



Vol. 2

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Formación de Maestros e Investigadores para la
Educación Inclusiva.
Perspectivas Críticas



Centro de Estudios
Latinoamericanos de
Educación Inclusiva

CELEI
Chile



Aldo Ocampo González (Coord.)

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.).

Aldo Ocampo González (Coord.).

Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.

Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas.

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-003-0

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: Educación Inclusiva, pedagogías de las diferencias, justicia educativa, derecho a la educación, formación de investigadores, formación de maestros, política educativa, justicia redistributiva, epistemología y teoría de la Educación Inclusiva.

Páginas: 371



DICIEMBRE, 2018 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.

Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas.

ISBN: 978-956-386-003-0

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA VOL. II.

**FORMACIÓN DE MAESTROS E INVESTIGADORES
PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.
PERSPECTIVAS CRÍTICAS**

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Andrea V. Pérez
Kelly Kathleen Metz
Silvia Romero-Contreras
Lesly Aylin Silva Sanhueza
Hugo Gallardo
Lelia Schewe
Soledad Vercellino
Mónica Amado
Aldo Ocampo González
María Leticia Moreno Elizalde
Marina Helena Chaves Silva
Luziêt Maria Fontenele-Gomes
Sandra Acevedo Zapata



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel Garcia | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernandez | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



Índice

| | |
|---|-----|
| Prólogo. | |
| Conceptos Viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad | 11 |
| <i>Aldo Ocampo González</i> | |
| 1.-Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy | 24 |
| <i>Andrea V. Pérez, Hugo Gallardo y Lelia Schewe</i> | |
| 2.-La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar | 56 |
| <i>Aldo Ocampo González</i> | |
| 3.-Los apoyos a la inclusión: marcos de referencia y prácticas efectivas | 145 |
| <i>Soledad Vercellino, Mónica Amado y Lesly Aylin Silva Sanhueza</i> | |
| 4.-Comprensión Epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades | 181 |
| <i>Aldo Ocampo González</i> | |
| 5.-Conceptos y estrategias para maximizar los beneficios de la Educación Inclusiva | 299 |
| <i>Kelly Kathleen Metz, Silvia Romero-Contreras</i> | |
| 6.-Desarrollo Profesional Docente en la Educación Inclusiva | 328 |
| <i>María Leticia Moreno Elizalde</i> | |
| 7.-Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva: relato de experiencia del PIBID UESB-Brasil | 338 |

Marina Helena Chaves Silva y Luziêt Maria Fontenele-Gomes

**8.-Formación de maestros en educación inclusiva desde la
Universidad Abierta y a Distancia**

357

Sandra Acevedo Zapata

1. **Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy**

*Andrea V. Pérez
Hugo Gallardo
Lelia Schewe*

Desde la década de 1990 se habla en la Argentina, con creciente fuerza, de políticas, leyes y procesos de inclusión educativa como respuesta a los modelos excluyentes que caracterizaron a las instituciones educativas creadas en el marco de los Estados nacionales modernos. Este asunto, que hemos problematizado en trabajos anteriores (ver Pérez y Gallardo, 2014; 2015; Schewe y Pérez, 2015), dará lugar a una serie de reflexiones que compartiremos a continuación a partir de los siguientes ‘disparadores’: ¿Qué implicancias tiene la ‘inclusión’ para los distintos actores que se desempeñan en los distintos niveles de generación y concreción de las políticas? ¿Cuál es el sujeto/objeto de la inclusión? Y fundamentalmente, ¿En qué medida la inclusión es pensada como forma de terminar con la opresión que genera las desigualdades, y en qué medida se piensa en incluir para perpetuarla? Siguiendo el pensamiento de Skliar (2007) es pertinente en este marco la pregunta: ¿Alguna vez podrá la escuela ser pensada para ‘todos/as-cualquiera’? y, por último, ¿Cuáles son las barreras que impiden pensar en la participación de ese ‘todos/as-cualquiera’?

