marco de los DDHH de las personas con discapacidad, se ha generado la “Declaración del decenio de las Américas: por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016)”, que expone la profunda preocupación por la persistencia de las condiciones de desventaja, inequidad y discriminación en la que se encuentra la mayoría de personas con discapacidad. El lema “Igualdad, dignidad y participación” captura el objetivo de lograr el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad” (Danel, 2015, p. 17) para muchas PCD la dignidad reside en poder compartir los mismos espacios institucionales que las personas sin discapacidad.

En este sentido si analizamos las **Trayectorias escolares**, según Terigi (2009), el sistema educativo define a través de su organización lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Estándares que considerados “normalidades” quien no se adapte a ellos será señalado como anormal.

Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción” (2009, p. 19). Ahora bien, Terigi expone que si analizamos las trayectorias reales de los sujetos, se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, pero también se pueden reconocer itinerarios que no siguen ese cauce, lo que ella va a denominar “trayectorias no encauzadas”. Refiriéndose a que gran parte de los/as niños/as y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, ya que un conjunto complejo y múltiple de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (2009, p. 19). El concepto de trayectoria escolar es fundamental cuando pensamos en un niño/a con discapacidad, ya que dado como se ha llevado y se lleva adelante la inclusión entre la escuela especial y común, los/as mismos/as generalmente presentan trayectorias discontinuas y diversas, ya que la integración se da de muchas maneras. En algunos casos -en el mejor de los casos- realizan la trayectoria escolar en la escuela común en un continuum; en otros transitan un tiempo en una escuela y otro en la otra; otros casos se dan cuando van a la escuela común y a contra turno van a la escuela especial; otro caso es aquellos que solo van a la escuela especial, y otros -y esto sería a mi parecer, lo más conflictivo- nunca asisten a la escuela. Por lo que lo que podemos encontrarnos cuando investigamos sobre trayectorias escolares de PCD es que suelen ser fragmentarias, discontinuas, y que al menos se menciona el paso por las dos escuelas.

Si pensamos en como la escuela favorece o no que se lleven adelante estas trayectorias es



indispensable retomar el concepto de *Cultura Escolar*, que de acuerdo con Elías (2015), si bien no hay una única definición, la autora propone que “en términos muy generales, a partir de las ideas expresadas en las definiciones precedentes, la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (2015, p.288).

Como parte de la cultura la escuela es productora y reproductora del orden dominante. Y si el orden dominante responde a trayectorias teóricas, esperadas y “normalizadas” eso supone una tensión y una paradoja con las trayectorias de las PCD.

En este sentido es que “las culturas y los sistemas sociales construyen cuerpos, y construyen subjetividades marcadas por la relación de los sujetos con sus cuerpos, en una concatenación arraigada entre el cuerpo, el individuo y la sociedad” (Mora, 2014, p. 8). La escuela, como un espacio microsocioal de una comunidad dada, por su temprana relación con los niños/as, tiene un papel privilegiado en la construcción de ciertas identidades.

### **Tensiones encontradas en la educación para las Personas con discapacidad**

Si los Estados Partes deben asegurar la plena inclusión en el sistema general, dando cuenta que las PCD pueden acceder “en igualdad de condiciones” a la educación, ¿por qué se mantiene el ámbito de la escuela especial como la institución garantizadora de la integración?

Llevando la tensión al máximo, ¿porque existen aún las escuelas especiales? (como espacio institucional)

Asimismo, en el artículo 24° de Educación Inclusiva, sobre los derechos de las personas con discapacidad, declaran que las personas con discapacidad deben estar incluidas en el sistema general de educación. La Convención no refiere a la educación especial en particular. Refiere sólo a educación inclusiva en todos los niveles educativos, con ajustes razonables y necesarios en igualdad de condiciones que todas las otras personas. Este artículo fue resultado de intensos debates que finalmente han coincidido en la necesidad de impulsar, en materia de educación -entre otras-, políticas públicas no segregatorias, que afiancen contenidos no discriminatorios, que profundicen valores democráticos y que fomenten el respeto a los derechos y libertades fundamentales de cada individuo en relación con el desarrollo de sus respectivas comunidades. (Extractos del art 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

No obstante, en Argentina, y en varios países que adhirieron a la Convención, aún siguen existiendo las escuelas únicamente de modalidad especial, y en ellas se trabaja “si es posible” en la integración de los/as niños/as con discapacidad a la escuela común. Siendo ésta quién, en última instancia, determina la trayectoria escolar de los/as mismos/as. Creemos que la escuela especial no favorece la inclusión de las PCD en la comunidad y en la sociedad en general ya que no favorece el intercambio con “otras” diversidades, con otras realidades sociales, con pares distintos y sin discapacidad. La escuela especial solo reproduce la segregación de ciertas personas que cuentan con “ciertos diagnósticos”.

