

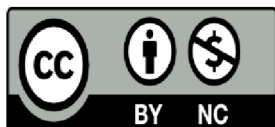
Baldo, Romina

“Inclusión Educativa de niños, niñas y jóvenes con Discapacidad del Distrito de Quilmes, provincia de Buenos Aires, en el año 2020: Representaciones Sociales de los y las Docentes y Políticas Educativas que dan marco a su práctica profesional”

2021

*Instituto: Ciencias Sociales y
Administración*

Carrera: Licenciatura en Trabajo Social



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución – no comercial 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Documento descargado de RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

Cita recomendada:

Baldo, R. (2021) *Inclusión Educativa de niños, niñas y jóvenes con Discapacidad del Distrito de Quilmes, provincia de Buenos Aires, en el año 2020: Representaciones Sociales de los y las Docentes y Políticas Educativas que dan marco a su práctica profesional* [tesis de grado Universidad Nacional Arturo Jauretche]

Disponible en RID - UNAJ Repositorio Institucional Digital UNAJ <https://biblioteca.unaj.edu.ar/rid-unaj-repositorio-institucional-digital-unaj>

Nombre y apellido de la autora: Romina Baldo

Correo electrónico: rominabaldo1989@hotmail.com.ar

“Inclusión Educativa de niños, niñas y jóvenes
con Discapacidad del Distrito de Quilmes,
provincia de Buenos Aires, en el año 2020:
Representaciones Sociales de los y las Docentes
y Políticas Educativas que dan marco a su
práctica profesional”

Trabajo final para optar por el grado de Licenciada en Trabajo Social

Directora: Eliana Vasquez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Florencio Varela, 2021

Título

“Inclusión Educativa de niños, niñas y jóvenes con Discapacidad del Distrito de Quilmes, provincia de Buenos Aires, en el año 2020: Representaciones Sociales de los y las Docentes y Políticas Educativas que dan marco a su práctica profesional.”

Resumen

La presente investigación pretende indagar sobre la inclusión educativa y la discapacidad, problematizando sobre las prácticas y estrategias educativas que inciden en la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas estatales del Distrito de Quilmes, provincia de Buenos Aires.

Desde un enfoque metodológico cualitativo, a través de entrevistas en profundidad, se busca analizar los distintos posicionamientos que las y los docentes tienen respecto a la participación de estudiantes con Discapacidad en las Escuelas de Nivel y de Modalidad Adultos, y cómo las mismas influyen en el desarrollo de prácticas y estrategias educativas que proponen para incluir a niños, niñas y jóvenes con discapacidad dentro del aula. De esta manera, se pretende obtener resultados que permitan contribuir a la disminución de los niveles de vulnerabilidad de estos niños, niñas y jóvenes, generando nuevas herramientas que permitan pensar a la educación inclusiva desde otra óptica, incluyente para todos, independiente de su condición y contexto.

Se considera importante rescatar sus voces, en cuanto son estas miradas las que deberían aportar en la definición, formulación e implementación de una política pública educativa más democrática, equitativa e igualitaria que permita el pleno acceso a una educación de calidad.

Palabras Clave: Discapacidad- Representaciones Sociales- Prácticas Pedagógicas- Educación Inclusiva- Políticas Educativas

Abstrac

This research aims inquire about educational inclusion and disability, problematizing the educational practices and strategies that affect the inclusion ir children and teenagers with disabilities in four estate public school in Quilmes District, Buenos Aires.

From a qualitive methodological approach, through intervienes, the aims is analyze the diferent positions that teachers have reading the participation of the students with disabilities in Adult Level and Modality School, and how they influence the development of educational practices and strategies that they propose yo include childrens and young people with disabilities in the classroom. In this way, it is intended to obtain results that contribute to the reduction the levels le vulnerability of childrens and young people, generating news todos that allow us think about inclusive education from other perspective, regardless ir the condition and context.

It is considered important rescue their voices inasmuch as it is these looks that should contribute to the definition, formulation and implementation more democratic equitable and igualitarian public educational policy that allows full access to quality education.

Key words: *disability - social representations - pedagogical practices - inclusive education - educational police*

Índice

Introducción	5
Metodología	8
Estado del Arte	9
Marco Teórico	14
Paradigmas o cosmovisiones	17
Contextualización del objeto de estudio.....	21
Marco Jurídico y Políticas Públicas en materia de Educación de las personas con discapacidad	24
Resultados	28
Docentes Nivel Inicial	29
Docentes Nivel Primario.....	31
Docentes Nivel Secundario	33
Docentes Modalidad Adultos.....	35
Conclusiones	38
Referencias bibliográficas	46

Introducción

“Mirar cómo son mirados los alumnos quizás nos permita estar en mejores condiciones para ampliar y resignificar ciertas “visiones invisibilizadas” en un horizonte de democratización escolar, haciéndonos conscientes de que también la escuela produce subjetividad”.

“La Inclusión como posibilidad”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Con el desarrollo de la presente investigación se pretende determinar las representaciones sociales que en el año 2020 tienen los y las docentes de los Niveles Inicial, Primario y Secundario y de la Modalidad Adultos del Distrito de Quilmes respecto a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad e interpretar cómo influyen las mismas en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas cotidianas y en la construcción de la categoría “inclusión educativa”.

Considero necesario poner en discusión la idea de inclusión educativa, en tanto (al menos desde mi experiencia como Maestra de Apoyo a la Inclusión) la misma es asociada en la mayoría de los casos a la presencia de niños/as y jóvenes con discapacidad en las aulas (más allá de la existencia de marcos normativos y curriculares que nos hacen pensar la inclusión desde una amplitud mucho mayor). Y a su vez, reflexionar en torno a cómo el posicionamiento respecto a la inclusión presente en cada Escuela se convierte en el mayor determinante (barrera) para el desarrollo de la trayectoria educativa de los/as niños/as y jóvenes que las transitan.

Me surgen varios interrogantes en función de los planteos precedentes, los cuales orientarán el desarrollo de mi investigación: ¿Existen en las instituciones espacios de reflexión en torno al concepto de inclusión educativa? ¿Cómo tensiona esto a las prácticas cotidianas y a la posibilidad de ofrecer a los niños, niñas y adolescentes equidad de oportunidades para su desarrollo integral y su proyecto de vida? ¿Cuáles son las miradas que circulan sobre la discapacidad? ¿Cómo son mirados los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que asisten a las instituciones educativas? ¿Qué expectativas se construyen en torno a su potencial para el aprendizaje y su futuro académico y social? ¿Qué rol juegan las políticas de Estado vigentes para tales fines?

A partir de los mismos surge la siguiente Pregunta Problema: ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen en el año 2020 los y las docentes de los Niveles Inicial, Primario y Secundario y de la Modalidad Adultos del Distrito de Quilmes respecto a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad? ¿Cómo influyen dichas representaciones en el desarrollo de prácticas pedagógicas que se acerquen a lo establecido en el Marco Normativo abonando al despliegue de prácticas institucionales inclusivas?

De dicha pregunta se desprenden los siguientes objetivos, los cuales guiarán el curso de la presente investigación:

Objetivo General:

- Indagar las representaciones sociales que tienen en el año 2020 los y las docentes de los Niveles Inicial, Primario y Secundario y de la Modalidad Adultos del Distrito de Quilmes respecto a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con Discapacidad e interpretar cómo influyen las mismas en el desarrollo de prácticas pedagógicas que se acerquen a lo establecido en el Marco Normativo abonando al despliegue de prácticas institucionales inclusivas.

Objetivos Específicos:

- Indagar sobre las representaciones sociales de los y las docentes respecto a la discapacidad y la inclusión educativa.
- Identificar y analizar las propuestas didácticas utilizadas por los y las docentes para los y las estudiantes con discapacidad que concurren a las instituciones.
- Reflexionar sobre la relación existente entre los modelos educativos vigentes en los marcos normativos, las representaciones de las/os docentes y las prácticas tendientes al desarrollo de una educación inclusiva.

Este trabajo resulta relevante en tanto considera y reconoce las voces de los y las docentes de los distintos Niveles y Modalidades Educativas por los cuales transitan las/os estudiantes con Discapacidad y pretende visibilizar sus propios sentires y pensares. La visibilización y la

problematización de ciertas representaciones, como así también de cuestiones que subyacen de las propias prácticas, se constituyen en condición necesaria para provocar un movimiento que promueva transformaciones en las aulas en pos de construir experiencias educativas más democráticas e inclusivas.

Además, desde la perspectiva específica del Trabajo Social, la presente investigación se convierte en una herramienta valiosa de producción de conocimientos teórico-metodológicos para aportar a la intervención profesional en pos de contribuir a la vigencia, defensa y reivindicación de los derechos humanos, la construcción de ciudadanía y la democratización de las relaciones sociales tal como lo establece el artículo 1 de la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072/14.¹

Es interesante que podamos pensar al Sistema Educativo como la institucionalidad estatal que le da a la Escuela una visibilidad pública que tiene como rasgo unapenetración en la vida cotidiana de las poblaciones que no alcanzan otros asuntos de la vida en común.

En la actualidad, los asuntos educativos no son sólo asuntos de la vida cotidiana, sino cuestiones públicas que plantean problemas de gobernabilidad, cuando se acumula la crítica negativa a los sistemas escolares, cuando suceden acontecimientos que impiden el funcionamiento habitual de las escuelas, o cuando se rompe de alguna manera la regularidad esperada en la vida escolar.

No parece que la solución a estos problemas pueda venir de la mano de la mera extensión de las formas tradicionales de escolarización; ya conocemos su impronta homogeneizadora, y hemos reunido cantidad de evidencia acerca de los límites que encuentran las perspectivas homogeneizantes frente a los llamados “nuevos públicos” (Caillods y Hutchinson, 2001). Se percibe por ello la necesidad de no sólo mejorar nuestros sistemas escolares sino también revisar las herramientas clásicas de la política pública, como fueron la escuela común (Perazza, 2008) o el curriculum único (Terigi, 2008).

Aún más: los cambios en las relaciones entre Estado y escuelas, entre sociedad, cultura y educación, entre poderes centrales y poderes locales, obligan a volver a analizar los marcos conceptuales de los que dispone la política educativa, frente a unas problemáticas que se presentan como bien diferentes a las que se plantearon en la fase de institucionalización de la

¹Ver <https://www.trabajo-social.org.ar/ley-federal/#:~:text=La%20presente%20ley%20tiene%20por,Ciudad%20Aut%C3%B3noma%20de%20Buenos%20Aires.>

educación pública y en los sucesivos esfuerzos de los Estados por expandir y universalizar los distintos niveles educativos (Tiramonti, 2008).

Junto con ello, los modos en que se configuren los procesos de la escolarización impacta de maneras sustantivas en la experiencia subjetiva que construyen las/os niños, niñas y adolescentes, porque la escolarización se constituye como puente con sectores seleccionados de la cultura, porque sus sanciones de éxito y fracaso inciden en la trayectoria subjetiva, y porque formatea de manera particular el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

Metodología

Esta investigación trata de un estudio de carácter exploratorio, original y necesario en el marco de la situación actual del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y las políticas de inclusión que lo organizan. He decidido abordarlo desde una metodología cualitativa, siendo dentro de la misma la entrevista una herramienta muy valiosa, ya que permite recoger información en pos de comprender un fenómeno, suceso o situación particular desde el punto de vista del/la/los/as sujeto/a/os/as que la protagonizan, la vivencian. Por ello, la elección del uso de esta herramienta ya que permitirá acceder a información y experiencias del entorno natural que interesa investigar, a partir de la expresión de sus peculiaridades (que sólo un sujeto protagonista puede compartir).

