RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Schewe, Carolina

Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad. Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Schewe, L. (2023). Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad. Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación. (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina; Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3947

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Carolina Lelia Schewe, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Abril de 2018, pp. 95,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad. Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación

TESIS DE MAESTRÍA

Carolina Lelia Schewe

lelia.schewe@gmail.com

Resumen

La propuesta de esta investigación consiste en analizar aspectos normativos específicos de la Educación Especial en los objetivos de los proyectos educativos. Aborda las propuestas de los distintos órdenes de jerarquía institucional, en adelante, los 'estamentos': desde la Coordinación Nacional de Educación Especial hasta las aulas de las instituciones de la provincia de Misiones. El análisis se realizó a partir de dos aproximaciones: las posturas explicitadas en los proyectos y las entrevistas a informantes clave, responsables de cada uno de los niveles de implementación.

Los proyectos educativos son documentos que se elaboran, a los fines de organizar las acciones institucionales, a partir de los lineamientos generales del proyecto educacional vigente, explicitado en la normativa. En ellos se describen rasgos identitarios, estructura organizativa, objetivos y metas institucionales. Entendemos a los objetivos como dimensiones fundamentales, dado que refieren a las acciones que se realizarían en cada orden. Además de los proyectos, los sujetos que participan de los procesos que se configuran a partir de ellos, se constituyen en informantes clave para abordar desde sus perspectivas históricas, las características de los mismos.

La experiencia de investigación presenta como relevante la sistematización y el análisis de las propuestas educativas que forman parte del estudio, para repensar, en este momento histórico de implementación de la Ley de Educación Nacional y cómo se configuran las condiciones que se presentan en cada una de los niveles de concreción, a la hora de efectivizar espacios inclusivos en función de las políticas públicas.

El análisis del escenario actual de la Provincia de Misiones, hace evidentes las disputas políticas, por la reivindicación de posturas con respecto a la educación de personas con discapacidad. Algunas de ellas afirman que se debería mantener a las escuelas de Educación Especial como espacios de especificidad y otras sostienen la inclusión educativa

de personas con discapacidad -entendiéndola como sujeto del derecho a la educación en igualdad de condiciones- a instituciones de educación común, a partir de los postulados de la Ley de Educación Nacional y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que proponen la eliminación de barreras a la participación en cualquier espacio social.

La implementación de las políticas públicas de inclusión educativa se encuentra atravesada por estas configuraciones, al momento de tomar decisiones que corresponden a los nuevos procesos que deben darse en las instituciones, a partir de los cambios en las leyes y paradigmas. Este trabajo analiza las decisiones puestas de manifiesto en los documentos de trabajo de cada estamento y las formas de concebir esas decisiones, por parte de quienes participan en el diseño y puesta en marcha de esos documentos.

Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES
Universidad Virtual
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades
Orientación en Investigación Educativa

Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad. Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación

Por
CAROLINA LELIA SCHEWE

bajo la dirección de la docente-investigadora
Andrea Verónica Pérez

y la codirección del docente-investigador
Pablo Daniel Vain

Tesis presentada a la Carrera de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes como requisito parcial para la obtención del grado académico de Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con Orientación en Investigación Educativa

Bernal, 2016

ÍNDICE

Introducción	3
Capítulo I. Reconstrucción histórica	6
La Educación Especial en Argentina	6
Aspectos históricos de la Educación Especial en la Provincia de Misiones	13
Capítulo II. Aspectos conceptuales	19
Escuela Especial, discapacidad e inclusión educativa	19
Capítulo III Aspectos metodológicos	26
Objetivos de la investigación	26
La Naturaleza del trabajo metodológico	26
Capítulo IV. Marco Legal y Documentos Curriculares	36
El Impacto de la Ley 26.206	39
El documento Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)	41
El documento Orientaciones: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina	41
Resolución CFE 155/11	44
Resolución CFE 174/12	46
Capítulo V. Las Instituciones: Estamentos de concreción de políticas	49
Currículum y Proyecto Educativo	50
Proyecto Nacional	52
Proyecto Provincial	54
Proyecto Educativo Institucional	56
Capítulo VI. Metas y Objetivos	60
(a). Sobre Inclusión de Personas con discapacidad	60
(b). Familia y aspecto personal	66
(c). Trabajo docente	69
(d) El nuevo marco legal	72
e). Participación de las Personas con Discapacidad	76
Capítulo VII. Avances y Perspectivas	81
Continuidades y discontinuidades	84
Propuestas	85
Bibliografía	88

Introducción

El sistema educativo argentino es el conjunto de servicios y acciones educativas establecidos por el estado que posibilita el ejercicio del derecho a la educación. Está organizado en niveles, ciclos y modalidades, definidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).[1] Las Modalidades son las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Consejo Federal de Educación; 2008).

La Educación Especial es “la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (LEN; Artículo 42). Es decir, que a partir del año 2006 trasciende los espacios de las escuelas y centros de Educación Especial para articular acciones con otras instituciones, a los fines de lograr que las personas con discapacidad, puedan construir sus trayectorias educativas en cualquier nivel del sistema educativo. Denominamos a este proceso: inclusión educativa de personas con discapacidad.

Coincidimos con Ainscow (2005) quien afirma que la cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio, sobre la “educación para todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia. En ese sentido, la cuestión de las necesidades educativas en particular ha evolucionado hacia el concepto de EPT, teniendo en cuenta que las mismas -en particular- son construcciones sociales signadas por tradiciones educativas exclusoras, que admitían que aquellos estudiantes que las presentaban debían ser alejados de sus grupos de pertenencia para el tratamiento de esas necesidades. El concepto promueve que se generen espacios educativos solidarios, que consideren a esas necesidades como dificultades propias de los procesos -más que de los/as estudiantes- y que reconozcan a las diferencias como oportunidades.

1

[1] En adelante LEN.

La articulación de la implementación de las políticas públicas referidas a la Educación Especial con otras modalidades y niveles representa un problema complejo, dados los condicionamientos en cuanto a formación docente, asignación de recursos, condiciones de trabajo, entre otros factores que se conjugan al momento de pensar institucionalmente las propuestas que se explicitan en los proyectos institucionales. A partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, las políticas educativas para la Educación Especial en Argentina proponen fundamentalmente que las personas con discapacidad, participen en procesos de inclusión en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Para ello, el sistema educativo estatal se organiza en estamentos institucionales encargados de implementar las estrategias correspondientes, dado que este proceso implica cambios en todo el sistema. Estos estamentos se constituyeron como los casos de la Coordinación Nacional de Educación Especial y las Coordinaciones provinciales de Educación Especial. Además, se articulan con los demás estamentos, existentes antes de la sanción de la Ley Nacional de Educación, que organizan específicamente el trabajo a nivel zonal e institucional: las Supervisiones zonales de educación especial y las Instituciones de educación especial.

Cada uno de estos estamentos elabora un documento que explicita el trabajo que se debe realizar en cada ciclo lectivo. Uno de los aspectos que consideramos fundamentales en estos proyectos son los objetivos que se proponen de manera explícita. Estos objetivos especifican las acciones a realizar por cada estamento, constituyéndose estos -a su vez- como un espacio de especificación de políticas a partir del trabajo que allí se realice. Además de los objetivos, consideraremos las metas, como acciones generales y finales a alcanzar. Cada estamento se organiza en torno a la figura de un responsable institucional o referente que gestiona el trabajo a partir de las normativas vigentes y generalmente conforma equipos de trabajo para: planificar, registrar y llevar a cabo las actividades.

Considerando el breve recorrido introductorio realizado hasta aquí, el presente trabajo ha sido organizado en siete capítulos, de acuerdo al siguiente orden.

El primer capítulo explicita algunos aspectos históricos, que podrían entenderse como el origen de algunas prácticas que persisten en las instituciones, a pesar de los nuevos marcos normativos que las evalúan y cuestionan. El recorrido comienza con un panorama general de la educación de personas con discapacidad en Argentina y aborda particularmente -según los registros existentes y las voces de los/as entrevistados/as- algunos hechos relevantes en la provincia de Misiones.

En el segundo capítulo se problematiza el concepto de Inclusión desde una mirada hacia el sistema educativo argentino y las condiciones para la implementación de acciones inclusivas en los espacios escolares.

En el tercer capítulo se explicita allí la forma, en la que se definió y desarrolló la metodología del trabajo.

En el cuarto capítulo consideramos un recorte de los lineamientos legales vigentes en Argentina, para identificar el marco de referencia de los documentos curriculares analizados en el quinto capítulo.

A continuación, en el sexto capítulo se retoman estos elementos y las voces de los/as entrevistados/as, organizados en categorías que agrupan temáticamente lo planteado por los documentos y por los/as entrevistados/as.

En el séptimo capítulo se explicitan algunas ideas clave que emergieron durante el proceso de investigación, que podrían dar lugar a algunos aportes para pensar los procesos analizados. Se incluye un apartado de propuestas, articulando el trabajo investigativo con la formación docente y las escuelas de Educación Especial, espacios en los que han surgido las preocupaciones que originan el presente trabajo.

Capítulo I. Reconstrucción histórica

El recorrido histórico sobre la educación de las personas con discapacidad, evidencia el sentido asistencialista que atraviesa los discursos y las prácticas. La intención de este capítulo es narrar los procesos de construcción de los posibles orígenes de las políticas educativas, tratando de desentrañar las relaciones de poder y las categorías que ordenan ese escenario de disputa, que según lo planteado por Pérez, lejos están de ser mostradas como construcciones, porque

> buena parte de la efectividad de estos procesos refieren a su enunciación como parte de una supuesta naturaleza humana, algo del orden de 'lo dado', que nos brinda trascendencia en nuestra cotidianeidad, es decir, allí donde la vida se muestra vulnerable, descarnada, sin sentido de lo común (Pérez; 2012: 39).

El reconocimiento de los orígenes de la Educación Especial intenta demostrar cómo se constituyeron los actuales postulados que se analizan en este trabajo y las condiciones materiales que les dieron origen. No se trata solamente de mirar el uso de categorías referidas a las personas con discapacidad como "inválido" o "anormal", sino de comprender la forma en que resultaban pertinentes y hasta prestigiosas para espacios como el de la ciencia y los medios de comunicación, hasta hace algunos años.

La Educación Especial en Argentina

Algunos autores indican, que los inicios del interés por la institucionalización de la educación de personas con discapacidad en Argentina, se localiza históricamente entre 1850 y 1880. Ferro (2010:14) afirma que durante la década de 1880 la "joven nación" fue conducida por una élite gobernante, conformada en su mayoría por médicos que asumieron la responsabilidad política y social de ser herederos - portadores de los nuevos valores de la civilización. Los elementos y tecnologías de disciplinamiento social, se ocultaban bajo la premisa de proteger a la sociedad de la barbarie: era necesario identificar y definir a los anormales desde los elementos de su propio campo, estableciendo los parámetros correspondientes. En

> Los debates de las políticas sociales en Argentina en el período de 1880-1930, con anterioridad y paralelamente a la creación del sistema educativo, existieron propuestas de proyectos legislativos que muestran la creación de un sistema público de Educación Especial, cuyas instituciones se clasificaron en: colonias

> agrícolas rurales, escuelas para niños débiles, escuelas al aire libre, colonias de vacaciones, clases diferenciales. Estas tempranas propuestas legislativas implicaron poner en entredicho, tanto la pretendida universalidad de la educación obligatoria, que como se sabe excluyó a un sector de la población más pequeña proveniente de los sectores populares, como las laxas intervenciones estatales sobre los “menores” y los “retrasados pedagógicos” ubicados en penitenciarías, asilos, reformatorios, escuela hogar o en familias para realizar tarea doméstica sin recibir instrucción (Cheli; 2013: 22).

En el año 1857, la logia masónica de la Sociedad Filantrópica Regeneración crea la primera escuela especial para sordomudos (de acuerdo a la metodología de entonces) bajo la dirección del maestro alemán Karl Keil. Autores como Rossi (2003: 96) consideran que los orígenes de las instituciones educativas para personas con discapacidad, están ligados a lo que se denominaba “educación de sordomudos”. Se considera que como los hijos de los miembros de la élite gobernante del momento necesitaban apoyos “en gestos” para aprender, disponibles en países europeos, comenzaron a participar, años más tarde en eventos internacionales sobre la temática, particularmente abocados a la discusión en torno al ‘método’. En 1878 se celebra en Francia el Congreso Internacional de París, en 1879 tiene lugar el Congreso de Lyon y en 1880 el Congreso de Milán, que como explica Skliar,

> permanece en la percepción colectiva sólo por la particular atención dirigida al problema que entonces dividía, y aún divide, a los educadores de sordos: el método a adoptar, oral o gestual. (…) ese Congreso fue exaltado como el punto de partida de la dominación del método oral. Allí los maestros sordos fueron excluidos del voto, el oralismo salió triunfante y el uso de la lengua de señas resultó oficialmente prohibido en las escuelas (Skliar, 1997: 45).

El Congreso Pedagógico Sudamericano, realizado en Buenos Aires en 1882, reunía a conservadores y liberales católicos que coincidieron en los lineamientos generales de la educación en el país. Puiggrós (2003: 65) afirma que conceptualizaron a la educación como “medio para combatir las tendencias que buscaban disolver el papel de la religión como fundamento de la moral, de la familia, de la ley, de la concordia social y de la paz pública:

> Según el artículo 67 de la Constitución Nacional, el Congreso de la Nación podía dictar planes generales de enseñanza, pero los encargados de ejecutarlos eran las provincias y en último término los municipios, quienes recaudarían y

> administrarían los fondos. Se utilizó una idea de municipio, que, identificada con municipalidad, es el agrupamiento de los cabezas de familia: ese organismo debía proveer educación común (Puiggrós, 2003:85).

Fue entonces cuando se hizo lo que se conoce como la primera referencia a la necesidad de crear escuelas especiales para mendigos, sordo-mudos, ciegos e idiotas a través del texto presentado por el médico Terry sobre “la naturaleza inhumana, desgraciada y peligrosa de los sordo-mudos sin educación” que además es el primero en mostrar una idea de la metodología que se utilizaría y en determinar los modelos prácticos a seguir que, coincidían con aquellos que él había observado y aprendido en los institutos italianos (Skliar, 1997:56). En esa misma línea, se crea el Cuerpo Médico Escolar (CME) perteneciente a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

> Dicho CME contribuyó a la clasificación de los niños “débiles” y “falsos anormales”, “anormales por miseria” y “retrasados pedagógicos”, como en el diseño institucional para la regulación y corrección de sus “desvíos”, a través de una pedagogía correctiva de base positivista que se fusionó con el saber médico en el diseño de alternativas pedagógicas para los niños “retrasados pedagógicos,” y los “falsos anormales”, dando surgimiento a las colonias de vacaciones, las escuelas del aire libre, y las clases diferenciales (Cheli; 2013: 20).

Siguiendo a la autora antes citada afirmamos que el positivismo tuvo una doble intencionalidad: por una parte, la de monopolizar el capital cultural institucionalizado a través de la escuela como una institución de difusión de única cultura válida

> La de la burguesía masculina europea para algunos, para otros la cultura nacional y para terceros, como instancia de disciplinamiento social que pretendió el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad. Así Europa construyó la forma dominante que justificó como los blancos europeos subordinaron las razas inferiores para ayudarlas en su camino hacia la evolución (Pineau en Cheli; 2013: 44).

Por otra parte, “estableció la ‘cientificidad’ como único criterio de validación pedagógica. De este modo, la posibilidad de aprender estaba dada por las determinaciones de la raza, los genes, la anatomía y del grado de evolución del sujeto” (Ídem: 21). Estas determinaciones encontraron su continuidad desde el discurso médico basado en el darwinismo social: las clasificaciones, las correcciones

de los desvíos y otras prácticas ortopédicas eran la única forma de controlar todo aquello que se desviaría de la norma.

En ese contexto de comienzos institucionales educativos se construyeron articulaciones que se sostienen actualmente en cuanto a la gestión y forma de organización del sistema educativo. Uno de los triunfos sobre las posiciones más conservadoras y elitistas resulta del posicionamiento de la escuela como lugar neutral, para dar cabida a todos los habitantes en esa época de inmigración, aunque el estado nacional se encargaría del control absoluto y las condiciones de acceso y permanencia. En 1884 el Congreso de la Nación debatió ampliamente y luego aprobó la Ley 1.420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los territorios nacionales.

> Se estableció un consejo escolar en cada distrito de la campaña y en cada parroquia de la Capital y un Consejo Nacional de Educación. No hubo una discusión frontal sobre el tema, pero se restó poder a la sociedad civil para elegir a los vocales y demás autoridades de los consejos. Los consejos escolares de distrito debían ser los nexos formales entre los ciudadanos y el sistema escolar. En el texto de la ley, se abrió la posibilidad de su subordinación a la burocracia y de un ejercicio centralizado del poder; la institución de la inspección fue el más importante instrumento para lograr ese objetivo (Puiggrós; 2003:87).

En 1887, la primera escuela para niños ciegos surge como respuesta al importante número de niños que perdieron la visión como consecuencia de la epidemia de viruela que azotó a Buenos Aires en 1886 (Borsani; 2010). En ese año se instaló a vivir en el país el maestro ciego Juan Lorenzo y González, oriundo de España. Se había titulado como pedagogo en Santiago de Compostela y el 28 de mayo la Sociedad de Beneficencia lo designó profesor de la primera escuela para ciegos con asiento en el Asilo de Huérfanos.

> Inició su tarea tres meses después, exactamente el 13 de agosto de ese año, poniendo su atención en la enseñanza de la lectura y la escritura, a lo que agregó algunas nociones de aritmética y manualidades para completar la instrucción elemental de los menores (Prignano; 2004: 52).

Este trabajo se considera como el primer intento de enseñanza sistematizada del ciego.

En 1903 el médico Genaro Sisto, aplicó un test a 10.000 niños de las escuelas comunes para estudiar sus características físicas. Los resultados de las estadísticas fueron:

> 78,70 por mil de organismos tarados, más de un 35, 5 por mil de anemia escolar por nutrición insuficiente, los debilitados constitucionalmente alcanzaban el 39,5 por mil, esto daba un porcentaje de 118, 20 por 1000 de niños afectados físicamente débiles. Esta cifra fue elevada a la presidencia del Consejo Nacional de Educación y justificaron la creación de escuelas preventivas por resolución del 18 de diciembre de 1908. Su organización estuvo regida por la reglamentación presentada por los Doctores Emilio Bondenari y Luis Cassinelli (Cheli; 2013:65).

En ese mismo año, Bunge publica “La educación de los degenerados”, obra en la que detalla las características de quienes había definido como “idiotas, imbéciles, degenerados y monstruos” por la forma en la que reaccionaban a ciertos estímulos. Esta obra se presentó a partir de observaciones que el autor realizó sobre las características físicas de los sujetos incluyendo las autopsias a sus cadáveres y determina quiénes serían los individuos educables para el sistema escolar: “no ingresan inferhombres en el sentido absoluto, es decir, idiotas o imbéciles. No es para esa clase de enfermos; es únicamente para los atrasados capaces de recibir cierto grado de instrucción. Aquellos necesitan otro género de atenciones” (Ibíd). Foucault (1975) asegura que la construcción de la degeneración sirvió de justificación social y moral de todas las técnicas de identificación, clasificación e intervención sobre los anormales, en el momento propicio para el desarrollo de las instituciones que mencionamos, esto justificó la creación de dispositivos de defensa del contagio y la proliferación.

Entre 1900 y 1925 se crearon varias instituciones pensadas desde la anormalidad, como el Instituto de Afásicos y Retardados de la Provincia de Buenos Aires, la Asociación de Sordos Mudos de Buenos Aires, el Instituto de Enseñanza Especial en la Provincia de Buenos Aires -que dictaba cursos de perfeccionamiento para docentes- y comenzaron a funcionar aulas especiales en escuelas comunes para ‘irregulares psíquicos y sensoriales’, que eran evaluados, asistidos y derivados por el Departamento de Psicología del Ministerio de Educación.

Desde sus inicios, la escuela aparece como un espacio de detección y control de la anormalidad. En 1920, se publica en la Revista del Círculo Médico Argentino y Centro de Estudiantes de Medicina: “La escuela es el teatro más propicio para la enseñanza de la profilaxia (…). La profilaxia contra la degeneración, uno de cuyos

negros frutos es el delito, se reduce en gran parte como vemos, a una cuestión educacional". (Taborda en Ferro; 2010:51).

En 1934 se crea un Consejo Médico Escolar con una dependencia denominada Consultorio Psicofisiológico que comenzó a crear los primeros Gabinetes Psicopedagógicos en escuelas comunes (Castillo; 2010:12). Las investigaciones de Cheli afirman que en 1942 se crea la primera Escuela Diferencial en la ciudad de Buenos Aires, dependiente del Consejo Nacional de Educación y las primeras escuelas hospitalarias y domiciliarias. Como estamento de gestión de estas instituciones, se creó la Dirección General de Sanidad Escolar de la que dependieron las unidades escolares de educación especial, pero en 1949 se transformó en el Departamento de Excepcionales -años más tarde- Dirección de Enseñanza Diferenciada.

El periodo 1945 -1952 coincide con el inicio del peronismo. Vázquez (2005) describe al peronismo como

> una cultura política cuyos contenidos construyeron una producción simbólica surgida de numerosas prácticas sociales y políticas identificables como antiliberales que lograron cristalizarse en sus enunciados populares y democráticos como la distribución de la riqueza, los derechos sociales y la participación política de la mujer. Estos enunciados fueron al mismo tiempo limitados por una fuerte militarización y por un nacionalismo católico que tensionó la democratización popular (Vázquez, 2005:46).

Cheli afirma que la creación del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires se realizó en un contexto de ampliación del estado y sostiene que

> lo paradójico fue que en el periodo explorado la administración y normalización de las diferencias que presentó el sector de la población infantil considerada como "no normal", fueron gobernadas dentro del sistema educativo pero en reparticiones creadas específicamente para este sector de la infancia cuyo efecto fue producir nuevas formas de subjetivación de las infancias en el proceso de escolarización, limitando su inclusión social y educativa al determinarles un tipo de educación especial como un circuito diferenciado de la educación común (Cheli; 2013: 101).