Los aspectos que guían el análisis y la reflexión propuesta se vinculan a los procesos educativos que atraviesan los/as estudiantes con discapacidad a lo largo de sus trayectorias de vida, habitualmente cargadas de una sobredeterminación de la institucionalización como, también, de perspectivas centradas en el déficit y en la rehabilitación, más que en la potencialidad y en el goce pleno de todos los derechos. En este sentido, el lugar que ocupa la Educación Especial en el sistema educativo argentino, aporta –y mucho– a la comprensión de los procesos de enunciación y construcción de la exclusión-inclusión generada por las instituciones, no sólo en relación a tensiones tales como ‘capacidad-discapacidad’, sino a todo lo que la ideología de la normalidad/mismidad ha construido como ‘alteridad deficiente’ (Skliar, 2000).

Si esta reflexión fuera un camino, ese camino sería un recorrido en la búsqueda de nuevos sentidos, interrogantes e interpelaciones a dos supuestos que conforman nuestro punto de partida. En cuanto al primer supuesto, consideramos que la discapacidad sólo es posible en el imperio de la normalidad. La normalidad es considerada aquí como el conjunto de ideas, teorías, discursos y prácticas basados en una racionalidad instrumental y productivista tendiente a la domesticación, uniformización y universalización de las personas a fin de hacer más previsible, controlable y funcional al mundo occidental moderno capitalista que construye y legitima la opresión. En este marco, la discapacidad es una de las formas, entre otras tantas, que adquiere la opresión en el mundo moderno. En cuanto al segundo supuesto, sostenemos que para analizar y aprehender profundamente cualquier proceso socioeducativo, es necesario trascender las formalidades del discurso normativo y el campo disciplinar específicamente escolar para revisar las causas y consecuencias de las acciones humanas con un pensamiento situado geográficamente, histórica y políticamente. Si desconocemos los procesos históricos que generaron e instalaron las desigualdades sociales que caracterizan al actual sistema educativo argentino, difícilmente podamos revertirlos con medidas segmentadas, focalizadas y superficiales, con normas que sólo generan una inflación normativa, o con nuevos –y quizás más sofisticados– modos de enunciación de los sujetos y/o procesos pedagógicos.

Sobre la base de lo antedicho, el texto realizará un recorrido por los orígenes constitucionales del Estado moderno, poniendo el foco de atención en las particularidades del caso argentino y en la configuración de la idea de Nación argentina. Para esto abordaremos lo que hemos llamado ‘mito fundador’ del Contrato Social (Gallardo y Pérez, 2016) como sustento ideológico de las constituciones de los estados modernos.

El mito del Contrato Social cuenta que en un momento de la historia, los seres humanos se pusieron de acuerdo para formalizar un contrato en el que se obligaban a respetar los postulados que de él surgieran, y en delegar en el Estado el monopolio del uso de la fuerza. Ese contrato, en el mito, fue realizado por y para personas identificadas como ‘normales’, los que no entraran en los parámetros impuestos de normalidad no serían parte; para ellos y ellas vendrían luego las políticas compensatorias, reparadoras y de inclusión. En línea con el pensamiento de Martha Nussbaum, en esta lógica, incluir en la situación inicial a personas con necesidades inusualmente singulares y/o ‘costosas’, incapaces de brindar al grupo mayoritario una contribución considerada ‘significativa’ desde el punto de vista de la ‘normalidad’, sería una situación contradictoria respecto de la lógica que sostiene el ejercicio del contrato, que no es más que una de las formas en las que el sistema capitalista occidental ordena la circulación y la reproducción de los bienes económicos generados por el conjunto de la sociedad. La autora citada sostiene que *“la idea*

de un contrato de este tipo invita claramente a establecer una distinción entre las variaciones 'normales' entre ciudadanos 'normalmente productivos' y las variaciones que sitúan a algunas personas en una categoría especial de definiciones" (Nussbaum, 2012, p.117).

Este Contrato Social plasmado en la Constitución Nacional, será la norma que hará posible la discapacidad. Entonces 'normal' será el hombre blanco, racional, plenamente productivo durante toda una vida. Los/as demás, serán minorías excluidas, entre las que se encuentran las llamadas personas 'con discapacidad'. No existe ninguna teoría del Contrato Social que haya incluido a las personas con discapacidad en el grupo que decide y define los grandes principios que regirán a la sociedad compuesta por todos y todas. Hasta hace muy poco tiempo, de hecho, estas personas *"no formaban parte de la sociedad. Eran excluidas y estigmatizadas; ningún movimiento político las representaba"* (Nussbaum, 2012, p.35).

