

# **La inclusión que excluye Los sujetos con discapacidad intelectual escolarizados en el sistema educativo argentino.**

Alejandra Luciani y Natalia Veron.

Cita:

Alejandra Luciani y Natalia Veron (2017). *La inclusión que excluye Los sujetos con discapacidad intelectual escolarizados en el sistema educativo argentino*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/246>

**Título de la ponencia:** La inclusión que excluye. Sujetos con discapacidad intelectual escolarizados en el sistema educativo argentino.

**Autores:** Luciani Alejandra, Verón Natalia.

**Eje temático:** N° 3. Estado y políticas públicas

**Nombre de la mesa:** N° 51 Políticas y discapacidad: avances, retrocesos y tensiones a 10 años de la Convención.

**Institución de pertenencia:** Alejandra Luciani (CLACSO)

Natalia Verón (UBA)

**E-mail:** alejandra\_luciani@yahoo.com.ar

**Resumen:** El derecho a la educación no se agota en el acceso, se debe garantizar la posibilidad de participar y apropiarse de los bienes culturales; el sistema educativo argentino ha realizado un paso titánico en la declaración de una educación inclusiva, salto expresado en la Ley Nacional de Educación y en los documentos respaldatorios; salto que presupone una conquista fundamental social y política para las personas con discapacidad y también para todo el sistema educativo, sin embargo, a once años de la firma de dicho documento, no se han implementado medidas estratégicas, vertebrales para garantizar el pleno cumplimiento de las prescripciones ministeriales. Estos años debieron de servir para promover transformaciones radicales de las condiciones materiales y simbólicas del sistema educativo. Analizar las condiciones estructurales que hacen a las políticas de inclusión y exclusión, presupone no sólo advertir quienes están adentro y quienes afuera sino advertir las condiciones políticas que hacen a dichas territorializaciones y qué relaciones de poder se ocultan detrás de tales decisiones; presupone descubrir las prácticas de nombramiento, de demarcación de destinos, de exclusión, de discriminación que se han construido y se construyen desde una perspectiva colonialista.

**Palabras Claves:** Inclusión. Discapacidad. Exclusión. Escolaridad.

# **La inclusión que excluye**

## **Los sujetos con discapacidad intelectual escolarizados en el sistema educativo argentino**

El presente ensayo está basado en un estudio crítico en torno a las condiciones de inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual en el sistema escolar de la provincia de Buenos Aires; dicho estudio crítico se desarrolla en el marco del GT de CLACSO, Estudios críticos y poscoloniales en discapacidad.

Al momento no se ha concluido la investigación y la presentación responde al estado actual de la misma, la cual se finalizará en el año 2019.

**La hipótesis de base que sustenta el análisis del presente estudio crítico, es que detrás de los discursos a favor de la inclusión escolar, detrás de los documentos legales a favor de la inclusión escolar o prescriptivos de prácticas de inclusión, se esconden concepciones que dan sustento a las políticas de exclusión que se materializan en el sistema escolar y resisten todo intento de construcción de una escuela para todos y todas.**

The base scenario that sustains the critical analysis of this study, is that behind the speeches in favor of the school inclusion, behind the legal documents in favor of the school inclusion or prescriptive practices of inclusion, hide conception that give sustenance to the politics of exclusion that materialize in the school system and resist any attempt to build a school for all.

Palabras claves: inclusión escolar. Exclusión. Discapacitados intelectuales.

### **Introducción**

Una madre concurre a un establecimiento escolar del nivel preescolar cercano a su domicilio; es la misma escuela a la que han concurrido sus otros dos hijos mayores quienes actualmente se encuentran en el nivel secundario; la madre en la entrevista con la secretaria del jardín de infantes, comenta que su hijo necesita una matrícula para el curso de preescolar y agrega que su niño tiene síndrome de down. De inmediato, la secretaria le informa que lo más correcto es que inscriba a su hijo en una escuela de educación especial. Paciente la madre le explica que su hijo ya ha ido a escuelas “comunes” y que ha hecho estimulación temprana, agrega además que su hijo *es muy inteligente, que sabe los colores y los números hasta el diez* y que sus maestros de la escuela anterior le recomendaron que continuara en un preescolar común. Desorientada la secretaria le informa que deberá pedir un informe a una *escuela especial*, que no le puede dar la vacante, que deben esperar las *orientaciones de los especialistas*, que no es un problema matricularlo pero que desea hacer lo mejor para el niño y que no se siente capacitada para tomar la decisión.