En 1972 fue creada la Dirección Nacional de Educación Especial por parte del Ministerio de Educación y Justicia, las escuelas que entraban en su órbita conformaron un sistema separado de la Educación Común hasta la década del 80

en cuanto a sus funciones, su organización, la matrícula y la certificación. Un aspecto central, enfatizado por varios documentos, es que ambos sistemas estaban impregnados por el principio de homogeneización, “que atravesó al sistema educativo nacional desde sus orígenes y que esta impronta homogeneizante contribuyó a que los alumnos fueran objeto de expectativas de logro y propuestas pedagógicas que no atendían las singularidades de cada estudiante” (Pérez y Gallardo; 2014:12).

Con respecto a la influencia de los movimientos internacionales en el país, los autores señalan la importancia que tuvieron -en términos normativos con respecto a la conceptualización y difusión de la categoría Necesidades Educativas Especiales, o Necesidades Educativas derivadas de una discapacidad- la elaboración en Inglaterra del Informe Warnock, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. El primero, redactado tras el trabajo de un Comité de Investigación entre los años 1974 y 1978 para estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales. Se sugiere en ese documento:

> Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable; la educación es un bien al que todos tienen derecho; los fines de la educación son los mismos para todos; la Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines; las NNEE son comunes a todos los niños; ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación; si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario; las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo; actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE; se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes (Informe Warnock; 1978).

Por otro lado, destaca la Declaración de Salamanca aprobada en junio de 1994, que planteaba que “las personas con necesidades educativas especiales debían tener acceso a las escuelas ordinarias y a una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer esas necesidades”. El Marco de Acción que acompaña a la declaración, menciona como principio rector que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Comienza además *a* plantearse en el país, la

necesidad de transformar a la Educación Especial, superando la concepción de subsistema aislado, superando el modelo médico y psicométrico, dada la necesidad de que la educación concentre sus esfuerzos en los aspectos pedagógicos.

En el año 1998, y a la luz de los documentos mencionados anteriormente y de la Ley Federal de Educación vigente desde 1993, el Consejo Federal de Cultura y Educación elaboró el Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A Nro. 19, firmado por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. Este acuerdo se propuso favorecer, en los distintos ámbitos provinciales, la concreción de los criterios básicos establecidos en el marco nacional en lo que respecta a la Educación Especial, por lo que describe y explica ciertas conceptualizaciones consideradas básicas, entre las que se encuentran temas como las adaptaciones curriculares, la conformación de los equipos profesionales, la capacitación y formación de docentes, entre otros. Si bien se posicionó a partir de un paradigma que intentó distanciarse de la lógica médico-estadística, fue luego criticado por varios motivos, entre ellos, por asociar a la Educación Especial como un ‘conjunto de prestaciones’ o de ‘servicios’, es decir, como si fuera un servicio público más, antes que un derecho que debía ser garantizado por el Estado (Ibíd.) No obstante estas críticas, el énfasis puesto en ponderar las condiciones de educabilidad (y no la capacidad de los estudiantes de ser educados) como también el énfasis en una perspectiva distante de la equivalencia discapacidad/deficiencia, hizo que el Acuerdo Marco haya resultado significativo en lo que a las políticas educativas respecta.

Cabe señalar que la Dirección Nacional de Educación Especial creada, como se dijo, a principios de la década de los 70, fue disuelta en el año 1993 en el marco de la reforma de la estructura del Sistema Educativo generada a partir de la Ley Federal de Educación. Desde 2006, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206, el sistema educativo cuenta con una Coordinación Nacional de Educación Especial. De acuerdo con lo establecido en la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación, la modalidad de Educación Especial es la encargada de “garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad”. Se considera a la integración escolar como una estrategia educativa posible, si bien no es la única y su implementación está en relación con las posibilidades del sujeto por lo que

> se debe tener en cuenta la palabra del sujeto-alumno al momento de la toma de decisiones. (…) se ha instalado la necesidad de desarrollar intervenciones pedagógicas que vayan de la individualización de la acción pedagógica hacia la idea de una individualización de los itinerarios formativos (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009:18).

A partir del año 2001 comienza la etapa de construcción de los documentos que analizaremos en los capítulos siguientes como el Documento de Evaluación, acreditación y promoción en alumnos con necesidades educativas especiales integrados en escuelas comunes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente con el Área de Gestión Institucional y Curricular de Educación Especial. Además se organiza el Primer Encuentro Federal de Educación Especial y Escuela Inclusiva organizado por el Ministerio de Educación; en el año 2005 se sanciona la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y en 2006, la Ley 26.206 de Educación Nacional. En esa misma línea se aprueba por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y en Argentina se explicita por la Ley 26.378, la adhesión a la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad.

Aspectos históricos de la Educación Especial en la Provincia de Misiones

La organización del sistema educativo de Misiones en jurisdicciones responde a su división política administrativa. El sistema educativo misionero comprende más de 3.000 unidades educativas, de las que 64 corresponden a escuelas de educación especial. En el plano de la legislación educativa, por inexistencia de una Ley de Educación Provincial, la normativa que en mayor medida impacta en la dinámica cotidiana del sistema educativo es el Estatuto del Docente provincial, sancionado bajo la forma de Decreto-Ley (N°67) en 1963 y ratificado por Ley 174 (1963). “Desde su promulgación, múltiples decretos y leyes han reglamentado y/o introducido modificaciones a sus disposiciones, lo que ha hecho necesario un constante reordenamiento de su articulado aunque la nueva estructura propuesta por la ley ha generado situaciones no contempladas” (CIPPEC; 1998).

El sistema educativo misionero se constituye a través de los siguientes organismos: el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE), el Consejo General de Educación (CGE), y el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM). Olmeda, afirma que

la bicefalia, definida por la existencia de dos órganos (el MCyE por un lado y el CGE por otro) con potestades en principio superpuestas, ha sido reiteradamente destacada por los diferentes diagnósticos acerca del sistema educativo provincial y

conceptualizado como el principal problema a resolver por las sucesivas propuestas de reformulación de la estructura de la administración (Olmeda; 2002:33).

El CGE gestiona los establecimientos de educación pública de la provincia. Su órgano de conducción es colegiado (1 presidente y 4 vocales, 2 de estos elegidos por los docentes).

Para concretar un recorrido histórico de las escuelas de educación especial, nos remitimos a quienes han sido sus fundadores y a las que han sido las posibles intenciones de estos comienzos. Las primeras escuelas de Educación Especial de la provincia fueron creadas en los años 1960, durante el gobierno de César Ayrault. Según los documentos de registro documental de la época, estas creaciones se relacionan directamente con las consecuencias de una epidemia de Poliomelitis, que por sus secuelas implicaba que los estudiantes que la padecían, necesitaran atenciones específicas en sus domicilios o en escuelas con características particulares. Estas primeras escuelas fueron públicas, estatales, impulsadas en su mayoría, por docentes de escuelas comunes trabajando de forma mancomunada con médicos.

En esos momentos, la normativa que regía los procesos de conformación de instituciones educativas, había sido sancionada dos años después de la celebración del Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882).

> La Ley 1420 formó parte del proyecto político tendiente a homogeneizar a la población, por lo que la diversidad y las diferencias tenían entonces connotaciones radicalmente distintas a las que actualmente se encuentran vigentes, al menos en el plano de lo políticamente correcto. A fines del siglo XIX la masificación de la escuela y la posibilidad de una ‘instrucción primaria’ de carácter obligatorio, gratuito y gradual tenía por objeto, según lo establecía su artículo 1ro, favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad (Pérez; 2012:22).

Esas primeras creaciones de escuelas de Educación Especial estuvieron configuradas por la intención de agrupar a los estudiantes por patologías: en la ciudad de Posadas, capital de la provincia, la escuela especial N° 1 estaba destinada a recibir a los estudiantes con retraso mental, la escuela especial N° 4 a estudiantes con problemas motrices, la escuela especial N° 10 a estudiantes sordos y en las otras localidades se conformaban escuelas “de patologías múltiples”. En

estas últimas, la conformación de grupos por patologías se sustanciaba al interior de las aulas.

A nivel curricular, la organización de las escuelas estuvo planteada de manera homóloga a las escuelas de educación común. “Los contenidos se tomaban de los CBC que era el documento para todas las escuelas, entonces teníamos primer grado especial, segundo grado especial: todo era como en la escuela común, pero para chicos con problemas severos, en su mayoría”[2]. Varios entrevistados afirman que en los años 90 se produjo un “vaciamiento de contenidos” (ERN1; ED1; ED2)[3] en las escuelas de educación especial a partir de una orden por parte de la Supervisión de implementar talleres de artes y oficios como estrategia para que los estudiantes encuentren un espacio de contención y realicen alguna actividad. La orden suponía que los estudiantes que llegaban a ser parte de la matrícula de las escuelas especiales “no podían aprender contenidos” (ERP), por lo que se produce una reorganización de los agrupamientos y las planificaciones docentes.

Existieron además en la provincia varios intentos de elaborar un currículum específico para las escuelas especiales, a partir de la articulación del trabajo de los supervisores del Consejo General de Educación y algunos docentes de la Universidad Nacional de Misiones (ERP; ED2).

El día 28 de octubre de 2009 a partir de la firma del Decreto Nº 1747 del gobernador de la provincia de Misiones, se aprueba la creación de la Coordinación de Enseñanza Especial. El documento propone a tal fin, la modificación de la estructura Funcional del Consejo General de Educación para “proporcionar herramientas y soluciones a personas con capacidades diferentes mediante un sistema de educación”. A la fecha existían 47 escuelas de la modalidad que requerían la articulación con los programas y políticas nacionales que emergían en pleno contexto de implementación de la nueva Ley de Educación Nacional Nº 26.206. El documento autorizaba además la designación –según lo establecido en el artículo 5 de la Ley 3.200- en el cargo de conducción respectivo a quien corresponda. En el mes de Noviembre del mismo año con fecha el día 5 se dicta el instrumento legal Resolución Nº 4962 del Consejo General de Educación que resolvió adherir a los términos del Decreto Nº 1747/09 aprobando la creación de la Coordinación de Enseñanza Especial en el Ámbito del Consejo General de Educación (Artículo 1º). En el Artículo 2º se establece que la remuneración a percibir en el cargo de Coordinador de Enseñanza Especial será el equivalente al de Director

2 Entrevista a la ex directora de la Escuela Especial N° 1.

3 Estas siglas corresponden a la identificación de entrevistados/as, cuyos perfiles se explicitan más adelante.

de Enseñanza. En consiguiente, la Resolución Nº 4963 firmada ese mismo día versa que

> Visto el Expediente 5550-123-C-2009 en el cual obra el Decreto Nº 1748/09 del Poder Ejecutivo Provincial (…) el Honorable Consejo General de Educación Resuelve Adherir a los términos del Decreto (…) por el cual se designa como Coordinadora de Enseñanza Especial del Consejo General de Educación a la Prof. Mónica Susana Schettini (Rsolución CGE N.º 4963).

El 17 de Noviembre del mismo año, la Prof. en Educación Especial Mónica Schettini comunicó su conformidad al Consejo General de Educación, expresando que "la modalidad de Educación Especial conlleva en si un gran esfuerzo de seguimiento y control ya que actualmente existen 54 instituciones en todo el territorio provincial", y que además articularía con todos los niveles de organización escolar y otras modalidades, por lo que el funcionamiento de la coordinación gestionaría programas y políticas educativas que propendan a un mayor nivel de integración, organización y bienestar de los sujetos de la educación especial.

La Resolución Nº 5880 del Consejo General de Educación con fecha del 23 de diciembre de 2009 también adhirió al Decreto Nº 1749/09 y expresó nuevamente el esfuerzo de seguimiento y control a las instituciones ya existentes. El documento hace mención, además a que la Ley 26.206 propone que la Educación Especial atraviesa todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino y requiere de la prestación de un servicio que atienda a sus especificidades emergentes, resolviendo que "a partir de la fecha (…) los supervisores y las instituciones de Enseñanza Especial dependerán administrativa y pedagógicamente de la Coordinación de la Enseñanza Especial". En la misma fecha, la Resolución Nº 5881 establece en su Anexo Nº 1 la Misión y Funciones de la Coordinación de Enseñanza Especial:

Misión:

"Ejercer la conducción y gestión técnica, administrativa y la supervisión pedagógica general de la Enseñanza Especial en todos los establecimientos educativos, de los diferentes niveles y modalidades, dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones, a fin de asegurar una mayor inclusión educativa, integración escolar y bienestar del alumnado con necesidades específicas de Educación Especial".

Funciones:

- Interpretar y ejecutar las orientaciones y resoluciones del Honorable Consejo General de Educación, referidas a la Modalidad de Educación Especial, generando anteproyectos de resoluciones y circulares técnicas pedagógicas -administrativas, preferentemente conjuntas con las demás Direcciones y Coordinaciones de Enseñanza
- Articular con la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones, el desarrollo de programas y proyectos nacionales y jurisdiccionales, generados por las políticas educativas para la modalidad.
- Elaborar el Programa de la Coordinación de Enseñanza Especial y sus Proyectos Anuales de Desarrollo y Gestión contemplando los recursos, los medios, el presupuesto y los cálculos de gastos para su ejecución
- Divulgar los fines, objetivos y medios de la Coordinación de Enseñanza Especial en relación a su creación en el ámbito del Consejo General de Educación vinculándolos a sus programas y proyectos
- Cooperar con la Formación Docente Continua común y especial, Superior y Universitaria, acompañando a la Dirección de Enseñanza Superior, los institutos o carreras de grado de los Profesorados
- Promover la actualización, el perfeccionamiento y la capacitación docente continua, los estudios y la investigación vinculada a la Educación Especial y sus problemáticas y sus problemáticas en contextos áulicos, institucional y del sistema educativo provincial, regional y nacional
- Asesorar a las diferentes Direcciones y Coordinaciones del Consejo General de Educación sobre los variados aspectos que sostienen la igualdad de posibilidades y oportunidades educativas de las familias, personas, grupos o minorías con necesidades específicas de Educación Especial.
- Generar la aplicación de los criterios pedagógicos y socioculturales inherentes a la inclusión educativa, la integración escolar y los derechos humanos de las personas con discapacidad y minorías sexuales, étnicas, religiosas (diversidad sociocultural) en todo el Sistema Educativo Provincial
- Coordinar con las Direcciones de Enseñanza del Consejo General de Educación en sus diferentes Niveles y Modalidades, el desarrollo de trayectos educativos integrales e integrados al sistema educativo provincial, garantizando la adecuada calificación, acreditación y promoción del alumnado que presentan necesidades específicas de educación especial
- Incentivar la integración de acciones conjuntas con las Direcciones, Coordinaciones, Centros y Servicios de Educación Física, Artística y Técnicas a

fin de adaptar, apoyar y desarrollar la Formación y/o Capacitación Laboral de las Personas con Discapacidad promoviendo su inclusión educativa, social, productiva, expresiva y recreativa en contacto con la naturaleza para una mejor calidad de vida.

- Desarrollar en forma conjunta con la Dirección de Nivel Inicial, los sectores de salud y promoción social, la educación de la primera infancia, desplegando acciones de prevención, detección y asistencia al infante, las familias o grupos vulnerables, en situación de alto riesgo educativo, social, sanitario y cultural.
- Vincular el programa de Coordinación de Enseñanza Especial con las diferentes modalidades, abarcando la gestión oficial y las privadas que lo requieran, en los diferentes niveles del sistema educativo provincial.
- Apoyar acciones en redes multi e interdisciplinarias, sectoriales o intersectoriales, de carácter preventivas o asistenciales de instituciones o equipos de salud, educación y desarrollo social que atiendan las demandas de las personas con discapacidad, su entorno familiar y comunitario.

A partir de estos documentos comienza el trabajo de la Coordinación de Enseñanza Especial con la implementación de “acciones en conjunto con todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Misiones”. Actualmente, funcionan 64 escuelas de educación especial en el territorio de la provincia. La mayoría de las escuelas se denominan “de patologías múltiples”, pero algunas tienen perfiles específicos de atención a personas sordas e hipoacúsicas, personas con discapacidad motriz y trastornos generalizados del desarrollo.

En cuanto a la formación de los docentes y directivos de las escuelas, en la Universidad Nacional de Misiones en el año 1972 se creó la carrera del Profesorado en Educación Diferenciada que a partir de 1996 se transforma en el actual Profesorado en Educación Especial, una de las principales instituciones formadoras de los profesionales que trabajan en el ámbito de la educación de personas con discapacidad.

Capítulo II. Aspectos conceptuales

Escuela Especial, discapacidad e inclusión educativa

El concepto de inclusión atraviesa los discursos y las prácticas actuales en Educación Especial. Krichesky y Pérez (2015: 21) ubican el surgimiento del concepto -en la literatura de la educación- en la década de los noventa y afirman que los primeros trabajos de investigación al respecto se originaron en el campo de la investigación- acción y pertenecen a Booth y Ainscow (1995). Además, los organismos internacionales de derechos humanos comenzaron a plantear al concepto como un principio que debía regir las políticas educativas y en la Declaración de Salamanca (UNESCO; 1994) se plasmó teniendo en cuenta a la educación como un derecho de todos, no solamente de “personas con necesidades educativas especiales”. Siguiendo a Krichesky y Pérez (2015: 23) afirmamos que el concepto de inclusión se compone de los siguientes elementos:

a) Refiere a todos los jóvenes, no exclusivamente a algunos con determinadas características.
b) Implica la participación en la totalidad de la vida de la escuela
c) La inclusión y la exclusión son parte del mismo proceso
d) Enriquece el proceso educativo
e) Implica un currículum común

Las contradicciones teóricas (Ocampo, 2016; Pérez, 2015; Vain, 2005; Thomas y Loxley, 2007) que atraviesan a la inclusión como concepto, condicionan -además- la necesidad de cuestionar el campo de la Educación Especial. Algunos autores proponen la producción de conocimientos propios del campo como alternativa para la superación de las contradicciones, como también revisar el orden dominante que define las trayectorias educativas de todos los ciudadanos. En palabras de Ocampo (2016),

> La descolonización de la Educación Inclusiva debe cuestionar las políticas de producción de conocimiento de tipo funcionales y relacionales, así como, las referencias geopolíticas que dificultan el acceso al espacio de la inclusión, más allá, del legado epistémico y didáctico otorgado por la Educación Especial, que describe la proliferación de un discurso acrítico y paternalista que no logra reformar la sociedad en su conjunto (Ocampo; 2016: 8).

En Argentina, varios autores refieren a que el concepto aparece ligado a las intenciones normalizadoras con respecto personas pertenecientes a minorías sociales: en el campo de la Educación Especial resultó necesaria una reconceptualización, a partir del impacto de los principales postulados de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Los usos del concepto, en la Ley que reglamenta dicha convención en Argentina (Ley 26.378) remite a las trayectorias educativas de las personas con discapacidad, en espacios que les permitan el pleno desarrollo subjetivo y social.

Algunos autores también han señalado la ambigüedad del concepto (Dyson, 2010; Miles y Singal, 2010; Nguyen, 2010 en Krichesky y Pérez; 2015: 23) refiriendo a que:

- No se trata de un concepto singular o monolítico, por lo que debería tratarse de “inclusiones.”
- Posee múltiples significados dispares.
- Implica una dependencia funcional del pensamiento neoliberal legitimando políticas coloniales para dividir y jerarquizar la fuerza de trabajo
- Se encuentra estrechamente vinculado a la “normalidad”

Este trabajo remite a las normativas, como forma de explicitación de las intenciones desde el discurso de los organismos y estamentos de toma de decisiones, sobre las personas con discapacidad. La perspectiva del derecho (Pérez y Gallardo, 2015) evidencia que las personas que no responden a lo que el pensamiento filosófico-científico occidental define como ‘normal’, no forman parte de las decisiones primigenias de las normas constituyentes y de las grandes líneas políticas desde sus orígenes.

> Según esta perspectiva, la inclusión de las personas con necesidades o características atípicas es un problema que debe resolverse ulteriormente a la elección de los principios básicos, en lo que Rawls llama estadío legislativo. En este estadío las instituciones creadas por la Constitución dictan las normas ordinarias con las que se pretende suplir la exclusión primordial. Aquí, creemos, se aprecia una de las claves de la tensión exclusión-inclusión: mientras la exclusión es parte y producto de una concepción universal y universalizante de la sociedad, la inclusión es parte de normas y políticas focalizadas, casuísticas, que sólo son paliativos, en el mejor de los casos, y no transformaciones de una relación injusta en una más justa (Pérez y Gallardo, 2016: 36).

El derecho a la educación se presenta como universal, pero implica -por lo menos- dos cuestiones críticas relacionadas: históricamente solo da cuenta de personas que reúnen determinadas características y para poder ejercerlo las personas necesitan apropiarse de ciertas herramientas. Persisten aún en el sistema educativo formas de señalar a los estudiantes como “especiales” o “con capacidades diferentes” que dificultan la conformación de espacios y planes de estudios inclusivos.

A partir de estos nuevos postulados, se presenta la necesidad de replantear algunos principios educativos más básicos todavía. Thomas y Loxley (2007) proponen una “deconstrucción de la Educación Especial” y la construcción de la educación inclusiva como una alternativa, insistiendo en que la solidez de los conocimientos propios de este campo “racional y sensible” (Ídem; pp. 13) constituyen un impedimento. Los autores retoman los planteos de Slee (1998) y de Söder (1989) para sintetizar las perspectivas de la Educación Especial en función de la discapacidad, que se sostuvieron históricamente sin tener en cuenta las consecuencias de la confianza en algunas de ellas, que condujeron a ideas nocivas para la educación. Slee (en Thomas y Loxley; 2007) establece 5 perspectivas:

1. Perspectivas esencialistas: que explican la discapacidad desde la patología individual. Corresponden al Modelo médico o del déficit
2. Perspectivas construccionistas sociales: conciben a la discapacidad desde el punto de vista de la marginación, como un constructo artificial de ciertas minorías.
3. Perspectivas materialistas: perciben a la discapacidad como una forma de exclusión del sistema social y económico. Retoman los planteos de autores marxistas que afirman que el principal beneficiario de la exclusión es el capitalismo.
4. Perspectivas posmodernas: que rechazan las perspectivas anteriores por considerar las experiencias de exclusión como particulares y no agrupables.
5. Perspectivas del movimiento de la discapacidad: caracterizadas por la búsqueda ecléctica del cambio social.