Consideramos que allí se encuentran algunas de las raíces que provocan que en la actualidad, a pesar de la tendencia a la proliferación de normas relativas a los Derechos Humanos y a ciertos cambios de paradigmas –en particular, del pasaje del 'modelo rehabilitador' al 'modelo social' para el abordaje de la discapacidad- las instituciones continúen perpetuando las desigualdades educativas y la naturalización del discurso de la normalidad que tantas barreras sigue imponiendo a la plena participación, en condiciones de igualdad, de ciertas personas a la vida comunal de la sociedad.

En vistas de lo anterior, el trabajo ha sido organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta una descripción de las singularidades que ha adoptado en la Argentina el constitucionalismo y los orígenes del Estado-nación argentino, abordando lo que consideramos la piedra angular de las barreras normativas, históricas y culturales que, creemos, es imperioso revisar, si lo que realmente queremos es que la educación sea, más que para 'todos', para 'cualquiera'. Seguidamente, se realiza una breve descripción del sistema educativo y normativo desde sus orígenes (en línea con la conformación del Estado-nación), para finalizar el trabajo poniendo el foco en el nivel de educación secundario. El eje transversal en el que se inspiran todos los apartados refiere a las tensiones entre la naturaleza que ha asumido la 'inclusión' en el proyecto político moderno de lo que actualmente es la nación argentina, y las distintas formas de invención de determinados 'otros' rotulados como 'incompletos', 'deficientes', 'discapacitados'.

LOS ORÍGENES DEL ESTADO Y LA NACIÓN EN LA ARGENTINA

A los fines de este análisis, nos interesa abordar la íntima relación entre los orígenes de la educación masiva y los orígenes del Estado-nación moderno en la Argentina. Consideramos que el actual Estado argentino y sus instituciones son el resultado de la aplicación sistemática de un programa político que se impuso sobre otros a lo largo de diferentes etapas. El recorrido genealógico que nos interesa para esta reflexión está marcado por los siguientes hitos: la sanción de la Constitución Nacional, la aparición y consolidación de las instituciones del poder político, la organización del Estado y la construcción de la idea de nación argentina a partir de la institución escolar.

Es sabido que la escuela en Occidente ha formado parte crucial de procesos simultáneos vinculados a la conformación del mundo moderno-capitalista, de acuerdo a lo analizado, desde muy distintas perspectivas, por autores tales como Apple (1984); Narodowski (1994); Pineau (2001); Querrien (1983); Trilla (1985), entre otros.

La escuela ocupa el lugar del dispositivo por el cual la legalidad y la legitimidad de un conjunto de intereses se transforman en valores del conjunto de la Nación, del llamado 'ser nacional'. Es posible afirmar que desde la elite intelectual conocida como la 'Generación del 37', pasando por la 'Generación del 80' y los distintos gobiernos hasta hoy en día (tanto los democráticos como los dictatoriales), han utilizado al sistema educativo y las leyes educativas para intentar llenar el significanté vacío 'Nación' de acuerdo a sus propios y contingentes intereses. Primero fue el Estado, la organización del poder a través de la Constitución y de las instituciones creadas por ella, entre las que se encuentra la escuela; y, luego, la Nación construida a través de un discurso de la historia, de las tradiciones, de los valores, de los saberes que se reproducen y transmiten a las nuevas generaciones por medio de la institución escolar.

Cuando hablamos de Estados-nación estamos haciendo alusión a dos conceptos que funcionan en una especie de simbiosis en los que ambos se retroalimentan. El Estado es un dispositivo de poder que puede imponer sus valores a un conjunto de personas de diferentes comunidades regionales en un espacio geográfico determinado en el que ejerce su soberanía e imperio. Para ello, dicho Estado necesita de la idea de Nación, con el fin de legitimar el poder que ejerce con monopolio de la fuerza armada y que replica una asimetría en la atribución de los beneficios del sistema social así organizado. Para tratar de entender cómo funciona esta simbiosis y ver qué rol tiene la escuela en este dispositivo de poder llamado Estado-nación, haremos algunos tajos en el *continuum* de la historia de Argentina que nos permitirán avizorar los

momentos en que aparecen la Constitución, el Estado, la institución escolar y, por fin, la Nación.