Además, esta metodología permite reconstruir la realidad en su contexto concreto, con la intención de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que ocurre, construyendo o reformulando los conceptos e hipótesis de investigación a partir de las voces recuperadas en su desarrollo (Mejía Navarrete, 2011).

En este sentido, el análisis de datos se centra en los/as sujetos/as; su objetivo es comprender a las personas en su contexto social. El criterio del análisis es de tipo holístico (López Noguero, 2002), ya que se observa y estudia a los/as individuos/as en todas las dimensiones de su realidad, permitiendo un acercamiento más fiel a la representatividad de los datos pasando de los casos examinados meticulosamente a la generalización.

Es importante destacar que la teoría social, en tanto rama de la ciencia que se dedica al estudio de la sociedad humana entendiéndola como el conjunto de individuos que viven agrupados en diversos tipos de asociaciones, colectividades e instituciones, será una herramienta importante para guiar la interpretación; pero la misma se desarrollará y fluirá únicamente a partir de la comprensión y síntesis de los datos cualitativos. En este sentido, la investigación es de carácter flexible, siendo evolucionaria y recursiva (López Noguero, 2002).

Para el trabajo de campo (entrevistas en profundidad) he seleccionado a docentes de distintas Escuelas de la localidad de Quilmes, provincia de Buenos Aires, en tanto es la región donde me desempeño profesionalmente, lo que me permite un acceso directo a las mismas, y a los profesionales que se desempeñan allí laboralmente. Serán entrevistados/as un total de 20 profesionales, 5 de cada Nivel y Modalidad escolar. El objetivo es poder identificar aspectos en común y divergentes en sus discursos y establecer ciertas generalidades en sus concepciones asociadas a las características del Nivel o Modalidad Educativa de la que forman parte.

En el marco de la metodología propuesta, los aspectos éticos adquieren especial relevancia, por lo cual será necesario realizar el proceso de consentimiento informado con la finalidad de determinar si los/as profesionales aceptan (o no) participar en la investigación propuesta. Por lo tanto, me comuniqué telefónicamente con cada uno/apara informarles que guardaré en forma confidencial toda la información que brinden y que se tomarán todos los recaudos necesarios para proteger su identidad; tampoco serán identificados en ningún reporte ni publicación posterior.

También se les aclaró que no existe riesgo asociado con su participación en este proyecto de investigación. Por el contrario, los beneficios de la misma incluyen la posibilidad y satisfacción de contribuir y profundizar en la investigación sobre aquellas prácticas y estrategias educativas que interfieren en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las instituciones educativas.

Las entrevistas en profundidad fueron llevadas a cabo mediante plataformas virtuales (como ZOOM o MEETING), debido a la imposibilidad de encuentros presenciales producto de la actual política sanitaria de Aislamiento Social Preventivo y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio. Dichas plataformas permiten que, en tanto el/la entrevistado/a esté de acuerdo, el encuentro pueda ser grabado, siendo de gran utilidad para la posterior transcripción y análisis de las entrevistas.

Por tal motivo, será necesario indagar las posibilidades de los/as entrevistados/as de acceder a las mismas. De lo contrario, será necesario pensar otras alternativas, buscar nuevos entrevistados/as o posponer el desarrollo del trabajo de campo.

Estado del Arte

Cabe destacar que toda la bibliografía recabada sobre investigaciones previas referidas al tema propuesto comparten ejes en común: el interés por las representaciones sociales de los/as docentes en relación a la discapacidad (aunque sólo en algunos casos abordan su incidencia en las prácticas pedagógicas), la relación entre las estructuras homogéneas y normalizadoras de los espacios escolares y de los contenidos a enseñar y las políticas educativas de inclusión que plantean un horizonte de flexibilización y respuestas a las necesidades de cada niño y niña; los posicionamientos de los/as docentes respecto a la presencia de niños/as y jóvenes con discapacidad en el aula como un presión/obligación o como una superación para la construcción de nuevas estrategias de enseñanza; un recorrido por los paradigmas de discapacidad y un recorrido histórico de los paradigmas educativos hasta llegar a la concepción actual de Inclusión.

Un aspecto que me llamó la atención es que la mayoría de las investigaciones son provenientes de países vecinos, de Latinoamérica o de España; sin embargo, fueron escasas las investigaciones relativas a la realidad de Argentina, o de la Provincia de Buenos Aires particularmente. Con lo cual, el recorrido por las distintas lecturas además de permitirme definir ciertos ejes para mi investigación, también me permitió denotar la necesidad de hacer más hincapié en la relación representaciones-discapacidad-aprendizaje-políticas educativas en nuestro país y, particularmente, en la provincia de Buenos Aires.

En su artículo, Infante Marta (2010) plantea que el concepto de inclusión hace referencia a un Otro, cargando siempre significantes desde la diferencia y la exclusión. Así, las Escuelas, las aulas y las propuestas y estrategias de enseñanza se basan en la búsqueda de procedimientos que permitan acercar el nivel de desempeño de los estudiantes con discapacidad al nivel de desempeño promedio. De este modo, se sigue un proceso de diagnóstico y tratamiento desde el modelo médico (Mutua y Smith, 2006).

Por otra parte, sostiene que la presencia de un modelo tradicional de Educación Especial (formación docente para la norma) sustentadora de las prácticas inclusivas, no permite avanzar en un concepto de inclusión más contemporáneo, que en lugar de centrarse en las diferencias, entiende que la Educación es un Derecho y que debe ser garantizado a todos y todas los niños, niñas y jóvenes.

Felicita Garnique (2012) también plantea la idea de los Otros como alteridad, como lo extraño, lo diferente. Es fundamental en este sentido, la identificación de los diversos modos en que esta idea de alteridad es expresada, como resultado de la unión de la conciencia discursiva y la conciencia práctica (Giddens, 1995). Surgen entonces distintos interrogantes: ¿De qué hablan los/as docentes cuando se refieren a la inclusión educativa y a una educación para todos/as? ¿Quiénes son esos/as todos/as?

Además, reflexiona sobre los marcos políticos que establecen Derechos y responsabilidades y dan un marco de acción a la profesión docente. Desde este enfoque piensa el espacio escolar Laura Mercedes Sosa (2012), quien problematiza a la práctica educativa como dispositivo de poder que “produce” sujetos/as discapacitados/as.

Por otra parte, los aportes de Marcela Apablaza (2014) nos permiten pensar a la Escuela como un espacio habitado por la contradicción entre un presente de construcción social democrática y un sentido de construcción histórica configurado desde la constante discriminación y exclusión de la diferencia. Tomando a otros autores, afirma que desde ese esquema de discriminación y exclusión se está validando y poniendo en acción el paradigma de homogeneización cultural, que a lo largo de los años ha transformado a las instituciones educativas. Han pasado de ser un espacio de diferenciación tanto de la comunidad como del hogar, hacia la búsqueda de la civilización de los futuros/as ciudadanos/as basándose en criterios culturales extranjeros (Europa), implementando dichos propósitos en el curriculum escolar (Díaz y Druker, 2007).

En este contexto político e histórico, la diversidad contraria a la homogeneización no alcanza a ocupar un lugar al interior de la escuela, constituyendo un factor limitante para el proceso escolar (Díaz y Durker, 2007).

Como resultado, es posible observar tensiones en el interior de las instituciones ya que, desde la perspectiva que presenta Gómez Nerina (2016) en su ponencia, es fundamental entender que la

educación inclusiva excede el espacio áulico y supone una reconceptualización de la cultura y prácticas escolares para atender a la diversidad del estudiantado. Para ello, es necesario diseñar procesos que garanticen la participación de estudiantes en la cultura, el curriculum y la vida de la escuela, comenzando desde el interior de las aulas. La atención se centra en cómo construir un modo de trabajo que considere y pueda hacer frente a los requerimientos de cada uno/a de los/as estudiantes.

Asimismo, Nayibe Angulo Martín (2016) en su Tesis de Grado sostiene que inclusive desde la UNESCO (Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales, 1994), cuando se plantearon diferentes talleres para la educación inclusiva, una de las discusiones fundamentales era la de fortalecer las competencias docentes, haciendo hincapié en una de las barreras más grandes que presenta ésta: la percepción que tiene el/la docente (y su actitud) ante la discapacidad y su relación con las posibilidades de acceder a los aprendizajes de las personas con discapacidad.

De aquí el interés de mi investigación por indagar y establecer cuáles son las representaciones de los/as docentes frente a la inclusión educativa, sus conocimientos acerca de la discapacidad, la manera cómo han construido esos conocimientos, así como la influencia que dichas representaciones tienen en la práctica docente.

También este trabajo retoma la idea sobre la existencia de contenidos y estructuras homogeneizadoras dentro de las Escuelas (y una consecuente falta de flexibilización). Además, Nayibe Angulo Martín obtiene como resultado de su investigación la problemática de que los/as docentes se sienten obligados a recibir niños/as con discapacidad; sienten la tarea de educarlos como una imposición y no se sienten formados/as para tales fines, por lo cual expresan la necesidad de trabajar junto a equipos interdisciplinarios, de los cuales, en su mayoría, las Escuelas carecen.

En este sentido, Valentina Pérez Pachón (2016) enfatiza sobre la importancia de comprender e interpretar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tienen los y las docentes. Considera que es importante que sean rescatadas, en cuanto son estas miradas las que deberían aportar en la definición, formulación e implementación

de una política pública que no prescinde de las propias percepciones, valoraciones y actitudes de las personas intervinientes.

Por otra parte, Martínez García (2016) sostiene que la evolución de la categoría “Inclusión Educativa” revoluciona a aquel concepto de educación especial donde solo se atendía a las personas con discapacidad, cuestionando de esta manera las prácticas educativas en cualquier escuela para que atiendan las necesidades de cada estudiante. Además, refiere que las capacitaciones relacionadas con estas cuestiones son para docentes de la modalidad Especial, lo cual es contradictorio ya que no favorece una transformación profunda de las Escuelas de Nivel.

En este sentido, Ricardo Castro (2017) sostiene que es desde los imaginarios que se prevé una alternativa de solución en los procesos de inclusión escolar y de proyectar las posibilidades que se le brinda a la comunidad educativa; y que estos imaginarios, traducidos en prácticas sociales, no han sido valorados suficientemente al momento de resignificar las prácticas y políticas educativas vigentes.

También, el autor analiza el hecho de que mayormente los objetivos de investigación en torno a prácticas educativas relacionadas con la inclusión de niñas, niños y jóvenes con discapacidad están orientados a describir y no a explicar, evaluar, experimentar y comparar, lo que se traduce en la ausencia de investigaciones que implican acción para la transformación; es decir, el interés pareciera estar puesto en el saber –hacer, dejándose a un lado el camino hacia el saber-reflexionar, aspecto que podría revalidar las prácticas actuales.