Los planteos de Söder (en Thomas y Loxley; 2007) agrupan a las perspectivas en enfoques más generales:

1. Enfoque médico clínico (similar a la perspectiva esencialista de Slee).

2. Enfoque epidemiológico, que considera a la discapacidad como una anormalidad.
3. Enfoque de la adaptabilidad, que considera a la discapacidad como una cuestión de adaptación del individuo al medio.
4. Enfoque construccionista social, en el que se interpreta a la discapacidad basándose en valores sociales.

Slee (2011) propone revisar las confluencias de sentido que han contribuido a una transformación conceptual, cuyo horizonte es la educación inclusiva. Entre ellas: los antecedentes medicalizantes y psicológicos de la Educación Especial tradicional, la teoría crítica y la nueva sociología de la educación que facilitaron una crítica de la educación especial, los estudios de la discapacidad en la educación, el post estructuralismo, los estudios culturales, la teoría feminista, los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo, la teoría crítica de la raza, la formación del profesorado, las investigaciones sobre el currículum y la evaluación.

Además, el autor propone a la educación inclusiva como un campo de estudio en sí mismo, teniendo en cuenta el desarrollo que ha tenido la producción científica y los alcances de las tensiones presentes en él:

1- El reposicionameinto de la Educación Especial tradicional, para alinearse a los cambios que se promueven actualmente, desde las administraciones educativas de todo el mundo. Se han “injertado” los conceptos nuevos en los títulos de los libros y demás producciones preescritas, manteniendo un enfoque categorial y sin reconocer las diferencias entre los nuevos posicionamientos y el trabajo desde diagnósticos, etiologías de los defectos, trastornos, enfermedades y síndromes
2- Existe un desarrollo exponencial de trabajos en esa “versión troyana” de la Educación Especial que han denominado “Educación especial e inclusiva”. Se originan en los estudios sobre la discapacidad en educación, pero surgen distinciones en aquellos vinculados a los análisis feministas, posmodernos, posestructurales.
3- Las discusiones sobre educación inclusiva aparecen según intereses específicos que se vinculan a la identidad, la raza, el género, la sexualidad, las clases sociales, los aislamientos geográficos. También, en ocasiones se nuclean en torno a las áreas de interés educativo como la administración educativa, la economía de la educación, etc.

Para explicitar las cuestiones políticas con respecto a las transformaciones que mencionamos, Slee (2011) describe el impacto que han tenido las publicaciones de producciones teóricas de algunos autores, en momentos clave para la historia de la educación de personas con discapacidad. Uno de esos trabajos, que mencionamos a modo de ejemplo, es el de Barton y Tomlinson (1984) quienes afirmaron que la idea de las necesidades educativas especiales de Mary Warnock[4] era un eufemismo y comenzaron a plantear la dimensión social de la discapacidad, en contraposición a los reduccionismos que concebían a la discapacidad como un problema personal o que culpaban y compadecían a las personas con discapacidad que no habían podido convertirse en los "héroes discapacitados populares".

En la misma línea Vain (2003) cuestiona el concepto de necesidades educativas especiales, refiriendo a un fragmento de la Declaración de Salamanca que dice:

> En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización. (UNESCO, 1994: 6)

Al respecto el mencionado autor señala:

> Siguiendo entonces la lógica de esta definición, todos nosotros hemos tenido, alguna vez, necesidades educativas especiales.
>
> Uno de los problemas que se derivan de esta definición, es que pareciera que las dificultades en el aprendizaje son de orden individual, y el contexto es escasamente tenido en cuenta. (Vain, 2003: 7)

Otra de las críticas, que -a consideración de Slee- resultaron importantes tuvieron que ver con la idea de "hacer el bien" a los grupos e individuos, utilizando mecanismos que resultaban hostiles y exclusores. El autor señala que "desde este punto en adelante, se puso sobre la mesa un nuevo argumento que se ha ido haciendo cada vez más difícil de ignorar" (Slee, 2011: 110).

---

4 Impulsora de un documento crucial para la historia de la Educación Especial, que sistematizaba recomendaciones para el trabajo con niños y jóvenes con "necesidades educativas especiales", publicado en Londres, en 1978.

Estos planteos dan cuenta de la historia de las conceptualizaciones que vienen sosteniendo a la Educación Especial, constituyendo el discurso hegemónico hasta nuestros días.

> Las palabras -afirma Vain (2015) - ordenan el universo simbólico y regulan las prácticas sociales. Y en relación con esto, me interesa reflexionar acerca de cómo las palabras, convertidas en denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones, pueden generar prácticas de fuerte exclusión socioeducativa. Mientras que otras, producidas desde el discurso políticamente correcto, resultan "...eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda. (Duschatzky y Skliar, 2000: 65).

La relación que existe entre el discurso dominante y la construcción de las normativas está estrechamente ligada a “la herencia del deber ser” (Pérez y Gallardo, 2016) que no contempla eso que en cada caso, se inaugura en la relación con un Otro. Ocampo (2016: 22) afirma que el discurso de la educación inclusiva es una oportunidad para reexaminar las prácticas y las investigaciones porque “otorga elementos para cartografiar la identidad y naturaleza científica de este modelo, con el propósito de reformular su campo conceptual, ideológico, político, ético y pedagógico. Abre además, la posibilidad de enriquecer y modernizar las bases teóricas e investigativas vinculadas a la Educación Especial, por tanto, es una reformulación de la sociedad, de la política y de la educación en general. La educación inclusiva debe ser concebida como la construcción de un proyecto político, histórico y ético más amplio” (Ocampo; 2016: 22). Coincidimos con los autores, complejizando nuestro análisis con una pregunta: ¿Es necesario deconstruir el “deber ser” de la Educación Especial para dar lugar a la Educación Inclusiva?

Una posible respuesta inicial a este interrogante lo encontramos en Foucault (1990: 143) quién afirma que:

> Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (…).

La cuestión, en función de la pregunta que hicimos anteriormente, no sería hacer un recorrido histórico de la Educación Especial, por el mero hecho de historizar, sino intentar identificar algunos momentos relevantes, que puedan resultar reveladores

de "…las condiciones de posibilidad de la aparición de ciertos enunciados y de la exclusión de otros." (Murillo, 1996: 39). Y en ese sentido, reflexionar acerca del modo en que esos enunciados pueden condicionar las prácticas inclusivas. En esta dirección Skrtic afirma:

> El verdadero progreso de la educación especial exigirá un marco de referencia diferente. Exigirá como mínimo que la educación especial se tome seriamente las críticas planteadas a su conocimiento teórico y aplicado. (...) Pero el problema es que la comunidad profesional de la educación especial no acepta fácilmente la crítica teórica, precisamente porque esta contradice las posiciones asumidas como algo que se dá por sentado dentro del campo...". (Skrtic; 1997). 12.

Un desafío interesante, que se abre para la reflexión teórica de la Educación Especial como campo del conocimiento y la práctica pedagógica y científica.

Capítulo III. Aspectos metodológicos

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este trabajo es analizar las continuidades y discontinuidades en los procesos de implementación de las políticas públicas, de inclusión educativa de personas con discapacidad en la Provincia de Misiones, a partir de los objetivos de los documentos de alcance nacional, provincial e institucional a partir de la sanción e implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Los objetivos específicos consisten en:

- Relevar los documentos que expliciten los objetivos de alcance nacional, provincial e institucional para la Educación Especial
- Conocer los procesos que dieron origen a los documentos a partir de los discursos de los referentes de cada nivel de jerarquía institucional
- Identificar con qué concepciones de discapacidad se vinculan las propuestas planteadas
- Comparar las propuestas educativas de los proyectos con los documentos educativos que explicitan los derechos de las personas con discapacidad

La naturaleza del trabajo metodológico

El presente estudio es de carácter cualitativo, por lo que el diseño de investigación fue pautado de manera flexible. Esto implica que si bien hubo interrogantes iniciales que orientaron la labor investigativa, siempre se mantuvo la posibilidad de revisión de decisiones, inquietudes, pasos, en virtud de las mutuas contribuciones entre los aspectos teóricos y lo obtenido por los datos relevados empíricamente.

Respecto del marco espacio-temporal del estudio y tal como se advierte en el objetivo general propuesto, el foco de atención está puesto en los procesos de implementación de las políticas públicas referidas a la inclusión de personas con discapacidad en la provincia de Misiones, en el período 2006-2014. El recorte espacial responde a que se trata de una provincia del noreste argentino, que presenta características particulares en cuanto a la organización de la modalidad, a partir del marco normativo correspondiente a la Ley de Educación Nacional Nº

26.206 que entró en vigencia a partir del año 2006; el recorte temporal corresponde al período inicial de implementación de dicho marco normativo.

Modos de aproximación

El trabajo con los procesos de implementación de las políticas públicas implicó dos modos de aproximación diferentes:

1. El primer modo de aproximación corresponde al análisis de los documentos que explicitan objetivos y metas de cada estamento de jerarquía institucional;
2. El segundo modo de aproximación, corresponde al análisis de las entrevistas realizadas.

Cabe señalar que los/as sujetos entrevistados/as fueron elegidos/as de manera intencional debido que son referentes del sistema educativo que participaron de modo protagónico en algún momento de los procesos de redacción de dichos documentos.

Estamentos

La articulación de la implementación de las políticas públicas referidas a la Educación Especial con otras modalidades y niveles representa un problema complejo, dados los condicionamientos en cuanto a formación docente, asignación de recursos, condiciones de trabajo, entre otros factores que se conjugan al momento de pensar institucionalmente las propuestas que se explicitan en los proyectos institucionales. A partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, las políticas para la Educación Especial en Argentina proponen fundamentalmente que las personas con discapacidad participen en procesos de inclusión en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Para ello el sistema educativo estatal se organiza en lo que en el marco del presente trabajo (y a fin de facilitar el análisis) llamaremos “estamentos institucionales” encargados de implementar las estrategias, que este proceso implica como cambios en todo el sistema. Estos estamentos se constituyeron como la Coordinación Nacional de Educación Especial y las coordinaciones provinciales de Educación Especial. Además, se articulan con los demás estamentos, existentes antes de la sanción de la Ley Nacional de Educación, que organizan específicamente el trabajo a nivel zonal e institucional: las Supervisiones zonales de Educación Especial y las instituciones de Educación Especial.

La palabra estamento, proviene etimológicamente del latín “stamentum”. Alude a grupos -económicos o políticos- relativamente homogéneos en cuanto al poder que detentan y su función social, estratificados jerárquicamente de modo vertical. Cada estamento que analizaremos posee funciones específicas que se articularían en función del proyecto político educativo del estado que se describe en el capítulo anterior.

Estos estamentos son independientes unos de otros, en cuanto a ciertas decisiones con respecto a la metodología de trabajo, pero siguen los correspondientes lineamientos prioritarios que describimos en el capítulo II. Esto significa que, por ejemplo, un docente para el diseño de su planificación anual puede decidir sobre el tipo de proyecto, forma de implementación, tiempos de trabajo, evaluación.

En cada uno, se elabora un documento que explicita el trabajo que debe realizar cada ciclo lectivo. Uno de los aspectos que consideramos fundamentales en estos proyectos son los objetivos que éstos se proponen de manera explícita. Estos objetivos especifican las acciones a realizar en cada estamento, constituyéndose -a su vez- como un espacio de especificación de políticas, a partir del trabajo que allí se realice. Cada estamento se organiza en torno a la figura de un responsable institucional o referente que gestiona el trabajo a partir de las normativas vigentes. Generalmente se organizan equipos de trabajo para planificar, registrar y llevar a cabo las actividades. Los documentos analizados corresponden a:

1. Coordinación Nacional de Educación Especial: Proyecto de planificación año 2011
2. Coordinación provincial de Educación Especial de Misiones: Plan de trabajo año 2014
3. Escuelas de educación especial de Misiones: Proyecto Educativo Institucional (PEI) años 2013 y 2014
4. Aulas de las escuelas de educación especial de Misiones: Proyecto Áulico (PA) años 2014 y 2015

A continuación, presentamos un cuadro de organización de los documentos por estamentos y referentes que hemos entrevistado:

Figura 1: Organización de los documentos según estamentos y referentes entrevistados

Estamentos	Análisis de Documentos Oficiales (Ver detalle en Capítulo IV)	Análisis de Entrevistas
Nacional	Plan de trabajo de la coordinación nacional de Educación Especial	Coordinadora nacional de Educación Especial Referente sindical
Provincial	Plan de trabajo de la coordinación provincial de Educación Especial	Referente provincial de Educación Especial
Institucional	PEI- Escuelas especiales de la provincia: norte, centro y sur (un documento por zona)	Docentes y directivos (un referente por zona)
Áulico	PA- Aulas de Escuelas Especiales de la provincia: norte, centro y sur (un documento por zona)	Docentes (un referente por zona)

Fuente: Elaboración propia

Para la construcción de estas aproximaciones hemos relevado los documentos correspondientes, cuyos objetivos y metas aparecen en este trabajo representados con la letra “O” y la letra “M” según corresponda. Además, hemos consignado como “PA” a los proyectos áulicos, que fueron señalados como proyectos, dado que algunos explicitan acciones no expresadas como objetivos, que hemos retomado de todas maneras por la relevancia de la cuestión áulica, como estamento de concreción más específico. Como “E” hemos identificado a las entrevistas y en el caso del material audiovisual de la coordinadora de educación especial, “ACN”.

En el siguiente cuadro sintetizamos las referencias:

Figura 2: Organización de los documentos según estamentos y referentes entrevistados

Código	Documento/Entrevista	Ubicación/ Referente
OE1	Objetivo Escuela 1	Escuela especial A - Centro de la provincia
OE2	Objetivo Escuela 2	Escuela especial B – Norte de la provincia
OE3	Objetivo Escuela 3	Escuela especial C – Sur de la provincia
OPP	Objetivo Proyecto Provincial	Coordinación Educación Especial
OPN	Objetivo Proyecto Nacional	Coordinación Educación Especial

ME1	Metas Escuela 1	Escuela especial A - Centro de la provincia
ME2	Metas Escuela 2	Escuela especial B – Norte de la provincia
ME3	Metas Escuela 3	Escuela especial C – Sur de la provincia
PA1	Proyecto áulico Escuela 1	Escuela especial A - Centro de la provincia
PA2	Proyecto áulico Escuela 2	Escuela especial B – Norte de la provincia
PA3	Proyecto áulico Escuela 3	Escuela especial C – Sur de la provincia
ENC	Entrevista referente nacional	Referente gremial docente por escuelas de educación especial en Central Trabajadores de la República Argentina (CTERA)
ACN	Audiovisual Coordinadora Nacional	Referente de la coordinación nacional de Educación Especial
ERP	Entrevista Representante Provincial	Referente de la coordinación provincial de Educación Especial
ED1	Entrevista docente 1	Vice Directora escuela especial A - Capital de la provincia
ED2	Entrevista docente 2	Directora escuela especial D – Centro de la provincia
ED3	Entrevista docente 3	Docente profesora en Educación Especial
ED4	Entrevista docente 4	Docente profesora en Educación Especial

Fuente: Elaboración propia

Contexto Nacional

Para lograr una contextualización de las políticas públicas de educación de personas con discapacidad, al momento del recorte temporal de este trabajo -en el capítulo III- proponemos un recorrido descriptivo por los documentos que normatizan el proceso y describen los procedimientos a seguir. Por un lado, como documento principal para la educación, mencionamos el impacto de la Ley 26.206 y el documento que explicita los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Específicamente para la modalidad de Educación Especial y para las articulaciones con instituciones de educación común, describimos el documento Orientaciones I, la Resolución 155/11 y la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación.

A partir de allí, articulando los planteamientos de los documentos, proponemos el análisis de la Coordinación Nacional de Educación Especial como primer estamento de concreción.

Zonas de la provincia de Misiones

La provincia de Misiones está organizada en tres zonas para la administración y gestión de las escuelas de Educación Especial. Cada una de las zonas cuenta con la figura de un supervisor zonal (norte, centro y sur de la provincia), por ello hemos seleccionado una institución por zona.

Esta elección se fundamenta en que, una vez elaborado el PEI de cada institución, pasa a una instancia de corrección, cuyo responsable es el supervisor zonal. En este momento de implementación, esta cuestión cobra relevancia, dado que inicialmente existieron desacuerdos sobre los lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad a las escuelas de educación común: algunos entrevistados afirman que hubieron supervisores que no estaban de acuerdo con las acciones que se proponían las escuelas y les solicitaban que “corrijan” las partes del proyecto que proponían, por ejemplo, instancias de articulación con otras instituciones.

Esto significa que existiría un vínculo entre la zona de supervisión a la que pertenece el proyecto y las decisiones que allí se explicitan para efectivizar las propuestas inclusivas.

Estrategia de análisis

Como afirma Sirvent (2007), la lógica cualitativa es la que está más cerca de enfatizar la inducción analítica y de buscar la generación de teoría (Ibíd: 23). Generalmente, se trabaja con pocos casos, para descubrir los sentidos que la población le otorga a los hechos sociales. Se trata de construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio, a partir de la información empírica. Por ello, el orden de organización de la estrategia para el análisis que hemos propuesto, responde a lo que Glaser y Strauss (1967) denominan Método de Comparación Constante. Los autores mencionan cuatro etapas como constitutivas de este proceso, que retomaremos a fines de explicitar la estrategia metodológica.

Siguiendo a dichos autores Vain (1997: 183) afirma que en la primera etapa, “el analista irá clasificando los diferentes acontecimientos sobre la base de categorías que, o bien corresponden a la teoría o se construyen durante el proceso mismo de la observación.” En este caso, hemos seleccionado e interpretado los documentos de cada estamento. A partir de esto, diseñamos entrevistas semi-estructuradas para indagar con los referentes sobre los procesos y significados en torno a los objetivos y metas de los documentos que diseñan con el objeto de explicitar sus proyectos.

Las entrevistas a los referentes fueron realizadas a partir de los principales conceptos de los documentos, una por cada estamento. En el caso de la coordinadora nacional, se procedió al análisis de material audiovisual en el que se presentaban los objetivos del estamento, por no tener acceso directo a ella, para entrevistarla. Una vez efectivizadas ambas aproximaciones se procedió al armado de las categorías de análisis que sistematizarían las líneas de abordaje de las políticas públicas de educación especial. Dadas las condiciones de indagación y los ejes que componen los instrumentos de relevamiento de datos, “la información registrada tiene el valor de permitir cierta profundidad respecto de las experiencias relatadas por los sujetos” (Pérez; 2007: 7), puesto que los diálogos, realizados a partir de entrevistas semi-estructuradas, posibilitan ir más allá de las preguntas previstas con anterioridad al encuentro.

En la segunda etapa “se orienta la acción a integrar las categorías y sus propiedades. Para ello se trata de dar un salto cualitativo al pasar de la comparación de incidentes con otros, a la comparación de los incidentes con las propiedades de una nueva categoría” (Vain, 1997: 183). Como esta actividad de comparación constante hace posible la emergencia de las propiedades teóricas de las categorías, hemos tomado algunos elementos relevantes que, como aparecen reiteradamente, pasaron a constituirlas. Son referencias construidas desde el discurso, por parte de quienes son considerados en este trabajo como los responsables de la implementación de las políticas públicas de inclusión educativa de personas con discapacidad, que orientan las acciones de cada uno de los estamentos. Estas referencias se retoman desde dos orígenes:

1 Afirmaciones de quienes se constituyeron como referentes en los procesos de definición y diseño de los documentos y

2 Objetivos y metas explicitados en los documentos

Durante la tercera etapa se delimita la teoría. Vain (1997: 183) sostiene que:

(…) la delimitación se genera en dos niveles: la teoría y las categorías. En este momento, una operación importante es la reducción, que Glaser y Strauss caracterizan como el momento en que el analista puede descubrir las propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o de sus propiedades, y puede luego formular la teoría con un conjunto más pequeño de conceptos de alto nivel, delimitando de esta manera su terminología y texto.

A partir de esto, en la última etapa se trata de escribir teoría.

En el siguiente cuadro, explicitamos algunos datos recurrentes para exponer, a modo de ejemplo, la forma en la que fueron construidas las categorías de análisis:

Figura 3: Ejemplos de datos empíricos recurrentes que generaron categorías de análisis

Datos recurrentes	Categoría de Análisis
"Es un derecho de todos los pibes tengan o no tengan discapacidad" (ENC) **1.** "Elaborar protocolos generales que orienten la inclusión de los alumnos con discapacidad a la Educación Común" (OPP) **2.** "Propiciar experiencias de inclusión en diferentes contextos desde el Nivel Inicial" (OE1) **3.** "Incluir a la Educación Común a aquellos alumnos con posibilidades de compartir y competir con sus pares en ese ámbito" (OE1) **4.** "Integrar educativa y socialmente a los que son atendidos sin discapacidad que puedan ser beneficiarios de esta propuesta" (ME3)	(a) Sobre inclusión de personas con discapacidad
"Orientar a las familias" (OE2) "Acompañarlas en el proceso de crianza" (ERN) "En esta escuela a los padres hay que enseñarles todo" (ED2) "Acá comienzan a venir padres exigiendo una educación que esté acorde a lo que pueden sus hijos" (ED1)	(b). Familia y aspecto personal
"Cada vez hay menos maestras integradoras o no hay las suficientes; o las que hay, tienen tal cantidad de alumnos que es difícilmente que puedan sostener una propuesta pedagógica" (ERN) "Construir un clima de intercambio cooperativo, donde prime la ética profesional, la armonía y la responsabilidad" (OE3)	(c).Trabajo docente

“Crear espacios para el perfeccionamiento y la reflexión en grupo sobre la práctica docente” (OE3) “Acá solo distribuimos los recursos que tenemos, no recibimos más docentes para que sean integradores” (ED2)	
“Hay provincias de nuestro país que tienen leyes atadas a la ley federal que no hay modificado su ley” “Sabemos que una nueva ley te genera nuevas condiciones para transformar la realidad que si no la tenés ahora no somos ingenuos y creemos que porque está escrito y porque está en la ley ya está, ojala fuese tan fácil y que además la otra que nosotros diciendo es que la discusión de las leyes, los trabajadores tenemos que formar parte de toda esa discusión que esto es una diferencia fundamental en relación a los 90s” (ERN) “Si me parece que en Misiones hay una primera cuestión que tiene que ver con la necesidad que hoy todavía falta definir una ley de educación provincial que este en línea con las definiciones de la ley de educación nacional” (ERN) “Generar la aplicación de los criterios pedagógicos y socioculturales inherentes a la inclusión educativa, la integración escolar y los derechos humanos de las personas con discapacidad y minorías sexuales, étnicas, religiosas (diversidad sociocultural) en todo el sistema educativo provincial” (OPP)	(d). El nuevo marco legal
“Discutimos con compañeros con discapacidad que no son docentes y con adultos o con jóvenes con discapacidad, preguntándoles, bueno, a ver ¿cómo ustedes piensan también que deben en el marco de una ley ser definidos?” (ERN) “Cuando uno siente que forma parte de un proceso, es más fácil que uno se puede apropiar, pero si la cosas caen históricamente como en un sistema	(e). Participación de las Personas con Discapacidad

educativo que tiene un carácter verticalista en esto, ¿no?" (ERN) "Siempre los invitamos a participar" (ERP) "La participación es muy importante porque ellos tienen que aprender a tomar decisiones, a elegir por ellos mismos" (ED5)	

Fuente: Elaboración propia

Retomando lo planteado por Sirvent (2007), a partir de estas categorías intentaremos desentrañar el sentido profundo que se les otorga, identificando las tramas de la totalidad de su historia y su entorno social, dialécticamente, tratando de dilucidar por qué los hechos sociales se construyen de esta manera.