El proceso de construcción de los actuales Estados-nación de América Latina comenzó con las guerras independentistas del principio del siglo XIX contra los imperios europeos. En el caso de la conformación del Estado-nación argentino este proceso que desembocó en la promulgación de la Constitución de la Nación Argentina en 1853, se produjo en medio de sangrientos enfrentamientos entre los diferentes sectores que pugnaban por hacerse con el poder que dejaba vacante España y que dejaron como saldo poblaciones devastadas y miles de muertos, con pico en el año 1829, cuando se registró una tasa negativa de crecimiento vegetativo de la población. En otras palabras, ese año murieron más personas de las que nacieron. Según una fuente utilizada por el historiador José María Rosa, un periódico de la Provincia de Buenos Aires de la época, titulado *'El Pampero'*, afirmaba: *"O el país ha de convertirse en un desierto o nuestra causa triunfar. Son tantos los crímenes que el año 1829 será el único en la demografía de la provincia donde las defunciones sobrepasan a los nacimientos"* (Lestrade, citado en Rosa, 1970, p.100).

Los territorios que hoy constituyen la República Argentina, estaban, a principios del siglo XIX, integrados por un conjunto heterogéneo de identidades políticas regionales que hacían posible hablar de una confederación, es decir, de estados diferentes -con poder en determinado territorio, sobre determinada población- que de ninguna manera constituían, en conjunto, una identidad nacional. Así como no había una nación, tampoco existía una idea unívoca de quiénes conformarían esa nación y, menos aún, cuál sería el objetivo común de la misma. Por ejemplo, las comunidades de los pueblos originarios no fueron tenidas en cuenta en el imaginario nacional, al punto en que la conquista de sus territorios y la masacre de sus pueblos fueron denominadas, por el naciente Estado argentino, *'Campañas al Desierto.'*

Las diferentes concepciones acerca del destino de la *'nación'* generaron sangrientos enfrentamientos que fueron protagonizados por sectores que, a partir de los intereses que representaban y defendían, tenían diferentes proyectos políticos para la organización del Estado. Esos proyectos políticos, a partir, sobre todo, de la llamada Generación del '37 (Sarmiento, Alberdi, Echeverría, entre otros), se tradujeron en proyectos constitucionales que pretendían construir un Estado, con una organización del poder, y con un reconocimiento de derechos que hicieran posible la perpetuación de las relaciones de poder y de privilegios que defendían. Es en este punto en el que se puede apreciar que, ante todo, la Constitución, es un programa político. Allí se reconoce un conjunto de Derechos y se establecen determinadas Garantías que son parte del complejo ideológico de quienes, a través del ejercicio del poder constituyente, convirtieron sus intereses en bienes jurídicamente

protegidos para el conjunto de la sociedad que, luego de su vigencia, devendría Nación.

La Constitución, además de un programa político es, en tanto ley fundante y fundamental, un intento de capturar, de una forma definitiva, una relación contingente de fuerzas que se da en la sociedad, y transformarlas, en un 'deber ser' moral del sistema político así fundado, para las generaciones venideras.

[...] El derecho no es revelado por Dios ni es descubierto por la ciencia, es una obra plenamente humana en la que participan (también) quienes se dedican a estudiarlo y que no pueden interpretarlo sin tener en cuenta los valores que transmite. La obra jurídica responde a la necesidad, vital para cualquier sociedad, de compartir un mismo deber-ser que la prevenga de la guerra civil. Las concepciones de justicia evidentemente cambian de una época a otra y de un país a otro, pero la necesidad de una representación común de la justicia en un país y en una época dados no cambia. El derecho es la sede de dicha representación, que puede ser desmentida por los hechos, pero que le da sentido común a la acción de los hombres (Supiot, 2007, p.26).

En tanto dispositivo que genera legitimidad moral del sistema político y legalidad al ejercicio del poder sobre la sociedad, la Constitución argentina está organizada en dos partes: la primera, llamada 'dogmática', que contiene una lista de derechos atravesados por el principio de la autonomía individual y el derecho a la propiedad privada como la piedra clave central de todo el sistema de derechos individuales; por otro lado se encuentra la parte de 'la organización del poder' a la que Gargarella (2014) llama 'la sala de máquinas de la Constitución' –que es, ni más ni menos, la organización de los poderes del Estado-. En ella se distribuyen las atribuciones de cada uno de los poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) y se les otorga las competencias y potestades para llevar adelante el programa político planteado en el texto constitucional.