Si lo relacionamos con el concepto de trayectoria y cultura escolar deberíamos preguntarnos qué trasmite la escuela especial, qué fomenta y qué reproduce. De alguna manera, la existencia de escuelas especiales que garanticen la integración en el sistema educativo privando de ingresar libremente a la escuela común -para hacerlo, porque es un derecho, se lo somete a innumerables pruebas, trámites y papelería diferencial a una persona sin discapacidad- no fomenta la autonomía, ciudadanía ni el respeto por la diversidad, generando segregación y discriminación, como a su vez en la escuela común poca tolerancia a lo diferente.

Otra tensión encontrada refiere a la complejidad de la *inclusión*, que nos llevó a detectar como resultado posiciones diferentes según los actores que intervienen: Las posiciones de los docentes, tanto del sistema educativo general como de la modalidad especial dieron diferentes

sentidos a sus prácticas, pero la mayoría de los docentes entrevistados en el proyecto de investigación consideran que la modalidad especial no puede desaparecer, ya “que hay quienes necesitan” de apoyos sistemáticos, y más personalizada su atención.

Aquí la paradoja es que no se propone en ninguna normativa o ley la desaparición de la modalidad especial, sino más bien que sea transversal a todo el sistema educativo, es decir que exista *una escuela* (común) y transversalmente sea inclusiva en todos sus sentidos. La desaparición -cuando se habla de ello- refiere más bien al espacio escolar segregado y separado, es decir a la escuela especial que solo recibe “un tipo de población”. Esto tensiona profundamente el carácter de “igualdad escolar” y la “no discriminación de las personas con discapacidad” ya que las mismas no son libres de ir a la escuela común sino es mediado por un proyecto pedagógico que se consensua necesariamente con la escuela especial y que además cuenta con numerosos pasos burocráticos hasta la concertación de la integración en la escuela común.

Paradójicamente, hemos encontrado numerosas resistencias en las posiciones de las familias con niños/as con discapacidad, quienes desde la modalidad especial, muchas veces, cuentan con un abordaje de contención familiar muy significativo tanto del orden material-económico, como afectivo emocional que no encuentran en la escuela común.

En cuanto a los/as docentes encontramos cierta tensión en lo que es su formación. “La formación docente sigue estando atravesada por el imaginario de una escuela secundaria como el viejo liceo, el viejo colegio nacional o inclusive, la escuela técnica más tradicional. Está ausente la diversidad institucional del nivel secundario y el modo en que esto afecta el trabajo del profesor” (Terigi, 2015, p. 8).

Mientras que la formación docente en materia de discapacidad sea segregada y opcional en la carrera docente no habrá educación inclusiva posible. Porque “estar formado” para trabajar con la diversidad no puede ser hoy, con las leyes vigentes, una elección. Es un derecho. Y como tal, en parte debería ser garantizado desde la misma formación de la profesión. Independientemente de las especializaciones futuras.

Otra gran tensión encontrada entre la obligatoriedad de la educación y el Estado como garante refiere a la cuestión de “la pobreza”, ya que es uno de los factores determinantes en la inclusión educativa. Y no solamente de las personas con discapacidad, sino de vulnerabilidad social. Los/as docentes que entrevistamos en el equipo de investigación comentaban que ellos/as mismos/as veían que hay cuestiones que tienen que ver con las clases sociales-económicas. En los sectores medios o medio altos la demanda, en general, es que el alumno termine el secundario y tenga su analítico al igual que los demás; en los sectores populares tienen que la escuela especial ha resultado de mucha ayuda para esa familia, una jornada extendida que no hay en todas las escuelas primarias comunes; para la familia de sector popular tiene una hiper valoración de la escuela especial, porque en ella muchos niños/as encuentran la posibilidad de un espacio “más contenedor”, “menos discriminativo” y que además “les enseñan alguna labor” (que no sucede en otras escuelas estatales). En este sentido la paradoja reside en que la escuela común suele ser expulsiva de todo lo que se aleje de lo esperado, es decir de la “normalidad”. Aunque sabemos que uno de sus pilares es el “respeto a la diversidad”, hoy se sabe que la escuela se creó con un fin político y social concreto, y es que justamente refería a la homogeneización de las masas.

Esa tradición se refleja en que aun hoy, la diversidad social está contemplada solo en parte por la escuela. Solo la tolerable. Así como también están contempladas solo en parte las desigualdades sociales-económicas de los/as niños/as que a ella asisten.