Imagino que, a esta altura de la lectura, algunas voces se alzarán proclamando el carácter de injusto que revierte la decisión de la secretaria, otros en cambio abogaran por las buenas medidas, las cautas medidas que descansan sobre las doctas palabras; otros en cambio descreerán de que tales situaciones puedan ocurrir al amparo de las prescripciones de inclusión de la Ley nacional de Educación. Podemos imaginar incluso la multiplicidad de voces a favor o en contra de las orientaciones de la secretaria, sin embargo, permítanos pensar que aquí no es la secretaria el foco del problema, no es su implícita derivación a la educación especial el eje del conflicto; lo que deja ver el relato, es que, a pesar de los contenidos de la ley Nacional de Educación, de los Documentos de Apoyo, las resoluciones Ministeriales y las orientaciones de los inspectores educativos, existen en las prácticas escolares muestras de las dificultades para hacer efectiva una política educativa inclusiva.

Es habitual asociar las malas prácticas educativas, aquellas que atentan contra la construcción de una escuela para todos y todas, a situaciones individuales propias de los estudiantes o sus docentes; es el pequeño con síndrome de down quien no aprovecha la propuesta áulica, es el docente quien no está capacitado debidamente para atender a niños, niñas con discapacidad dentro del aula; es el joven con discapacidad intelectual quien no puede seguir el ritmo de la clase, son los profesores del nivel secundario quienes, dado su fragmentación horaria y la multiplicidad de cursos que tienen, no pueden realizar un seguimiento adecuado de los planes de integración de sus alumnos/as. No faltan las asociaciones de padres emprendiendo cruzadas mediáticas o ministeriales en contra de tal o cual directivo responsable de la exclusión de los niños/as de las propuestas de integración. Rara vez se ve en las políticas educativas que se implementan o que no se implementan la causa fundamental del fracaso de la inclusión educativa.

La batalla que hoy emprenden los sujetos con discapacidad intelectual por ocupar un espacio dentro del denominado sistema común, es similar a la librada por los niños y niñas de los sectores populares por pertenecer al nivel secundario de escolarización y permanecer en el mismo; en ambos casos, las prescripciones emanadas de los documentos gubernamentales, han servido de red para aquellos que se han aventurado a la odisea de encontrar un espacio al que pertenecer, pero aún no obran como garantía de derecho. Al respecto en una entrevista realizada para la revista veintitres <sup>1</sup> Luciana Malamud a propósito de lo dicho por Carlos Skliar propone que es necesario poner “ la lupa sobre el abismo existente entre el discurso pedagógico y la vida real en las escuelas, en la necesidad de reemplazar el peso de las leyes por el lenguaje de la ética, y sostiene que la capacitación no lo es todo.” Y agrega el propio Skliar: “Los modos de solucionar ese abismo entre el discurso pedagógico y el de la vida escolar hasta ahora son irreales y hay que pensarlos de otra manera –reflexiona–. Primero es necesario entender cómo están construidas las leyes, a propósito de la necesidad de inclusión y reafirmación de derechos”

Estar en la escuela excede la presunción de travesar la puerta de entrada y formar parte de la aún vigente fila disciplinadora; el cambio de paradigma legal, es decir, la superación de las prescripciones médico rehabilitadoras, estigmatizadoras y excluyentes hacia una política educativa inclusiva presupone no sólo “estar” sino también “ser”, ser un estudiante, participar de experiencias de enseñanza, aprender, tener palabra, formar parte del equipo deportivo, ser invitado a los cumpleaños, ser uno más en la clase, no ser derivado a espacios “rehabilitadores” ni recibir en los actos de colación menciones especiales basadas en las escasas expectativas de quienes han asistido a su proceso educativo.

