

La escuela para todos. La tensión inclusión/exclusión en la cotidianeidad de las escuelas, a diez años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Cintia Schwamberger y Silvia Grinberg.

Cita:

Cintia Schwamberger y Silvia Grinberg (2017). *La escuela para todos. La tensión inclusión/exclusión en la cotidianeidad de las escuelas, a diez años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/251>

XII Jornadas Sociología UBA
Recorridos de una (in)disciplina
La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera
22 al 25 de agosto de 2017

La escuela para todos. La tensión inclusión/exclusión en la cotidianeidad de las escuelas, a diez años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Cintia Schwamberger; Silvia Grinberg

Eje 3: Estado y Políticas Públicas

MESA 51: Políticas y discapacidad: avances, retrocesos y tensiones a 10 años de la Convención

CONICET UNSAM

cintiaschwamberger@gmail.com; grinberg.silvia@gmail.com

Resumen:

La presente ponencia discute avances de investigación acerca de los procesos de inclusión-exclusión en escuelas de educación especial en contextos de pobreza urbana en General San Martín, Provincia de Bs. As. Aquí, a la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) donde se propone que la inclusión constituya una estrategia prioritaria en política pública, buscando establecer una *mayor igualdad de oportunidades* (Contino, 2013; Ferrante, 2015), problematizamos estas políticas desde el punto de vista las instituciones y los sujetos. Proponemos que la noción de inclusión se vivió, como propuesta superadora, pero también se volvió parte de nuevas formas de circuitos exclusivos-excluyentes (Veiga -Neto, 2012) que se trasladan al interior de las escuelas (Sinisi, 1999). Las políticas vigentes se insertan en la trama escolar adecuándose a las posibilidades de cada escuela para intervenir en situaciones concretas. Desde esta perspectiva se busca indagar las formas que asume la vida escolar atendiendo a las políticas tal como se que se inscriben en la cotidianeidad, y presentan modos particulares de *hacer escuela* (Grinberg; Dafunchio, 2013) y *hacer docencia* (Rusler, 2016). Con el fin de interrogarnos acerca de cuáles son las formas de habitar el espacio escolar por parte de docentes y estudiantes en contextos de pobreza urbana, a diez años de la Convención.

Palabras Clave: Discapacidad, Pobreza Urbana, Inclusión / Exclusión.

1. Introducción

La escuela puede ser un lugar

Donde todo lo puedo encontrar

Si me dejan Buscar.

Y puede ser una puerta abierta de par en par

Una fuente para calmar la sed

Un espacio libre

Para imaginar el porvenir.

La escuela puede ser (Letra: Hugo Midón. Música: Carlos Gianni)

¿Cómo pensamos la escuela hoy?, ¿Se puede pensar la inclusión sin la exclusión?, ¿Hay en nuestra sociedad un sujeto no excluido? Analizar las tensiones en los procesos de inclusión - exclusión en su relación con las políticas educativas, especialmente a partir y a diez años, de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), permite complejizar la situación de las propias instituciones escolares y los sujetos que la habitan. En este sentido la presente ponencia discute avances de una investigación acerca de los procesos y tensiones de la inclusión/exclusión en escuelas de Educación Especial (EE) en contextos de pobreza urbana, del Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires. Esta mirada adquiere especial interés cuando la inclusión se volvió tarea prioritaria y estrategia en política pública a partir de las diferentes normativas¹ que la declaran como principio, en vistas de establecer en los espacios educativos y sociales en general una *mayor igualdad de oportunidades* (Contino, 2013; Ferrante, 2015). Es en este marco de debates que el trabajo de investigación, algunos de cuyos resultados se discuten aquí, se realiza buscando problematizar las dinámicas de la inclusión en la cotidianeidad de las escuelas, específicamente desde la mirada los estudiantes y docentes. Se trata de una investigación realizada desde un enfoque etnográfico (Guber, 2002, Rockwell, 2009, Woods, 1986) donde se observan las transformaciones y puesta en marcha de diversos programas y proyectos, que intentan incluir a todos aquellos que se acercan a la escuela, como modos de *recibir y hospedar* en términos Derridianos (1997), a quienes como nos decía una docente de la escuela " *están en el*