Debido a la gran importancia que cobra la figura del/la docente como primer/a agente facilitador/a de la inclusión dentro de las instituciones educativas es que González Virginia (2018) sostiene que la forma en que el/la maestro/a interpreta la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el tipo de reconocimiento y valor que le otorga a la diversidad, influyen directamente sobre su representación del/la estudiante con discapacidad, la relación con éste/a, su práctica pedagógica y consecuentemente la calidad del aprendizaje.

En esta misma línea, Gutiérrez M. y Martínez L. (2020) hablan sobre la existencia de una desarticulación entre la norma (políticas públicas) y las realidades de la Escuela (docente como articulador/a de la norma y la realidad), sobre la falta de capacitación y la falta de apoyo

interdisciplinario en las aulas. Cabe destacar que el debate en torno a estas cuestiones se da como resultado de entrevistas a distintos/as docentes.

Otra cuestión que surge de las entrevistas es la connotación negativa en torno a las representaciones existentes sobre la discapacidad, fundamentalmente asociada a un problema individual y clínico. Esto claramente influye en la construcción de la categoría de inclusión escolar asociada a la integración de estudiantes con discapacidad, que lejos de implicar cambios profundos en las prácticas y metodologías de enseñanza y en la cultura escolar, fortalece la idea de lo extraño, de una Otredad, y la profundización de una mirada clínica/biologicista tanto de la discapacidad como del aprendizaje, volviéndose las escuelas más resistentes a un verdadero proceso de inclusión.

Marco Teórico

En este trabajo partiremos de la conceptualización de inclusión educativa que propone la UNESCO, tal como enuncia la agenda de la convocatoria al Taller Regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina (2007). En dicha perspectiva, la inclusión educativa es

“... el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.”
(UNESCO, 2006)

Vista de este modo, la inclusión educativa supone que niños, niñas, jóvenes y adultos/as deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades. Tener oportunidades de aprendizaje

equivalentes no implica que las mismas deban ser homogéneas. Se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad, y que sea adecuada a las particularidades de los/as sujetos/as, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo. Esto supone la búsqueda constante de los caminos adecuados para lograr este objetivo. Asimismo, la diversidad es una característica intrínseca de los/as sujetos/as (y en este caso de los/as estudiantes), por lo tanto, no debe ser vista como un problema u obstáculo que hay que enfrentar, sino como una experiencia enriquecedora. En consecuencia, en este trabajo partiré de la idea de que la inclusión se logra a partir de una integración genuina en la diversidad.

Para ello, el sistema educativo tiene que tener capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas de cada grupo. La educación inclusiva debe ser considerada como un tema transversal en tanto trascienda estrictamente lo académico y curricular y se enfoque en la constitución misma de lo social, potenciando y valorando la diversidad y promoviendo el respeto, la convivencia y la participación en comunidad como procesos fundamentales de la experiencia educativa. Esto implica la responsabilidad ética de priorizar a las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa, lo que puede traducirse en riesgo de quedar marginadas/os y excluidas/os de la escuela, y/o de obtener magros resultados en sus aprendizajes producto de no haber puesto a disposición las prácticas de enseñanza más pertinentes.

Por último, no alcanza con incluir a las/os niños/as y jóvenes dentro de la escuela; toda acción de inclusión educativa, debería tener como fin primordial el logro de aprendizajes significativos y de calidad en las/os estudiantes. Esto supone no sólo la adquisición de contenidos “sustantivos” sino la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida. Una perspectiva inclusiva se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. También, se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares y lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos/as estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los/as estudiantes.

Cuando en nuestra sociedad pensamos en discapacidad surgen ideas, sensaciones, mitos y prejuicios ligados a este término. Un paso importante para acercarnos al tema es entender que la discapacidad no puede pensarse de manera fija o rígida, no se puede “universalizar ni cristalizar”, sino que supone una construcción social y dinámica; es decir, que varía según coordenadas históricas, políticas, económicas y sociales que atraviesa una cultura. En función de cómo una sociedad comprenda al mundo – la diversidad de modos de ser, hacer, sentir y pensar- se determinará el modo de comprender el concepto de discapacidad.

Es así como, a lo largo del tiempo, se fueron construyendo distintas maneras de pensar la discapacidad que podemos categorizar en cuatro grandes paradigmas (o cosmovisiones respecto a la discapacidad y sus modos de abordarla), asociados a su vez a diferentes maneras de nombrarla. El modo en que denominamos al otro/la otra implica un modo de entender nuestra realidad, por lo que es necesario hacer visibles y desarmar los imaginarios que se ponen en juego al pensar y definir al otro/la otra de una u otra manera.

En este sentido, las **Representaciones Sociales** serán tanto un producto resultante de una elaboración psicológica y social (Jodelet 1991) como “el producto y el proceso de una actividad mental por la cual un/a individuo/a o un grupo reconstituye la realidad a la que es confrontado/a y le atribuye una significación específica” (Moscovici, 1961, cit. en Ávila, 2001: 60). Queda así en evidencia la implicancia de facilitación o de obstáculo en torno a la temática de diversidad escolar, reconociendo que en dicho concepto confluyen concepciones acerca del ser humano y su participación en la sociedad. Asimismo, las representaciones sociales, son vistas como un sistema de referencia, cuya construcción otorga sentido y significado al objeto o fenómeno representado (Martinic, 2006), comprendiéndose como un conjunto de creencias, actitudes, opiniones, que los grupos sociales atribuyen de forma consciente o inconsciente a la realidad vivida. En estas, se pueden distinguir tres dimensiones: contenido informacional, estructura y ética normativa (Martinic, 2006).

En otros términos, “(...) las representaciones sociales son esencialmente fenómenos sociales que deben ser entendidos a partir de su contexto de producción. O sea a partir de las funciones simbólicas e ideológicas a las que sirven como forma de comunicación en donde circulan” (Carballeda, 2004).

Además, desde las representaciones sociales existe una clara vinculación con la cultura, en tanto espacio de producción y de circulación de las mismas. Ambas cuestiones se ven manifestadas en la vida cotidiana e implican fenómenos que pueden ser observados e investigados. Por lo tanto, las representaciones sociales son también una forma de saber cotidiano y práctico.

Paradigmas o cosmovisiones

Es importante aclarar que, a pesar de que la exposición teórica de los paradigmas es sucesiva y lineal, en la actualidad éstos se superponen y coexisten. Parte de las prácticas existentes en nuestra sociedad se sostienen desde el paradigma de la inclusión pero muchas otras insisten desde un abordaje segregativo o desde una mirada médico-rehabilitadora.

Presento a continuación sintéticamente, la perspectiva de Vázquez Barquero (con base en el desarrollo del Programa docente y de difusión de la CIF. Grupo Cantabria. Dirección: Dr. José Luis Vázquez Barquero del Hospital Universitario “Marqués de Valdecilla”. España 2001):

➤ **Modelo Médico-Biológico**

Las consecuencias de la enfermedad que alteraban el funcionamiento del individuo/de la individua y lo/la inhabilitaban para una vida normal se la definían como discapacidad.

El déficit o discapacidad adquiere las connotaciones del síntoma por lo que se debía poner en marcha medidas terapéuticas o compensatorias generalmente de carácter individual. Éste modelo tiende a subrayar las diferencias entre “discapacitados/as” y “no discapacitados/as”. Existe cierta concientización social respecto a la situación de minusvalía

➤ **Modelo político-activista**

Se centra en una cultura médica pero que define e impone criterios y situaciones de discapacidad.

Incorpora las luchas “pro-derechos” de las personas con discapacidad. En éste modelo se defiende que el/la individuo/a con discapacidad es miembro/a de grupos minoritarios y discriminados.

Las teorías sociales de la discapacidad y el activismo político están en gran medida relacionados.

Se crean estructuras asistenciales y de apoyo capaces de proporcionarles los servicios que necesitan en condiciones positivas para la vida en base a la identidad y aceptación.

➤ **Modelo universal de la discapacidad**

Se sostiene en este modelo que la discapacidad no es un atributo que diferencia una parte de la población de otra, sino que es una característica intrínseca de la condición humana.

Plantea que la discapacidad es un hecho universal, en el que toda la población está en riesgo.

Ser humano/a significa, en esencia, ser limitado/a, no existe ser humano/a que posea total repertorio de habilidades que le permita enfrentarse a las múltiples y cambiantes demandas de la sociedad y el entorno. Por lo tanto es imposible establecer los límites que separan la capacidad de la discapacidad.

Se involucran agentes sociales y políticos

➤ **Modelo bio-psico-social**

En éste modelo se establecen lazos entre los distintos niveles biológico, personal y social en base a fundamentaciones biológicas, motivaciones psicológicas y condicionamientos sociales.

Tiene cabida en este modelo la lucha por superar la marginación y estigmatización y por garantizar la igualdad y la universalidad ante la situación de discapacidad

➤ **Modelo social de la discapacidad**

Este modelo postula que la discapacidad no es sólo consecuencia de los déficits existentes, sino la resultante de un conjunto de condiciones, actividades y relaciones interpersonales.

Se plantea además que cuando en la discapacidad hay un sustrato médico-biológico no queda reducido sólo al déficit. Es justamente en la interacción de dichos déficits con el entorno, en la que se dan las “desventajas”.

Por lo tanto desde la perspectiva de este modelo la discapacidad es en realidad un hecho social, en que las características del individuo/de la individua tienen tan sólo relevancia en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades del individuo/de la individua (barreras físicas) que impone estereotipos y limitaciones a la participación.

En el marco de la presente investigación la *Discapacidad* será entendida a partir del Modelo social de la Discapacidad, relacionándose el mismo con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social, poniendo de base principios como autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Posicionarnos desde esta concepción, nos permite entender las *Prácticas Pedagógicas* como prácticas docentes que no se limitan a la interacción docente-estudiante o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado, sino que abarca todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar (Rockwell, 1985).

Además, la acción pedagógica de acuerdo con Bernstein (1998), implica un análisis conceptual de las relaciones que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica; esto es, no únicamente a la acción en lo individual de un/a sujeto/a en interacción con los otros elementos que ocurren en la cotidianidad educativa, sino que se requiere un análisis de las estructuras mismas en las que los/as sujetos/as interactúan de tal manera que las relaciones pedagógicas constituyen ‘prácticas pedagógicas’. Como lo explica Bernstein (1998), tomar en cuenta el ‘dispositivo pedagógico’ que se centra en las reglas y las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento. Esta perspectiva requiere el análisis de la realidad social, entendida desde sus diferentes dimensiones.

Sin embargo, es posible notar cómo se sigue reproduciendo actualmente la filosofía del don (Kaplan, 2009). La creencia social en el talento innato para aprender dado a unos/as y negado a

otros/as por naturaleza suelen esgrimirse como fundamentos del éxito y fracaso escolares, transformándose en veredictos inapelables. Desmontar estas argumentaciones falsas representa una alternativa teórica e ideológica que actúa como condición para encontrarse con las diferencias en la escuela.

Por último, no podemos dejar de pensar el acceso a la Educación en términos de Políticas Educativas. En este sentido, es necesario entender primero las Políticas Públicas.