Se hace necesario no sólo repensar el lugar de los llamados integrados sino también repensar la estructura escolar de modo que abandonando las expectativas de lo homogéneo del “lo mismo para todos”, se puedan crear formas flexibles, novedosas de organización e ideario institucional que habiliten espacios para los “que han ido siempre” y estos “nuevos, recién llegados” a las escuelas de nivel con la expectativa de que, detrás de la convocatoria para aprender se desvanezcan las categorías de “comunes” y “especiales”. Una nueva estructura que ponga en discusión no sólo la organización del aula, la didáctica de lo grupal, las metodologías de enseñanza, los agrupamientos, sino que también esté dispuesta a poner bajo sospecha los “imponderables” de la escuela: la prolijidad, la cursiva a partir de 2º grado, la lapicera de tinta, las evaluaciones escritas, la docilidad de los cuerpos, la organización de la carpeta, la lógica competitiva, los tiempos, las agrupaciones, etc. En este sentido se hace necesario también repensar ciertas urgencias del sistema educativo desatendido por décadas: la superpoblación de los grados, la ausencia de equipos de apoyo interdisciplinarios en las escuelas de nivel, la falta de

---

<sup>1</sup> "Hay que evitar las miradas que manchan"  
Revista Veintitres, 29 de diciembre de 2008. Buenos Aires, Argentina.

infraestructura accesible, la escasa supervisión por parte de los inspectores de los Proyectos educativos institucionales orientados hacia una educación inclusiva, los criterios de evaluación, promoción y acreditación, entre tantos otros aspectos que hacen obstáculo.

Una de las docentes entrevistadas nos aclaró:

“-No sé qué más hacer, estoy sobrepasada, tengo 30 alumnos y un integrado”.

En la lógica dualista de la modernidad, la diferenciación entre “alumnxs” e “integradx”, nos remite a la dualidad que refiere y opone “lo conocido” a “lo extraño”; “lo nativo” a “lo extranjero”; “los iguales”, “el/la distintox”. Tales nombramientos prefiguran destinos de modo tal que lxs llamados “especiales” sólo pueden ser “atendidxs” por especialista; dentro de esta narrativa, la escuela común o de nivel en ocasiones “hace el favor” de permitir que un extraño entre a sus aulas acompañado del responsable directo de su enseñanza, es decir, del maestro integrador de la escuela especial quien, en el imaginario de la escuela de nivel, detenta el poder-saber acerca de lxs sujetos con discapacidad.

Como hemos señalado anteriormente, el derecho a una educación inclusiva, no se agota en el acceso a la escuela sino que junto a dicho acceso se debe garantizar la posibilidad de participar y apropiarse de los bienes culturales;<sup>2</sup>El sistema educativo argentino ha realizado un paso titánico en la declaración de una educación inclusiva, salto expresado en la Ley Nacional de Educación y en los documentos de apoyo; salto que presupone una conquista fundamental social y política para las personas con discapacidad y también para todo el sistema educativo, sin embargo, a once años de la firma de dicho documento, no se han implementado medidas estratégicas, vertebrales para garantizar el pleno cumplimiento de las prescripciones ministeriales. La LNE como instrumento jurídico-político a favor de todxs lxs estudiantes, entre ellos los sujetos con discapacidad, ha servido de trampolín hacia una perspectiva de reconocimiento de derechos, sin embargo, su implementación sigue siendo un salto al vacío y, aunque las víctimas de dicho salto suelen ser en primera instancia los sujetos con discapacidad y mucho más, los discapacitados intelectuales, es el sistema educativo en su conjunto, es la sociedad en la que se inscriben nuestras escuelas, las que pierden en cada fracaso, en cada intento de salto, en cada acto de exclusión. Estos años debieron de servir para promover transformaciones radicales de las condiciones materiales y simbólicas del sistema educativo; y por transformaciones radicales entendemos los aspectos de estructura edilicia para facilitar el borramiento de las barreras arquitectónicas, la formación de los docentes en actividad y de los profesorados, la inversión en