¹ La Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (ONU,2006) marcó un hito como punto de partida y de llegada ante las luchas por el reconocimiento de los Grupos Colectivos de las Personas con Discapacidad. Seguidamente y por acople a la Convención, la Ley de Educación Nacional N°26.206 que establece el principio de inclusión educativa sin ningún tipo de discriminación y, la ratificación de la Convención a partir del 2008 bajo la ley N° 26.378, acompañada por resoluciones federales, provinciales y jurisdiccionales ajustadas a las propias "necesidades y prioridades" de cada espacio del territorio. Tal es así que, en cada espacio del país, sostiene semejanzas y diferencias en función de la aplicación de las normativas y resoluciones enviadas desde los Ministerios de Educación.

fondo del fondo". La pregunta entonces refiere a las condiciones y contenidos de la vida escolar que hacen posible esa tarea de recibir y hospedar a esos que están en el fondo.

En la actualidad se observan cambios significativos en la configuración de los establecimientos educacionales y los actores que participan. Una gran cantidad de sujetos que, tradicionalmente habían sido excluidos del sistema educativo común han podido volver a ella bajo normativas que lo amparan. Una de las propuestas ha sido un llamado desde organismos internacionales y estamentos gubernamentales, a transformar las escuelas en comunidades más inclusivas, tal como lo establece la Convención (ONU, 2006) y leyes nacionales. Sin embargo, a pesar del énfasis de la inclusión educativa en los discursos nacionales e internacionales, este concepto no tiene una significación única, dado que muchas veces no hace más que facilitar y reproducir las formas de exclusión que buscaba eliminar (Contino, 2013; Lopes, 2011; Veiga Nieto, 2012; Infante, 2010). Es en este marco que importa reflexionar en la cotidianeidad de las escuelas, la tensión inclusión - exclusión que muchas veces, con el propósito de producir experiencias fructíferas, produce como resultados en las políticas de inclusión educativa (Ferrante, 2015) una situación doblemente excluyente (Lopes, 2009, 2011; Veiga Neto 2012), tanto sea por la discapacidad como por la situación de pobreza. Algunos autores presentan el concepto de "*inclusión excluyente*" (Almeida, Angelino, Sánchez, 2009; Vallejos, 2009; Zardel, 2012) como forma de producción de estas tensiones o siguiendo a Robert Castel (1997) "*segregar incluyendo*" (Castel, 1997), como una nueva forma "*normal*" y *actual de incluir* (ibid).

En este sentido entendemos que el par *inclusión - exclusión* se vuelve estrategia biopolítica, (Foucault, 2007) materializada en las políticas educativas y en las normativas vigentes, que encierra contradicciones en sí misma, entre la Convención, las leyes nacionales (Brogna, 2012; Ferrante, 2013; Joly, 2008) y la cotidianeidad de las escuelas (Sinisi, 2009; Pereyra, 2013). Asimismo, proponemos que la noción de inclusión se vivió como propuesta superadora, pero también se volvió parte de nuevas formas de circuitos exclusivos-excluyentes (Veiga-Neto, 2012) que se trasladan al interior de las escuelas (Sinisi, 1999). Ello porque muchas veces las formas de inclusión establecen la sensación de "*estar adentro*", pero diferenciado de las personas sin discapacidad, legitimando así circuitos escolares exclusivos y excluyentes (Contino, 2013; Barnes, 1996; Angelino, 2009; Sinisi, 2013). Las políticas vigentes se insertan en la trama escolar adecuándose a las posibilidades particulares de cada escuela para intervenir en situaciones concretas. Desde esta perspectiva se busca indagar las formas que asume la vida escolar atendiendo a las políticas tal como se inscriben en la cotidianeidad, y presentan modos particulares de *hacer escuela* (Grinberg; Dafunchio, 2013) y *hacer docencia* (Rusler, 2016). Con el fin de indagar acerca de cuáles son los modos de "ser

escuela especial” en contextos de pobreza urbana, a partir de relatos y experiencias de docentes y estudiantes, a diez años de la Convención.