La **Política Pública** se refiere

“... al vínculo general entre el Estado y la sociedad que, en realidad, toma cuerpo en la relación entre gobernantes y gobernados, extendiéndose al ámbito de la cultura, en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción política. Por lo general, la política pública se aborda desde visiones técnicas e instrumentales preocupadas por las metodologías y procedimientos para su elaboración, por los diagnósticos, fases, definición y cumplimiento de objetivos y metas, rutas, cronogramas, recomendaciones, con criterios de evaluación por eficacia, eficiencia y efectividad”. (Pulido Chaves, 2017)

Es decir que, las Políticas Públicas siempre están referidas a sujetos/as políticos/as concretos/as, entendidos/as como sujetos/as sociales conscientes de sus deberes y derechos y con capacidad de acción intencionada respecto de ellos/as. La política pública aparece, así, como resultado de un conjunto de negociaciones complejas determinadas por condiciones de tiempo, lugar y sujeto/a o, lo que es igual, dependen de correlaciones de fuerzas sociales determinadas. En tal sentido, las políticas públicas no son neutras.

Las **Políticas Educativas** no escapan a dichas lógicas. Díez Hochleitner (1996) sostiene que la política educativa es el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa en los ámbitos estatal o supranacional y, en cierta medida, también en el de las instituciones privadas. En esencia, se trata de directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista o nacionalista. Es decir, los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la

generalización, la duración, la formación de docentes, la financiación, etcétera, de cada nivel y aspecto del sistema educativo, en el marco de la Constitución, de una reforma educativa o de los planes de desarrollo educativo existentes, entre otros y según cada caso. También las organizaciones inter-gubernamentales definen y orientan las grandes directrices aconsejables de la política educativa a través de resoluciones aprobadas por los Ministerios de Educación de sus estados miembros en conferencias regionales o mundiales.

Contextualización del objeto de estudio

Es innegable que la Escuela es “producto de una construcción social” (Rockwell, E.:1982), lo que significa que las relaciones establecidas al interior de la misma no son relaciones naturales, sino que son relaciones producidas por una constante negociación de significados. Esta negociación no es simétrica, sino que está atravesada por el fuerte peso de una construcción de un colectivo “nosotros” frente a un “otros” altamente estigmatizado (Sinisi, 1999).

Por eso, la posibilidad de generar una real transformación en el interior de las Escuelas, radica en la construcción de una pedagogía decolonial (James Días, 2010), que implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar las lógicas, prácticas y significados en torno a cuatro esferas que caracterizan y constituyen la experiencia humana: económica, política, social y epistémica y subjetiva/personal (Mignolo, 2005), y proponiendo a la vez rutas alternativas de pensamiento y prácticas alternativas que permitan focalizarse en el reconocimiento y reflexión de las consecuencias de la colonialidad en nuestra actualidad, reivindicando saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos de aquellas culturas que han sido históricamente vulneradas por el proceso de colonización.

De lo contrario, se continuarán reproduciendo los modelos tradicionalistas de normalización, homogeneización y europeización, que como ya vimos no afectan la vida educativa en particular, sino la esfera socio-cultural en general.

Deconstruir el relato hegemónico de las nuevas colonialidades es la apuesta sostenida de los enfoques decoloniales. Puede decirse que “la perspectiva decolonial es un enfoque comprensivo construido desde las ciencias sociales contemporáneas sobre el presupuesto de que la colonialidad es un proceso histórico inacabado que sólo ha tenido transformaciones a lo largo de tiempos y realidades, pero que nunca ha sido superado de modo definitivo” (Argüello, 2015, p. 29).

Esta resistencia epistémica, social y cultural, que se ha ido identificando también desde la contribución de Boaventura de Sousa Santos como epistemologías del Sur, abarca las variadas dimensiones de la existencia al modo de un correlato civilizacional que muestre la viabilidad y necesidad de un mundo-otro. Así se hace manifiesto en el pronunciamiento del mismo autor:

“Entiendo por Epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo“. (2011, p. 35).

En esta cosmovisión de vida y de sociedad se instaura el derrotero de las pedagogías decoloniales como uno de los mecanismos más esenciales tanto al proceso de transformación de los paradigmas como a la emergencia de sus alternativas. Mientras una educación radicalmente modernizante afianza y consolida los idearios del sujeto neoliberal, un enfoque decolonial cultiva el reto de la coexistencia de lo múltiple, sin intereses de jerarquización, para hacer patente el carácter indescifrable y diverso de la condición humana.

Baquero nos ofrece un concepto muy interesante para pensar esta relación entre colonización-decolonización dentro del ámbito las instituciones educativas, el de educabilidad. La posibilidad de un sujeto de poder aprender en el marco de una Institución Educativa se define, según el autor, “como interacción entre las características de los sujetos y las de las prácticas educativas”. Es posible identificar entonces la fuerte presencia de un aspecto muy característico de la Escuela tradicional: el problema siempre centrado en el individuo. No se cuestiona a la Escuela, a los métodos de enseñanza, a las oportunidades reales de educación que se ofrecen a los estudiantes.

La posibilidad (o no) de educarse dependerá de cada estudiante, de sus características particulares, de su adaptación al lenguaje, a los contenidos, a los modelos de aprendizaje vigentes. Se hace visible el darwinismo social a partir de la idea de “capacidades personales naturales”.

En este sentido, el problema de la educabilidad se torna central por el peso decisivo que suelen tener el discurso y las prácticas psico-educativas en la legitimación de decisiones que afectan las posibilidades vitales y educativas de los/as sujetos/as. Tal ha sido el caso de la historia de los diagnósticos de "debilidad mental" y, en particular, el frecuente diagnóstico de "retardo mental leve" que afecta curiosamente en forma casi excluyente a los/as estudiantes de sectores populares, habiendo permitido, incluso, la reedición de concepciones hereditaristas acerca de las competencias intelectuales (cf. por ej. Lus, 1995; Kupermintz, 1996).

La propia categoría de *desarrollo* puede resultar de usos equívocos o variados. La caracterización de la niñez como período de evolución, de cambio, de desarrollo, si bien aparece habitualmente ligada a una visión romántica y optimista de las potencialidades del desarrollo infantil, opera en la misma descripción un efecto importante. La caracterización de los/as sujetos/as como sujetos/as en desarrollo trae aparejada muchas veces la presunción de su incompletud actual, de su carácter "transitorio", de poca legitimidad de su modalidad particular de existencia, la que sólo se enuncia sobre un juego de diferencias con la expectativa de desarrollo normal y futuro marcadamente teleológico (cf. Benasayag, 1996; Skliar, 1999).

Es posible pensar a partir de los aportes de Quijano cómo se encuentra subyacente constantemente dentro de la Institución la idea de homogeneidad, término que según el autor consiste en “(...) la formación de un espacio común de identidad y de sentido para la población de un espacio de dominación. Y eso, en todos los casos, es el resultado de la democratización de la sociedad, la cual de ese modo puede organizarse y expresarse en un Estado democrático.” (Quijano, 2000).

En términos de Morgade, cuando existe un distanciamiento entre dos mundos, el conflicto es inherente; es decir, que si el mundo de los/as estudiantes no se corresponde con el universo propuesto por las Instituciones escolares, el conflicto se hará presente. Por tal motivo, es posible identificar tanto en los discursos de las y los docentes, como en el análisis, descripción y

desarrollo de las dinámicas educativas que proponen, que “(...) la premisa por el respeto a la diversidad pone en cuestión componentes básicos del sistema escolar: el currículum único, el aula estándar, el método uniforme, y otros esfuerzos análogos por instituir la igualdad a costa de la anulación de las diferencias “(Terigi, 2008).

Puede pensarse, entonces, que a través del análisis y comprensión de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento por parte del/la docente, se libera una puerta de acceso al universo simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los/as diversos/as individuos/as y grupos/as. Éstos/as hacen más o menos suyos dichos veredictos como producto de la experiencia escolar en tanto experiencia social singularizada, realizando también un cálculo simbólico sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro.

La taxonomía escolar es una taxonomía social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, esto es, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, o sea, una transmutación que tiende a transfigurar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, de “talento”; lo que es igual a decir: diferencias de naturaleza.

De las consideraciones realizadas se infiere que la cuestión del destino individual y social y, específicamente, del destino escolar necesita de una reinterpretación socioeducativa a partir de la perspectiva de los dones o talentos naturales que permita deconstruir y desmontarlos supuestos de esta ideología de la inteligencia homologada al don y correlacionada con el éxito o fracaso.

Marco Jurídico y Políticas Públicas en materia de Educación de las personas con discapacidad

De acuerdo a lo dispuesto por el artículo 75 inciso 19 de la *Constitución Nacional*, el Congreso de la Nación tiene la facultad de establecer los lineamientos básicos de la política educativa nacional.

En diciembre de 2006, el Congreso Nacional sancionó la *Ley de Educación Nacional 26.206*. La ley “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender” y fija las bases para el diseño e

implementación de las políticas públicas en materia educativa por parte de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, estableciendo que se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas, brindando a las personas una propuesta que permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos, lo que da cuenta de un nuevo paradigma, una nueva mirada y posición frente a la infancia y los/as niños/as; los/as niños/as son hoy sujetos/as de derecho.

Puesto que establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado y que tiene que brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común, es interesante reflexionar sobre la nueva concepción de la Educación Especial como modalidad transversal en el sistema educativo que ha llevado a la elaboración del documento: “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Documento Orientaciones 1, 2009.”, considerando que la verdadera inclusión educativa puede ser una realidad si todos/as los/as niños/as pueden crecer y educarse juntos/as, en un sistema que los aloje y acompañe respetando sus características, necesidades y potencialidades, apuntando a una educación de calidad.

Además, de acuerdo a lo expresado por el artículo 5° de la *Ley de Educación 13.688 de la Provincia de Buenos Aires*, la DGC y E tiene la responsabilidad principal de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos/as sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social.

Así mismo, la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, compromete a los Estados partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas en situación de discapacidad reciban atención educativa y no queden excluidas del Sistema General de Educación; puedan acceder a una educación de calidad en la comunidad en que vivan; reciban apoyos especializados y efectivos en entornos que fomenten al máximo el desarrollo educativo y social de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; aprendan habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros/as de la comunidad.

Por otra parte, la *Resolución 1269/11 Marco General de Educación Especial* establece que la Educación Especial es la Modalidad responsable de garantizar la integración de los/as estudiantes con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles, según las posibilidades de cada persona. La misma, se rige por el principio de inclusión.

De acuerdo a la normativa actual vigente, las Propuestas Pedagógicas de Inclusión se encuentran enmarcadas en la *Resolución 1664/17 “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes- adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”* y en la *Resolución 311/16* del Consejo Federal de Educación.

Por todo lo expuesto, la inclusión de estudiantes con Discapacidad requiere la construcción permanente de estrategias que faciliten los procesos educativos y que den respuesta a cada necesidad a partir de la propuesta de una trayectoria individual.

Dicha propuesta, para todos los Niveles y Modalidades Educativas, debe contemplar los siguientes objetivos:

- Garantizar la adquisición de contenidos curriculares.
- Posibilitar cambios en las estrategias y metodologías para encontrar la que mejor se ajuste a su desarrollo pedagógico.
- Promover el autovaloramiento y la autodeterminación.
- Permitir que el/la estudiante descubra sus propias capacidades.
- Favorecer la inserción social y laboral de acuerdo al propio proyecto de vida del/la estudiante.