---

<sup>2</sup>“El ideal de una escolaridad común se ha conquistado en el espacio formal de una legislación que amplía, el reconocimiento jurídico del derecho a la educación de todos, sin ningún tipo de discriminación o exclusión. Sin embargo, esta aspiración tropieza con un aparato institucional que, aunque abierto a todos, acoge de forma desigual a los sujetos en función de ciertos atributos (...)” (Gentili, Pablo, 2011;89)

recursos materiales específicos para la atención a la diversidad, la implementación de parejas pedagógicas, la creación de gabinetes de orientación escolar en todas las escuelas de nivel. Estos años debieron de servir también para extender al resto de la población no escolar, las ideas vertebrales de la inclusión con el propósito de poner en crisis los modelos de normalidad y deficiencia.

Analizar las condiciones estructurales que hacen a las políticas de inclusión y exclusión, presupone advertir las condiciones políticas que hacen a ciertas territorializaciones. Estar o no estar en educación, acceder o no a los bienes culturales, formar parte de un entramado basado en los principios de solidaridad, igualdad y fraternidad presupone descubrir las prácticas de nombramiento, de demarcación de destinos, de exclusión, de discriminación que se han construido y se construyen desde una perspectiva colonialista; presupone además ver de qué manera se inscriben las minorías carentes de derechos o con derechos carentes de garantía de derecho, en experiencias escolares que ejercen (más o menos visiblemente), violencia real o simbólica en virtud de las representaciones en torno a la discapacidad. El mismo sistema que nombra y etiqueta, que diagnostica y rotula es el responsable de diseñar y ejecutar las políticas públicas de atención a dicha población. En el caso particular de la República argentina, los sujetos con discapacidad sólo acceden a las prestaciones para personas con discapacidad en las áreas de salud, educación, pensiones y planes especiales de trabajo y vivienda a través de la obtención del C.U.D (Certificado único de discapacidad) que, casualmente es otorgado por una junta médica; estas prácticas de certificación, constituyen la expresión de un renovado discurso legitimante médico-normalizador. Quienes hace décadas trabajamos en instituciones dedicadas a la atención de personas con discapacidad, hemos asistido a los *aluviones diagnósticos* responsables de codificar las respuestas psíquicas, intelectuales, físicas, culturales de la población.

Lo normal, lo anormal, lo común, lo especial, no pueden ser pensadas como categorías, realidades naturales. No son de ninguna manera enunciaciones que puedan pensarse independientemente de las instituciones que las han creado y las recrean. Lo normal, lo anormal, no tienen una existencia objetiva. Son el resultado del ejercicio científico que produce categorías, de los enunciados legales, de los medios que operan sobre la formación de conceptos, de las colegiaturas.

### **A propósito de la escuela**

Se hace necesario indagar qué ocurre en las prácticas escolares al momento de definir las trayectorias escolares de los alumnos/as; al momento de definir las condiciones de pertenecer, participar, aprender y cómo estas prácticas se desarrollan a contrapelo de las prescripciones de los documentos oficiales. No se trata de culpabilizar a la escuela de las condiciones de exclusión tal como se ha señalado al comienzo, no se trata en definitiva de buscar las causas individuales que se presuponen responsables

del fracaso de la inclusión; se trata más bien de dar a ver las reales circunstancias que deben atravesar las personas con discapacidad intelectual en relación a sus posibilidades de escolarización. Se trata además de develar los modos en que el Estado aparece y se desvanece en un escenario de complejos atravesamientos. Se trata de develar una exclusión material y simbólica de lxs alumnxs con discapacidad intelectual montada a espalda de los discursos de la inclusión.