Y ya finalizando, esto nos remite a la mayor tensión que nos presenta la escuela primaria, secundaria y los estudios superiores hoy, ¿el derecho universal a la escolaridad es real en términos prácticos? Es decir, que existan las leyes, ¿garantiza una educación inclusiva para todos? Si bien es necesario y que existan las leyes y normativas hacen posible que se pueda defender el acceso de todos los/as niños/as con y sin discapacidad a la escuela, no es real que todos

acceden a ella. Y esto también lo encontramos relacionado con la historia de la escuela. “En los comienzos de la modernidad se proclama a la educación universal como un derecho basado en la necesidad de una “justa igualdad de oportunidades”, un tipo de igualdad –paradigmática del liberalismo- basada en el formalismo de la igualdad jurídica. El sistema educativo se propone convertirse en árbitro o distribuidor de las posiciones sociales y el saber aparece a un tiempo como una fuerza de producción y como un factor de poder, produciéndose una nueva relación entre riqueza, eficiencia y verdad. La historia de Kaspar Hauser, repetida en innumerables versiones, constituye un mito fundante de la era moderna: todos los seres humanos nacen iguales y es la educación la que suministrará la posibilidad de adquirir destrezas y capacidades. Es posible educar hasta a un hombre que ha vivido desde su niñez sin contacto alguno con la civilización. Con una adecuada enseñanza, hasta un hombre- mono como Kaspar será culto” (Kreimer, 2000, p. 2). Rápidamente esta idea fue desplazada de la escuela en la reproducción social cotidiana del orden dominante, normalizador y estándar.

### **Reflexiones finales: “El desvanecimiento de la ilusión normalizadora”**

Pese a que encontramos muchas otras tensiones y paradojas a lo largo de la investigación, comparto las más significantes como disparadores abiertos a la reflexión de toda la comunidad educativa.

Todas ellas conducen a una idea central y es que tiene que ver con el desvanecimiento de la ilusión con la que se crea la escuela y lo que hoy sufre mayor tensión: el desvanecimiento del fundamento de normalidad, meritocracia y desarrollo biológico con el que de alguna manera se sentaron las bases para la educación gradual (dividida por grados/ años) de manera ascendente, con una idea de fondo de un supuesto “progreso lineal e indefinido” relacionado a su vez con el desarrollo de la noción de infancia, de los infantes como sujetos de la modernidad y la escuela como el lugar de formación de esos infantes-futuros adultos. Y con aquel objetivo de la escuela que es el lugar para el desarrollo moral, intelectual y físico de los/as niños/as.

Dentro del proyecto de la modernidad, la psicología fue una de las especialidades que más han aportado a la construcción de “la” niñez (única y normal). La psicología del desarrollo “Se ocupó de describir y sistematizar los cambios a lo largo del tiempo biográfico, el llamado ciclo vital” (Rabello de Castro, 2001, p. 26). Siguiendo con la autora, las explicaciones del desarrollo “natural” (biológico) afirmaron el carácter universal de las trayectorias humanas -relacionadas íntimamente con la noción de trayectoria escolar- perdiéndose de vista las relaciones socioculturales específicas donde se llevan adelante estas trayectorias. En función de esa universalidad del desarrollo, la noción de niño/a normal se fundamenta en la posibilidad de reducirlos/as a determinados denominadores comunes, considerados criterios o normas características de la edad.

Es de suma importancia mencionar que en el sentido común occidental contemporáneo continúan plenamente vigentes las nociones de niñez surgidas del modelo evolutivo en psicología, “el cual-al establecer la secuencia de etapas de desarrollo cognitivo por la cual progresan las habilidades conceptuales infantiles- produjo una homogeneización de la noción de “niño”. La psicología evolutiva abordó la psicología infantil como medio para resolver interrogantes de la psicología general, operación que también ha caracterizado el abordaje de la niñez en otras disciplinas” (Szulc, 2006, p. 6). Si bien estos fueron cuestionados y arduamente criticados por distintas disciplinas no han perdido relevancia porque la psicologización de los fenómenos infantiles se ha extendido amplia y profundamente en nuestro país y en otros países de latinoamérica y europeos, llevando a la producción y tratamiento de la niñez principalmente desde esa disciplina en particular que mucho tiene que ver -no ingenuamente- con el surgimiento de la escuela y sus fundamentos pedagógicos.

En función de lo presentado planteo que “El desvanecimiento de la ilusión normalizadora” hace referencia a entender que los proyectos de integración escolar y la lucha por la inclusión educativa han salido a defender el derecho a la educación igualitaria pero desenmascarando a



la falaz ilusión de la normalización. Los cambios que se han ido dando a lo largo de los años en el sistema educativo, por ejemplo, la obligatoriedad de la secundaria, la escuela para adultos, que los niños/as con discapacidad estén en el sistema “común”, entre otros, han venido a poner en jaque una educación que tienda a la homogeneidad y a la normalización de los cuerpos y los niños/as y jóvenes, que ya no puede responder a las nuevas realidades latinoamericanas.