Por lo tanto, la Educación Inclusiva considerada como Derecho, en el marco de la legislación vigente, implica educar junto a los/as niños/as de la comunidad, independientemente de su condición social, cultural o individual; implica también el deber de su realización, lo que depende de la capacidad del sistema educativo en general y de cada escuela en particular en atender a todos/as los/as niños/as sin exclusión alguna, y brindarles la oportunidad de aprender juntos/as más allá de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Por otra parte, de acuerdo al artículo 24 inciso 2.c) de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)*, el Estado argentino tiene la obligación de garantizar que “se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales”. El artículo 2 de la

CDPD define a los ajustes razonables como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. En el ámbito educativo, el propósito de la adopción de ajustes razonables “es garantizar que toda persona con discapacidad tenga acceso a la educación en el sistema existente en condiciones de igualdad con los demás”. Ante esa situación, un sistema inclusivo debería revisar su práctica para determinar si es posible subsanar esas lagunas de forma sistémica o mediante ajustes razonables”

A la luz del artículo 24 inciso 2.c) y e), las autoridades educativas deben garantizar que “se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva” y “se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.” Debe tenerse en cuenta que el tipo de apoyo requerido varía de persona a persona y no puede delimitarse de antemano y exhaustivamente. Así, desde una perspectiva respetuosa del derecho a la educación inclusiva, el tipo de apoyo debe definirse caso a caso, tomando en cuenta las necesidades, intereses y deseos de cada estudiante en particular y de las barreras presentes en el ámbito escolar que impiden u obstaculizan su inclusión educativa.

El artículo 9 de la CDPD dispone que, “los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales; estas medidas incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso.

Retomando las políticas educativas más actuales, la Resolución 1664/17 aporta un concepto fundamental: el de Corresponsabilidad. En el Anexo 1 de dicho documento se sostiene como uno de los principios de la Educación Inclusiva que “será prospectivo pensar un conjunto de intervenciones organizadas y coordinadas en un trabajo articulado, colaborativo y centrado en la corresponsabilidad pedagógica de todos los actores del Sistema Educativo. La sola presencia de un niño, niña, adolescente, joven y joven-adulto con Discapacidad por sí sola no torna necesaria la intervención de la Modalidad Especial”. Además afirma, en función del propósito anterior, la

implementación de contenidos sobre Inclusión Educativa, el Modelo Social de Discapacidad, los Derechos de las personas con Discapacidad en el contexto educativo y las estrategias pedagógicas para su Inclusión en la formación inicial de todos los docentes de todos los niveles.

Resultados

“La cuestión no es lo que se dice, sino de quién habla. La palabra depende de la boca que la pronuncia. Cada palabra en la boca de cada uno resuena de otra manera, por lo tanto no es la palabra sino el cuerpo que la enuncia. Entonces, ¿Cuál es el lenguaje entre vos y yo en el momento que estamos haciendo cosas juntos, cuál es ese lenguaje? Qué pasa que en la vida cotidiana las escuelas no han revisado, qué pasa que en nuestra formación no llevamos lo material de la vida cotidiana para analizarlo, discutirlo, analizarlo de otro modo, de otro contexto y poder intervenir sobre esto. Y así, la primera estación, en ese ejercicio de diferenciar vida cotidiana con utopía, o con gran relato, cualquier palabra suena totalmente distinta”.

Carlos Skliar (2015)- Entrevista Diario La Reforma

Para presentar de una manera más ordenada los resultados de la presente investigación he agrupado la información obtenida de las entrevistas en las siguientes categorías:

- Representaciones sobre Inclusión Educativa
- Representaciones sobre Discapacidad
- Particularidades del Nivel/ Modalidad
- Características de la actividad escolar en el contexto de pandemia
- Sentimientos en relación al desarrollo e implementación de propuestas educativas para estudiantes con Discapacidad.
- Particularidades del Sistema Educativo y sus lineamientos normativos

Docentes Nivel Inicial

Se entrevistó a 5 docentes de ente 6 y 27 años de antigüedad en la profesión; todas mujeres. Cuatro de ellas ha tenido experiencias profesionales educativas tanto en el ámbito privado como en el estatal; dos de ellas continúan actualmente desempeñando sus funciones docentes en ambas gestiones.

Respecto a las representaciones sobre Inclusión Educativa, tres de las docentes entrevistadas asocian el concepto con Discapacidad; las dos restantes, lo asocian a la idea de que cada persona es diferente, tiene sus particularidades y es necesario aceptarlas para una convivencia más armoniosa.

A su vez, en los discursos se expresa cierta tensión en torno a la diada “inclusión-exclusión”, lo que implica que para incluir a algunos muchas veces sienten que otros son excluidos. Una de las docentes expresó: “No tuve acompañamiento, alguien constantemente en el aula, así que tardamos en empezar bien una inclusión”.

Por último, una de las docentes entrevistadas destaca la importancia de la comunicación en todo proceso de inclusión y otra sostiene que la inclusión se da mediante la participación y la vinculación del/la estudiante con discapacidad y sus compañeros.

En cuanto a las Representaciones sobre Discapacidad, todas las docentes refieren al conocimiento del diagnóstico como algo importante para poder trabajar con los niños y niñas en proyectos de inclusión, como algo que les ofrece seguridad o una base de donde partir. También, todas coinciden en la idea de que las Familias suelen negar o rechazar ciertas cuestiones en torno a los “que les pasa a sus hijos”, lo que obstaculiza un abordaje acorde a las necesidades educativas derivadas de la Discapacidad.

Una de las docentes expresa que “Todavía está vigente la idea de normal-anormal en muchas Escuelas” y otra refiere sobre la importancia de “No verlos como distintos sino como diferentes, de hecho todos somos diferentes y únicos”.

Al momento de reflexionar sobre las Particularidades del Nivel, aquellas características que para ellas lo identifican, una de las docentes expresa que el Nivel Inicial es el más flexible. Además,

todas coinciden en la idea de que las aulas están súper pobladas, que se dificulta hacer un abordaje particular y que esta es una necesidad de todos los niños y niñas del Nivel debido a la etapa de aprendizaje y pleno desarrollo de autonomía en que se encuentran.

Tres de ellas refieren que las Salas son pequeñas, que muchas veces no existe el recurso físico para responder a las necesidades de los estudiantes. También destacan la falta de Recurso Humano, considerando fundamental trabajar con una par pedagógica para obtener resultados más satisfactorios.

Respecto a las Características de la actividad escolar en el contexto de pandemia, todas han coincidido en varios aspectos: que fue difícil incorporar de repente la tecnología, que esta modalidad deja a muchos y muchas estudiantes por fuera de las propuestas de enseñanza, que este año la participación de la Familia se ha vuelto particularmente fundamental en tanto sus voces permiten hacer llegar la propuesta educativa del Nivel a sus hijos/as. Una de las docentes expresa: “Es un trabajo de redes, de sostén, más fuerte que nunca”.

Además, dos de las docentes destacan la dificultad de abordar propuestas grupales mediante la actual modalidad educativa y otra expresa que en aquellas Familias donde hay niños o niñas más grandes, se prioriza la propuesta educativa de los otros Niveles (Por ejemplo, se guardan los datos de Internet para la recepción y entrega de los trabajos de otro/a hijo/a que asiste al Nivel Primario o Secundario y no participan de las actividades propuestas por el Nivel Inicial).

En línea con lo anterior, los Sentimientos en relación al desarrollo e implementación de propuestas educativas para estudiantes con Discapacidad son compartidos por todas las docentes entrevistadas: sentimientos de soledad, necesidad de un acompañamiento permanente, necesidad de establecer mayor feedback con la Modalidad Especial y necesidad de mayor capacitación para desplegar estrategias con los y las estudiantes con Discapacidad. Una de las docentes expresa que “Cuando uno escucha voces experimentadas, con conocimiento, con causa, uno no se siente tan solo”.

Por último, en relación a las Particularidades del Sistema Educativo y sus lineamientos normativos, las docentes expresan que desde la normativa educativa se genera un discurso de inclusión que no es acorde a las prácticas educativas concretas. Todas han expresado la necesidad de mayor formación, el mejoramiento de los edificios educativos y una real reflexión y

modificación de los contenidos y la dinámica escolar cotidiana. Una de las docentes sostiene que “La estructura de planificación y los tiempos del calendario académico no coinciden con un abordaje inclusivo”. Otra, destaca que el trabajo cotidiano se vuelve mucho mejor cuando tienen la asistencia de una Acompañante Externa o cuando se logra una verdadera articulación con las Docentes de Inclusión.

Docentes Nivel Primario

Se entrevistó a 5 docentes de entre 5 y 29 años de antigüedad en la profesión; todas mujeres. Tres de ellas han tenido experiencias profesionales educativas tanto en el ámbito privado como en el estatal, aunque en la actualidad 4 de ellas se desempeñan solamente en Escuelas Públicas de Gestión Estatal y una en ambas gestiones educativas.

Respecto a las representaciones sobre Inclusión Educativa, dos de las docentes entrevistadas asocian el concepto a los estudiantes con Discapacidad específicamente. Las otras docentes refieren que las aulas hace muchos años que son diversas y que por tal motivo muchas veces se hace tan complejo el trabajo, porque es difícil responder a las necesidades de cada individualidad. Además dos de las docentes expresan la necesidad de transformar las miradas desde el Rol docente. Una sostiene que “, la maestra que quiero ser tiene tantas formas diferentes como todos los nenes que tengo y ojalá me siga identificando así”; otra considera que “se requiere como un cambio también de mentalidad de los Docentes, de los Equipos, de las Familias también, porque a veces es como que se marca al diferente”.

Por otra parte, respecto a las Representaciones sobre Discapacidad, una de las docentes expresa que prefiere no conocer los diagnósticos para que eso no interfiera en su mirada sobre el niño o la niña y también que existe una gran negación y resistencia por parte de las Familias respecto a las particularidades de sus hijos/as. Las demás docentes comparten diversas apreciaciones: que no poseen una formación específica para recibir a los niños y las niñas con Discapacidad y por eso se les presenta como un desafío, pero que sin embargo es una gran experiencia de aprendizaje ya que con el tiempo los/las van conociendo y se van dando cuenta con mayor facilidad la mejor manera de ofrecerles la propuesta educativa; también sostienen que las Escuelas no están

preparadas ediliciamente para la participación de estudiantes con Discapacidad. Por último, una de las docentes destaca que no todas las Escuelas son receptivas y que “depende la mirada que tenga cada uno; para algunos es muy difícil el tema”.

En cuanto a las Particularidades del Nivel, las docentes observan que algunas cuestiones como la graduación o la modalidad de evaluación se contradicen con una valoración de los proceso de aprendizaje y un respeto por las características y necesidades educativas de cada una y cada uno de las niñas y niños. También sostienen que las Familias demandan ciertas cosas a la Escuela, como la adquisición de lectoescritura por parte de sus hijos e hijas, o una modalidad tradicional de evaluación. En este ciclo lectivo pudieron alejarse de ese modelo y, según todas expresan, fue un gran conflicto para las Familias.