Se hace necesario, pues, analizar de qué manera operan las demarcaciones de la población escolar entre sujetos con dificultades y sujetos sin dificultades, no sólo desde la perspectiva de las prácticas clasificatorias sino también respecto a las trayectorias escolares que se proponen y que prefiguran destinos de éxito o fracaso. Es necesario, además, ver de qué manera la educación especial como modalidad se define en el entramado del sistema escolar argentino y se conjuga con las expectativas de los servicios educativos de los niveles frente a la inclusión de alumnxs con discapacidad intelectual.

Por último, se hace necesario recuperar las voces de lxs niñxs con discapacidad intelectual y la de sus familias bajo la idea de reconstruir su vivencia respecto a la inclusión en las escuelas del nivel.

### **En el principio: La ley**

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación, ley N° 26.206 que sustituye a la Ley Federal de Educación. Una de las novedades que inaugura la L.E.N es que, a través de la misma se responsabiliza a todo el sistema educativo de las trayectorias educativas de lxs alumnxs abandonando la idea de que dicha garantía fuese responsabilidad única de las escuelas de educación especial. La inclusión es presentada en términos de atravesamiento de todo el sistema educativo; por otra parte dicha preocupación por la inclusión excede las condiciones escolares de los sujetos con discapacidad. Tal como se expresa en el art 11 del capítulo II en el cual se abordan los fines y objetivos de la política educativa nacional, se dicta que será responsabilidad del estado nacional” Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.” Y agrega que el Estado deberá “Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.” (L.E.N, Art. 11, incs. e y f).

A diferencia de la Ley Federal de Educación, en donde se colocaba a la educación especial como garante de la “atención a la diversidad”, la L.N.E circunscribe a la educación especial en su función de: “(...) brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta

pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (L.E.N, Art 11, incs.n)

En conclusión, la L.E.N subraya la responsabilidad conjunta de todos los niveles y modalidades del sistema educativo en relación a la efectiva inclusión de todxs lxs estudiantes, “(...) aceptando y valorando las diferencias en una escuela que es de todos y todas, para todos y todas y para cada uno/a” (consejo Federal de Educación, Resoluc. 144)

A once años de sancionada la L.E.N, encontramos que la respuesta a una ley por demás venturosa y equitativa, ha sido la escasa asignación de recursos de financiamiento puestos a disposición para su implementación; la falta de acompañamiento para las instituciones educativas y un número muy reducido de alumnxs con discapacidad intelectual incluídxs. En el estado actual de las respuestas educativas para los alumnos con discapacidad intelectual, el pensar en una escuela inclusiva que los acoja y le realice ofrecimientos de experiencias educativas junto a otros estudiantes sin discapacidad es un horizonte de llegada que pareciera encontrarse en un futuro algo lejano. Aún encontramos dificultades en aceptar y acompañar la integración como estrategia como la posibilidad de ampliar las aulas. Son innumerables las escuelas de nivel que no se han abierto al debate de los contenidos de la ley respecto a la inclusión; del mismo modo, son muchísimas las instituciones que, aun conociendo la ley se niegan explícita o implícitamente a hacer efectivo su cumplimiento como si se tratara de una opción.

En una reunión de directivos del nivel primario de La Matanza un directivo argumenta:

“Nosotros no discutimos la inclusión porque el representante legal de la congregación no quiere chicos en integración porque siempre son un problema”

En una reunión de integración la maestra de la escuela de nivel plantea:

“Hacemos lo que podemos, me llenan el aula de alumnos con problemas porque somos una escuela que incluye”.

De las entrevistas realizadas con distintos actores del sistema educativo hemos advertido que, es generalizada la idea de que el cambio de paradigma se traduce en un cambio inmediato de ideas, prácticas y sentidos y que, en todo caso, la no advertencia inmediata de tales cambios es sinónimo del fracaso del paradigma. Por otra parte, la mayoría de los agentes interpreta que el sólo enunciado de la ley (en este caso la L.E.N), es posibilidad de realización del paradigma de la inclusión. Tales interpretaciones dejan ver dos posturas claves; la no interpretación del cambio de paradigmas como proceso, como lucha de campos, con tensiones, disputas, conflictos; y por otro lado, la no implicancia

de ellos mismos como agentes del sistema educativo en la efectiva realización del paradigma de la inclusión. Por otra parte se advierte una escasa intromisión de los inspectores de nivel respecto a la supervisión de los Proyectos Institucionales lo que se traduce en que en la mayoría de las escuelas de nivel de la provincia de Buenos Aires, no existen definiciones marco respecto a la educación inclusiva.