2. Ser Escuela (¿especial?) en contextos de pobreza urbana: breve reflexión metodológica

La escuela en donde desarrollamos el trabajo de campo, se encuentra emplazada cerca de una ruta nacional en un sector fabril que, está geográficamente alejada - *pero no tanto* - de los asentamientos urbanos o villas miseria de la ciudad. En las cuadras aledañas, que hay que transitar hasta llegar a la escuela, diariamente hay mucha circulación de autos, camiones, personas entrando y saliendo en sus horarios de trabajo, montacargas, paradas de colectivos y todo lo que refiere a una dinámica laboral fabril. Sin embargo, en este recorrido, muchas veces tanto estudiantes como docentes nos comentan que, han sufrido distintas situaciones como robos, arrebatos, etc. Hasta hace un tiempo la calle no se encontraba asfaltada, situación que, en los días de lluvia, complicaba su transitar. Al llegar a la esquina se puede visualizar la entrada de la escuela, que ocupa media manzana lindando con un paredón en su frente. La parte de atrás de la escuela, es compartida con una escuela primaria y un jardín municipal. La escuela especial está emplazada, específicamente dentro del casco fabril, en el que se ubica - "*la manzana de las escuelas*" como refieren los padres de los estudiantes que allí concurren.

Los relatos que aquí analizamos forman parte de los avances del trabajo de campo que realizamos en una escuela de la Región Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). En ella hemos realizado un trabajo de archivo minucioso, a través de distintos materiales histórico - normativos y propuestas pedagógicas. Trabajamos desde el análisis y evolución de la matrícula oficial, entrevistas formales e informales con estudiantes y docentes de diferentes cursos, como observaciones participantes (Guber, 2002) en distintas clases.

La escuela que describimos, es de gestión estatal perteneciente a la modalidad de Educación Especial transversal al sistema educativo² que aloja a niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y severos trastornos en la personalidad. Esta escuela se encuentra emplazada dentro de uno de los distritos del Región Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), en el primer cordón donde se emplaza una de las zonas que tiene los índices más altos de pobreza y desigualdad social registrados. Si bien su edificio no está ubicado en medio de ninguna de las villas miseria (Guber, 1991)³ de la zona, allí concurren muchos de los niños, jóvenes y adultos provenientes de esos

² Resolución Consejo Federal de Educación N° 155/11, Modalidad Educación Especial. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>

³ En Argentina, se denomina ‘villas de emergencia’, ‘villas miseria’ o sencillamente ‘villas’ a espacios urbanos densamente poblados en los cuales la mayor parte de su población –si no toda- vive en condiciones de pobreza –mayoritariamente extrema-; fruto del empobrecimiento de amplios sectores sociales, que comenzaron a construirse, por lo general de manera no planificada, en terrenos

barrios aledaños. Ello entre otros motivos por tratarse de la única escuela de gestión estatal del partido, con jornada completa, que ofrece los distintos niveles educativos, desde primario hasta formación laboral y, el servicio de comedor completo (desayuno - almuerzo y merienda). A su vez, entre relatos docentes y análisis de matrícula se pone de manifiesto que, en mayor medida, los estudiantes provienen de contextos de pobreza urbana, tal como nos expresa una docente ante la pregunta de dónde viven los estudiantes de la escuela:

-“Yo te digo de dónde vienen los pibes de esta escuela, de los barrios más pobres de San Martín: de Libertador, de Carcova, de Villa Hidalgo, de Curita”

En este sentido, nos importa describir los entrecruzamientos entre la situación de discapacidad que viven los estudiantes, la tensión inclusión/exclusión social y la pobreza urbana, que presenta modos que hacen a la escuela una escuela "dónde entran todos", cómo refiere una docente en una entrevista:

-“acá recibimos a todos, no podemos decir que no, y cada vez son más. Tenemos pibes en lista de espera, que siguen esperando a que haya vacante. Muchos no están escolarizados. A veces me pregunto, ¿dónde se quedan si no vienen a la escuela?, ¿dónde están?”