En este sentido, han expresado como Características de la actividad escolar en el contexto de pandemia, que fue un gran desafío la incorporación de herramientas tecnológicas, aunque les generó grandes aprendizajes y pudieron descubrir nuevas herramientas de enseñanza. A la vez, esta modalidad dejó excluidos/as a muchos/as estudiantes. Por otra parte, destacan que fue una tarea primordial la construcción de un equipo de trabajo con las Familias, y también sostienen que los niños y las niñas manifiestan de diferentes formas su necesidad de volver a la Escuela, de reencontrarse, de vincularse con sus pares y docentes. Por último, todas coinciden al decir que en el presente ciclo lectivo los aprendizajes en algún punto, fueron inferiores respecto a otros años, que les hubiese gustado enseñar más contenidos.

Particularmente, respecto a los Sentimientos en relación al desarrollo e implementación de propuestas educativas para estudiantes con Discapacidad surgen varias cuestiones. En general, todas expresan la importancia de trabajar en Equipo con la Docente de inclusión, pero también la imposibilidad de generar una real articulación debido a la escasa frecuencia con la cual las profesionales realizan su intervención presencial; valoran en este sentido la presencia de Asistentes Externos, en tanto las acompañan de manera continua. Por otra parte, valoran los aportes de las Docentes de Apoyo a la Inclusión y consideran que les ofrecen herramientas para trabajar las propuestas educativas con los y las estudiantes con discapacidad. Sin embargo, expresan que en el contexto de Pandemia esta articulación fue más dificultosa aún y una de las docentes sostiene que “Me parece que no funciona bien la articulación, con el tema de las

reuniones con los Docentes, la información que me llega, pasa todo por el Equipo, yo no participo en las reuniones”.

Por último, en relación a las Particularidades del Sistema Educativo y sus lineamientos normativos, todas las docentes coinciden en que hay cuestiones estructurales de la Escuela que es necesario replantearse. Una de las docentes expresa que “La Escuela lamentablemente no está al 100% y nunca lo estuvo tampoco”, otra que “La Educación es muy pragmática; está súper cerrada en 4 áreas”; una tercera docente sostiene que “La Escuela todavía está muy cerrada a la Inclusión, es como muy de la boca para afuera”. Varias de ellas consideran que hay cuestiones burocráticas al momento de tramitar una Acompañante Externa o solicitar una docente de Apoyo a la Inclusión que no favorecen las trayectorias educativas de los estudiantes ya que muchas veces pasan meses sin recibir los apoyos correspondientes. Todas coinciden en la necesidad de replantear estas cuestiones y pensar reales transformaciones en el interior de las Escuelas, sobre todo pensando en el regreso futuro de los y las estudiantes.

Docentes Nivel Secundario

Se entrevistó a 5 docentes de entre 2 y 20 años de antigüedad en la profesión; cuatro de ellas mujeres y uno hombre. Tanto el docente hombre como tres de las mujeres han tenido experiencias profesionales educativas tanto en el ámbito privado como en el estatal; en la actualidad algunos se encuentran trabajando solamente en la Gestión Estatal y otros solamente en la Gestión Privada.

Respecto a las representaciones sobre Inclusión Educativa, todos los docentes entrevistados coinciden en entender este concepto como garantía de acceso a la educación de todos/as los/as estudiantes, respetando la particularidad de cada uno/a. Dos docentes además consideran que el concepto antes estaba más asociado con la Discapacidad, pero que se fue ampliando y que es necesario continuar ampliándolo aún más. Otra docente expresa que “En realidad somos todos, estamos todos nadando en la misma pileta; no es que hay que incluir a alguien”.

En cuanto a las Representaciones sobre Discapacidad, tres docentes mencionan que se sienten muy ignorantes respecto al tema, que desconocen, que inclusive muchas veces no percibieron

rápida la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula porque socialmente se desenvolvían sin dificultad; sin embargo, al momento de trabajar los contenidos pedagógicos se hacían evidentes muchas problemáticas. Otra docente considera que “Cada persona con un mismo diagnóstico tiene como sus necesidades, sus habilidades y su forma de aprender, como lo tienen también todas las personas. En este sentido, para la Ley todas las personas tienen los mismos Derechos, y las personas con Discapacidad, o las niñas, niños y adolescentes en todo caso tienen aún más Derechos que las demás personas, nunca menos”. Por su parte, la última docente entrevistada, expresa que las Familias generalmente no quieren aceptar la condición de sus hijos/as.

Al momento de reflexionar sobre las Particularidades del Nivel surgen cuestionamiento muy diversos: dos de las docentes destacan que en este contexto de Pandemia se observa mucho desánimo y depresión por parte de los y las estudiantes; otra docente observa varias problemáticas: docentes formados hace más de 20 años que no se actualizan y por ende tienen dificultades para responder a las demandas que actualmente tiene los y las estudiantes, no hay edificios preparados para recibir a personas con discapacidad, en el presente ciclo lectivo los y las estudiantes “se van de la Escuela con un montón de herramientas que poco tienen que ver con el contenido pero un montón tienen que ver con la tolerancia, la frustración, entender que no todas las personas tienen los mismos recursos”. Los otros dos docentes enfatizan la ausencia de espacio para generar intercambios entre docentes o pensar estrategias de manera conjunta; a su vez, uno de ellos, percibe una contracción entre el sistema de aprobación/desaprobación propios de nivel y el discurso de la Inclusión.

Respecto a las Características de la actividad escolar en el contexto de pandemia, todos/as los/as docentes coinciden en que hubo diferentes niveles de adaptación al uso de las tecnologías tanto por parte de las y los estudiantes como de las y los docentes. Para algunos fue bastante complejo al inicio, pero se fueron descubriendo nuevas herramientas que resultaron eficaces para el desarrollo de los contenidos. También, sostienen que desde la virtualidad se reproducen de igual modo que en las aulas los niveles de interés/desinterés por parte de las y los estudiantes. Una de las docentes destacó que la virtualidad “abrió instancias de democratización en las cuales los pibes muchas veces ayudan a los profes a resolver cuestiones con las tecnologías, hay más diálogo”; otro docente sostiene que es más difícil establecer lazos en el tiempo e inclusive darse

cuenta de si los y las estudiantes realmente han entendido los contenidos o no. A su vez, otra docente entrevistada cree fundamental reflexionar sobre dos aspectos: “esto también puso cuestiones de la formación tecnológica de los docentes en evidencia y además muchos estudiantes no tienen acceso a Internet”.

Al momento de expresar sus Sentimientos en relación al desarrollo e implementación de propuestas educativas para estudiantes con Discapacidad, 4 de los docentes entrevistados coincidieron en la falta de formación y capacitación que tienen para afrontar este tipo de propuestas. Dos de ellos comentan que muchas veces son los propios estudiantes quienes los van orientando porque ya conocen a su compañero/a de hace años, pero que sienten que van siempre experimentando, sin una guía concreta. Otra docente sostiene que “la articulación entre todos los profesionales que intervienen con estos alumnos es un caos”. Por su parte, otra docente comenta que “ni el colegio ni los maestros estamos preparados, no estamos formados y no hay nadie que nos dé una mano, y no puedo hacer como que está y listo, quiero que avancen y a veces no sé cómo ayudar”.

Por último, en relación a las Particularidades del Sistema Educativo y sus lineamientos normativos todos los docentes coinciden en que existe una distancia muy grande entre los que plantean los lineamientos normativos y las realidades de las instituciones educativas. Una de ellas expresa que “va a ser necesario que ciertas cosas muy estructuradas que tiene la Escuela por historia, por trayectoria, por cultura o lo que sea cambien, no sé hasta dónde sirven”; otra docente sostiene que “no hay como lineamientos que te faciliten, estás medio a la deriva en ese sentido. Vamos armando según el interés de los profesionales y de cada Institución”. Por su parte, uno de los docentes reflexiona respecto a la desarticulación entre los distintos niveles y modalidades entendiendo que este aspecto habla de una falla propia del Sistema, “como que no sabemos qué hacer en general. El discurso es tan amplio... La Educación Pública quedó toda en una idea de lo Público que antes era bueno y ahora es malo, y no es tan así”.

Docentes Modalidad Adultos

Se entrevistó a 5 docentes de ente 5 y 20 años de antigüedad en la profesión; cuatro de ellas mujeres y un hombre. Todos han tenido experiencias profesionales educativas tanto en el ámbito Privado como en el Estatal, aunque actualmente desempeñan sus funciones docentes solamente en Escuelas Públicas de Gestión Estatal.

Respecto a las representaciones sobre Inclusión Educativa todos/as los/as docentes entrevistados/as comparten la idea de que este concepto refiere a todo, a cada persona, a cada estudiante desde sus necesidades e individualidades; que incluir es una tarea constante que se realiza en todo ámbito o situación. Además, dos de ellos aluden que el propio Sistema Educativo genera exclusión ya que muchos y muchas estudiantes quedan por fuera. Uno de ellos expresa que “la Educación no es muy inclusiva, lamentablemente; ni para estudiantes, ni para docentes, ni para directivos. En el interior de las Escuelas hay muchos estigmas instalados en relación a los aprendizajes. Siempre se habla como un tema del afuera, pero adentro también hay prejuicios”.

En cuanto a las Representaciones sobre Discapacidad, las miradas son diversas. Uno de ellos sostiene que hay carencia de propuestas educativas para los estudiantes con Discapacidad, sobre todo en la etapa pre adolescente y en aquellas situaciones que estos y estas estudiantes comienzan a alejarse de los intereses de la Escuela Secundaria. Otras dos docentes aluden que tienen mucho desconocimiento respecto a la discapacidad, y que esto genera miedo e incertidumbre; que es difícil trabajar según cada diagnóstico y que como ellas ya trabajan con Adultos no reciben la ayuda de un Acompañante Externo. Además, otra docente valora como positiva la experiencia de trabajar con estudiantes con Discapacidad; sostiene que es “un gran aprendizaje a nivel personal y para todo el grupo, muy lindo, muy positivo. Está muy bueno cuando ves que encuentran un lugar de pertenencia”. Otra de las entrevistadas reflexiona respecto a las ventajas de abrir otros espacios para los y las estudiantes con Discapacidad que no sean la Escuela Especial: “Entonces por ahí sacarlos de ese espacio y poder traerlos a Adultos para además de terminar los estudios con una acreditación, también conocer otro lugar, otros compañeros, otra forma de aprender y traerlos un poco más a lo que después sería una posible salida a la sociedad”.

Al momento de mencionar los aspectos que consideran como Particularidades de la Modalidad todos los docentes entrevistados coinciden en dos cuestiones: que trabajar por fuera de la sede de Adultos (en sociedades de fomento, iglesias, clubes, etc.) es mucho más rico, porque da otra diversidad de experiencias y permiten romper estructuras propias de las instituciones educativas.