Como mencionamos anteriormente, son las escuelas y los docentes quienes se ven en la difícil tarea de poner en acto lo que la legislación prescribe. Son los docentes quienes construyen en la práctica, un repertorio de formas apropiadas o no para las situaciones de enseñanza. Situaciones que debe enfrentar llevando adelante la enseñanza en las complejas condiciones del presente y que no pocas veces, los coloca en el rol de equilibrista.

Si tomamos la formación docente como un aspecto infaltable en las propuestas para mejorar la educación inclusiva, los análisis contienen frecuentemente una evaluación crítica sobre lo que los maestros y profesores saben acerca de sus disciplinas y en especial acerca de los modos de llevar adelante la enseñanza, modelos, formas de enseñar que se orientan, la mayoría de las veces hacia un ideal homogéneo de clase. Es el espacio de la formación docente el propicio, al menos de manera inicial, para ofrecer herramientas teóricas que permitan llevar adelante la tarea de enseñar. Sin embargo, es necesario que abordemos un aspecto esencial que opera en contra de una escuela inclusiva. Dentro de la formación docente, podemos distinguir dos tradiciones formativas instaladas: el normalismo y la tradición tecnocrática. Estas corrientes se enmarcan dentro de concepciones que simplifican el accionar docente alejándose de la complejidad de los contextos en que los docentes desenvuelven su acción.

La tradición normalista en su devenir histórico ha producido una respuesta a la pregunta sobre las relaciones entre conocimiento y acción desde la instalación de prácticas homogéneas y homogeneizadoras. De esta manera el docente, mediante rutinas y procedimientos va dando forma a la situación pedagógica para neutralizar lo que saliera de la norma. Esta tradición responde así a parte del ideario de la matriz fundacional de la escuela moderna: difundir una cierta cultura por la vía de la incorporación de todos a una institución única e igualitaria.

Por su parte la tradición tecnocrática ofreció en su momento la alternativa racionalizadora: la secuencia técnica de la programación se ofrecía como un proceso de aplicación del conocimiento proposicional a la acción. La diversidad era un dato más que debía ser considerado al momento de la programación y reconsiderado en la instancia de evaluación para mejorar el proceso de diseño. El énfasis está puesto aquí en el diseño y los docentes aplican de modo técnico los procedimientos (Terigi, 2012)

Si bien no podemos dejar de mencionar la existencia de otros enfoques reflexivos en la formación docente aún en ellos persisten el supuesto de continuidad entre pensamiento y acción (Feldman, 1999)

Podemos reconocer entonces que actualmente ambas tradiciones gozan de total vitalidad en las aulas traduciéndose en piezas de conocimiento que van de lo declarativo o procedimental a cursos de acción prácticas. Consideramos la existencia de una “matriz normativa” en permanente reciclaje del corpus teorico-ideológico del normalismo, con matices y perspectivas acordes a nuestra coyuntura.

Otro aspecto observado en la integración de alumnxs con discapacidad intelectual en las escuelas de nivel que obstaculiza una perspectiva inclusiva, se relaciona con las configuraciones de apoyo que se ponen a disposición de lxs alumnxs integradx para garantizar el acceso al aprendizaje; frecuentemente, lxs docentes y en muchas ocasiones, también lxs alumnxs, interpretan tales apoyos como ayudas, como formas de facilitación que consideran injustas en tanto marcan una diferencia respecto a lo que creen es la igualdad de propuestas y de demandas para lxs estudiantes en general. En este sentido, lxs docentes interpretan la habilitación de propuestas de acceso que buscan garantizar un efectivo ejercicio del derecho a la educación como atentados a las “debidas exigencias” que el acto educativo presupone pasando por alto las necesidades educativas de cada unx de sus estudiantes.