3. Hacer docencia en el fondo, tensiones entre la inclusión - exclusión.

En los inicios...

La escuela llega a emplazarse en esta zona luego de ser mudada en el año 1988 desde un casco más céntrico de la zona. Su historia comienza en ese lugar en el año 1954, trasladándose a este lado del partido en agosto del año 1988, lugar dónde hace 29 años permanece de pie. La historia vital de la escuela alberga 63 años de voces, recorridos, relatos, experiencias, proyectos y futuros que hacen ser lo que hoy es, la Escuela Especial de gestión estatal más grande del partido en cuanto a infraestructura y a la capacidad de alojar a los que llegan. Este registro que remite a su centralidad e importancia no parece guardar relación con su edificio y forma:

-“ A esta escuela la mandaron a hacer los militares, mirá el diseño (me dice señalándome todas las ventanas del comedor). No fue pensada para discapacitados, está llena de escaleras y ventanas de vidrio que bordean toda la escuela. Acá en planta baja, en el

fiscales o desocupados, como conglomerados de viviendas provisorias, por familias que habían perdido sus viviendas, o no poseían ni encontraban otros espacios para vivir. El carácter provisorio de estas viviendas se percibía, por ejemplo, en la precariedad de los materiales con que estaban construidas (cartones, chapas, sobre piso de tierra) y en el trazado de los barrios (en muchos de ellos estaban ausentes las calles). Hoy en día, la provisorio dejó paso a la permanente –de las viviendas, pero, lo que es más importante, de su precariedad-: a las familias que viven allí desde hace muchos años, se agregan, cada día, y aún más con cada crisis socio-económica, más familias que, aunque posiblemente tengan planes de irse, saben que lo más probable es que tengan que quedarse (Bussi, 2013).

primer piso y en el altillo. Es muy peligroso, tenemos que estar pendientes de que no se lastimen. " (Docente preceptora)

- *" a veces cuando algún pibe se pone mal, se desborda y empieza a correr y a golpear los vidrios, muchas veces terminamos llamando al servicio de emergencia por que se lastimaron al romperlos. Por suerte no son heridas graves, pero son heridas al fin, que hay que evitar"* (Entrevista Docente)

La escuela como dijimos, cuenta con 63 años de trayectoria educativa. Conversando con una docente me remite a un "*Libro de Oro*", que estuvo buscando para que pueda verlo. En el año 2004, festejan sus *Bodas de Oro* y realizan un evento para conmemorarlo. Invitan a ex docentes, egresados, a las distintas autoridades de la Municipalidad, del Distrito Escolar, etc. En este libro está el registro de la historia de la escuela, desde sus inicios hasta el 2004. Se puede ver un relevamiento fotográfico muy importante, desde fotografías pequeñas de color sepia, también en blanco y negro y, fotografías a color de distintos tamaños. Estas imágenes relatan los distintos momentos de la institución, tanto actos como eventos deportivos, de convivencia, reuniones, entre otros. Al final del libro, que es guardado en una caja bien conservada, se despliega un folleto como una especie de anuario, describiendo las propuestas que se llevan a cabo. En ese año, su proyecto institucional gira en torno a cuatro ejes clave:

-*Eje Ético: "Educar para la Libertad y la Responsabilidad"*

- *Eje Tecnológico: "Educar para el Trabajo y la Producción"*

- *Eje Social: "Educar para la Convivencia e Integración"*

- *Eje Socio-comunitario: "Educar para la Diversidad"*

En base a estos ejes se estructuran y conforman los distintos talleres y proyectos institucionales. Aún la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) no ha sido promulgada y, se puede observar que los conceptos de *Integración* y de *Diversidad* están fuertemente impregnados tanto en los discursos como en la letra escrita de las legislaciones vigentes. En ese entonces regía desde el año 1998 *el Acuerdo Marco para la Educación Especial (A-19)*⁴ del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, donde se intenta ordenar las prácticas educativas en torno a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (denominados en su momento NEE) en escuelas comunes y, las funciones de la

⁴ Acuerdo Marco para la Educación Especial, Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, 1998. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf>

Educación Especial abarcando a todo el Marco Nacional y en consecuencia la Provincia de Buenos Aires.

Los que *están (por)venir...*

En el folleto entregado a los participantes del evento, llama la atención en lo que respecta, a la admisión de los estudiantes, al ingreso, la hospitalidad (Derrida, 1997), a la capacidad de "*abrir las puertas de la escuela a todos*". En este folleto se puede leer lo siguiente: - *ADMISIÓN "Todo el Año"*. Para ese año la escuela ya contaba con un total de ingresos en su matrícula de 224 estudiantes, de los cuáles 48 de ellos, estaban en proyectos de integración. Esto representa el 21,4% del total de la matrícula. Pero, ¿qué implicar abrir las puertas todo el año? Esto significa que admitir todo el año no es simplemente anotarse en una planilla con datos personales del niño o del adulto que lo anota, sino que se despliegan distintos dispositivos de trabajo, tanto internos como externos a la escuela, para dar espacio a ese estudiante nuevo que llega. Interviene el Gabinete de Orientación Escolar, el Servicio Local si es necesario y el Servicio Social de la Municipalidad para poder relevar datos que permitan un diagnóstico de la situación no sólo educativa del estudiante sino, económica, social y comunitaria, que exceden al simple llenado de un papel con información básica. Por otro lado, esta "admisión todo el año" impacta al interior de la dinámica áulica e institucional. Esto implica un reordenamiento constante de los grupos, de la posibilidad de incorporar a los estudiantes en el momento que ingresen a las propuestas que viene trabajando el docente, entre otros. Sin embargo, esta situación que parece compleja se articula de tal manera en la dinámica institucional que tanto docentes, directivos y los propios estudiantes reciben de manera natural y habitual al "*que está por venir*".

La expresión - *ese que está por venir*, que se escucha en los grupos escolares cuando un nuevo estudiante ingresa se puede ver reflejada en el registro de matrícula que año tras año se configura en términos cuantitativos pero que permite analizar las edades de los estudiantes, el lugar de procedencia, la ocupación de sus padres / madres o tutores, el motivo de ingreso y egreso de la escuela, entre otros. Si bien, la matrícula escolar se presenta cuantitativamente, entre esos números hay historias de vida, sujetos y familias que se encuentran en situación de precariedad (Butler, 2010), que remiten a "*una deuda social pendiente que se traduce en el terreno educativo diferenciando los puntos de partida de las trayectorias escolares*" (Redondo, 2016).

La integración/inclusión...

Según la matrícula del año 2016, la escuela cuenta con un total de 460 estudiantes matriculados en sede. De ese total 125 están integrados/incluidos en escuelas comunes bajo el denominado

"Proyecto de Integración" o "Proyecto Pedagógico Individual", que representa el 27% del total. La permanencia de 335 estudiantes en la sede de la escuela distribuidos en distintos niveles y grupos, refleja las tensiones que producen las normativas vigentes en tanto *-letra escrita versus - letra viva*. Ya que, si comparamos el mismo dato en el año 2004, aun cuando la Convención no se encontraba vigente, el porcentaje se acercaba al 21% de estudiantes integrados, que luego de transcurrido más de diez años, representan el 27% del total. Se puede observar un incremento levemente cuantitativo para los proyectos de integración, en relación al crecimiento exponencial de la matrícula en la sede de la escuela. Esta tensión entre las políticas de inclusión y la real situación de las escuelas, se refleja en los comentarios del equipo:

- *"hay que integrar, perfecto. Pero que nos creen cargos, acá tenemos una población enorme y no podemos sobrecargar más a las integradoras que ya tienen alrededor de quince o más pibes "*

(Equipo de Integración)

- *"¿cómo hago para llegar a estar con los diez o quince estudiantes que me asignan para integrar, me la paso viajando de una punta del partido a otra, no llego a tiempo, nunca llego, pero trato de que el tiempo que estoy sea válido"*

(Docente de Apoyo a la Inclusión / Maestra Integradora)

Ser escuela y ser escuela especial en contextos de pobreza urbana en el S. XXI dónde la escolaridad está atravesada por múltiples factores, que hacen a la complejidad de las vidas que constituyen hoy la población de la escuela, no es tarea fácil. La pregunta por la escolaridad atravesada por la discapacidad y la pobreza adquiere especial interés donde la lógica gerencial ha dejado a sujetos e instituciones teniendo que desarrollar, constantemente, estrategias de supervivencia para mantenerse en pie (Grinberg, 2008). En este sentido, la realidad cotidiana de la escuela viene a responder y a sostener de forma individualizada, en el caso por caso, los procesos de inclusión - exclusión de los estudiantes que allí habitan el espacio escolar.

"Es precisamente de lo que tiene que hacerse cargo la escuela en la realidad compleja que vivimos, hoy los chicos vienen no sólo a estudiar, vienen a comer, vienen a buscar un espacio donde encontrarse con sus pares, vienen a trabajar, a conseguir una pasantía o un puesto laboral. Todo esto hace a la escuela especial y mucho más" (Supervisora del Área de Educación Especial)

Bajo esta lógica los sujetos y las instituciones han quedado librados a la autogestión y a repensar *diseños de sí* constantemente (Grinberg, Dafunchio, 2013). Tal es así que observamos docentes levantando paredes, pintando la escuela, acompañando a hacer trámites del documento de identidad

para acceder a los beneficios sociales, pidiendo turnos para el Certificado Único de Discapacidad (CUD), orientando a familias en cuestión de derechos, entre tantos otros:

- *"recién vengo de desarrollo social, fui a averiguar para sacar el DNI a Juan, que no tiene familia.*

El tema es que yo soy ni su familiar, ni su tutora, está acá por orden judicial, pero no tiene documento, ni partida. Voy a ver qué podemos hacer" (Trabajadora Social, Docente)

"Vine a buscar las computadoras para llevarlas a Biblioteca porque con la tormenta de ayer, saltó la térmica. Está todo en corto en esa sala y no se puede usar. Acá hace cortocircuito todo en cualquier momento, no sólo la electricidad"

(Entrevista con Docente de Informática)

La escuela *"en cortocircuito"*, así como lo manifestaba la docente, se evidencia en la trama compleja de situaciones cotidianas, materializada en las propuestas educativas que año tras año llevan adelante en todo el desarrollo de los proyectos, como las propuestas de inclusión laboral, la articulación con escuelas de formación profesional para adultos (denominadas 404), los proyectos de futuro para los estudiantes con mayor autonomía y las integraciones de estudiantes en escuela común que tienen un incremento cuantitativamente importante pero que aun así las lógicas de inclusión, no logran intervenir en las lógicas excluyentes desde las cuales fueron pensadas. En palabras de la secretaria de la escuela:

"aún hay 150 estudiantes en lista de espera, porque no damos a basto con las integradoras. Ni ministerio ni el Consejo Escolar, nos crea cargos para que haya más docentes integrando. Y los que están se la pasan caminando el barrio o los barrios. Algunos tienen hasta 15 chicos, los ven cada dos semanas" (Secretaria)

4. Cierre y apertura. Avances y desafíos a diez años de la Convención

La inclusión de los excluidos no será un producto "natural" del orden social, sino el resultado de un esfuerzo voluntario, reflexivo y político... de un voluntarismo sistémico"