Dicho programa, creado a partir de determinadas necesidades políticas y económicas y de acuerdo a los intereses en pugna del momento, devino, con el paso de los años, en un programa pétreo, que resiste estoicamente los embates erosivos del paso del tiempo y de sus vaivenes. Quienes fueron protagonistas de esos debates y disputas políticas eran conscientes de la necesidad de que la Constitución resolviera las necesidades de ese preciso momento histórico. En línea con esto, Gargarella (2014) sostiene que lo que Alberdi planteaba en su libro *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina* -fuente del texto constitucional argentino- "era que el constitucionalismo debía asumir una mayor modestia: en lugar de plantearse, de una vez y para siempre, cómo debía organizarse la sociedad, lo que el constitucionalismo debía hacer, en su opinión, era plantearse cómo resolver los 'problemas del tiempo', es decir, identificar ciertos 'dramas' o 'angustias'

capaces de marcar una época, y plantear respuestas posibles, desde el derecho, frente a ellos” (Gargarella, 2014, p.19).

En los procesos de organización constitucional que se abrieron a partir de la independencia política de las ex-colonias españolas, la disputa por imponer diferentes proyectos políticos en los Estados que se estaban organizando dio lugar, según Gargarella, a la aparición de, por lo menos, tres corrientes diferentes del pensamiento constitucional en nuestra región:

[...] Una que tendió a reivindicar el ideal del autogobierno, aún en sacrificio del ideal de la autonomía individual (el republicanismo); otra que privilegió el ideal de la autonomía individual, aún a costa de establecer fuertes limitaciones sobre el ideal de autogobierno (liberalismo); y una tercera, que en pos de ciertos valores supraindividuales y extracomunitarios, aceptó desafiar ambos ideales (el conservadurismo) (Gargarella, 2014, p.22).

El punto es importante en sí mismo porque contrasta con una visión, que hoy parece presupuesta dentro del constitucionalismo argentino, según la cual no hay variaciones posibles, imaginables o concebibles, a la hora de pensar cómo organizar la estructura básica de la sociedad. Contra dicha visión, este reconocimiento inicial nos permite advertir que, desde su momento fundacional, el constitucionalismo reconoció la existencia de formas muy diferentes de afrontar los principales problemas que se confrontaban en la sociedad.

En esta línea, la Constitución Argentina es una síntesis forjada por la Generación del '37 entre la corriente liberal y la conservadora. Sus referentes eran liberales desde el punto de vista económico, y conservadores desde el punto de vista de los derechos políticos. Veamos ahora en qué marco ideológico aparecieron las ideas que dieron forma a la Constitución. Para ello nos será útil el pensamiento de Echeverría -miembro de la Generación del '37 – que nos muestra cómo era concebido el pueblo ‘soberano’ desde su perspectiva. En referencia a la participación popular en la ‘sala de máquinas’, marcaba una clara asimetría entre las elites del momento y el resto de la población, construida como ‘otros’ a los que había que educar: *“La razón colectiva sólo es soberana, no la voluntad colectiva. La voluntad es ciega, caprichosa, irracional: la voluntad quiere, la razón examina, pesa y se decide. La democracia, pues, no es el despotismo absoluto de las masas, ni de las mayorías; es el régimen de la razón”* (Echeverría, citado en Gargarella, 2014, p.60).

Esta cita contribuye a advertir que la ‘democracia social’ -es decir, la participación de todos y todas en el gobierno de las instituciones del Estado y en el reparto de los bienes generados- no era el objetivo de la Constitución ni de sus ideólogos. Dado que, como afirmaba Echeverría, la democracia no debía ser el despotismo de las masas, la misma era concebida sólo para los ‘normales’ que

tenían el uso de la razón. Así, las grandes mayorías eran convertidas en ‘otros’, en algo alejado de un ‘nosotros incluyente’, y, en consecuencia, en parte de la ya mencionada ‘alteridad deficiente’.