Limitaciones del estudio

La limitación del presente estudio radica en que a partir del análisis de los documentos y los discursos de los referentes de cada estamento no se pueden evidenciar y analizar las prácticas efectivas de cada estamento. De todas maneras, uno de los aspectos más importantes de nuestro corpus se relaciona con la intencionalidad y el reconocimiento de lo que los actores consideran, deberían llevar a cabo para la implementación de las políticas de Educación Especial.

Capítulo IV. Marco Legal y Documentos Curriculares

La Implementación de una política pública en “tanto cambio dirigido que sigue al mandato de [...] reordenar patrones de conducta según el conjunto de prescripciones derivadas de una decisión” (Quade; 1989) y “forma de llevar a cabo una decisión de política básica” (Sabatier y Mazmanian; 1981) implica inicialmente normativas que regulen los procesos y actúen como marcos de trabajo para unificar criterios de planificación y acción.

> La norma es portadora de una pretensión de poder. La norma trae aparejados a la vez un principio de clasificación y un principio de corrección. Su función no es excluir. Al contrario, siempre está ligado a una técnica positiva de intervención y transformación, a un proyecto normativo. (Cheli; 2003:57).

La autora afirma que las tecnologías de gobierno históricamente estuvieron dirigidas a clasificar a la infancia. De esta forma, diferentes prácticas de mediciones físicas y psicológicas -como fueron la Ficha Biotipológica, la Ficha Sanitaria Escolar, el Legajo Individual y la Ficha Biográfica Individual- circunscribían las formas de la infancia normal, del comportamiento y del crecimiento físico y psíquico.

> Estas prácticas sirvieron para explicar los desvíos de cierto sector de la población escolar, considerada la menos favorecida en su adaptación a la vida escolar, con lo cual, se diseñaron estrategias de enseñanza bajo un proyecto de normativación y normalización. (Ídem: 137).

De esta forma los derechos que el Estado se propuso en las políticas públicas, se pueden homologar a las técnicas y tecnologías ligadas a la coacción y coerción dirigidas al control de la infancia. En este capítulo se describen los principales documentos que reglamentan y normatizan actualmente la Educación Especial en Argentina a partir de la Ley 26.206.

A continuación, se menciona y describe brevemente una selección de documentos que resultan fundamentales para comprender la historia de las relaciones entre educación y estudiantes con discapacidad en la Argentina.

Figura 4: Cuadro comparativo de documentos fundamentales para comprender la historia de las relaciones entre educación y estudiantes con discapacidad en la Argentina.

	Informe Warnock	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje	Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE	Acuerdo Marco	Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad
Año	1979	1990	1994	1998	2006
Alcance	Mundial: Educación de niños	Mundial: Educación para todos	Mundial: Personas con NEE	Argentina	Mundial: países que adhirieron
Sujeto	Niños minusválidos/ Niños con desventaja	Todos los niños, jóvenes y adultos	Niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales ("se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje". Artículo III)	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	Persona con Discapacidad (es el resultado de la interacción entre la deficiencia de una persona y los obstáculos tales como barreras físicas y actitudes imperantes que impiden su participación en la sociedad)
Postulado	Revisión de aspectos médicos y sociales de los niños y jóvenes discapacitados	Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje	Integración-Rehabilitación	Integración-Rehabilitación	Inclusión-Participación
Escenarios	Escuelas Ordinarias/ escuelas especiales	Familia, comunidad y escuela	Escuelas Integradoras/ Escuelas de Educación Especial/ centros de apoyo (lógica institucional)	Centros o escuelas especiales y escuelas comunes de la comunidad	Espacios inclusivos de aprendizaje (comunidades)

Naturaleza	Informe	Marco de acción/directriz	Marco de acción/ directriz	Marco de acción/ directriz	Convención Internacional sobre DDHH.
Propuesta educativa	Educación Especial	Educación para todos	Educación Especial: Adaptaciones curriculares	Educación Especial: Adaptaciones curriculares	Educación Inclusiva: Configuraciones de apoyo
Participantes/ firmantes	Investigadores, Docentes y médicos ingleses	Jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, representantes de 155 países	92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales	Ministerio de Cultura y Educación	Organizaciones no gubernamentales, Estados parte, Comisiones Nacionales de Derechos Humanos y Organizaciones Internacionales de militantes con discapacidad
Objetivo explicitado	Considerar cómo la enseñanza y el aprendizaje se pueden provocar allí donde hay niños que tienen obstáculos particulares que superar, si éstos son principalmente físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales.	Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos.	Informar la política e inspirar la acción de los gobiernos y organizaciones en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.	Proveer a los alumnos con necesidades educativas especiales de las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum.	Promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos por las personas con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia

Estos documentos representan los hitos en la historia de las normativas internacionales y fueron retomados por Argentina para el diseño de propuestas de políticas públicas destinadas a las personas con discapacidad. En algunos casos, como se observó en la presente investigación, persisten algunas cuestiones como la rehabilitación o las necesidades educativas especiales en lo dicho por quienes participaron como entrevistados o en los documentos analizados.

La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD), como único documento vigente en la actualidad para la Argentina, propone a la educación inclusiva como postulado principal. A continuación se analiza cómo aparece explicitado el concepto en las normativas argentinas.

El Impacto de la Ley 26.206

Afirmamos inicialmente con Pérez (2012) que

> (…) es habitual escuchar que se cambian las leyes y los diseños curriculares y, sin embargo, lo establecido por la normativa “no se aplica” en las aulas. Además de estas discrepancias entre el orden jurídico y la cotidianeidad escolar ¿no habría que revisar también esas prescripciones (los ‘deber ser’) supuestamente cambiantes que se enuncian en estos documentos? (ïbid, 54)

Conocidas son las distancias entre los discursos y las prácticas, pero igualmente lo planteado desde la normativa, constituye una propuesta del estado en función de un proyecto de país y educación para la ciudadanía. En nuestro caso, en el año 2005, comenzaron a implementarse en las escuelas de Educación Especial, espacios de discusión sobre un borrador que se convertiría luego en la Ley de Educación Nacional. La propuesta, consistía en que cada equipo institucional escriba cuáles serían sus aportes a ese documento, desde su experiencia docente y el contexto en el que se desarrollaban sus prácticas.

Finalmente, la Ley 26.206 fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006, por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación. En el capítulo VIII, define a la Educación Especial como “la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (artículo 2). Además, se establece que la Educación Especial se rige por el “principio de inclusión educativa”, (inciso N, artículo 11) entendido como “la atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no

puedan ser abordadas por la educación común". El documento afirma, además, que la responsabilidad de garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona, corresponde al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se menciona, por otra parte, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes, la aplicación de la Ley N° 26.061 "de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes" para articular acciones, procedimientos y recursos a fines de identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de "darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial".

En el artículo 44**,** se hace mención a las medidas necesarias para "asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes […]:

a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida
e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares".

Se plantea además que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, establece mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

El documento: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)

Ese documento establece "la definición de lo común propuesto para la transmisión escolar, en Argentina. (…) los aspectos claves de esta construcción, que el Ministerio de Educación de la Nación Argentina ha definido y consolidado como política curricular estatal, desde 2004 hasta el momento presente"[5]. Describe aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar. "Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda la población, en un momento dado", aquello que es básico aprender se explicita en un recorte arbitrario producto de una variedad de corrientes de pensamiento expresados en el trabajo de grupos académicos y profesionales convocados a fines de la elaboración del documento:

> Maestras y maestros, profesoras y profesores despliegan su singularidad y su particular aporte en el trabajo de enseñanza y los estudiantes y sus familias optan por recorridos y énfasis distintos, en el marco de sus posibilidades, de su pertenencia cultural o de su cosmovisión particular, mientras el estado, asumiendo su rol de gobierno del sistema educativo, fija un conjunto de saberes cuyo aprendizaje queda fuera de la decisión de docentes, familias y estudiantes: la definición de lo común establece ese límite a lo que es posible elegir en el marco de la libertad individual; obliga mientras resguarda, paralelamente, los derechos educativos. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006: 24)

Estos lineamientos expresados en los NAP, se efectivizan en las aulas, luego de un nuevo proceso arbitrario de selección, cuando cada docente o cada equipo docente (según su formación e intereses), sitúa su planificación áulica en cada contexto particular. Estas planificaciones áulicas se presentan ante el equipo directivo de cada institución, pasando a formar parte del documento del PEI que se encuentra disponible, en una copia impresa.

El documento Orientaciones: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina

---

5 Ministerio de Educación de la Nación. Portal Educ.ar

La Educación Especial se concibe en el documento como “un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad”. Afirma que la inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que implica la exigencia de un currículum común, con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares para atender las diferencias y las particularidades de cada estudiante. Ese currículum, procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación y en un sentido amplio, las adaptaciones curriculares se explicitan como parte de la tarea diaria de cualquier docente.

Se elaboró con la participación de representantes de diferentes niveles y modalidades de todas las jurisdicciones nacionales. Su propósito es sistematizar orientaciones respecto de la modalidad y su proyección nacional: comunidades de apoyo y trayectorias educativas integrales[6]. “Las condiciones institucionales y curriculares deberán garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación. En pos de ese objetivo, y en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, se promueve una acción transformadora coordinada entre los equipos nacionales y provinciales, a fin de priorizar objetivos y metas que expresen acuerdos comunes. La modalidad Educación Especial es parte de esa acción mancomunada, promoviendo líneas de acción que incrementen los niveles de responsabilidad frente a los desafíos de la educación obligatoria”.

El documento fue elaborado en encuentros regionales y nacionales organizados desde el Ministerio de Educación de la Nación, con la participación de otros niveles y modalidades educativas, durante el año 2008 y el primer semestre del año 2009. La propuesta consistió en generar una sistematización y un documento reflexivo, que exprese acuerdos consensuados. Se explicita la intención de “establecer relaciones entre la nueva Ley de Educación Nacional, las políticas públicas en educación y las prácticas educativas en los procesos de cambio”. El enfoque de inclusión planteado para las instituciones educativas -según versa el documento- debería plantear las siguientes dimensiones de análisis:

- Crear culturas inclusivas. “Orientadas hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno sea valorado, fundamentalmente para que todos los alumnos tengan mayores

6 Documento Orientaciones. Ministerio de Educación de la Nación. Año 200.

niveles de logro. Se pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los docentes, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de tal forma que impliquen a todos los miembros de la comunidad escolar”

- Elaborar políticas inclusivas. “Asegurar que la inclusión esté en el corazón de los procesos, el proyecto escolar, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Estas políticas aumentan la capacidad de una escuela para atender las diferencias del alumnado, hacen que los apoyos desde la Modalidad se desarrollen desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes”
- Desarrollar prácticas inclusivas. “Las prácticas de las instituciones abordan la cultura y las políticas inclusivas. Se intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todos los alumnos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del contexto escolar. La docencia y los apoyos se integran de tal forma que se puedan superar las barreras para el aprendizaje y la participación”.

El documento hace mención al concepto trayectoria educativa integral haciendo referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, sin implicar recorridos lineales por el sistema educativo: “Un conjunto de imágenes simbolizan y suponen itinerarios ‘normales’ configurados a partir de una particular geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides, cúspides o vértices que prevalecen en un espacio simbólico. Hay un camino prefigurado trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. La trayectoria educativa integral de los alumnos requiere:

1. Itinerarios personalizados (desde un máximo de singularidad posible).
2. La atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante.
3. La adopción de un modelo social de discapacidad para transformar las barreras. Proponer y desarrollar los apoyos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios, precisando las ayudas técnicas.
4. Que el Sistema Educativo en su conjunto considere al alumno como un sujeto con derecho a educarse.

5. Co-responsabilidades entre niveles y modalidades entre escuela común, escuela especial y apoyos desde la Modalidad; trabajo colaborativo entre los actores involucrados y complementariedad de los equipos en el Sistema Educativo en pos de alcanzar una educación inclusiva".

El documento asume además que la modalidad ha desarrollado una gran experiencia de trabajo compartido con el nivel primario y con el nivel inicial pero que las nociones de trayectoria educativa integral se diferencian en los niveles, ya que están estrechamente vinculadas a los sujetos que atienden, a los modelos organizativos y a las finalidades educativas. La experiencia con el nivel primario responde generalmente a modelos institucionales instalados (gradualidad y anualización, por ejemplo). En nivel Inicial, por otro lado, el trabajo conjunto es más reciente y sujeto a la revisión de nuevas categorías y legalidad. En el nivel secundario, la experiencia es menor y se plantean varios desafíos vinculados a su obligatoriedad y a la educación integral de jóvenes y adultos.

Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación

Aprobada el 13 de octubre de 2011, plantea como política de la modalidad, la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del sistema educativo para asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas. Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE Nº 79) señala:

> Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos/as como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos. (Consejo Federal de Educación. 2011)

Se definen en el documento los lineamientos, compromisos, dimensiones, articulaciones y recursos para:

1. La modalidad Educación Especial

1.1. Los marcos normativos y el sistema educativo

1.2. La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional

1.3. La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación

1.4. Las personas con discapacidad, sujetos de derecho

2. Políticas de la Modalidad

2.1. El gobierno de la modalidad

2.2. Las escuelas, los equipos docentes y los equipos técnicos educativos

3. La Educación Especial y los niveles educativos

3.1. Nivel Inicial

3.1.1. Atención a la primera infancia (0 a 3 años)

3.1.2. Atención a la infancia de 4 y 5 años

3.2. Nivel Primario

3.3. Educación para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad

3.4. Educación Permanente para Adultos con Discapacidad

3.5. Formación Docente

4. La Educación Especial y otras modalidades del sistema educativo

4.1. Educación Técnico Profesional

4.2. Educación Artística

4.3. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

4.4. Educación Rural

4.5. Educación Intercultural Bilingüe

4.6. Educación en Contextos de privación de libertad

4.7. Educación domiciliaria y hospitalaria

La inclusión se presenta en el documento, enmarcada en los planteos de la Ley de Educación Nacional como

> (…) un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a; la definición de políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes; el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural; la promoción de las alfabetizaciones múltiples; el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes; una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes. (Ídem).

El recorte que realizamos aquí, evidencia que a partir de la implementación de los marcos normativos actuales, las políticas educativas proponen la inclusión de las personas con discapacidad a las instituciones de educación común superando lo explicitado por “la ley de educación federal […] que planteaba en la estructura del sistema educativo a la educación especial dentro de un apartado del capítulo con el nombre de regímenes especiales que ahí estaban como educación física, adultos y artística. Esto tenía una clara intencionalidad que era poner a la modalidad como subsidiaria como apoyo decía en algunos casos el sistema educativo. Pero en aquel contexto y con las definiciones de políticas educativas que había con una cierta intención de desprenderse o desentenderse de la educación especial. Y que esto se veía también en las definiciones de políticas educativas en aquel momento, por ejemplo si vos tomas el acuerdo del marco para la educación especial del año 98” (ENC1: 18).

La limitación del presente estudio radica en que, a partir del análisis de los documentos y los discursos de los referentes de cada estamento, no se pueden evidenciar y analizar las prácticas efectivas de cada estamento. De todas maneras, uno de los aspectos más importantes de nuestro corpus se relaciona con la intencionalidad y el reconocimiento de lo que los actores consideran que deberían llevar a cabo para la implementación de las políticas de Educación Especial. Cheli (2013: 102) plantea que en términos de Foucault los dispositivos disciplinarios están compuestos no solo de discursos, sino también de prácticas institucionales, arquitecturas y reglamentos que contribuyeron a modelar la subjetivación de la infancia al servicio de los intereses políticos, coincidiendo con lo explicitado por Pérez (2012:64), quien al analizar los planteos normativos referidos a la educación de personas con discapacidad se pregunta si “¿No tendríamos que revisar también nuestras prácticas, más allá de dichas postulaciones normativas? ¿Estamos dispuestos a transformarnos y trascender el discurso de lo políticamente correcto, o continuaremos pretendiendo tan sólo la alteración ‘del otro’ (el alumno, el extranjero, el discapacitado, entre ‘otros’ otros) perpetuando la repetición de ‘lo mismo’, de eso que indefectiblemente se reitera identificando y reduciendo de manera binaria a la alteridad (la de todos, la de los otros, la de nosotros)?” (Ibíd).

La Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación

Establece las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario, modalidades y su regulación” explicitando la obligación de efectivizar el derecho a la educación de

todos los niños, niñas y jóvenes. El eje de las intenciones de la resolución consiste en reglamentar estrategias para paliar aquellas desigualdades que interrumpen las trayectorias escolares de los estudiantes a partir de propuestas didácticas con formas de escolarización que permitan la permanencia de los estudiantes en las instituciones, que a la vez les resulten significativas y relevantes.

Se contempla la posibilidad de flexibilizar los espacios y tiempos institucionales para dar lugar y legitimar aquellas trayectorias discontinuas e incompletas. Se anticipa que, en caso de ser necesario, se diseñen apoyos específicos en el nivel inicial, primario y en las modalidades.

Para el nivel inicial, se establece el ingreso por edad cronológica. Las trayectorias no pueden ser interrumpidas por repitencia o motivos de discapacidad, porque "cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la Educación Especial serán co-responsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto" (Resolución CFE 174/12: 4).

Para el nivel primario explicita que la obligatoriedad de la sala de 5 años no debe ser un impedimento para el ingreso. Se reglamenta que "en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera" (Ídem). Además, requiere la especificación de las secuencias didácticas para facilitar la incorporación de los estudiantes que por diferentes motivos no pudieran cursar en los tiempos estipulados.

Una de las cuestiones más polémicas[7] propuestas por la resolución es la reformulación de los regímenes de promoción por unidades pedagógicas y la promoción acompañada que "permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior" (Ibíd: 6).

Una de las autorizaciones más relevantes para el proceso de implementación de la LEN 26.206 es que:

> Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones

7 Se interpretó en algunos casos que los estudiantes "no podrían repetir el año" como una forma de flexibilizar la evaluación y permitir que aprueben sin estudiar. Véase, por ejemplo Conferencia Delia Lerner (2014). Las trayectorias escolares: Continuidades y rupturas.

> institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes. (Ibíd: 7).

Mencionamos este aspecto como una “autorización” porque el carácter verticalista de la educación tradicional había depositado en los estamentos jerárquicos superiores este tipo de decisiones: los equipos docentes (y en algunos casos, los directivos) debían obedecer criterios establecidos por supervisores que no conocían las condiciones en las que se desarrollaban los procesos. Esta decisión implica un doble juego: por un lado, la autorización que mencionamos y por otro, deposita sobre los docentes la responsabilidad sobre los procesos de “cambio de regulación” (ídem).

El documento contempla -además- que las personas con discapacidad que acrediten la finalización de la Educación Primaria, deben asistir a la educación secundaria común y que aquellos estudiantes con residencias transitorias deben contar con un “pase abierto” que garantice su incorporación inmediata a cualquier institución de la comunidad en la que residan. Ambas cuestiones deben contar con un informe de la institución de origen donde se detallen los contenidos enseñados.

Se señala también que:

> Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes. (Resolución CFE 174/12: 8).

Capítulo V. Las Instituciones: Estamentos de concreción de políticas

Los procesos de implementación de políticas públicas de inclusión educativa de personas con discapacidad se organizan a partir de la creación de figuras institucionales que denominaremos estamentos.

Como mencionábamos anteriormente, la palabra estamento, proviene etimológicamente del latín “stamentum”. Alude a grupos -económicos o políticos- relativamente homogéneos en cuanto al poder que detentan y su función social, estratificados jerárquicamente de modo vertical. Cada estamento que analizaremos posee funciones específicas que se articularían en función del proyecto político educativo del estado que se describe en el capítulo anterior.

La consolidación de las políticas y formas de gobierno a través de con un conjunto de leyes, reglamentos, resoluciones y disposiciones, transforman a los sujetos en objeto de una tecnología y un saber de reparación, readaptación, reinserción y corrección. Siguiendo a Foucault (1978) afirmamos que las instituciones operan como factor de integración, donde las relaciones de fuerza se articulan en formas visibles y enunciables. Allí, el ejercicio del poder es condición de posibilidad de un saber y el ejercicio de saber se convierte en un instrumento de poder.

La eficacia de estas formas de gobierno responde a una organización jerárquica estamental, desde el Ministerio de Educación hasta la escuela y el aula que -respondiendo así al concepto de Althusser- actúan como aparato ideológico del estado, reproduciendo la ideología dominante. Levinson y Holland (1996:2) definen a la escuela como “una institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional”, lo que se corresponde con los postulados de Neufeld (en Petrelli; 2011: 921) quien plantea que las escuelas “son los indicadores más sólidos de la presencia estatal en la organización de las sociedades”. Resulta pertinente para nosotros preguntarnos aquí por las formas que asume dicha presencia en las escuelas bajo estudio, dada su particular configuración en un proceso de transición legal y política.