(Tedesco, 2011)

Durante toda esta primera parte del trabajo de campo etnográfico (Rockwell, 2009) pudimos observar que, en la cotidianeidad de las prácticas escolares de esta escuela en particular, la *hospitalidad*, es puesta en juego a diario de diversos modos, en tanto maneras de dar respuestas a las tensiones de inclusión / exclusión que la atraviesan. Para Jaques Derridá (1997) la hospitalidad consiste en: *"hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su*

nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición», una inquisición policial, un fichaje o un simple control de fronteras " (Derrida, 1997)⁵.

Esta *hospitalidad* (íbid) se escucha, se impregna, se dice, se manifiesta en los relatos docentes, en las frases de pasillo, en los encuentros de trabajo, en conversaciones con los pares, etc. Frases como: - *a esta escuela entran todos, los que no tienen nada de nada; - vienen acá porque están en la lona* o, como decía el folleto del 50° aniversario: "*ADMISIÓN: Todo el año*". Remite a pensar en las posibilidades de *hacer escuela* y *hacer docencia* bajo legislaciones vigentes y normativas que se aplican de manera descentralizada "*desde arriba*", sin considerar las particularidades de cada institución, dejando a las instituciones y a los sujetos que la habitan *a hacer docencia* (Rusler, 2016) *con lo que tienen, lo que pueden*.

Los docentes, en el presente, se enfrentan con las transformaciones de los sistemas educativos impulsados por la gestión del estado, atravesados por los debates contemporáneos sobre la función social de la escuela, las "nuevas" y no tan nuevas tecnologías de la información (TIC), las neurociencias, las distintas teorías del aprendizaje, etc. Son ellos los que se enfrentan a diario, desde su hacer, a la pregunta de para qué sirve la escuela y cuál es su función en el presente, a la vez que deciden día a día, qué y cómo enseñar. Son ellos también, quiénes, atravesados por los avatares de la sociedad contemporánea tanto como cualquier ciudadano, deben hacer convivir en su tarea la inclusión en una sociedad que cada vez excluye más (Joly, 2008; Naranjo, 2013). Con la *letra escrita no basta*, parafraseando a Skliar (2003) en cuanto a la presencia de estudiantes con discapacidad en las escuelas. Podemos afirmar siguiendo las palabras de Ferrante (2017) que, "*los derechos en el papel pueden garantizar automáticamente la inclusión (...) pero en muchos casos, una trivialización de los derechos, donde los mismos son reducidos a correcciones políticas que se incorporan cosmética y contradictoriamente*" (Ferrante, 2017).

En base a esto, las políticas públicas dirigidas a las personas con discapacidad, "*crean un tipo de sujeto destinatario de las mismas, y al hacerlo deviene en dispositivo que construye a la discapacidad como categoría asignándole identidad*" (Rosato, 2013:43). El acceso a las políticas puede leerse como un beneficio secundario que trae aparejado el déficit de las mismas; es decir, sólo se obtiene algún beneficio respecto de una situación que a priori aparece como desventajosa que, se exacerba cuando entrecruzamos pobreza y discapacidad. Tal es así, que una política orientada a "disminuir" los efectos de la pobreza en relación con la discapacidad, "*produce, al mismo tiempo, el efecto de demarcación de un conjunto específico, los "discapacitados", dentro del conjunto más general de "pobres", constituyendo la categoría "pobres discapacitados"*" (Rosato, 2013:45).

⁵ Jaques Derrida, 1997. *Le Monde*. Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Traducción. de Cristina de Peretti y Paco Vidarte.

El trabajo de pensar una escuela inclusiva que no excluya y hospede a todXs no tiene como objetivo que aparezcan grandes verdades y nuevos dogmas a aplicar, sino que, lo que surge con la reflexión y el trabajo de análisis de esta investigación, son estrategias que buscan pensar desde lógicas diferentes las cuestiones institucionales, no dadas de una vez y para siempre, sino en la misma experiencia (Larrosa, 2006) que va constituyéndose cotidianamente.