Como explica Gargarella, los principales juristas del primer constitucionalismo latinoamericano– tales como el mexicano José María Luis Mora, el colombiano José María Samper, el venezolano-chileno Andrés Bello, y el argentino Juan Bautista Alberdi- tenían una

[...] mirada muy restrictiva sobre los derechos políticos, vinculada con el énfasis extra en la defensa de los derechos de la propiedad: una actitud que los llevará (a ellos, como a buena parte de la dirigencia liberal-conservadora de la época) a vincular ambos derechos, tomando a la propiedad como indicativa de un compromiso efectivo con los intereses nacionales (Gargarella, 2014, p.63).

En este marco los habitantes que no eran propietarios y que eran considerados ‘ignorantes’, no sólo no fueron considerados a la hora de ejercer el derecho a elegir sus representantes sino que, además, fueron dejados fuera de la ‘sala de máquinas de la Constitución’.

Hasta aquí hemos visto cómo la Constitución emerge como corolario de una lucha a muerte por el poder de gobernar a la sociedad e imponer sobre ella un conjunto de valores que, con su vigencia, devendrán el ‘deber ser’ de las futuras generaciones. Para que esto último suceda en el Estado laico y republicano se hace necesario un dispositivo ecuménico como la educación primaria obligatoria capaz de llegar masivamente a la población para transmitir e imponer un conjunto de valores. Estos valores debían hacer aceptable -para las mayorías- las relaciones de poder impuestas, aspecto que genera las condiciones de posibilidad de lo que Benedict Anderson (2006, p.23) llama “comunidad política imaginada” al referirse la Nación: *“una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión”*.

EDUCACIÓN, NACIÓN Y NORMALIDAD. HACIA LA HISTORIA RECIENTE

El apartado anterior es útil para mostrar que, en el llamado proceso de organización nacional que culminó en la Argentina en los primeros años del siglo XX, hubo distintos proyectos políticos constitucionales en pugna y que tenían que ver con distintos intereses que confrontaron hasta imponerse unos sobre otros. Con la entrada en vigor de la Constitución Argentina en 1853 por

primera vez se puede hablar del Estado argentino. Como sostiene el pensador peruano Aníbal Quijano,

[...] todo estado-nación es una estructura de poder, eso implica que se trata de un poder que se configura en ese sentido. El proceso empieza siempre con un poder político central sobre un territorio y su población, porque cualquier proceso de nacionalización posible sólo puede ocurrir en un espacio dado, a lo largo de un prolongado período. En consecuencia, se precisa poder político estable y centralizado (Quijano, 2014, p.140).

En el texto constitucional de 1853 podemos ver una mirada muy restrictiva sobre los derechos políticos, y muy liberal en la defensa de los derechos de la propiedad que, lo que, claro está, genera una asimetría entre propietarios y no-propietarios. Esta asimetría tomará diferentes carriles a lo largo de la historia pero, en todos los momentos, generará una minoría beneficiada por los bienes generados por el conjunto de la sociedad y una mayoría que se verá perjudicada en esa distribución de bienes. Grandes grupos de esta mayoría serán convertidos, por aplicación del derecho creado, en diferentes tipos de minorías, como es el caso de las llamadas personas ‘con discapacidad’, que serán ‘excluidas’ para luego, a partir de políticas públicas generalmente ‘focalizadas’, convertirse en objetos/sujetos de ‘políticas de inclusión’.

Como fue adelantado, en dicho marco ideológico liberal-conservador, el ‘pueblo’ es considerado ‘ignorante’, sin ‘capacidad’, por lo que no le corresponde formar parte de lo que Gargarella llama la ‘sala de máquinas de la Constitución’. En esa lógica, que concibe que el pueblo no puede ejercer plenamente sus derechos políticos, las instituciones creadas se vuelven refractarias a la participación popular directa y al control popular.

En este marco de ideas se hacía necesario crear un sistema educativo para la República naciente, que debía ser un dispositivo capaz de dar respuesta a esa inquietud de los constitucionalistas: educar a un pueblo ‘ignorante’ en los arcanos de la sociedad civilizada imaginada por quienes se auto-concebían como ‘cultos’ y que, con la promesa de inclusión de ‘los otros’, crearían los recursos institucionales necesarios para su propio beneficio.

En este contexto el rol de la escuela es central y no está aislado: su modo de disciplinamiento, acompañado por su ‘obsesión por las diferencias’ (Skliar, 2007) como así también por las ideas de regeneración racial, el higienismo, el normalismo, etc. (De la Vega, 2010) hacen que la escuela no pueda pensarse de manera aislada respecto del sistema general descripto.