Cada proyecto institucional, las participaciones de los padres y madres de sus alumnos en el ámbito escolar, las formas en que se expresa lo estatal en este terreno o los modos de organización específicos adoptados por las instituciones y su cotidianeidad son algunas de las dimensiones que se despliegan y entrelazan de formas específicas dando lugar a diversas configuraciones del trabajo de los

docentes según las trayectorias y experiencias de los distintos sujetos. Cada una de estas dimensiones implica tramas de relaciones particulares entre actores: entre padres y madres de los niños y docentes, entre maestros y profesores y funcionarios estatales, entre los docentes mismos en torno de temas variados, y se construye atravesada por condicionamientos específicos y no en el vacío.

Consideramos aquí al enfoque relacional

> (…) que implica, en un nivel, asumir que por más que centremos nuestro interés en el conocimiento de un actor determinado, en nuestro caso los docentes como un sujeto colectivo, el sector de realidad en estudio no se reduce a ese actor sino que otros actores son significativos para poder entender la construcción de una problemática particular. En otro nivel, la perspectiva relacional nos lleva al trabajo con diferenciaciones internas. La consideración inicial para nosotros se relaciona, en este punto, con la heterogeneidad de experiencias de los docentes mismos, implicados en estos procesos institucionales (Barragán y Wanderley, 2009: 23).

Cada escuela, como plantean las autoras, es producto de una constante construcción social y resulta de la interacción de distintos procesos: reproducción de relaciones sociales, generación y transformación de conocimientos, control y apropiación de la institución, resistencia, etcétera.

Nuestros entrevistados afirman que,

> (…) de todas maneras, hay definiciones que si no tienen carácter colectivo o participativo difícilmente muevan alguien, ahora hoy creo que uno de los problemas que hay en el sistema educativo es que cuando se generan buenos marcos normativos, la dificultad es trasladar eso al territorio, a la escuela, a los docentes de una comunidad, muchas veces esto yo no lo podría generalizar, pero me da la impresión por lo que voy conociendo, sería en temas de investigación. Creo que hay serias dificultades, o el sistema educativo tiene serias dificultades en términos de conducción en política pedagógica, es decir, aquellos que tienen que conducir por diferentes situaciones no lo están haciendo, o lo hacen mal o se corren. Y esto es un problema porque una definición política o política educativa puede ser muy buena si no se trabaja en toda la extensión del sistema educativo puede terminar haciendo una letra muy bonita de una declaración muy bonita y abajo sigue pasando poco o nada (ENC1).

Currículum y Proyecto Educativo

Concebimos al currículum como un “campo de contacto e intercambio cultural, de lucha, de sectores sociales, de intereses opuestos y contradictorios que a través de imposiciones y negociaciones busca reconocer como válidos una serie de valores y contenidos a trasmitir” (De Alba; 1995). Enunciamos en este capítulo como documentos institucionales a aquellos que explicitan o establecen los objetivos y metas de cada estamento de concreción de políticas de Educación Especial:

Figura 5: Documentos según ámbitos e instituciones

Ámbito	Institución	Documento
Nacional	Coordinación de Educación Especial	Planificación anual
Provincia de Misiones	Coordinación de Enseñanza Especial	Planificación anual
Local	Escuelas especiales	PEI
Áulico	Aulas de escuelas especiales	PA

Fuente: Elaboración propia.

Estos estamentos, son independientes unos de otros en cuanto a algunas decisiones con respecto a la metodología de trabajo, pero siguen los correspondientes lineamientos prioritarios que describimos en el capítulo II. Esto significa que, por ejemplo, un docente para el diseño de su planificación anual puede decidir sobre el tipo de proyecto, forma de implementación, tiempos de trabajo, evaluación. Los entrevistados afirman que “se trabaja muy bien porque cada docente en el aula es el que decide, por ahí si aparece alguna cuestión familiar o algún problema personal de los chicos pedimos intervención del equipo”, [refiriéndose al equipo técnico de la escuela] “pero generalmente la planificación depende de cada grupo de alumnos, sus edades, sus patologías” (ED1:5).

En cuanto a las formas de trabajo, para garantizar la continuidad en la implementación de las políticas, los entrevistados afirman que se realizan instancias de capacitación y debate por parte de las coordinaciones -provincial y nacional- en el

marco de programas específicos de asignación de recursos: Plan Conectar Igualdad, Plan Nacional de Formación Docente, Plan de Mejora Institucional, Proyecto Socioeducativo, entre otros.

Proyecto Nacional

La Coordinación Nacional de Educación Especial se propone como objetivo "Garantizar la educación de las personas con discapacidad", adhiriendo explícitamente a los marcos normativos internacionales y nacionales con respecto a la Educación Especial. Reconoce, además la transversalidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, comprometiendo como meta que las personas con discapacidad participen activamente en las políticas educativas de todos los niveles.

> Por ejemplo, si hablamos de nivel inicial, podemos decir que todos los niños desde los 6 años egresan, ¿por qué los alumnos con discapacidad no debieran egresar? Ya que la certificación de nivel inicial es solo por asistencia, no por contenidos, no por conocimientos (ACN; 2012).

Para ello, a partir de su creación, este estamento organiza reuniones de coordinadores y referentes provinciales en diferentes lugares del país y capacitaciones para escuelas agrupadas por zonas (ERP: 6). Varios entrevistados afirman que en estas instancias perciben la exigencia del cumplimiento de lineamientos nacionales a partir de una necesaria reorganización de las instituciones y que se han asignado recursos para que las personas con discapacidad accedan a las propuestas educativas de todos los niveles y modalidades.

El documento elaborado por la Coordinación de Educación Especial resalta que el derecho internacional considera que la educación, en todos sus niveles y formas, debe presentar las siguientes características:

a) Disponibilidad: debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.

b) Accesibilidad: las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación. La accesibilidad consta de tres dimensiones: No discriminación; Accesibilidad material y Accesibilidad económica.

c) Aceptabilidad: las personas tienen derecho a acceder a una educación de calidad; refiere a criterios de calidad educativa.

d) Adaptabilidad: la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades, y responder a esas necesidades en contextos culturales y sociales diferentes (Ministerio de Educación, 2009:26).

A su vez, el texto recuerda que los cuatro factores mencionados refieren a tres principios: acceso a una educación obligatoria y gratuita; el derecho a una educación de calidad; igualdad, inclusión y no discriminación. Desde la coordinación se afirma que la Ley de Educación Nacional ha sido una construcción federal que se ha hecho con la participación de todas las provincias y tardó cerca de dos años en concretarse. Para el nivel primario, la propuesta tiene que ver con priorizar el acceso de las personas con discapacidad a los 6 años de edad, la alfabetización inicial, la resolución de problemas, entre otras. “La excepción es que en caso de que no lo logren, veremos de qué manera implementamos configuraciones de apoyo de manera que puedan transitar su escolaridad primaria de la mejor manera posible” (ACN; 2012).

Además, en cuanto a estos procesos, afirman que la excepcionalidad sería que la persona fuera a una escuela especial.

> El motivo debería ser que el abordaje pedagógico se vuelva tan complejo que sea necesario un ámbito más restringido para su escolaridad porque también nos basamos en el Modelo Social de la Discapacidad que es el cruce que hay entre la deficiencia que tiene la persona y las barreras al aprendizaje y a la participación que pone toda la sociedad y toda la cultura. En este sentido es muy difícil romper esas barreras, pero desde la educación ese modelo social es pensarnos en la centralidad de la enseñanza (Íbid).

En cuanto a los modelos de referencia, desde la coordinación se plantea que

> (…) en general en Educación Especial nos hemos basado muchas veces en la rehabilitación, queremos que las personas ciegas vean, que las personas sordas escuchen, que las personas con discapacidad mental resuelvan y generen teoremas nuevos. Y la verdad es que debería ser al revés, tenemos que derribar esas barreras al aprendizaje y a la participación con configuraciones de apoyo que no es simplemente la maestra de apoyo sentada al lado del alumno: es mucho más que eso, es la planificación de un conjunto de personas que no son solamente las especialistas en educación especial (Íbid).

Desde la Coordinación Nacional se manifiesta además que:

Son los equipos de educación especial y la participación del maestro de común imprescindibles, porque es la manera de que juntos generemos esa configuración de apoyo para que el alumno pueda avanzar y no se sienta discriminado en el aula tendiendo al autovalimiento, a la autodeterminación, a que el alumno pueda desarrollar todas sus potencialidades y no estar siempre pensando en que no puede, sino todo lo contrario (ACN; 2012).

En cuanto a los adolescentes y jóvenes con discapacidad que -debido a la cantidad y que no se encuentran en condiciones de cursar la secundaria por una cuestión de infantilización- terminan estando en el ámbito de la escuela primaria como niños, se propone que deberían recibir una formación que esté relacionada con la formación del ciudadano, con el mundo del trabajo, “tienen que tener un ámbito donde se desarrollen en sus culturas, que escuchen su música y fundamentalmente que expresen su deseo” (Ídem). En lo que se refiere a los docentes, enfatizan en que “debemos sentirnos no solo responsables de la educación de las personas con discapacidad, sino también protagonistas de este cambio que queremos lograr” (Ídem).

Proyecto Provincial

La Coordinación de Enseñanza Especial de la Provincia de Misiones plantea en sus objetivos generales “Favorecer procesos de reflexión a fin de que la Educación Especial, pueda pensarse dentro un contexto más amplio y posible en cuanto a expectativas y logros, coordinando acciones al interior de cada nivel de enseñanza, a fin de que se puedan elaborar trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad en el Sistema Educativo y Conformar un equipo de trabajo que pueda responder a las demandas del nuevo paradigma de la discapacidad y la aceptación progresiva a través de acciones dirigidas a construir una sinergia colectiva que genere un cambio educativo, dejando de lado el debate nominal de integración - inclusión logrando habilitar una “Escuela Para Todos” para que “por lo urgente no olvidemos lo fundamental”. Se espera que estos objetivos se implementen a partir del diseño de diferentes estrategias para dar a conocer las políticas educativas planteadas para la modalidad de Educación Especial dentro del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Profesional, acompañando y

orientando las políticas de la Modalidad aplicadas a los Planes nacionales de Mejora Institucional y Proyectos Socioeducativos con centralidad de la enseñanza.

Las Metas elaboradas a estos fines se tratan de:

1- Crear un equipo técnico-pedagógico que dependa de esta Coordinación, a fin de acompañar y orientar los procesos de cambio, que trae aparejada la implementación de la Ley de Educación Nacional 26206 y la Resolución del CFE N°155/11 que se desprende de dicha ley, que define orientaciones para la Modalidad de Educación Especial.
2- Acompañar a las instituciones de Educación Especial en la implementación de Políticas para la Modalidad específicamente los Planes Mejora y Proyectos socioeducativos con eje en la Centralidad de la enseñanza.
3- Acompañar a las Escuelas Especiales en demandas y necesidades propias de la discapacidad que atienden, así como otras que puedan surgir.
4- Establecer parámetros y líneas de abordaje comunes, para todas las salas de Atención a la Primera Infancia de las Escuelas Especiales provinciales.
5- Elaborar documentos de apoyo, respecto a temáticas específicas referidas a la educación de personas con necesidades educativas específicas, derivadas de la discapacidad, para los distintos niveles y/o modalidades educativas.
6- Informar sobre capacitaciones y demandas propias del Plan Conectar Igualdad.
7- Elaborar protocolos generales que orienten la inclusión de los alumnos con discapacidad a la Educación Común".

Estas acciones no se efectivizaron completamente por cuestiones de recursos presupuestarios, y los documentos de apoyo que se elaboraron con la participación de los docentes de las escuelas de Educación Especial de la provincia no han sido aprobados por el Consejo General de Educación. Algunos referentes entrevistados afirman que

> (…) en Misiones hay una primera cuestión que tiene que ver con la necesidad que hoy todavía falta definir una ley de educación provincial que esté en línea con las definiciones de la ley de educación y con todas las resoluciones que fueron desarrollando porque eso implicó un acuerdo nacional con las provincias, ya que es muy difícil desarrollar una política pedagógica educativa para un nivel o modalidad, si no tiene una conducción política. Que podrá tener el nombre de dirección, de modalidad, o lo que la estructura del ministerio de cada provincia defina, pero una dirección que esté a la par del resto de las direcciones. Es decir,

una dirección de modalidad que este a la par de la dirección del inicial, del primario del secundario, adultos y todo lo que haya, es decir en esa relación también se construye política, digo y de esas definiciones se construyen políticas para todo el sistema educativo, por ejemplo si uno quiere, profundizar la integración escolar, y no hay definición entre los niveles, dentro de la educación espacial, digamos eso está complicado (ERN: 23).[8]

Desde la Coordinación, se proponen actualmente actividades como espacios de reflexión para docentes y directivos de la modalidad, realizar el seguimiento de los programas nacionales, acompañar los proyectos institucionales efectuando visitas regulares a las escuelas y solucionar los conflictos emergentes que necesitan intervención de las autoridades.

Proyecto Educativo Institucional

El trabajo en escuelas de Educación Especial se caracteriza por la responsabilidad institucional de “adaptar” las propuestas a los grupos que se conforman en las aulas. A diferencia del sistema de educación común, en la modalidad, los estudiantes no deben acreditar ciertos conocimientos para ser promovidos al ciclo siguiente, ya que se tienen en cuenta sus edades y necesidades educativas para conformar dichos agrupamientos. Se toma como referencia la propuesta de los NAP y también del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ, en adelante) para diseñar las planificaciones de las actividades a realizar en los distintos niveles de concreción:

- Socio comunitario (Proyectos interinstitucionales): se realizan en conjunto con otras instituciones como ser los centros de salud, otras instituciones educativas, organizaciones sociales, colectivos de acción.
- Institucional (Proyecto educativo institucional –PEI-): en su diagramación participan todos los miembros de la institución. En él se diseñan los objetivos, metas, proyectos institucionales según lineamientos normativos vigentes.
- Áulico (Planificaciones o proyectos áulicos –PA-): lo/s planifica/n el/los docente/s teniendo en cuenta el grupo de alumnos y las áreas de trabajo que le son asignadas y partiendo de los lineamientos generales mencionados *ut supra*.

8 Las metas y objetivos que no se citan entre comillas, son parafraseos de las respuestas a la entrevistas.

- Individual (Adaptaciones curriculares de acceso o configuraciones de apoyo): en caso de ser necesario, el docente o el equipo de apoyo con el docente, elaboran adaptaciones intervenciones para que el estudiante, individualmente o en pequeños grupos, acceda al currículum teniendo en cuenta sus dificultades para el aprendizaje de la propuesta para el grupo- clase.

De esta manera son los equipos docentes o técnicos quienes circunscriben, a través de estos proyectos, cuáles son los conocimientos a los que los estudiantes deberían acceder. En las escuelas de educación especial, se pretende además, lograr la articulación con los sistemas de educación común primaria y secundaria para que los estudiantes continúen sus estudios, o bien, se incorporen a la educación común; sí deben acreditar para la promoción al ciclo siguiente una serie de contenidos y/o competencias.

Las modificaciones a la propuesta curricular fueron abordadas ampliamente por Feldman (1994), quien además, plantea una evolución de los documentos curriculares sesgada por el fracaso en el control de la tarea docente, coincidiendo con el trabajo de Gvirtz (2012) quien, desde la observación del cuaderno de clase como espacio de interacción de estudiantes y maestros, lo conceptualiza como un dispositivo estructurante de la práctica del aula. Esto significa que si bien, los documentos que prescriben las prácticas institucionales constituyen una enunciación de intenciones, significarían lo que (al menos desde el discurso) se pretende como prácticas.

Las escuelas pertenecientes a la modalidad se plantean en sus Proyectos Educativos Institucionales, objetivos tendientes a propiciar experiencias de inclusión en diferentes contextos desde el Nivel Inicial (OE3) e Incluir a la educación común a aquellos alumnos con posibilidades de compartir y competir con sus pares en ese ámbito (OE3), aunque en los documentos analizados en la muestra seleccionada, no se explicitan objetivos y metas referidos a la manera en la que se llevarían a cabo los procesos.

Por otra parte, se observan objetivos de amplio alcance como: ofrecer a nuestros alumnos experiencias de aprendizaje que potencien sus posibilidades de desenvolvimiento personal y social (OE1) que no corresponderían específicamente al trabajo escolar curricular, pero se promueven en la modalidad a fines de concretar cuestiones necesarias para que los estudiantes puedan acceder a otros espacios sociales. Se prescriben otros objetivos como contribuir a mejorar la calidad de vida de los alumnos que concurren a la escuela, orientando y favoreciendo la autonomía de la persona con discapacidad, para que pueda participar activamente en la

elaboración de su proyecto de vida (OE2), evidenciando la posibilidad de que los estudiantes no podrían tomar decisiones fundamentales para su desarrollo, siendo entonces, la familia, las autoridades, entre otros, quienes lo hagan por ellos. Las instituciones, además, se proponen otras intervenciones en el ámbito familiar de los estudiantes, como estimular a las familias a ser protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos (OE1).

Para los espacios de la comunidad, se explicita Propiciar la inclusión de los alumnos en diferentes ámbitos de la sociedad: educativo, recreativo, deportivo (OE1) y Difundir en la comunidad actitudes positivas hacia la discapacidad trabajando en conjunto con los medios de comunicación (OE3). Esto último menciona una de las posibles formas de la implementación de políticas públicas, a partir de la instalación y problematización del tema en los medios de comunicación.

Otros objetivos refieren al fomento del trabajo docente (como interdisciplinario, de intercambio cooperativo, de responsabilidad [OE2]), a crear espacios para el perfeccionamiento y la reflexión en grupo sobre la práctica docente (OE3) y flexibilizar la organización institucional en cuanto a agrupamientos, espacios y tiempos (OE3). Estas acciones se mencionan en relación a los docentes de instituciones de educación común, teniendo en cuenta que los docentes de educación especial son los especialistas en el área. Se suma entonces al análisis, la posible complementariedad del trabajo docente, teniendo en cuenta que históricamente el maestro común sólo “ha tenido contacto con este tema ante el hecho concreto de tener que atender algún niño integrado en la escuela común, o como información ad-hoc a su formación de base en el caso de realizar algún curso de perfeccionamiento afín” (Lus; 1995: 116), por lo que, dado el carácter formativo de las prácticas cotidianas colectivas, las propuestas constituirían un avance en las prácticas inclusivas.

Las metas de las instituciones educativas aluden a mejorar la oferta pedagógica para niños y adolescentes con discapacidad (ME3), impulsar las mejoras de las condiciones edilicias y de equipamiento (ME1), la optimización de recursos (ME3), el sentido de pertenencia institucional (ME3) y a las continuidades de los proyectos de ciclos lectivos anteriores. Una de las metas propuestas que resulta interesante para este análisis es la de organizar y coordinar actividades pedagógicas considerando las trayectorias escolares (ME3) dado que se espera que las escuelas de la modalidad, sean las responsables de diseñar las propuestas, para que los estudiantes puedan contar con las configuraciones de apoyo necesarias para sus trayectorias educativas en la educación común.

En cuanto a lo que consideramos en este trabajo el estamento más específico de concreción de las políticas de educación especial -el aula- podemos afirmar que los objetivos de los proyectos que analizamos sostienen temas y alcances variados. Por ejemplo, se proponen desde que los estudiantes conozcan su cuerpo a partir del juego (PA2) hasta favorecer la creación de espacios educativos inclusivos en la educación secundaria (PA3). En la muestra obtenida, no se presentaron objetivos de proyectos áulicos ligados a las acciones específicas de articulación inter institucional, a configuraciones de apoyo o a las condiciones de los estudiantes para acceder a espacios institucionales de la educación común.

Como objetivos específicos se plantean diseñar intervenciones específicas a partir de las demandas emergentes (PA3), colaborar con el desarrollo de dinámicas grupales solidarias (PA3), intercambiar recursos teóricos y soportes audiovisuales que sustenten la propuesta (PA2) como acciones particulares que podrían vincularse a los lineamientos propuestos por las resoluciones del Consejo Federal de Educación mencionadas en el apartado anterior.

Samaniego de García (2009: 54) plantea en esta línea, que deberían revisarse seriamente las propuestas de inclusión en escuelas donde se mantengan metodologías tradicionales, clases expositivas, tareas uniformes y rutinarias, para no caer en el autoengaño de que las instituciones comunes serían *per se* los espacios más propicios para el desarrollo de las personas con discapacidad. Esta tarea, podría llevarse a cabo a partir de construir propuestas comunes con los docentes y equipos de apoyo participantes (PA1), objetivo de una de las escuelas que componen la muestra del presente estudio.

Capítulo VI. Metas y Objetivos

Teniendo en cuenta los lineamientos normativos explicitados en el capítulo IV, podemos afirmar que la centralidad de los procesos que regulan enseñanza en Educación Especial, debería estar circunscripta a la calidad de los aprendizajes, la alfabetización y la articulación de la propuesta curricular de las escuelas, en función de los procesos de inclusión a los espacios educativos de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Este capítulo organiza la propuesta de objetivos y metas -propuestas por los estamentos objeto de este estudio- en categorías de análisis, explicitando las perspectivas de los actores de estos procesos.

Para ello, se optó por dos aproximaciones: la primera a partir de los objetivos y metas explicitados en los documentos de planificación de cada uno de los estamentos y la segunda refiere a los discursos sobre esos documentos de un actor referente. Los documentos analizados corresponden a:

1. Coordinación Nacional de Educación Especial: Proyecto de planificación año 2011
2. Coordinación provincial de Educación Especial de Misiones: Plan de trabajo año 2014
3. Escuelas de educación especial de Misiones: Proyecto Educativo Institucional (PEI) años 2013 y 2014
4. Aulas de las escuelas de educación especial de Misiones: Proyecto Áulico (PA) años 2014 y 2015

Como mencionamos en el capítulo III, las entrevistas fueron realizadas a un referente por cada estamento. En el caso de la coordinadora nacional, se procedió al análisis de material audiovisual en el que se presentaban los objetivos del estamento, por no tener el acceso necesario para entrevistarla. Una vez efectivizadas ambas aproximaciones se procedió al armado de las siguientes categorías de análisis que sistematizarían las líneas de abordaje de las políticas públicas de educación especial de cada estamento.

Las categorías que organizan para el análisis lo explicitado en los documentos y lo dicho por los entrevistados son: (a). Inclusión de Personas con discapacidad, (b). Familia y aspecto personal, (c). Trabajo docente, (d) El *nuevo* marco legal y (d). Participación de las Personas con Discapacidad.