Lejos de responsabilizar a los docentes de llevar al aula propuestas mecánicas que presuponen suficiente respuesta a las necesidades educativas de todxs, resulta necesario revisar y resolver la situación paradójica en la que se encuentran de modo de poder garantizar que, efectivamente se pueda dar respuestas de enseñanza para todxs.

Hoy la legislación vigente proclama la incorporación de todxs al sistema educativo por la vía de la inclusión. Se les encomienda a las escuelas y docentes responder a los principios de inclusión y atención a la diversidad (que implica el reconocimiento y valoración de la individualidad) desde marcos formativos anacrónicos que se encuentran muy lejos de poder dar respuestas didácticas que contemplen tanto a lo grupal como a lo individual en contextos cada vez más complejos.

Son los docentes, en sus distintos cargos (maestros y directivos) quienes intentan resolver esta paradoja con muy poco acompañamiento por parte del Estado (falta de equipos transdisciplinarios, falta de cargos de maestras integradoras, aulas super pobladas, falta de formación docente en servicio.), con escasos espacios para la discusión de los fundamentos de las políticas educativas inclusivas y librando una batalla constante entre los modelos de formación centrados en la idea de enseñar todo a todos y las exigencias de una práctica profesional que les exige enseñar algunas cosas a cada uno.

## **Un compromiso con la inclusión**

*“ ... quiero que mi hijo vaya junto a sus hermanos pero como es down me lo mandaron a la escuela especial” (mamá de un niño de 6 años con síndrome de down)*

*“ No tengo problemas con los integrados, los chicos aprenden valores muy importantes cuando en su grado hay integrados” (Maestra de 3° año de E.P de Chascomus)*

Considerando que existen otras formas de pensar a los sujetos escolares, otras maneras de pensar las escuelas, y que podemos generar conocimientos que construyan otras formas de pensar y hacer mundos; deseamos analizar las buenas prácticas escolares, aquellas que han sido capaces de llevar adelante procesos de inclusión educativa.

Hemos advertido hasta el momento que, las instituciones que mejor responden a las condiciones de una escuela inclusiva se caracterizan por:

Mostrarse abiertas al debate de los propósitos de la educación en general.

Funcionan como auténticas comunidades educativas, es decir, se observa una participación activa de todos los miembros que la conforman.

Consideran a sus alumnos en sus características particulares.

Invierten recursos en espacios de tutorías y seguimientos orientados a los alumnos con dificultades conductuales y/o de aprendizaje.

Trabajan en red con otras instituciones (como por ejemplo con los equipos de las escuelas especiales).

Son flexibles en su organización (por flexible entendemos la posibilidad de cambiar a los estudiantes de grupo, dar a los estudiantes tareas alternativas, crear situaciones de enseñanza creativas basadas en el cooperativismo y el asociativismo entre pares, etc.).

Analizan las intervenciones de integración de sujetos con discapacidad intelectual en términos de garantía de derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes.

Aceptan y acompañan la intervención de los maestros de educación especial orientada hacia toda la clase y no hacia el/la alumno con discapacidad, es decir, redefinen el rol del maestro integrador de la escuela especial.

Interpretan las configuraciones de apoyo no como la “facilitación” de los contenidos a enseñar o de las instancias de evaluación sino como estrategias para garantizar el aprendizaje según las posibilidades de cada uno de lxs estudiantes.

La integración escolar no es una carga, un nuevo obstáculo sino la posibilidad de ampliar la experiencia educativa y el aprendizaje de todxs.

Incluyen en sus proyectos institucionales propósitos orientados a garantizar una política educativa inclusiva, lo que devela que “la inclusión” no es pensada como la respuesta a la problemática particular de unx estudiante, sino que es concebida como parte esencial del ideario educativo institucional.