Nos detendremos ahora para indagar cómo la escuela participó en el surgimiento de la idea de nación como ente totalizante dotado de un conjunto de atributos que servirán para ocultar las particularidades y singularidades

constitutivas de todo colectivo humano en pos de un deber ser universal arraigado en un pasado promisorio poblado de héroes y próceres.

La construcción de la Nación homogénea se da en diferentes dimensiones: por un lado la de la legalidad que permite el ejercicio del poder y la acumulación de las riquezas generadas por el conjunto de la sociedad del Estado. Ahí aparece la Constitución. Pero ese Estado debe construir la Nación para ser un Estado-nación, para producir la ya mencionada 'comunidad política imaginada', que requiere que quienes son parte de esa nación en construcción sientan pertenencia a una comunidad mayor que la cotidiana y regional. En este punto, aparece la necesidad de creación de una historia común, de hitos, costumbres, idioma. Consecuentemente todo Estado-nación posible es una estructura de poder que debe relatarse a sí misma y contar su propia historia e imponer su visión de futuro. Entonces, en este modelo de pensamiento, la institución escolar -a la que la población asiste masivamente- es el lugar en el que este fenómeno sucede, el lugar en el que se aprende en Argentina a 'ser argentino'.

[...] La visión de las naciones como una forma natural, dada por Dios, de clasificar a los hombres, como un destino político inherente, aunque largamente aplazado, es un mito; para bien o para mal, el nacionalismo, ese nacionalismo que en ocasiones toma culturas preexistentes y las convierte en naciones, que en otras las inventa, y que a menudo las elimina, es la realidad (Hobsbawm, citado en Cucuzza, 2007, p.25).

Un Estado como el argentino que terminó de organizarse entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, debió construir los sentidos y los significados de 'Nación' que serían el centro de imputación de todo devenir histórico políticamente legitimado por el discurso circulante en la sociedad.

[...] La 'tradición inventada' implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado (Hobsbawm y Ranger, citado en Cucuzza, 2007, p.22).

El modelo de pensamiento que es el marco conceptual, paradigmático en el que se crearon las instituciones del Estado argentino y que, aunque con modificaciones, continúan vigentes, atribuye la construcción de la comunidad y el sentido de nación principalmente a la escuela en tanto reproductora de las tradiciones, los ritos y los saberes socialmente válidos en la nación creada.

[...] La construcción de la memoria nacional, de la identidad nacional y de la nación pasa en gran medida por los rituales escolares, y entre ellos, la lectura del libro de texto. (...) El esfuerzo de creación de la nación por parte de la Generación del '37 apuntaba a una fecha

fundacional en mayo de 1810, y con ello, a la generación de un panteón simbólico que se definirá en el período subsiguiente, bajo los escritos de Bartolomé Mitre, la que incluirá a los representantes liberales ilustrados: Belgrano, Moreno, San Martín, Rivadavia; a la crónica oficial de los sucesos de la Semana de Mayo y las campañas militares por la independencia; al registro y definición de los símbolos nacionales: la escarapela, la bandera, el escudo, el himno; en definitiva, a la generación de rituales conmemorativos reproducidos hasta nuestros días por la escuela y los libros de texto (Cucuzza, 2007, p.23-31).

Retomando a los mentores de las ideas que informan la Constitución Nacional, Esteban Echeverría tenía clara conciencia de la inexistencia de la identidad nacional en los límites del estado que se estaba creando. Así lo ponía de manifiesto en su célebre *Dogma Socialista* cuando sostenía que “la patria, para el correntino, es corrientes; para el cordobés, Córdoba; para el tucumano, Tucumán; para el porteño, Buenos Aires; para el gaucho, el pago en el que nació. La vida e intereses comunes que envuelve el sentimiento nacional de la Patria es una abstracción incomprensible para ellos, y no pueden ver la unidad de la república simbolizada en su nombre” (Echeverría, citado en Cucuzza, 2007:29). Los actores políticos que crearon la Constitución Nacional asumían que la Nación Argentina no fue el motivo de la independencia política respecto de España. La Nación Argentina fue un constructo social y político muy posterior a la imposición de la Constitución. Como veremos a continuación, la escuela tuvo un papel central en este proceso.