(a). Sobre Inclusión de Personas con discapacidad

La Inclusión se constituye como un enfoque de educación basado en una educación obligatoria y gratuita, una educación de calidad, la igualdad y la no discriminación (UNESCO, 2005). En el Index for Inclusion (Ainscow & Booth en Perez; 2012:54), la inclusión es definida como

(…) un conjunto de procesos sin fin, ya que supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno (Ídem).

Varios autores analizan las perspectivas actuales de la educación inclusiva vinculándolas con el real acceso de los estudiantes a las propuestas de las instituciones, resaltando el proceso necesario para que pueda llevarse a cabo.

La Educación Inclusiva implica, por lo tanto, una reorganización de todo el Sistema Educativo para posibilitar el acceso, la permanencia y los logros de todos los alumnos. Las necesidades de los estudiantes son vistas en el marco de la inclusión como necesidades de la institución. Desde esta perspectiva la preocupación se centra en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad (Donato y otros; 2014: 27).

A partir del mejoramiento de las condiciones de enseñanza que mencionan los autores, la hipótesis que sostuvimos es que los objetivos y metas de las instituciones explicitarían acciones para llevar a cabo esa concreción. Dada la idea de proceso, los objetivos y metas de los estamentos implicarían la gradualidad de acciones planteadas para cada contexto de acción. En esta línea Tomé y Koppel (2008:122) afirman que la educación inclusiva requiere “escuelas que eduquen a todos y todas dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades”. Los objetivos que se proponen los estamentos institucionales que analizamos con respecto a esta categoría, se explicitan desde los lineamientos generales nacionales hasta su concreción en el aula como:

Figura 6: Objetivos sobre Inclusión en los distintos estamentos.

Estamento	Objetivos
Macro- Nacional	Garantizar la educación de personas con discapacidad
Meso- Provincial	Elaborar protocolos generales que orienten la inclusión de los alumnos con discapacidad a la Educación Común.
	Propiciar actividades de concientización con familias de niños con y sin discapacidad a fin de generar cultura inclusiva; Propiciar experiencias

Micro- Escolar	de inclusión en diferentes contextos desde el N.I.; Incluir a la Educación Común a aquellos alumnos con posibilidades de compartir y competir con sus pares en ese ámbito; Integrar educativa y socialmente a los que son atendidos sin discapacidad que puedan ser beneficiarios de esta propuesta
Micro- Aula	Favorecer la creación de espacios educativos inclusivos en la educación secundaria

Fuente: Elaboración propia

Desde la planificación, se explicitan acciones concretas en vistas a facilitar los procesos de inclusión de personas con discapacidad a instituciones de educación común. Es necesario señalar que -de todas maneras- se expone que hay algunos estudiantes que tendrían posibilidades de compartir y competir con pares y otros que no; que la integración educativa se diferenciaría de la integración social y que las familias de las personas con discapacidad necesitarían tomar conciencia de estos procesos. Coincidimos aquí con Veiga Neto (2001:174-175) en que la inclusión

> (…) puede ser vista como el primer paso en una operación de orden, pues es necesaria la aproximación hacia al otro, para que exista un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por pequeño que sea, acerca de ese otro. Detectada alguna diferencia, se establece un asombro, seguido de una oposición dicotómica: el mismo no se identifica con el otro, que ahora es un extraño" y necesita de la intervención de los expertos que deciden de qué procesos puede formar parte y cuál es el límite de espacios a los que accede (Veiga Neto; 2001:174-175)

El siguiente cuadro sintetiza algunas afirmaciones de nuestros entrevistados que configurarían esta categoría:

Figura 7: Afirmaciones referidas a Inclusión de PCD[9]

Estamento	Afirmaciones referidas a Inclusión de PCD
Nacional	La inclusión [...] es un derecho de todos los pibes tengan o no tengan discapacidad. Para sostener la inclusión de algunos pibes con discapacidad dentro de la escuela común es necesario construir un proyecto de integración escolar, es decir, están en relación pero no son lo mismo. Nosotros (refiriéndose a sus colegas) no acordamos con la posición que sobre todo en algunos sectores se plantean cuando se habla de educación inclusiva, porque está sesgada esa definición y está planteada en términos, primero que está dirigida solamente a, o focaliza a los sujetos con discapacidad en su escolaridad en la escuela común y además con una lectura -creemos- muy parcial y lejos de la realidad. Porque esto se termina traduciendo para unas organizaciones que la educación inclusiva solamente se logra si un pibe con discapacidad está en una escuela común. Y que si está en una escuela especial no, por lo tanto, no es una escuela inclusiva, es segregadora, es excluyente (ENC1). La inclusión o la exclusión están traducidas en prácticas. Sí, hay prácticas de inclusión y prácticas de exclusión que existen tanto en escuelas comunes tanto como en escuelas especiales (ACN). Sí, no es un límite, es decir, no se puede diferenciar del contexto y en el laburo y en la realidad que si es una escuela común es inclusiva y si es una escuela especial no lo es, ya es segregadora. Digo la realidad no es así, y nosotros esto lo discutimos y tenemos algunas discusiones con algunas ONG que están paradas en ese lugar, y en ese lugar decimos que si la inclusión es un derecho de todos los pibes, no alcanza con estar adentro de la escuela, si la inclusión no se resuelve con el solo hecho de estar adentro de la escuela a eso hay que agregarle el aprendizaje, es decir, estar dentro de la escuela y estar aprendiendo, o hecho al revés: no alcanza con estar dentro de la escuela para aprender. Muchos pibes con discapacidad necesitan un apoyo que en muchos casos, no en todos porque no podría generalizarse, es un proyecto de integración escolar y que este proyecto de integración escolar ahí interviene la educación especial y la escuela especial a través de los docentes y de ahí establecemos con la relación y con la posición por la cual definimos y tratamos de sostener y que creemos que es lo que ha quedado contenido en el capítulo de la ley de educación nacional (ENC1).

9 Personas con Discapacidad.

Provincial	La inclusión significa igualdad de oportunidades para todos con las configuraciones de apoyo que necesiten en cada escuela. Es superar esas barreras al aprendizaje, lo que no se puede lograr de forma separada, hay que articular con los otros niveles y modalidades (ERP).
Escolar	La inclusión está buenísima porque permite una serie de condiciones para los aprendizajes que son ideales, pero en la práctica nos cuesta mucho porque no tenemos los recursos que son necesarios y son muchos (ED1) Acá nos exigen inclusión, que los chicos vayan a escuelas comunes pero ¿cómo se trabaja con la escuela común si todavía no podemos trabajar bien como escuela especial? (ED1). Nosotros tenemos cinco chiquitos en inclusión con una docente que tiene a cargo un aula, pero cuando sus alumnos tienen horas especiales va a hacer el seguimiento a la escuela común. Ahí nos quieren echar porque nunca vamos y nuestros alumnos necesitan apoyo (ED2). La inclusión permite desarrollar las potencialidades del alumno en todos los ámbitos posibles. Eso quiere decir que si puede compartir con un grupo de pares en la escuela especial y aprender los contenidos de -por ejemplo- tercer grado, también lo puede hacer en la escuela común (ED2).
Áulico	La idea es que los docentes y compañeros entiendan que el compañero con discapacidad en el aula necesita ayuda como cualquier persona. A veces esa ayuda será más difícil o más específica como el caso de las personas sordas que necesitan lengua de señas (ED3). Si la inclusión se da desde Nivel Inicial y la familia acompaña es muy difícil que el niño vuelva a la escuela especial o fracase porque si todos entendemos la importancia de que participe en un juego, tenga un cuaderno, se le exija que haga las actividades, el niño también va entendiendo y se compromete (ED4).

Fuente: Elaboración propia

Los discursos de los entrevistados y los proyectos analizados presentan una continuidad conceptual con los lineamientos propuestos por las políticas públicas de educación especial, pero en las acciones que proponen se observa una ruptura entre la propuesta inclusiva y los planteos con respecto a las posibilidades de los sujetos. Siguiendo a Pérez, afirmamos que

> (…) existen en nuestros sistemas educativos ciertas regularidades que, con apariencias de ‘discontinuidades’, se mantienen a lo largo de las décadas. Hoy se habla, entre otros términos, de diversidad, de inclusión, de integración, pero ¿qué significa eso en nuestras vidas? ¿Realmente estamos transformado las condiciones (...) y nuestras concepciones de nos-otros como para que efectivamente todos ‘estemos juntos’ en lo ‘común’? (Pérez; 2012:8).

Otro de los autores que se ocupa de genealogía de la Educación Especial es De La Vega, quien plantea que para comprender estas transformaciones en la escuela especial hay que conocer el contexto político y social, dado que

> (…) la escuela especial se constituye como un campo heterogéneo a través de la inclusión sucesiva de todas las segregaciones: los hijos de los inmigrantes, de delincuentes, de pobres, de obreros desocupados, de campesinos, los niños diferenciales primero, acompañados por nuevos síndromes del desarrollo burgués; finalmente los discapacitados, nueva categoría para designar un territorio problemático en inquietante expansión. El surgimiento del proyecto integracionista y la articulación de la educación especial y la escuela común responden a esa necesidad de una profunda transformación de la escuela (De La Vega; 2010: 214).

En relación al impacto de las propuestas en las escuelas y la forma en que se organizan los lineamientos, uno de nuestros entrevistados afirma que

> (…) lo que hacemos acá [refiriéndose a la escuela] es hacernos cargo de las nuevas propuestas para la educación en general. Era necesario un cambio, siempre me pregunté qué pasaría con la escuela y las personas en general, las que tienen discapacidad y las que por ahí tienen algún diagnóstico de esos que asustan a los maestros sin la idea de la articulación entre escuelas comunes y especiales (ERP1).

Estas afirmaciones coinciden con el análisis del autor antes mencionado, quien sostiene que el discurso de la inclusión aparece en un momento en que la escuela comenzaba a entrar en conflicto con las políticas neoliberales de disminución y racionalización del gasto público, con las exigencias provenientes del “management” empresarial; los principios democráticos y los derechos humanos con las novedosas y modernas estrategias de control, lo que en palabras de nuestros entrevistados significa “hacernos cargo”.

Interpretamos dos concepciones sobre la inclusión en instituciones de educación común, en el trabajo que hemos desarrollado con los entrevistados y los documentos:

(1) “<u>La inclusión está buenísima</u>”

Por un lado, encontramos alusiones a la inclusión como “estar presencialmente” en un espacio -que no es la escuela especial- que depende del seguimiento del docente de educación especial, las exigencias del estado y las posibilidades personales de los estudiantes.

La cuestión de la presencia, se relaciona con la tradición integracionista que mencionábamos anteriormente: vincula las propuestas escolares que tienden a la normalización con una mirada de asistencia social a las personas con discapacidad.

Algunos entrevistados mencionan, que la contemplación de las actividades que realizan otros estudiantes, podría también ser un aporte a los procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad, ya que es una forma de participar.

(2) "Ir a la escuela"

Por otro lado, se piensa a la inclusión como un complejo proceso de formar parte efectivamente de un aula. Se la menciona como un proceso complejo que implica participación real de quienes están implicados, así como el trabajo solidario y efectivo con compañeros de clase. En esta postura también aparece la cuestión de ver a la educación como un derecho, que depende de las posibilidades que brinda el entorno social.

(b). Familia y aspecto personal

Otro de los ejes que atraviesan los documentos analizados se centra en la familia de las personas con discapacidad. Se deja ver que la escuela debe orientar a las familias (ED1) y acompañarlas en el proceso de crianza (ERN) de las personas con discapacidad. Corea y Lewkowicz (2004: 49) afirman que "la institución familia y escuela modelaron el pensamiento sobre la infancia", delimitando lo normal y lo patológico y operando como mecanismos de normalización desde los orígenes mismos de la escuela. De esta manera, las escuelas se proponen generar acciones que favorezcan a la atención temprana del niño con discapacidad y de su grupo familiar, contener y acompañar a las familias en el proceso de crecimiento de sus hijos integrándolos en los distintos proyectos emprendidos por la institución. La escuela como institución disciplinaria, de vigilancia jerárquica, sanción normalizadora y el examen, sumados a los dispositivos disciplinarios tanto en la familia como en la escuela, forjan subjetividad disciplinada. (Foucault; 1989).

De esta manera, el impacto de estos procesos de implementación de políticas se extiende hasta los aspectos más íntimos de la vida de las personas con discapacidad, atravesando las decisiones de sus familias, desde su nacimiento:

Figura 8: Afirmaciones referidas a Familia y Aspecto Personal

Estamento	Afirmaciones referidas a Familia y Aspecto Personal
Provincial	Acá comienzan a venir padres exigiendo una educación que esté acorde a lo que pueden sus hijos. El otro día vinieron (sic) una pareja de

	profesionales a preguntar por qué el informe de su hija del año pasado decía que aprendió las vocales, su nombre y los números hasta el 10 y ahora de nuevo en su cuaderno comenzaron con la “a” y el “1, 2, 3”: vienen con las fotocopias del cuaderno, de los informes y esos son documentos que muestran lo que se hace en la escuela especial (ERP).
Escolar	[…] las familias firman un acta de acuerdo cuando vamos a llevar a sus hijos a la escuela común. Nos pasó el año pasado que una mamá no quería que su hija deje de venir a la escuela especial por miedo a que le saquen la pensión por discapacidad, entonces le tuvimos que informar como es el proceso (ED1). ¿Cómo medís las posibilidades del alumno? ¡No podes! Ahí aparece el miedo. A veces uno tiene miedo también de decirles a los padres que no va a fracasar, que va a poder ir [Refiriéndose a la escuela común] y nadie se va a burlar de su hijo. Tenemos los mismos miedos, capaz es porque uno también es padre y se pone en el lugar […] (ED2).
Áulico	En esta escuela a los padres hay que enseñarles todo. […] se podría pensar que enseñar normas de higiene es para los estudiantes, por ejemplo, pero hay padres que no saben ayudar a sus hijos a bañarse. Tenemos padres con discapacidad que no pueden hacerle el documento a sus hijos, escribir sus nombres [...] entonces los proyectos van siempre hacia afuera porque si no lo hacemos en la escuela ¿a dónde van a recurrir? (ED3)

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de esta categoría, se diferencian las apreciaciones de cada estamento: a nivel provincial se mencionan las exigencias de las familias con respecto a las instituciones, pero dentro de las instituciones se explicitan las intenciones de quienes forman parte de las escuelas de educación especial de enseñar a los padres de las personas con discapacidad sobre las posibilidades de sus hijos. Con respecto al vínculo de la higiene de los estudiantes con la educación de las familias, De La Vega (2010) reconoce que –desde las primeras décadas del Siglo XX- la transformación de la antigua organización familiar y la construcción de la familia nuclear moderna fue el resultado de la intervención médico/ educativa:

> (…) a través de la alianza entre el médico y la maestra fue posible introducir un conjunto de normas sobre el cuidado y la crianza de los niños, la eliminación de los intermediarios en la relación entre padres e hijos, los controles sobre el cuerpo”. Este proceso obedeció a una necesidad de mejorar las condiciones de salud de la población para integrarla a las condiciones de productividad en expansión y a partir de este proceso se consolidan hoy, prácticas privadas

como la de los psicólogos, que alcanza adhesiones masivas, sosteniendo la racionalidad de la clínica como institución disciplinaria (De La Vega; 2010: 76)

En el mismo sentido afirma Vain (2008: 1) que

(…) el pacto fundacional que hizo posible el nacimiento de la escuela, como un dispositivo masivo de educación, signó las relaciones entre escuela y familia. Se trató de un pacto, mediante el cual las familias delegaron en el estado y este en la escuela, la responsabilidad de educar. Bajo el discurso de la modernidad, la escuela prometió a las familias, transformarse en la herramienta que haría posible la inclusión y la movilidad social ascendente de sus hijos (Vain; 2008: 1)

El ascenso social, en este caso, se vincula con las exigencias de las familias hacia la escuela mencionadas por los entrevistados, dado que las personas con discapacidad se encuentran frente a la posibilidad de participar en procesos de educación común, lo que permitiría su incorporación a la educación superior, a oportunidades laborales, entre otras. Históricamente,

(…) la institucionalización de la infancia en el terreno educativo fue entendida como formadora de hombres útiles a sí mismos y a sus semejantes. Por este motivo, la escuela no debió despreocuparse de ninguna de las peculiaridades del desarrollo físico y psíquico de sus alumnos. La acción regeneradora se ejercía mediante la higiene social desarrollada en la escuela cuyo objetivo fue corregir las influencias nocivas que se ejercían sobre los niños y la acción educadora compensaría colocándolos en condiciones favorables (Cheli; 2013: 33).

Esta tendencia educativa se refería a los niños “débiles”, “retrasados”, “anormales” y “delincuentes” por lo que la acción de la escuela no se limitaba a las actividades pedagógicas de los sujetos sino a instaurar una forma de actuar y acompañar a las personas con discapacidad. Esta forma, generalmente insiste en enseñar normas de higiene (ED3), solicitar controles médicos (ED1) e informar a las familias lo que van haciendo en la escuela (ED4). Desde los planteos de Sisto (1904:22) sobre que “la infancia que frecuenta la escuela, debe ser clasificada por un examen médico, estableciendo las condiciones orgánicas de cada niño” en 1904, hasta nuestros días, el dispositivo disciplinador persiste. También en los objetivos de las instituciones analizadas percibimos estos dispositivos, a partir de las intenciones de “propiciar actividades de concientización con familias” (OE3-5), donde la escuela es la que impone la conciencia sobre los procesos. En palabras de Skliar (2015: 80)

La norma sobrevive porque hay un cuerpo concreto que traza una curva, que dibuja una línea, que establece una distribución, que mide una frecuencia, que sabe un saber, que puede un poder, que establece una doctrina, que monta en un discurso, que cree y hace creer que sólo se trata de un hábito (…), que por lo tanto prescribe, que se refugia en una institución, que reinventa un dispositivo técnico que determina (Skliar; 2015: 80)

Por otro lado, las instituciones también tienen intenciones de “Promover el acercamiento de la escuela hacia la familia para un trabajo en conjunto” (OE1-4), lo que predispone al diálogo y a la participación activa.

(c).Trabajo docente

Otra de las categorías que hemos indagado, refleja una preocupación por la formación docente y las condiciones de trabajo en cada uno de los estamentos que analizamos. Las formas que van tomando las prácticas docentes, su función dentro de los equipos de apoyo, los discursos dominantes y los cambios en la legislación educativa, continuaron perpetuando

> (…) las conceptualizaciones heredadas de la racionalidad moderna y siguieron produciendo efectos, porque en definitiva, la educación especial quedó definida como un continuo de prestaciones que tomó como eje central la corrección, reeducación, readaptación de sus alumnos, pero que se encuentra ella misma segmentada según las categorías enunciadas por los saberes médicos y psiquiátricos (Cheli;2013:134).

Los entrevistados afirman que los docentes que acompañan la implementación de estos procesos deben tomar decisiones no contempladas en la normativa e “inventar” nuevas formas de trabajo.

> Vamos a poner un ejemplo: algunos piensan que un pibe con un proyecto de integración, supongamos una escuela primaria que finaliza con una propuesta pedagógica, donde no reúne todos los contenidos previsto en una curricula de un nivel primario, debe acreditar y certificar por la escuela especial y otros decimos que esto no tiene que ser así; si un pibe está integrado quien tiene que evaluar, certificar, promover o habilitar debe ser la escuela común y sale con la certificación de una escuela primaria común donde estuvo (ERN: 10).

Sobre el trabajo docente, los entrevistados han señalado que:

Figura 9: Afirmaciones referidas a Trabajo Docente

Estamento	Afirmaciones referidas a Trabajo Docente
Nacional	Es fácil hablar de integración escolar y de la inclusión y no tener maestro integrador (ENC) Vos encontrar en las provincias que tienen un buen discurso en términos en tema de inclusión y de integración, pero cada vez hay menos maestras integradoras o no hay las suficientes; o las que hay, tienen tal cantidad de alumnos que es difícilmente que puedan sostener una propuesta

	pedagógica, es decir, cuando una maestra integradora tienen quince pibes, en quince escuelas diferentes termina yendo una vez cada quince días (ENC) Allí hay un primer dato valioso, más allá del contenido del PEI como se construyó. Y allí me parece una variable de las discusiones, la participación, los acuerdos, los consensos. Que eso tiene que ver o uno perfectamente lo puede poner con relación a la política (ACN).
Provincial.	Estamos trabajando con talleres para docentes para que conozcan la normativa de la nueva ley. Les damos unas consignas para ver si hay comprensión del espíritu de la ley y les hicimos trabajar sobre un borrador de un documento provincial que estamos armando para que cada escuela sepa cómo abordar casa caso de inclusión (ERP).
Escolar	[…] hay algunos docentes que no quieren acompañar a los chicos a la escuela común porque tienen que hacer un trabajo mucho más difícil que estar en el aula, pero de a poquito se va entendiendo la importancia de la oportunidad que se les da a los niños cuando sienten que pueden ir a escuelas comunes (ED2). Se sienten solos [refiriéndose a los docentes de la escuela de educación especial] cuando en las escuelas [comunes] no entienden que a veces no disponemos de toda la tarde para estar con el chico porque la maestra integradora tiene que ir a varias escuelas […] y acá solo distribuimos los recursos que tenemos, no recibimos más docentes para que sean integradores (ED1). Esos espacios [refiriéndose a las reuniones de maestras integradoras] son para ponernos de acuerdo de cómo vamos a planificar, qué papeles tenemos que tener. Ahí las maestras que tienen más experiencia van contando cómo hicieron, como están trabajando, como se llevan con las maestras de la otra escuela […] no tenemos un documento que nos diga cómo debe ser, nos manejamos con la ley [refiriéndose a la Ley Nacional de Educación N° 26206] y las resoluciones del Consejo Federal (ED2).
Áulico	Ofertas de capacitación y perfeccionamiento no hay muchas, así que acá […] leemos los materiales que vamos aportando a nuestra pequeña biblioteca del docente lo que podemos y vamos armando los proyectos. […] se trabaja en equipo con los profesionales de apoyo que se encargan de entrevistar a los padres y a los chicos […] y les van aconsejando con algunas cosas que surgen (ED4). Tratamos de que haya un clima de trabajo, no hace falta que seamos todos amigos, somos colegas y tenemos que apoyarnos […] para hacer actividades en conjunto. Por ejemplo, para los actos escolares, nos

	juntamos entre dos o tres y armamos algún número alusivo, así los chicos también trabajan con los compañeros de los otros grupos (ED3).