Sienten que estas situaciones enriquecen muchos más los procesos de aprendizajes. Una de las docentes expresa que “Hay una gran parte todavía muy tradicional en las Escuelas, en los Niveles, por ahí no sé si tanto en Adultos. Porque Adultos ya nace con una estructura medio distinta, somos medios distintos, trabajamos con quienes quedaron afuera del Sistema”. Por otra parte coinciden en la idea de que la planificación se vuelve algo contradictorio dentro de la modalidad: se piden planificaciones antes de conocer a los grupos de estudiantes, por lo cual deben cumplir con esa cuestión burocrática y en el transcurso del año ir modificándola para que se vuelva una real herramienta educativa que responda a los intereses de sus estudiantes. Un entrevistado expresa que “No nos dejan pensar. Planificamos sin conocer al grupo, eso no me sirve.” Por último, una de las docentes comenta: “Nosotros construimos nuestras redes, no es que viene de otro lugar, las fuimos armando informalmente y lo tenemos para dar apoyo a estas personas que quedaron excluidas del Sistema”.

En cuanto a las Características de la actividad escolar en el contexto de pandemia, todos los docentes coinciden en que la educación virtual vino a visibilizar y profundizar las desigualdades. Las siguientes expresiones permiten comprender las realidades que atraviesa la modalidad según las voces de estos docentes: “La inclusión es una mentira, las máquinas cuestan caro y no todos las tienen”, “No tener donde estar tranquilo y poder resolver las tareas que es algo básico. En Adultos también tenemos esto de que en lo que es alfabetización necesitamos una ayuda, alguien que haga el rol que hace el Docente en el aula, porque a veces las cosas son con ayuda y con apoyo”, “La mayoría de mis alumnos tienen hijos, entonces lo que usan para internet es para sus hijos. Nuestros alumnos viven en las Villas entonces a uno le cortan la luz, otro no pudo pagar internet”, “por más que nos digan que tiene que haber continuidad, yo no la estoy logrando con mis alumnos”.

Por otra parte, respecto a los Sentimientos en relación al desarrollo e implementación de propuestas educativas para estudiantes con Discapacidad, dos de los docentes consideran que hay muchas dificultades en la articulación con la Modalidad de Especial. Las otras tres docentes comentan que no han tenido experiencias de trabajo ni con docentes de Apoyo a la Inclusión ni con Acompañantes Externas. En todas las situaciones, se van tejiendo redes en el interior de las instituciones, como por ejemplo la creación de grupos de WP, en las cuales van compartiéndose las experiencias y se proponen ideas que puedan enriquecer las propuestas educativas de los y las

estudiantes con Discapacidad. Por otra parte, una de las docentes expresa: “Me parece que por ahí falta conocimiento, que falta que haya otra circulación por ahí un poco más profunda entre la Escuela Especial y en este caso Adultos. A una capacitación específica me mandaron a mí porque ya trabajaba con Integración, pero eso hubiese estado bueno socializarlo a todas mis compañeras”.

Por último, en relación a las Particularidades del Sistema Educativo y sus lineamientos normativos, todos/as los/as docentes sostuvieron que hay una distancia muy grande entre lo que proponen los lineamientos y sus propios ideales profesionales que buscan dar respuesta a las realidades que atraviesan sus estudiantes. Una de las docentes expresa: “Nosotros seguimos construyendo, tratamos de ampliar nuestras miradas y después sí o sí es como un embudo, el Sistema te va llevando otra vez a puntualizar, porque cuando tenés que hacer pasar a los chicos de grado y otras cosas, todo te va llevando a sectorizar”. Otra docente comenta que al no entregar la Modalidad de Especial una certificación de terminalidad oficial a sus estudiantes, la Escuela de Adultos se convierte en un espacio al cual recurrir para obtenerla y proyectar otros caminos futuros. A su vez, otra docente reflexiona que “la Pandemia es una oportunidad de cambio, muchas cosas que se tapaban, que no funcionan bien, que no están bien. Es la oportunidad de cambiar, de mejorar. Volver a la normalidad que teníamos no se va a poder y eso es bueno pero hay que ver a dónde vamos y después cómo se instala como costumbre todo eso. Porque a veces se pueden instalar cosas malas y a veces se pueden instalar cosas buenas”.

Conclusiones

“Y lo peor... Es que la inclusión no debería ni de existir... No debería de haber nadie en el mundo que necesite ser incluido en un mundo que también le pertenece.”

Autor/a desconocido/a

En función de toda la información recabada a partir de las entrevistas, es posible ahora dar respuesta a los objetivos y la pregunta problema que han guiado el desarrollo de la presente investigación.

Por un lado puede identificarse que la mayor tensión que los/las docentes de todos los niveles y modalidades entrevistados/as expresan se relaciona con la distancia existente entre el marco normativo educativo y sus prácticas pedagógicas; no sienten que dicho marco sea acorde a sus ideales y las necesidades desprendidas de sus prácticas cotidianas. Si bien vivencian distintas emociones respecto a sus experiencias con los/as estudiantes con Discapacidad, todos/as las consideran una oportunidad de aprendizaje y muchos/as se cuestionan un alto nivel de desconocimiento respecto a las situaciones de discapacidad. Esto genera que muchas/os docentes expresen la necesidad de aceptar, a diferencia de reconocer, la presencia y participación de las/os estudiantes con Discapacidad en los espacios escolares. Esta diferencia entre reconocer y aceptar remite a diferentes modos de entender la cultura escolar.

Siguiendo los aportes de Elsie Rockwell (2016), la idea de cultura escolar se refiere tradicionalmente al conjunto de conocimientos, habilidades y valores legítimos que las instituciones escolares transmiten a las generaciones jóvenes. Suele decirse que personas con mayor educación formal tienen “más cultura” o son “más cultos”. Desde la perspectiva antropológica, sin embargo, no tiene sentido decir que una persona tiene “más cultura” que otra. La cultura no es una propiedad de las personas, sino una dimensión de las acciones que emprenden y de los recursos materiales y simbólicos que utilizan, crean o transforman. El acento está puesto en lo público, lo compartido y lo diverso. Esta perspectiva obliga a repensar el sentido de la *cultura escolar*, reconociendo la pluralidad de configuraciones culturales que se producen y reproducen dentro de las escuelas y en torno de ellas.

Por lo tanto, analizar la dimensión cultural de las escuelas permite abordar la conservación y la modificación histórica de recursos materiales y las formas de representación, y apreciar los saberes compartidos o distribuidos entre grupos de maestros/as, estudiantes, padres y autoridades. Permite distinguir las prácticas culturales, entendidas como actividades pautadas y recurrentes que emprenden los/as sujetos/as que intervienen en los espacios escolares (desde dictar y recitar hasta apoyar la construcción de aulas), y los significados que adquieren estas prácticas desde la perspectiva local. Como cualquier análisis cultural, esta perspectiva destaca la heterogeneidad y

se pregunta por la diversa y desigual diseminación de esos recursos en las escuelas realmente existentes.

Al privilegiar la heterogeneidad, el análisis de las culturas escolares se propone observar cómo los procesos de gestión y apropiación locales imprimen diferentes sentidos y consecuencias a las normas, los modelos y los materiales educativos uniformes que se diseminan por la nación o el mundo.

En este sentido, se vuelve sumamente necesario poner énfasis y reflexionar en torno a la distancia existente entre lo discursivo y las prácticas, visibilizando la existencia de factores que producen dicha distancia.

Así mismo, en la mayoría de los relatos de los/as entrevistados/as se observa gran valoración respecto a la figura del/la Asistente Externo/a y un gran deseo de poder trabajar en conjunto con las Docentes de Apoyo a la Inclusión.

Cabe aclarar, para una mayor comprensión de los/as lectores/as, que a diferencia de los/as Docentes de Apoyo a la Inclusión que son profesionales de la Educación y por ende intervienen como pareja pedagógica de los/as docentes de Nivel para elaborar la propuesta educativa más acorde para el/la estudiante, los/as Asistentes Externos/as son profesionales de la Salud. La Intervención del/la Acompañante, que asume el/la profesional externo/a, apunta a la integración social del/la estudiante dentro del ámbito escolar, su accionar está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal en distintas actividades dentro de la escuela, al establecimiento de relaciones vinculares y, también, a la contención física o emocional del/la sujeto/a cuando éste/a lo requiera. Más allá de que las y los docentes valorizan esta figura debido a su permanencia diaria en el aula, la Resolución N° 782/13 que enmarca la tarea de los/as Asistentes dentro de las Instituciones Educativas expresa en su Anexo 1 que “(...) Un indicador positivo está dado cuando el sujeto requiere cada vez menos de la intervención y se van retirando progresivamente los apoyos.”²

² Para mayor información ver <https://www.suteba.org.ar/download/resolucin-sobre-acompaantes/asistentes-externos-39069.pdf>

Sin embargo, es importante destacar que en función de los principios que marca la Ley de Educación respecto a la inclusión de niñas/os y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en las Escuelas y la cobertura de las Obras Sociales de los/as Asistentes, se ha incrementado la demanda de padres y profesionales que solicitan el acompañamiento para que las/os niñas/os y jóvenes reciban atenciones personalizadas en relación con la inserción y vinculación con al grupos de pares y a la contención física o emocional del/la estudiante, y también para la ayuda pedagógica con las actividades propuestas por el/la docente.

Otra cuestión relevante de las entrevistas es que más allá de que de que no se presentan visiones negativas de las personas con discapacidad, sí en muchos relatos es posible visibilizar un conflicto al momento de pensar las propuestas educativas destinadas a dicha población. Más allá de que los y las docentes pueden reconocer que cada una/o de sus estudiantes es diferente, sostienen no tener los saberes necesarios para presentar una propuesta educativa para las/os estudiantes con discapacidad. Aquí debería darse una reflexión más profunda que nos permita definir qué esperamos de estas/os estudiantes, si consideramos que pueden aprender y desarrollarse plenamente o si las/os estamos ubicando en una posición más limitante. En términos de Baquero, replantearnos nuestras concepciones sobre la educabilidad de los sujetos. Tal vez, sería interesante pensar más allá del o la estudiante con discapacidad, pensar propuestas en las que puedan participar todos/as; es decir, transformar el discurso de la propuesta educativa para el o la estudiante con discapacidad o el material o juguete para trabajar con el o la estudiante con discapacidad, por una propuesta más abarcadora que simplemente implique pensar actividades, juegos, juguetes y materiales que sean accesibles para todas/os, compartidos por todas/os y no pensados especialmente para alguien. En este sentido, también es importante volver a discutir una y otra vez cómo se ven atravesados los y las Docentes por la normatividad del sistema educativo y cómo establecer una revinculación con este sistema que hoy sienten tan resquebrajado.

En los últimos años nos encontramos transitando grandes transformaciones educativas. Estos cambios han tenido lugar en el marco de una reinterpretación de los modelos teóricos que modifican la concepción del papel de la escuela en la enseñanza y el aprendizaje: “Cuando nos enfrentamos a la tarea de definir la diversidad de papeles que juega la escuela, el profesor y el alumno nos encontramos que es diferente lo que enseña la escuela y lo que el alumno aprende” (Lerner, 1996).

Es importante considerar que los saberes escolares no son sólo repetidos por las personas, sino recreados y reinventados más allá de su canonización. El propósito de la escuela es incorporar a las y los estudiantes en una cultura, lenguaje y pensamiento preexistente por medio de la educación (Castoriadis, 1998).