Según Terigi (2009) la segunda mitad del siglo XX fue un periodo excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas pero el mismo convive con la evidencia de resultados socialmente desiguales, un hecho que se da en todas partes en el mundo. Las investigaciones señalan tanto las dificultades persistentes de los sectores pobres para ingresar y permanecer en el sistema educativo como las diferencias en los aprendizajes a los que pueden acceder. Estas dificultades se relacionan con las trayectorias esperadas basadas en un supuesto normalizador del “ciudadano típico” actualmente fuertemente problematizado.

En lo que refiere a la educación esta disputa que encarna la desigualdad (socio-política y económica) que se presenta dentro de cualquier aula -donde ya no se puede seguir hablando del “estudiante normal”-, nos invita a pensar que el concepto de inclusión no plantea que se espere que todos hagan y consigan lo mismo, sino por el contrario, se esperará el máximo de cada uno. El máximo desarrollo social y de aprendizaje al que cada uno puede alcanzar si están las condiciones garantizadas y se sabe desde que lugar se parte.

Finalizando, los mecanismos de exclusión que operan al interior de la escuela, lejos de ser ocultos y difíciles de solucionar son visibles para toda la comunidad educativa y que en la mayoría de los casos se resolvería –en principio- con 3 factores: Formación integral e inclusiva de todos/as los/as docentes; cambios en los discursos, prácticas y actitud frente a la diversidad y frente a la discapacidad que muevan el orden establecido; decisión política y presupuesto para garantizar y efectivizar las leyes educativas.

Cerrando con Terigi:

“El concepto de inclusión educativa fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas y, aunque la reflexión pedagógica no estuvo exenta de algún retroceso importante (como lo es el discurso sobre la educabilidad), nos encontramos en un punto en el cual consideramos que, a medida que refinamos nuestros medios para educar, las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización” (2009, p. 14).

## BIBLIOGRAFIA

- Bourdieu, P. (1978). El racismo de la inteligencia. En Bourdieu, P. Sociología y cultura, Editorial Grijalbo, 1990, México.
- Bracchi, c, Ferrero, f. y Gabbai, I. (2003). La escuela en perspectiva histórica: categorías y sujetos e la modernidad familia; infancia; escuela y trabajo. (mimeo).
- Bracchi, C; Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. en Kaplan, C. (Dir) Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Casal V. y Lofeudo S. (2009). Integración escolar: una tarea en colaboración. Dirección de Educación Especial. Ministerio de Educación provincia de Buenos Aires.
- Cobeñas, P. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata.
- Cobeñas, P. (2016). Estudio sobre buenas prácticas de educación inclusiva en escuelas comu-

nes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ADC. Informe Final. Asociación por los Derechos Civiles.

- Danel, P.M. (2015). Sentidos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas especiales. Trabajo Social 17: 147-166. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 285-301.

- Ferrante, C. (2013). Cuerpo, discapacidad y menosprecio social. Seis formas de respuesta a las tiranías de la perfección. Seminario de Cuerpo y Discapacidad. Universidad Nacional de La Plata.

- Gil, A. (2006). El primer tratado de derechos humanos del siglo XXI: la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En: 13° revista electrónica de estudios internacionales (2007) A/CONF. 189/5.

- Grimaldi, V.; Cobeñas, P.; Melchior, M. (2016) Construyendo una educación inclusiva. Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

- Kreimer, R. (2000) Historia del mérito. Disponible en: <http://geocities.com/filosofialiteratura>

- Palacios A., Bariffi A. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial Cinca, S. A. Argentina.

- Mora, A.S. (2014) Prácticas, representaciones y experiencias: propuestas teórico-metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo. Revista Cuerpo del Drama. Revista Electrónica de Teoría y Crítica Teatral, número 2. Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Rabello de Castro, L. (org.). (2001) Infancia y adolescencia en la cultura del consumo. México. Editorial Lumen. ISBN 987-00-0144-0

- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. En Revista Orientación y Sociedad. Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional. Vol 8. Publicación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

- Szulc, A. 2006. Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'. En: Wilde, G. y P. Schamber (Eds.), Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Buenos Aires, Editorial SB, Colección "paradigma indicial"

- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

- Terigi, F. (2015) Conversación con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional. En Diálogos del SITEAL, OEI, UNESCO, SITEAL.

- UNICEF (2013). Niños y Niñas con Discapacidad. Resumen ejecutivo. Estado Mundial de la Infancia.

- UNICEF (2015). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza. Dirección editorial Elena Duro.

#### **PÁGINAS WEB:**

- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad:  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (acceso 11/03/291018)

- Ley 1420: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002646.pdf> (acceso 10/03/2018)
- Ley de educación Nacional: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf) (Acceso el 27/06/2017)
- Normativas/ resoluciones educación: <http://www.abc.gob.ar/> (acceso 30/10/2018)
- Unicef: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf) (Acceso el 27/06/2017)