Fuente: Elaboración propia.

Coincidimos en este sentido con Rockwell y Mercado respecto a la necesidad de situarnos frente a las características concretas del trabajo que los maestros realizan, en tanto sujetos particulares, que organizan su vida y su trabajo en función del contexto histórico y las posibilidades y condiciones de cada escuela, apropiándose selectivamente de saberes y prácticas para poder hacerlo. De este modo, siempre, maestros y profesores se forman en el marco de las escuelas en las que trabajan,

> (…) los docentes se desempeñan en determinado contexto institucional caracterizado fuertemente por condiciones materiales que no sólo remiten a recursos físicos para el trabajo, sino también a condiciones laborales, organización escolar específica del espacio y el tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres (Rockwell y Mercado; 1990: 66).

Además, la propuesta atraviesa los contextos particulares y trasciende a otros espacios educativos donde, en palabras de Skliar,

> (…) la respuesta de parte de la escuela común casi siempre es: 'no estamos preparados', o bien: 'no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven'. (…) A esta altura de los acontecimientos es posible afirmar que no sabemos qué significa estar preparados. ¿Qué puede significar la expresión 'estar preparados' o 'no estar preparados'? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto 'saber qué hacer' ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible saber, sentir y estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno (Skliar; 2008: 48).

Estas decisiones además se sitúan dentro de un proceso de reorganización de la educación, en el que persisten prácticas en las que “la planificación depende de cada grupo de alumnos, sus edades, sus patologías” (ED1:5). Ahora bien, en la articulación de modalidades educativas ¿cómo se plantean las planificaciones inclusivas? Los lineamientos educativos se aplican tanto al cuerpo que se quiere disciplinar como a la población que se quiere regularizar, pero en este caso, no se aclara los mecanismos específicos de realización de las prácticas inclusivas. De esta manera se

recurre a los mecanismos ya conocidos de trabajo a partir de las limitaciones, las patologías, las imposibilidades, evitando los riesgos de que la inclusión dependa solamente de la eliminación de barreras sociales. Foucault (2006: 80) señala que “en primer lugar, el dispositivo disciplinario analiza y descompone a los individuos, a los lugares y los tiempos”. De este modo se establecen secuencias, se fijan procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente, se distingue entre quienes serán clasificados y se realiza una partición entre lo normal y anormal. Entonces, en la normalización disciplinaria lo fundamental no es la partición normal/anormal, sino la norma que tiene un carácter prescriptivo al señalarlo.

Han pasado nueve años desde la sanción de la Ley 26.206 y la serie de cambios que se suscitaron en las normativas sobre las Políticas de Educación Especial están en crisis en las instituciones. Caniza de Páez afirma que

> (…) los Maestros que dicen avalar la idea, encuentran mil razones para demostrar por qué, en su escuela o en su aula, mejor no. Aparecen razones organizativas, el número de alumnos por aula, los magros sueldos docentes y la obligación de asumir nuevos compromisos laborales, la falta de información o capacitación en servicios, barreras arquitectónicas, etc., etc. Datos de la realidad que sin duda son limitantes, pero que se los engarza en una red de significaciones que los excede y magnifica. Pasados los más de 25 años en los que nos ocupamos de estas cuestiones, las pretendidas justificaciones para limitar la educación inclusiva aún están presentes. Mucho menos en los discursos. Apenas un poco menos en las prácticas. (Caniza de Páez; 2010: 8)

(d). El “nuevo” marco legal

Los procesos educativos deberían ser parte de la construcción de un proyecto político que vincule la historia de las instituciones con las nuevas posibles alternativas en función de los avances científicos, la participación de los colectivos sociales, la agenda de los medios de comunicación;

> (…) es así como toda conceptualización de la discapacidad que parta de su producción social tiene que tener en cuenta este aspecto regulador del Estado, que incluye tanto un proyecto de normalizar, volviendo natural, obvio, aquello que en realidad se sustenta en un conjunto de premisas ontológicas y epistemológicas de una forma particular e histórica de orden social, como también un proyecto de normatizar, de constituir una norma en tanto un ethos moral específico un deber ser que muchas veces incluye un deseo de ser (Rosato; 2012: 6).

Los marcos legales para la educación especial en Argentina priorizan la inclusión educativa de personas con discapacidad al sistema de educación común, son mencionados como *nuevos* por los entrevistados, retomamos esa particularidad dada la importancia de las voces de quienes diseñan acciones para articular institucionalmente las propuestas:

Figura 10: Afirmaciones referidas al Nuevo Marco Legal

Estamento	*Afirmaciones referidas al Nuevo Marco Legal*
Nacional	Nosotros comenzamos a trabajar en aquel contexto y en aquel tiempo histórico para resistir a la ley de educación federal (sic). La ley de educación federal planteaba la estructura del sistema educativo a la educación especial dentro de un apartado del capítulo con el nombre de regímenes especiales que ahí estaban como educación física, adultos y artísticas (ENC) […] si vos tomas el acuerdo del marco para la educación especial del año 98` en todo ese documento que es una declaración de principios con los cuales vos podes estar más o menos de acuerdo. Nosotros teníamos diferencias, pero acá había una cuestión clara que era primero que instalaba la idea de inclusión educativa como subsidiaria o como que vendría a reemplazar lo que nosotros llamaríamos integración escolar, o sea, intentaba confundir integración escolar con inclusión. Esta es una de las primeras cuestiones que nosotros detectamos y a partir de la cuales fuimos construyendo un posicionamiento y creamos un conocimiento al respecto. Y la otra cuestión es que en ningún momento el acuerdo marco establecía cuales eran las condiciones materiales, los recursos, las formas organizativas, con las cuales se sostienen el trabajo docente: entraría la enseñanza y el aprendizaje en relación -de principio- muchos en aquel contexto tomado de la Declaración de Salamanca, esto es lo que nos querían vender desde España (ENC) Nosotros creemos que, en términos de la ley de educación nacional, fue un avance muy importante en relación con la ley de educación federal, es más, en aquel momento desde la CTERA pudimos generar espacios de discusión. No solo hacia adentro del sector docente sino también con otros sectores de la sociedad: no docentes que son trabajadores con otras organizaciones, porque entendemos que la educación no es un problema solo de los docentes y llegamos a la discusión con el ministerio de educación nacional desde la CTERA con una propuesta (ENC). […] lo que hace una normativa es, instalar una direccionalidad política, un sentido (ENC). Nosotros los trabajadores decimos que una ley cuando es buena lo que nos genera a nosotros es una plan de acción o en otros términos un plan de

	lucha, es decir, como alcanzar lo que allí está escrito esto se cumpla (ENC). Hay provincias de nuestro país que tienen leyes atadas a la ley federal que no hay modificado su ley. Antes de discutir algunas cosas lo primero que habría que discutir es el proceso porque a partir de allí se generas acciones o definiciones políticas para los niveles o modalidades que lo hace dentro del sistema educativo eso sería una primera cuestión, ahora nosotros sabemos que una buena ley te genera nuevas condiciones para transformar la realidad que si no la tenes ahora no somos ingenuos y creemos que porque está escrito y porque está en la ley ya está, ojala fuese tan fácil y que además la otra que nosotros diciendo es que la discusión de las leyes, los trabajadores tenemos que formar parte de toda esa discusión que esto es una diferencia fundamental en relación a los 90s (ENC). Si me parece que en Misiones hay una primera cuestión que tiene que ver con la necesidad que hoy todavía falta definir una ley de educación provincial que este en línea con las definiciones de la ley de educación nacional y de todas las resoluciones que posterior a la ley, me refiero a la del consejo general de educación posterior a la ley que se fueron desarrollando y eso implicó un acuerdo nacional con las provincias, eso en una ley provincial debería estar contenido ahí me parece eso hay una dificultad y la otra dificultad (ENC)
Escolar	Esos espacios [refiriéndose a las reuniones de maestras integradoras] son para ponernos de acuerdo de cómo vamos a planificar, qué papeles tenemos que tener. Ahí las maestras que tienen más experiencia van contando cómo hicieron, como están trabajando, como se llevan con las maestras de la otra escuela […] no tenemos un documento que nos diga cómo debe ser, nos manejamos con la nueva ley [refiriéndose a la Ley Nacional de Educación N° 26206] y las resoluciones del Consejo Federal (ED2)
Áulico	La nueva ley vino a darnos un marco para algo que ya estábamos haciendo porque acá trabajamos con inclusión desde que empezó la escuela. El problema es que las maestras de la escuela común la conozcan o cómo vamos a hacer para atender un salón con diez chicos y acompañar a otros tres, supongamos, a otra escuela (ED4)

Fuente: Elaboración propia

Los entrevistados explicitan que están de acuerdo con lo que mencionan como *nueva ley.* Las definiciones y la direccionalidad política son mencionadas como importantes para la modalidad, lo que, en palabras de Rosato sería

> (…) que las políticas públicas dan sentido al sujeto de derecho, el derecho define a ese sujeto y a su vez legitima las políticas dándoles su marco regulatorio. Dicha regulación organiza (y disciplina) también al sujeto de derecho y especifica subjetividades y corporalidades. Pero cuando aparece el término discapacidad, la jerarquía se trastoca, se perturba, no la cambia pero se vuelve incierta e inquietante opacando a su vez toda conceptualización" (Rosato; 2012: 40).

La postura de los entrevistados coincide con los que mencionamos anteriormente como la definición conceptual del marco legal y los documentos curriculares que diseñan, lo que nos vuelve a señalar que los posibles condicionamientos que impiden su implementación estarían relacionados a la falta de recursos.

Al abordar el problema de las conceptualizaciones como arbitrariedades de las clasificaciones, Filidoro considera que

> Muchas, muchísimas de las conceptualizaciones heredadas del empirismo no han sido abandonadas por el discurso social dominante sino sólo parcialmente superadas y siguen operando a la manera de obstáculos epistemológicos aún, y muy especialmente, en los ámbitos profesionales. Siguen allí, al acecho, a la espera de nuestro menor descuido para introducirse en nuestra mente y confundir nuestras ideas, para introducirse en nuestro ojo y nublar nuestra mirada o en nuestro oído y aturdir nuestra escucha. (Filidoro en Vain; 2012: 8).

La caracterización de *nueva* sobre una ley, que rige hace 10 años evidencia la lentitud del proceso de efectivización de las prácticas que propone: los entrevistados conciben su participación en los procesos de implementación, pero explicitan que la "direccionalidad política" no es clara y que dependen -en gran medida- del trabajo docente, en cuanto construcción de posibilidades basándose en las experiencias exitosas. Los cuestionamientos que surgen, entonces, tienen que ver con la instalación del discurso inclusivo dominante y las pocas posibilidades de continuidad de prácticas que no se sistematizan y se "inventan" cotidianamente.

Por otra parte se menciona que hay provincias de nuestro país que aún presentan normativas "atadas" a la anterior Ley Federal, una de las cuestiones que podrían relacionarse con lo explicitado en apartados anteriores sobre la persistencia del modelo médico y de prácticas que se corresponden con formas de exclusión de personas con discapacidad del sistema educativo.

En los objetivos y metas analizadas podemos visualizar contradicciones propias de este proceso, cuando los actores se proponen como objetivo, por ejemplo "Incluir a la educación común a aquellos alumnos con posibilidades de compartir y competir con sus pares en ese ámbito". El objetivo explicita intenciones de inclusión de personas con discapacidad, pero se contradice con la cuestión de las posibilidades que serían solamente de algunos (por decisión de

los docentes y directivos) y deja ver que los estudiantes deben “competir” con otros para continuar sus trayectorias escolares en la escuela común. La dificultad aparece cuando los procesos de las políticas no explicitan documentos a nivel jurisdiccional e institucional para sortear estas dificultades.

(e). Participación de las Personas con Discapacidad

La legitimación de las acciones educativas escolares fue abordada por Calderón y Habegger quienes afirman que

> (…) el modelo hegemónico actual de interacciones arrincona a aquellos a los que la historia y la ciencia han arrebatado sus derechos y la oportunidad de demostrar sus competencias. Agregan además que para desentrañar este modelo es necesario revisar críticamente las relaciones entre el profesorado y el alumnado, dado que generalmente generan dependencia e imposibilitan que el alumnado pueda desarrollarse con confianza en sí mismo y con suficiente espacio para recuperar la responsabilidad en la toma de decisiones, en la creación y recreación de su espacio convivencial, tanto en lo referente a las relaciones humanas como las que entablamos con la naturaleza (Calderón y Habegger; 2012: 37).

Los autores se remiten al pensamiento de Freire, por lo sintético y clarificador que aún sigue siendo el concepto de “educación bancaria” que sirve a la dominación al entender a las personas como seres pasivos y concibe como *bien educada* a la persona que se adapta al mundo. Al no superarse estas contradicciones resulta:

- Que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- Que el educador es siempre quien disciplina; el educando, el que es disciplinado;
- Que el educador es siempre quien habla; el educando, el que escucha;
- Que el educador es quien prescribe; el educando sigue la prescripción;
- Que el educador es el que elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de depósito;
- Que el educador es siempre quien sabe; el educando el que no sabe;
- Que el educador es sujeto del proceso; el educando su objeto (Freire; 1993:17)

Los entrevistados mencionaron al respecto sus percepciones sobre la participación que ellos dicen fomentar a partir de:

Figura 11: Participación de las personas con discapacidad

Estamento	Afirmaciones referidas a la participación de las PCD
Nacional	[…] en el proceso de definición de cual era digamos el sujeto, también lo discutimos con compañeros con discapacidad que no son docentes y con adultos o con jóvenes con discapacidad, preguntándoles, bueno, a ver ¿Cómo ustedes piensan también que deben en el marco de una ley ser definidos? Y acordamos en esta definición: personas con discapacidades transitorias, tal cual está allí. […] todos los procesos de definición y de políticas educativas de los 90`s de la ley federal y de que todo lo que vino, estuvo pensado, armado, escrito por lo que en aquel momento se llamaba especialistas u expertos en educación, que podrían saben mucho; es más, uno podría rescatar de alguno de los compañeros que estuvo en aquel momento aportes en aquel momento valiosos, pero yo creo que erraron el camino, digo en términos de pretender de construir un marco de políticas educativas sin abrir la discusión y el juego fundamentalmente a todos los actores que forman parte de eso, es decir, porque nosotros creemos que no solamente los docentes tienen que formar parte de la discusión. Tienen que formar los alumnos, los estudiantes, los pibes de la comunidad, las organizaciones sociales, porque todos estamos involucrados. No sería correcto que nosotros creyéramos que si solo se nos consulta a nosotros eso está bien y está correcto, pero si somos claros si no se nos consulta a nosotros como a otros, bueno si no formamos parte de la discusión, porque esto es una cuestión de hasta te diría de una lógica más allá de la educación y que cuando uno siente que forma parte de un proceso, es más fácil que uno se puede apropiar, pero si la cosas caen históricamente como en un sistema educativo que tiene un carácter verticalista en esto ¿no? Realmente y a veces agravado con que los que están arriba saben mucho y que pueden iluminar. Lamentablemente esto tiene un correlato donde a veces los compañeros que están abajo creen que la cosa la tienen que pensar, resolver y decir los de arriba y que me digan lo que tengo que hacer; y nosotros la verdad esa no es la intención (ENC).
Provincial.	Siempre los invitamos a participar [refiriéndose a las PCD] a todos los eventos que hacemos. Algunos vienen a cantar o a tocar algún instrumento musical y hay una escuela que tiene una compañía de arte así que bailan, se divierten y de paso escuchan las charlas que damos (ERP).
	[…] Para que sean ciudadanos autónomos tenemos que hacer que se

Escolar	relacionen con otros de su edad, que formen parte de un grupo en el barrio, no podemos aislarlos en la escuela especial (ED2). Nosotros los llevamos a la secundaria […] si pueden que vayan a las clases de matemática o lengua y si no, por lo menos que compartan el recreo, un acto [escolar] o una fiesta (ED1). Que pueda participar activamente en la elaboración de su proyecto de vida significa que nadie va a decidir por esa persona lo que va a ser su futuro […] lo que quiere ser cuando sea mayor, de qué quiere trabajar. Generalmente son los adultos los que van siguiendo las ofertas que tienen a su alcance para que las PCD estudien, vayan a talleres […] pero ¿alguien les preguntó si quieren ir al taller de panadería? ¿O van porque era lo que había más cerca nomas? (ED2).
Áulico	[…] la participación es muy importante porque ellos tienen que aprender a tomar decisiones, a elegir por ellos mismos […] desde una cosa tan sencilla como si quieren pintar de azul o de verde. […] Pero cuesta mucho el trabajo participativo entre los mismos colegas, imaginate tratar de enseñar algo que uno mismo no puede hacer a veces (ED4).

Fuente: Elaboración propia

Para los entrevistados, la participación refiere a elecciones, a la toma de decisiones. Afirman que en algún momento los adultos y la institución debieron intervenir para “habilitar” a que las personas con discapacidad puedan participar. Retomamos aquí lo dicho por Calderón y Habegger (2012; 39) quienes afirman que los procesos de participación implican una visibilización de las relaciones de poder que se producen no solamente entre estudiantes y docentes sino entender que estos también son víctimas de un sistema social más amplio.

Los autores retoman a Giroux (1990) para analizar cómo se han perpetradas las injusticias en nombre de la educación tanto en la escuela como fuera de ella y cómo desde la pedagogía se debería plantear una lucha compartida en y sobre el mundo con un lenguaje crítico, posibilitando comprender la enseñanza como política cultural. Consideramos preocupante el hecho de que se considere la participación como la sola presencia, o como una forma de que las personas con discapacidad “hagan algo” o que “se diviertan” en los eventos públicos. Este tipo de planteos coincide con las prácticas que invisibilizan y cercenan las posibilidades de participación real.

Algunos autores afirman que esta situación se ha logrado revertir en los últimos años, dando lugar que las personas con discapacidad formen parte de espacios en común con otras personas, sobre todo de aquellos espacios que determinan o aportan a sus vidas. La investigación científica, es uno de esos espacios. Pallisera y Puyalto afirman que

> (…) las formas de investigación tradicionalmente aplicadas al estudio de la discapacidad no han permitido mostrar las preocupaciones, intereses y demandas de las personas con DI[10], por lo que se buscan estilos de investigación más inclusivos, implicándolas en entrevistas y en la evaluación de los servicios y se plantea abiertamente la necesidad de que participen activamente en el desarrollo de investigaciones propias (Pallisera y Puyalto; 2014: 148)

Las autoras plantean que en los últimos 15 años se produjeron avances en cuanto al desarrollo de investigaciones inclusivas, en las que las personas con discapacidad han participado activamente.

Como mencionan algunos entrevistados (ENC1 y ED4), para lograr y habilitar la participación se necesitan esfuerzos de todos los participantes en los procesos. Para la participación en el diseño de políticas públicas (ENC1), por ejemplo, los textos a trabajar debieron estar adaptados, la figura de un intérprete en el caso de las personas sordas resultó indispensable y los espacios físicos tuvieron que reacondicionarse con el uso de rampas.

Coincidimos con Skliar (2015: 113) en que los principales obstáculos en el pensar pedagógico en relación con el otro, la identidad y la diferencia son “la exterioridad (el otro está afuera, es alejado y es ajeno a mí), la negatividad (el otro es aquello que yo no soy) y la colonialidad (el otro depende de mí, es mi producto, es mi subalterno)”. A partir de estos obstáculos el autor desprende preguntas que grafican las dudas que deslegitiman y “sospechan” de la humanidad del otro: ¿será que “eso” que usan los sordos es una lengua? ¿”esa” forma de aprender es aprendizaje?.

Algunos indicios de colonialidad y negatividad aparecen en lo dicho por uno de nuestros entrevistados (ERP,) al pensar a la participación como una forma pasiva de escuchar una charla o cuando la institución se propone “Integrar educativa y socialmente a los que son atendidos sin discapacidad que puedan ser beneficiarios de esta propuesta” (ME3-2); “Afianzar sentido de pertenencia” (OE3), o

> (…) lograr el desarrollo de la persona con discapacidad permitiéndole, desempeñarse en el mundo familiar, social y cultural de acuerdo a sus posibilidades; tratando así de alcanzar el máximo desenvolvimiento de las potencialidades y con ello el acceso a una vida autónoma y plena (ME3-3);

entre otras acciones que evidencian, que quienes toman las decisiones en los procesos de inclusión, son quienes autorizan o permiten los beneficios de las propuestas, el desarrollo de las personas, las vidas plenas.

---

10 Se refieren a personas con Discapacidad Intelectual. Las autoras sistematizan experiencias de participación de dichas personas, como asesores de los procesos de investigación sobre Discapacidad y Adultez de la Universidad de Girona.

Siguiendo la propuesta de Skliar (Ídem) afirmamos que para los argumentos de la educación el otro no puede ser un mero objeto de reconocimiento, no es una temática: la experiencia del otro es irreductible y no puede ser asimilada o asemejada a nuestra experiencia.

Capítulo VII. Avances y Perspectivas

Entre respuestas y nuevas inquietudes

La educación implica una necesidad de establecer un vínculo entre la biografía personal que porta cada sujeto y la existencia de ese otro que puede transmitir su propia experiencia. Skliar (2008:27) afirma -en este sentido- que son varios los encuentros que se nos ofrecen, varias las formas de hospitalidad que conmueven las situaciones en las que es tan difícil “saltar las barreras del prejuicio, de la sospecha, del rechazo, para dejarse conmover y acoger por el otro”. El autor sostiene la idea de la hospitalidad como forma de acogimiento, de bienvenida al otro, un “gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin imponerle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad.” (Ídem).

Pretendemos aquí sintetizar algunas ideas clave que emergieron durante el proceso de esta investigación -sin intentar concluir- sino explicitar lo que consideramos son los avances y perspectivas a partir de ella. Como señala Foucault, (2001:7) no se trata de atacar a tal o cual institución de poder, grupo, élite, clase; sino más bien a una técnica, a una forma de poder. Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él: “Es una forma de poder que construye sujetos individuales, que ignoran quienes somos individualmente” (Cheli; 2013: 126).