Lxs tutorxs realizan la tarea de enlace entre las propuestas de enseñanza y las características de ciertos alumnxs.

Por otra parte, es necesario que el Estado acompañe estas “buenas prácticas” desde los espacios de supervisión, a través de la inversión educativa, asumiendo su responsabilidad como regulador de los contenidos de los medios de comunicación que, en ocasiones, refuerzan los prejuicios y vulneran los derechos de las personas con discapacidad.

### **Un cierre que abre...**

Hace diez y siete años, en ocasión de realizar un intercambio cultural entre los alumnos/as de la escuela especial que dirijo y una escuela rural de población Mapuche de la provincia de Neuquén en la Patagonia argentina, me atreví a realizarle una pregunta a la cocinera de la escuela que me marcaría un camino de reflexión que aun mantengo vivo. Mientras la ayudaba a servir las porciones del almuerzo le pregunté qué cantidad de niños/as con discapacidad concurrían a la escuela. Me miró sorprendida y me contestó, ninguno. Yo me sorprendí aún más con su respuesta y continué la conversación presuponiendo que no había comprendido mi pregunta, le dije que me llamaba la atención que en una población escolar de 110 alumnos/as no hubiera algún niño/a con discapacidad, que la OMS advertía que el 10% de la población mundial tenía algún tipo de discapacidad, etc, etc... a lo que la cocinera me contestó...”acá es distinto que de donde vienen ustedes, yo la entiendo pero acá es distinto, el que no puede aprender las letras... ayuda con la leña, el que no puede con la tarea ayuda con los animalitos o se queda en la casa ayudando a la mamá... todos hacen algo para la comunidad, mi hermano no ha podido seguir en la escuela, él es el que preparó este corderito... no es discapacitado porque sirve para algo...”

¿Será que hemos olvidado lo que ya sabíamos? ¿Será que nos preocupa más responder a las demandas del mercado de la industria de la salud, que a las necesidades de nuestros chicos y chicas? Hemos importado manuales de estandarización de sujetos, hemos aprobado leyes de educación conteniendo el ideario y la organización del sistema escolar de países que no compartían con nosotros ninguna otra similitud más que el idioma. Hemos traspolado conocimientos surgidos para atender problemas de los países desarrollados sin atender a las características regionales. Nuestro horizonte sigue quedando lejos de casa y en el mientras tanto, cientos de niñas y niños padecen nuestras políticas educativas de parches, del como sí, de las buenas intenciones que nunca se convierten en actos, en propuestas concretas de abordaje pero que, una vez sancionadas adormecen por un largo período los reclamos de quienes han impulsado las propuestas; es como si la simple sanción y no su instrumentación efectiva, fuese suficiente garantía de que algo ha cambiado. Padecemos intervenciones descontextualizadas, teñidas de una prescriptividad ajena, extranjera, que oculta sus verdaderos intereses basados en la eficacia de los más aptos, la competitividad del mercado y la escasa inversión del estado en políticas de salud y educación.

El sistema educativo argentino posee en su legislación, una ley vanguardista en la región centralizada en el derecho a la educación de todos y todas, sin embargo, aún los sujetos con discapacidad intelectual están lejos de las aulas de las escuelas de nivel, son mirados con sospecha, son sobreevaluados... las familias buscan matrículas como quien busca hallar un tesoro y los docentes se sienten solos...

El sistema educativo argentino posee una ley cuya perspectiva es la inclusión... pero lxs alumnxs con discapacidad intelectual... aún esperan para entrar a las escuelas del barrio...

## Bibliografía

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. (1998). Serie A-19. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008b). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del profesorado de Educación Especial. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012b). Resolución N°174 CFE Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

GENTILI, Pablo. (2011), Pedagogía de la igualdad, ensayos contra la educación excluyente, Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.

MALAMUD, Luciana, (2008) Hay que evitar las miradas que manchan" Revista Veintitres, 29 de diciembre. Buenos Aires,

TERIGI, Flavia (2012), Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico, Buenos Aires, Santillana