La categoría *inclusión* es un concepto que, como mencionamos, forma parte de la retórica de políticas y programas que se vienen implementando en los últimos años y es, además, la categoría que por excelencia intenta definir un nuevo estado de situación. Así, hablar de *inclusión*, no implica partir de una definición acabada sino relacionar el marco teórico con el contexto en el que se produce y, con los usos que se realizan de ellos y por los cuales se redefinen sus significados (Sinisi, 2009). Entendiendo que la inclusión de personas con discapacidad, “*no constituye un esfuerzo sino una propuesta que hace de la escuela un mejor lugar para todXs*” (Rusler, 2013). Finalmente nos preguntaremos entonces, para futuros análisis, sobre los modos que asumen las trayectorias escolares (Terigi, 2008) de lxs estudiantes “*beneficiados*” por las políticas de inclusión educativa, el desafío de la formación docente y el de los Maestrxs Integradores o de Apoyo a la Inclusión. Como también la certificación, acreditación y evaluación de estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión educativa, a diez años de la Convención.

BIBLIOGRAFIA

- BENJAMÍN, W. (1996) *Escritos autobiográficos*. Madrid, Alianza Universal.
- DAFUNCHIO, S.; GRINBERG, S. (2013). *Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental*. Buenos Aires, *Magistro*, Vol 7(14), pp. 245-269.
- DE LA VEGA, E. (2008) *Las trampas de la escuela integradora*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- , (2009) *La intervención psicoeducativa*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- DUBET, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERRANTE, C (2017). *Las otras caras de la moneda: "discapacidad" y limosna en el norte de Chile*, en Vergara, G y De Sena, A. (comp) *Geometrías Sociales*, ESE Editora, Buenos Aires, pp. 273-288.
- FOUCAULT, M. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos*. Madrid, Paidós,g
- (2006b). *Los Anormales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France: 1978-1979*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FRASER, N. y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.
- GRINBERG, S. (2008) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2009). *Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: La autoayuda entre el narcisismo y la abyección*. *Psicoperspectivas*, VIII (2), 293-308. <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- GUBER, R. (2002). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2004) *El Salvaje Metropolitano*. Buenos Aires, Paidós.
- HEIDEGGER, M. (1994). *Construir, habitar, pensar (Bauen, Wohnen, Denken)*
en: Martin Heidegger, *Conferencias y artículos*. España, Ediciones del Serbal. Extraído de:
<https://jcmansur.wordpress.com/estetica-y-ciudad/conferencia-de-heidegger-construir-pensar-habitar-bauen-denken-wohnen/>
- ILICH. I (1988). *La reivindicación de la casa*. Bogotá: Planeta.

- LEWKOWICZ, I. y Grupo 12 (2003). *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires, Altamira.
- MONTESINOS, M, P.; SINISI, L. (2007) *¿Qué hay de nuevo? Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos*. Olavarría, Etnía.
- (2009). *Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos*. Cuadernos de Antropología Social No 29, julio 2009.
- (2010), *Debates en torno a los procesos de inclusión-exclusión/integración en el marco de la Educación Especial*, Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCE. San Martín, UNSAM, setiembre de 2010.
- PINEAU, P; DUSSEL, I ; CARUSSO, M. (2001) “*La Escuela como máquina de educar*”. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- ROLDAS, S. (2009). *El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de pobreza: usos y significaciones en la configuración de nuevas subjetividades*. Rio de Janeiro, Lasa.
- ROSATO, A; ANGELINO, M. A (coords.) 2009. *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Noveduc.
- REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- RUSLER, V & SCHWAMBERGER, C. (2016). *Maestros Indagando. Una experiencia de Formación Docente*. IV JORNADAS Discapacidad y Derechos. Facultad de Derecho- UBA, Buenos Aires.
- ZARDEL JACOBO, B. (2012). *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires, Noveduc.