Desde esta perspectiva, que concibe a los y las estudiantes como constructores/as del conocimiento, se plantean importantes desafíos a la conceptualización de la enseñanza y particularmente de la intervención docente. Por un lado, implica entender el aprendizaje como un proceso de obtención de conocimiento que opera a partir de la propia actividad del/la sujeto/a que aprende; un/a sujeto/a que para aprender formula hipótesis, analiza, comprueba, organiza y reorganiza, entre otras acciones. A su vez, implica asumir una concepción de enseñanza y de intervención docente que posibilite los procesos de construcción de conocimientos.

Por otra parte, considero necesario detenerme en otro tema que ha surgido de manera reiterada en las entrevistas. Muchos de los/as docentes han expresado que las Familias no aceptan o niegan la situación de sus hijos con Discapacidad. Diversas autoras hablan de las etapas de duelo que toda Familia de un niño o niña con Discapacidad atraviesa. Ya bien decía Cyrulnik:

“(…) los niños nacidos no pueden ir a parar a ningún otro sitio que no sea la historia de sus padres. El recién nacido no sabe aún quién es pero percibe un gigante sensorial, una base importante que es su madre, en torno a la cual gravita otra base menos pregnante: su padre. En este triángulo, todo recién nacido recibe las primeras impresiones de su medio y descubre quién es gracias a los primeros actos que se efectúan sobre él. Este bebé sometido a la influencia de sus cuidadores habita los sueños y las pesadillas de sus padres. (Cyrulnik, 2003, p. 59)

En este sentido, según los aportes de Schorn (2013) las Familias que se encuentran ante un hijo o una hija con Discapacidad atraviesan las siguientes etapas de duelo:

- Shock: conmoción, embotamiento.
- Negación: cólera, culpa, tristeza.
- Recuperación: reacomodamiento.

- Reorganización: aceptación del/la hijo/a real, intento de resolución de problemas.

Cabe aclarar que cada Familia atraviesa cada etapa de manera particular y en tiempos inciertos, pudiendo perdurar durante largos períodos en una misma etapa.

Sin dudas esto es algo que todos/as los/as profesionales que trabajamos con personas con discapacidad deberíamos conocer, discutir, reflexionar, desarrollando así empatía y sensibilidad al respecto.

La cuestión en torno a la articulación y comunicación con la Modalidad de Especial también fue reiterada en variadas oportunidades en las distintas entrevistas. Considero necesario en este aspecto fortalecer el trabajo en Equipo entre los Niveles y la Modalidad, pero antes establecer una definición concreta y específica de las intervenciones y los roles profesionales, en tanto varios/as de los/as docentes entrevistados/as han expresado no tener demasiado en claro la implicancia de la Modalidad en los Niveles, e inclusive confunden en sus relatos (o nombran de manera indistinta) a los/as Docentes de apoyo a la Inclusión y a los/as Asistentes Externos/as.

En este sentido sería también muy enriquecedor conocer la mirada que los/as docentes de Inclusión tienen respecto a las experiencias de trabajo en los Niveles. En esta misma línea, sería interesante para enriquecer la presente investigación, conocer la perspectiva de la actual gestión de la Dirección de Educación Especial respecto a la Inclusión Educativa.

En el Ciclo de Entrevistas (en vivo) para la Inclusión denominado Tras pasando Barreras y realizado junto a CIE de Las Flores Y Jefatura Distrital, el día 11 de Junio del 2020 participó Sebastián Urquiza, actual Director de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires³. En el transcurso del encuentro, ha expresado la idea de que la Modalidad de Especial no es un apoyo, sino que es enseñante; que tiene cosas que aprender de los niveles, pero también tiene algo que decirle a los niveles. En este sentido, la Educación Especial vista como un apoyo es sinónimo de colocarla en lugar de servicio, de ayuda. Urquiza sostiene que la propia Modalidad debe ser crítica ante esta cuestión, porque a veces es desde adentro que se crea esa mirada de especialidad, de ayuda, de salvación.

³ Para ver la entrevista completa ingresar a <https://www.facebook.com/105150191236851/videos/865713703934650>

Por otro lado, reflexionó entorno a la necesidad de mirar las siglas al interior de Especial, puesto que son representativas de la Modalidad pero no son compartidas ni conocidas por los Niveles; esto genera que desde la Modalidad se hable otro idioma, específico, que lo diferencie, y esto alimenta la idea de ser espacialitas. El Director de la Modalidad entiende que la especificidad es algo distinto, tiene que ver con hacer aportes y trabajar en equipo.

En cuanto al rol de las/los Docentes de Apoyo a la Inclusión, Urquiza reflexiona que sostener las situaciones de enseñanza y respetar los tiempos de los/as estudiantes forma parte de la mirada educativa de Especial y que esta esencia se lleva y se trabaja en los Niveles; Por tal motivo, no es necesario un continuo de propuestas y respuestas para enseñar.

En otro Ciclo de Entrevistas realizado el día 23 de julio del 2020, participó Silvana Corso (Profesora de Historia, conferencista y Directora de una Escuela de Nivel Secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), quien hizo referencia a la utilización del DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) como un dispositivo que permite pensar en diferentes formas de aprender. En este sentido, sería interesante pensar un enfoque educativo inclusivo como aquel que aborda las prácticas pedagógicas a partir de esta herramienta curricular. Para este enfoque no hay estudiantes promedio, lo fundamental es trabajar sobre procesos y necesidades del/la estudiante. El Diseño se vuelve así un medio para el aprendizaje, no un fin.⁴

Es posible, para concluir, recuperar tres ideas centrales que han sido propuestas en el transcurso de la investigación y que nos permitirán seguir profundizando en el tema. En primera instancia el concepto de homogeneidad planteado por Quijano (2000) como un elemento presente dentro de las Instituciones educativas y generador de mecanismos basados en la idea de normalidad, de éxito o fracaso, de progreso o retraso.

Por otra parte, y en línea con lo anterior, Morgade nos invita a pensar que cuando existe un distanciamiento entre dos mundos, el conflicto es inherente. Por tal motivo, es necesario un mayor acercamiento entre los marcos normativos de Educación y las ideas y prácticas cotidianas de los docentes. Este acercamiento implica también el asegurarse de que el marco normativo no

⁴ Para ver la entrevista completa ingresar a <https://www.facebook.com/105150191236851/videos/2731204177138176>

solamente llegue a cada Docente, sino que pueda ser reflexionado, discutido y aprehendido dentro de cada institución educativa.

Por último, considero que es necesario asumir el gran desafío y la responsabilidad primordial de construir en el interior de las Escuelas una pedagogía decolonial, en términos de James Días (2010), lo que permitiría prácticas más democráticas, justicia educativa y mayor equidad social. Sin dudas que en este marco pensar la idea de Inclusión Educativa implicaría profundas resignificaciones.

Referencias bibliográficas

- Apablaza S., Marcela (2014). “Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial”. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n. 1, 7-24.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *La inclusión como posibilidad*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Argüello Parra, Andrés, & Anctil Avoine, Priscyll. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, (52), 00001.
- Asociación por los Derechos Civiles (2015). *Educación inclusiva en Argentina. Manual para el respeto del derecho a la educación de los alumnos con discapacidad*. - Buenos Aires.
- Baquero, Ricardo (2000) “Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”, en Fernando Avendaño y Norberto Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Calderón, Meybol (2012). “La educación inclusiva es nuestra tarea”. *Educación* Vol. XXI, N° 40, marzo 2012, pp. 43-58 / ISSN 1019-9403
- Capella Riera, J. (2004). “Políticas educativas”. *Educación*, 13(25), 7-41. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10565>
- Carballeda, Alfredo J.M. (2004). “Representaciones sociales e identificación de procesos ligados al papel de la identidad y la memoria”. *Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición Electrónico N° 33, 2004*. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen33/represen.html>
- Castro, Ricardo (2017) “Revisión y análisis documental para el Estado del Arte: Imaginarios Sociales sobre Inclusión Educativa”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (Chile), 11(1), 183 - 297.

Constitución de la Nación Argentina. Santa Fe, 22 de Agosto de 1994.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York, 13 de Diciembre de 2006.

Garnique C., Felicita. (2012). “Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado en 10 de junio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007&lng=es&tlng=es.

Gómez, N. V., Toledo, G. A. (septiembre, 2016). “La institución escolar en Argentina: de la igualdad a la inclusión”. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente “Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios”, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/300>

González, V. (2018). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° 027*. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgibin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=representaciones-sociales-docenteinclusion>

Gutiérrez, M. F. y Martínez, L. (2020). “Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>

Infante, Marta. (2010). “Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa”. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 287-297. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016

- Kaplan, Carina Viviana (2010) “Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones”- *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. VII N° 7 (Diciembre 2010) pp. 101-122
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.
- Ley de Educación Provincial, N° 13.688, 2007.
- López Noguero, Fernando (2002). “El análisis de contenido como método de investigación”. XXI, *Revista de Educación*, 4 (2002): 167-179. Universidad de Huelva
- Martínez García, Silvana (2016). Trabajo Final De Grado. Pre-Proyecto de investigación “Inclusión educativa y discapacidad en Uruguay”. Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Mejías Navarrete, Julio (2011). "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación - ReLMIS*. No1. Año 1. Abril - Sept. de 2011. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 47 - 59. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/13>
- Ministerio de Educación de la Nación (2009)“Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa” / coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Nayibe, Angulo Martín (2016). “Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas”. Trabajo de Grado. Universidad Nacional de Colombia.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019. *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE / Romina Donato ...[et al.] ; compilado por Tamara Vinacur ; Juan Martín Bustos. - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial (2012) Circular Técnica General N° 5 *Hacia la concepción del modelo social de la Discapacidad en la escuela de hoy*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial (2016) Circular Técnica N° 1/2016 *De la “integración” como portadora de sentidos... a la “inclusión con apoyos” como garantías de Derechos*

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial (2017) Resolución 1664/17 *Educación Inclusiva de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*

Pulido Chaves, O. O. (2017). “Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto”. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 13-28.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>

Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Rockwell, E. (2011) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. En Batallán y Neufeld, coords. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.

Rockwell, E. (2016) “Culturas escolares”. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
<https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=45#referencias>

- Schorn, Marta (2013) *Vínculos y discapacidad: al encuentro de la persona con déficit, sus padres y los docentes*. Capítulo 2 “Vicisitudes de la familia frente a etapas vitales del niño y el adolescente con discapacidad” (pp. 19-33)- 1a ed. - Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Sinisi, Liliana (1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”, en Neufeld y Thisted (comp.) *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Ed. Eudeba.
- Skliar, Carlos (2005) “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”, en Pablo Vain y Ana Rosato (Coord.) *La construcción social de la normalidad*, Buenos Aires, Novedades educativas
- Skliar, Carlos. (2015). “La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario”. *Pro-Posições*, 26(1), 29-47. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507605>
- Sosa, Laura M. (2012) “Educación corporal y diversidad: La inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales”. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.724/te.724.pdf>
- Terigi, Flavia (2009) “Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa”. *Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”*. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- Thisted, Sofía (2014) “Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígena”s. En: Martínez, ME. y A. Villa (comp.), *Relaciones escolares y*

diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Noveduc.

Vélez Pachón, Valentina (2016). Tesis de Maestría “Educación Inclusiva para personas con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.