En cuanto a la educación de personas con discapacidad, históricamente se ha propuesto categorizar y organizar a las personas en función de sus condiciones físicas, intelectuales, estéticas, funcionales; tratando de revertir los efectos de esas condiciones que suponían riesgos para las demás personas. En esta dirección (Foucault 1975: 57) señala que, la noción de peligro se liga por una parte, con la noción de previsión, y por otro parte, al poder de normalización. Los planteos de Cheli (2013: 126) coinciden en que “en el mundo occidental moderno la eugenesia y la biotipología, como tecnología de gobierno, junto a las investigaciones psico-estadísticas, constituyen claros ejemplos, no sólo de determinismo biológico sino, sobre todo, de intentos de medir, clasificar, y sancionar científicamente a la desigualdad a partir de considerar a la diversidad como una cuestión biológica, desconociendo la producción social y política de la misma”. La autora reconoce que las políticas públicas en el área educativa generan exclusiones, y descalificación constante de todo sujeto que se desvía de la “norma”, de lo “normal” y que en Argentina los debates de médicos y educadores sobre la educación de la “infancia anormal” surgieron de los saberes que se desprendieron de las investigaciones psico-estadísticas: fichas de recolección de datos de los escolares, desarrollos teóricos y prácticas institucionales usadas en los contextos europeos y norteamericano. Se produjeron así, tecnologías de gobierno traducidas en la presentación de proyectos de reglamentación y centralización por parte de la gestión de los

gobiernos educativos. Así, la biotipología y las mediciones estadísticas mencionadas junto a las fichas de recolección de datos y otras prácticas escolares que persistieron durante años en Argentina constituyen -siguiendo a Foucault (2008: 47-49)- tecnologías que resultan de, y producen prácticas sociales.

La aparición de nuevos conceptos y técnicas generaron conceptualizaciones de sujetos y sujetos de conocimiento que en los últimos años se han instalado socialmente como novedosos postulados, que proponen que la discapacidad no es determinante de las posibilidades de las personas y que en realidad es el contexto el responsable de las barreras que actúan como límite, produciendo normativas al interior del sistema educativo de varios países del mundo. Pero, este estudio reconoce que toda norma es portadora de una pretensión de poder y que implica a la vez un principio de clasificación y un principio de corrección (Perez; 2012- Cheli; 2013- Vain; 2012). Desde los planteos de los documentos estatales, en este caso su función no es excluir. Al contrario, la propuesta está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a un proyecto normativo.

En Argentina, estos procesos comienzan a replantearse a partir del año 2008 desde el Estado nacional hacia cada una de las provincias, instituciones, aulas y comprometieron la implementación de políticas de Educación Especial con un postulado filosófico fundamental: la inclusión de personas con discapacidad a todos los niveles y modalidades de la educación común. Cheli (2013: 16) afirma que

> (…) al tratar de incluir a todos los niños en la escolarización se evidenció, por un lado una estigmatización, y por otra parte, generó un proceso de acentuación de desigualdad al considerar las diferencias como inferioridades respecto a la categoría de normalidad que suponía ser “buen alumno”. Lo que dio inicio [de todas maneras] a la creación de circuitos de escolarización diferenciales, pero que desde el modelo interpretativo de Foucault, se observan algunas diferencias en cuanto a la eficacia para modelar sujetos “dóciles” desde el Estado, porque las instituciones en Argentina se han caracterizado por un funcionamiento más bien desarticulado, y por una presencia débil o “porosa” para tal fin.

Este estudio explicita que la eficacia del modelo inclusivo propuesto y organizado a partir de los estamentos de concreción de políticas públicas, se hizo evidente en cuanto a la reproducción de un discurso -analizado en los documentos y las entrevistas- que supone que lo deseable para la educación de personas con discapacidad, es que compartan los mismos espacios educativos que las demás personas. En referencia a esto, Cheli (2013: 19) menciona que

> La inclusión de la población infantil no fue homogénea ni igualitaria en el terreno educativo, y buscó criterios para medir la educabilidad de los sujetos. Si bien pareciera que estos proyectos pretendieron atenuar las diferencias sociales existentes no se preguntaron por las causas de dichas diferencias y otros factores como la forma en la que se harían efectivos los procesos (Cheli; 2013: 19)

Los estamentos institucionales analizados, explicitan intenciones de lograr la inclusión educativa de personas con discapacidad al sistema educativo común, pero los ejes propuestos para sus prácticas no mencionan algunas cuestiones que resultan, desde nuestra perspectiva, fundamentales para lograr estos procesos:

- La alfabetización de las personas con discapacidad,
- Las implicancias para la enseñanza en procesos de inclusión,
- La articulación de planes de estudios de las instituciones común y especial,
- Los requerimientos de ingreso y agrupamiento de la educación común,
- Las actividades que realizarían con las instituciones de educación común para lograr el trabajo en conjunto.

En los discursos se explicitan los límites que tienen las personas con discapacidad *per se* y se aclara permanentemente, que serían solamente algunos estudiantes quienes contarían con las condiciones necesarias para participar de estos procesos. Hemos afirmado en las hipótesis iniciales que “a pesar de los avances en el campo [...] nada ha aportado lo suficiente como para lograr un cambio en la ideología dominante y en el discurso hegemónico de la educación especial” (Skliar; 1998). Sin embargo, desde el discurso hegemónico se sostienen intenciones inclusivas, aunque las propuestas educativas para personas con discapacidad desde la didáctica, la psicopedagogía y otras disciplinas, dentro de los espacios de educación común, resultan exclusoras si diferentes disciplinas se encuentran para conservar una mirada institucionalizante, de paternalismo y de medicalización. Y puede suceder, que las relaciones de poder se acentúen y sean cada vez más asimétricas frente a la alteridad "deficiente".

Estas contradicciones se resignifican en los procesos de inclusión de personas con discapacidad si además, los proyectos educativos se generan desde una idea del dominio progresivo de una norma, generalmente implícita desde la que -independientemente de los discursos inclusivos- se interpreta y juzga. En este sentido, Belgich (2007) afirma que la concepción formal y binaria de igualdad implica una concepción homogeneizante: están los iguales a sí mismos, los que alcanzan las expectativas de logros y los que presentan diferencias están en otras jerarquías, en menor jerarquía.

> Entonces entendemos la realidad social -y también la realidad institucional escolar- como algo que se divide entre buenos y malos; entre los que aprenden y los que no aprenden; entre los sanos y los enfermos; los normales y los anormales; entre los prolijos y los desprolijos. Siempre en términos binarios; y éstos términos binarios no se detienen en la escuela. (...) Hoy en día los que tienen son los valorados, los aptos, los sanos, los limpios. Esa es una serie del par binario. Los otros son los no iguales; sin embargo, no hay oferta para esa diferencia (Belgich; 2007: 6).

Una de las docentes que hemos entrevistado para este trabajo se pregunta ¿cómo vamos a hacer para atender un salón con diez chicos y acompañar a otros tres, supongamos, a otra escuela? Lo que inmediatamente nos lleva a pensar en las condiciones de trabajo docente, pero, ¿por qué los otros siete estudiantes siguen formando parte de las aulas de la escuela de Educación Especial? Al respecto consideramos con Vain que

> Podemos afirmar que en muchos documentos, planes y propuestas educativas hablamos de educación inclusiva en un contexto social de exclusión, de educación para la diversidad en un contexto de intolerancia ante la diferencia; y, de atención a la singularidad en un contexto de uniformización. Si pensamos en la Integración: ¿No habría que comenzar por promover una mayor permeabilidad de la sociedad y las instituciones educativas -ante el tratamiento de lo diverso- del que hoy existe en ellas? (Vain, 2003: 14).

Varias afirmaciones mencionadas a lo largo del trabajo separan a quienes podrían participar de los procesos de inclusión en la educación común de quienes no, decisión que sigue permaneciendo en manos de quienes diseñan las propuestas educativas que implementarían [o no] las políticas públicas de Educación Especial. Siguiendo a Alves García (2002: 24-25) “los discursos pedagógicos son prácticas, son tecnologías, son mezclas de poder-saber y de técnicas que tienen efectos productivos y prácticos sobre los sujetos a los que se dirigen y los objetos de los que tratan”.

En el Capítulo II de este trabajo hemos planteado la pregunta ¿Es necesario deconstruir el “deber ser” de la Educación Especial para dar lugar a la Educación Inclusiva? Algunas reflexiones explicitadas por nuestros entrevistados afirman que son necesarias acciones que generen conciencia sobre los procesos políticos que atraviesan la Educación Especial. En el siguiente apartado hemos intentado sintetizarlas.

Continuidades y discontinuidades

Nos hemos propuesto analizar las continuidades y discontinuidades en los procesos de implementación de las políticas públicas, de inclusión educativa de personas con discapacidad en la Provincia de Misiones, desde los objetivos de los documentos de alcance nacional, provincial e institucional a partir de la sanción e implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206.

Entendemos por continuidades a aquellos procesos, conceptos y prácticas que funcionan como favorecedores de la implementación de las políticas públicas que analizamos. Por ello, las discontinuidades aparecerían como obstáculos o incoherencias que dificultan o tensionan las

condiciones necesarias para que las personas con discapacidad encuentren en las instituciones -que ellos elijan para sus trayectorias educativas- espacios accesibles de aprendizaje.[11]

Al finalizar este proceso podemos afirmar que las continuidades que se sostienen, aparecen desde los discursos de quienes participan en los procesos y los documentos -de alcance nacional, provincial e institucional para la Educación Especial- que elaboran. Se consideran fundamentales, tanto el desarrollo de prácticas institucionales inclusivas como las trayectorias educativas y la participación de los estudiantes con discapacidad en los espacios comunes de educación.

Ahora bien, al conocer los procesos que dieron origen a los documentos a partir de los discursos de los referentes de cada nivel de jerarquía institucional y al identificar con qué concepciones de discapacidad se vinculan las propuestas planteadas nos encontramos con las discontinuidades que hemos analizado, considerando en primer lugar la falta de recursos para la implementación de las políticas públicas y -en segundo lugar- que las concepciones sobre la discapacidad que se evidencian, no aportan a lo planteado en los documentos. Consideramos pertinente, afirmar con Skliar que

> Parece ser que la civilización se tranquiliza al reconocer, a suficiente distancia, la existencia de la diferencia. Pero lo hace de un modo agazapado, reticente, de forma jurídica aunque no éticamente. El lenguaje de los derechos ha alcanzado su máxima aspiración y expresión. Sin embargo, sabemos que un cierto tipo de subversión y radicalidad se vuelven necesarios. Ya no se trata de un nuevo modelo de discapacidad, ni de una nueva organización escolar, ni de novedosas arquitecturas, ni de las conocidas políticas de identidad: la cuestión a indagar es el sí mismo, el problema es el nosotros mismos, cada vez que lo igual, lo común, lo normal son pronunciados como origen y centro del universo (Skliar, 2016: 20).

Lejos de proponer, al final de este trabajo que se trata de procesos individuales (el 'sí mismo'), consideramos necesario el replanteo de lo común en la toma de decisiones, entendiendo que quienes aportan a ese proceso, condicionan las trayectorias de las personas con discapacidad. La importancia de repensar las decisiones, se vincula con cada uno de los estamentos que hemos analizado, desde el nacional hasta el áulico. Por ello, a modo de aporte, presentamos el apartado siguiente.

Algunas propuestas

En primer lugar, resulta necesaria la construcción del discurso de la Inclusión desde el campo de las ciencias sociales, alejado del paternalismo y la asistencia. Coincidimos con Ocampo, quien afirma que

---

11 No se alude aquí a los conceptos de continuidad/discontinuidad desde el punto de vista epistemológico, asociados a la idea de ruptura de Kuhn.

En términos habermasianos, esta visión se posiciona en un interés de tipo técnico que observa un saber neutral y libre de valores particulares para aproximar una descripción general sobre el campo investigativo de la inclusión: existencia de acciones discursivas neutrales y positivistas para pensar el mundo social y escolar a la luz de los planteamientos de educación inclusiva; la formación docente se basa en teorías de ajuste y adaptación sin ayudar a los futuros educadores a comprender el funcionamiento de la exclusión y sus repercusiones en la construcción del currículo, la didáctica y la evaluación; procesos reduccionistas sobre la realidad cuyo poder de crítica, los convierte en una forma de control y dominación social. Se presenta el discurso de la inclusión como parte de buenas intenciones, de profesores con habilidades/competencias blandas. No se transforma la realidad: se imponen formas condicionales propias de la Educación Especial y la Psicopedagogía (Ocampo, 2016: 29).

Uno de los entrevistados explicita que

(…) un estado de situación es lo que te permite visualizar donde estamos parados hoy […] de dónde venimos y mirarlo en todos sus términos, porque a veces hay una tendencia equivocada de pensar de que no se hizo nada, […] o a pensar que el pasado era mejor. Y yo no creo en ninguna de las dos, digo, analizar un estado de situación en tiempo presente es analizar en alguna medida un proceso histórico, una construcción de porvenir, que es lo que está faltando hoy que es necesario, en toda la complejidad que esto implica, desde las cuestiones normativas, desde la organización del trabajo, como abrir la participación, desde los recursos de que hay y del que no hay; porque tampoco es la queja de que no se puede porque no hay. Por ahí tampoco pasa la cosa: lo que hay es lo que nos permite laburar y, ¿Qué es lo que no hay? […] allí hay algo por lo que pelear, algo para conseguir, algo para buscar. (ENC1).

Este trabajo pretende aportar propuestas de acción como resultado del proceso de investigación, teniendo en cuenta las experiencias con la que nos hemos contactado y que nos han permitido generar reflexiones teóricas articulándolas, con el marco teórico de la tesis.

1. Es necesario posicionarnos como participantes de los procesos de implementación de políticas públicas referidas a las personas con discapacidad, entendiendo -como docentes- que la alfabetización es la principal herramienta de empoderamiento para el ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades. **Es indispensable que las escuelas de Educación Especial se planteen en sus propuestas curriculares que la principal función de la escuela es alfabetizar a todos los estudiantes y generar a partir de ello, los procesos de inclusión social. Asimismo, los conceptos de autonomía y elección se tornan cruciales en este punto**.

2. Esta propuesta se articula con el reconocimiento de las implicancias para la enseñanza en los procesos de inclusión. Las propuestas actuales para la Educación Especial requieren la actualización y formación docente a partir del Modelo Social de la Discapacidad. ¿Cómo se implementan los procesos de inclusión a la educación común de personas con discapacidad si se piensa que los estudiantes fracasarían por su condición? Esto significa que quienes tenemos la responsabilidad de enseñar y/o diseñar proyectos que impliquen la implementación de políticas públicas debemos entender que **las barreras que impiden el acceso a las oportunidades tienen que ver con procesos sociales que limitan la participación real y efectiva de todos.** Como mencionamos anteriormente, es necesario "concebir la profesión docente como una continua deliberación política y el rol del profesorado como intelectuales críticos, alejándose de la tarea técnica que en realidad los aboca" (Calderón y Habegger; 2012: 40).

3. Por otro lado proponemos la articulación clara y explícita de los planes de estudios y propuestas curriculares de las instituciones de educación común y especial, para facilitar la incorporación de los estudiantes que forman parte de las escuelas especiales a las escuelas de educación común, siendo conscientes -ellos y sus familias- de los requerimientos curriculares correspondientes. En los casos analizados y a falta de documentos que expliciten los procedimientos en la provincia de Misiones, son los equipos de apoyo quienes deciden quienes participarán de los procesos, cuando lo harían, si están en condiciones o no, etc. **Con una articulación explícita de planes y proyectos se definiría cuáles serían los conocimientos básicos que determinan a qué año de la escuela común se incorporan los estudiantes, teniendo en cuenta que los agrupamientos en las escuelas de Educación Especial se definen por edades e intereses.**

4. Resulta importante además que se expliciten y registren las actividades que realizarían con las instituciones de educación común para lograr el trabajo en conjunto. Ya hemos mencionado la importancia de **concebir al docente como un intelectual crítico que construye el campo a partir de su trabajo y formación.** Cuando los procesos se plantean como abiertos y nuevos, la divulgación de experiencias que han resultado exitosas o la reflexión sobre aquello que debería mejorarse es un aporte para el trabajo de otros, siendo construido en las condiciones reales del ejercicio docente.

Consideramos pertinente, afirmar con Skliar que

Parece ser que la civilización se tranquiliza al reconocer, a suficiente distancia, la existencia de la diferencia. Pero lo hace de un modo agazapado, reticente, de forma jurídica aunque no éticamente. El lenguaje de los derechos ha alcanzado su máxima aspiración y expresión. Sin embargo, sabemos que un cierto tipo de subversión y radicalidad se vuelven necesarios. Ya no

se trata de un nuevo modelo de discapacidad, ni de una nueva organización escolar, ni de novedosas arquitecturas, ni de las conocidas políticas de identidad: la cuestión a indagar es el sí mismo, el problema es el nosotros mismos, cada vez que lo igual, lo común, lo normal son pronunciados como origen y centro del universo. (Skliar, 2016: 20).

Bibliografía

1. Referencias Bibliográficas

Alves García, M. (2002). Pedagogías críticas e subjetivação. Una perspectiva foucaultiana. Río de Janeiro: Vozes.

Borsani, M. J. (2010). Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cheli, M. (2013). La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la Provincia de Buenos Aires (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De la Vega, E. (2010) Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Buenos Aires: Novedades Educativas

Ferro, G. (2010). Degenerados, anormales y delincuentes. Buenos Aires: Marea Editorial.

Foucault, M. (1976) Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Foucault, M. (1978). Espacios de poder. La gubernamentalidad. Exposición en el Colegio de Francia. Madrid: De la Piqueta

Foucault, M. (1990). Diálogos sobre el poder. Buenos Aires: Alianza.

Foucault, M. (1996) La verdad y las formas jurídicas. Buenos Aires: Gedisa.

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.

Glasser, B. y Straus, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory for Cualitatives Research. Aldine Publishing Co. Nueva York, 1967. (Traducción en Mimmeo).

Hillert, F. (2011). Políticas curriculares: sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado. Buenos Aires: Colihue.

Levinson, B. y Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. Nueva York: Suny Press.

Lus, M. A. (1995) De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós

Murillo, S. (1997). El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Necchi, S., Sutter, M., y Gaviglio, A. (2014) Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes. Bernal: UNQ

Ocampo, A. (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre la descripción del objeto de la Educación Inclusiva. Santiago de Chile: CELEI.

Pallisera, S., Puyalto, R. y Castro, M. (2014). Investigamos junt@s: Un curso de formación en investigación educativa para personas con discapacidad intelectual. Quaderns Digitals. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/inde

Pérez, A. y Gallardo, H. (2016). Derechos y (dis)capacidad. Pasajes. 2 (4), 25- 34.

Pérez, A. (2012). Alteridad, razón jurídica y ética: reflexiones acerca de lo común y lo especial en la educación. Buenos Aires: Flacso

Pérez, A. y Gallardo, H. (2014). Educación Especial y alteridad: en busca de lo común. Revista latinoamericana de educación inclusiva. 1 (8), 153- 169.

Petrelli, L. (2008). Experiencias de maestros en contextos sociales e institucionales de crisis: recuperando el trabajo y construyendo cooperativa. Periódico científico organizações e democracia. 9 (2), 19- 23.

Petrelli, L. (2010). Dinámica de un proceso institucional: sentidos, relaciones y sujetos. Rosario: Laborde.

Prignano, O. (2004).Una historia de relieve. Biblioteca argentina para ciegos (1924-2004). Buenos Aires: biblioteca argentina para ciegos.

Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. México: Cinvestav.

Rosato, M. en Almeida, S. y Angelino, A. [compiladoras] (2012). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Paraná: UNER

Rossi, G. (2003) La locura en los niños, hacia finales del Siglo XIX en Buenos Aires. Temas de historia de la psiquiatría argentina. Buenos Aires: Polemos.

Sirvent, M. (2003). El proceso de investigación**.** Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Skliar, C. (1997) La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC

Skrtic, T. (1997). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En Franklin, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona: Pomares.

Slee, R. (2010). La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata

Svampa, M. (2005). Hacia el nuevo orden neoliberal y La nueva configuración social. Buenos Aires: Taurus

Thomas, G. y Loxley, A. (2007). Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva. Madrid: La Muralla

Vain, P. (1997). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Posadas: Universitaria de Misiones.

Vain, P. (2003). Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Vain, P. (2005). Educación y diversidad. Espejismos y realidades. En Rosato, M. y Vain, P. (coord.) La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad Buenos Aires: Novedades Educativas.

Vain, P. (2015). Las denominaciones, etiquetas y/o clasificaciones como fronteras de exclusión socioeducativa. En Jornadas de Investigadores 2015: Fronteras y liminaridades. Espacios de diálogo, confrontación y descubrimiento. Universidad Nacional de Misiones. Posadas.

2. Documentos

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de diciembre de 2006). Ley Nacional de Educación [N° 26206] DO: Información Legislativa 2006. Recuperado de: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (18 de agosto de 2004). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. [Resolución 225/04] DO: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de octubre de 2009). Educación especial: una modalidad del sistema educativo en Argentina. [Ley 26206]. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf

Consejo Federal de Educación. (13 de octubre de 2011). Educación Especial. [Resolución N° 155]. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf

Consejo Federal de Educación. (13 de junio de 2012). Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación. [Resolución N° 174].

Recuperado de: http://portales.educacion.gov.ar/infd/files/2013/04/Res-CFE-174_12.pdf

Consejo Federal de Educación. (24 de junio de 2010). Propuestas de Inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares en la educación secundaria. [Resolución N° 103]. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/103-10.pdf

Centro de Investigaciones en Políticas Públicas. (1998). Las provincias Educativas: Misiones. Recuperado de: http://www.cippec.org/-/las-provincias-educativas-misiones

United Nationals Education Scientific and Cultural Organization (10 de junio de 1994). Proyecto marco de acción sobre las necesidades educativas especiales. [ED-94/WS/18]. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

3. Audiovisuales

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Programa Conectar Igualdad). (2012, Agosto 15). Presentación: Licenciada Ana Moyano, Coordinadora Nacional de la Modalidad de Educación Especial. Plan Nacional de formación docente: Educación Especial. [DVD: Educación Especial].
Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=aE-q6yQG5f0

Asociación Argentina de Padres de Autistas (Productor). (2012). Conferencia de Ana Moyano: perspectivas Actuales de la Educación Especial. Buenos Aires.
Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=E3F6QOCzWzE