¿UNA ESCUELA PARA TODOS/AS? EL LARGO CAMINO DE LO ESPECIAL A LO COMÚN

La llamada Generación del '80 del siglo XIX continuó el programa político de la Generación del '37, y así es asociada en la historiografía argentina con la organización del Estado nacional y con la imposición de la educación pública obligatoria como herramienta para construir lo que se conoce como el 'ser argentino'. La Ley de Educación Común 1.420, del año 1884, constituye una pieza fundamental en este programa. Como toda ley de carácter programático, la Ley 1.420 se postulaba como programa político responsable de traccionar las medidas allí establecidas, algunas de las cuales se materializarían recién a partir de la década de 1970. En sus primeros artículos se establecen los principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias. Allí se postulaba que el objetivo de la escuela primaria era

[...] *'favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad'*; que la misma debía *'ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene'*, y que *'la obligación escolar (podía) cumplirse en las escuelas*

públicas, en las escuelas particulares o en el hogar de los niños; (podía) comprobarse por medio de certificados y exámenes, y exigirse su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños a la escuela'. (Artículos 1 a 5 – Ley 1.420).

Es decir, que a partir de la Ley 1.420 en la Argentina se garantizó la educación laica, gratuita y obligatoria del nivel primario para todos/as los/as niños/as, mientras que la educación secundaria y universitaria quedarían claramente destinadas sólo para los hijos de las elites dirigentes (Tenti Fanfani, 2003). De manera paralela y contemporánea al sistema de educación primaria establecida por la Ley 1.420, fueron iniciándose algunas experiencias de educación para personas sordas y para personas ciegas conformándose, así, los primeros antecedentes del sistema de Educación Especial de la Argentina.

Las primeras escuelas de Educación Especial se crearon en la Argentina a mediados del siglo XIX, aunque anteriormente habían existido algunas experiencias. La intención de la conformación de espacios específicos de educación formal para personas con discapacidad estuvo vinculada a las técnicas específicas para el adiestramiento, la cura, la contención y la compensación de patologías. Al igual que en otros países, este sistema se inició íntimamente asociado al campo de la medicina (Lus, 1995) y al paradigma normalizador que fundamentaría y legitimaría 'la invención de la alteridad deficiente' (Skliar, 2000), es decir, una otredad definida por la mismidad, por el primer término del binomio (lo mismo-lo otro) creado por la ideología de la normalidad (Rosato y Angelino, 2009).

En línea con lo ya abordado en el presente trabajo, Ferro (2010, p.14) afirma que durante la década de 1880, la nación *"fue conducida por una élite gobernante conformada en su mayoría por médicos que asumieron la responsabilidad política y social de ser herederos-portadores de los nuevos valores de la civilización"*. Esto circunscribió a la educación formal, en su totalidad, a un sistema de disciplinamiento del cuerpo higiénica y estéticamente 'correctos'.

Fue durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882) –el mismo que dio lugar a la sanción de la Ley 1.420- cuando se hizo *"la primera referencia a la necesidad de crear escuelas especiales para mendigos, sordo-mudos, ciegos e idiotas"* (Skliar, 1997, p.55). En ese marco, fue cuando se discutió el trabajo del Dr. Terry, que abriría el camino para organizar la educación de los sordos en la Argentina. *"A través del texto presentado, Terry es el primero en el país que no solamente declara públicamente la 'naturaleza inhumana, desgraciada y peligrosa de los sordo-mudos sin educación', (Terry, 1882:7), sino que además es el primero en imponer una idea de la metodología por utilizar y, el primero en determinar los modelos prácticos a seguir"* (Skliar, 1997, p.56).

De este modo se fueron creando, de manera paulatina, escuelas que se especializarían en los diagnósticos/patologías atribuidos a los/as estudiantes (escuelas para ciegos, escuelas para sordos, escuelas para personas con retraso mental, escuelas para personas con discapacidad motriz) en las capitales de las provincias y/o en las principales ciudades. Asimismo se crearían instituciones destinadas a 'patologías múltiples', generalmente ubicadas en zonas con menor densidad poblacional o en el interior de cada provincia.

Desde los inicios de este sistema, la formación de los/as docentes que se dedicarían a la Educación Especial debía estar orientada a la 'especificidad' de los diagnósticos asignados a sus destinatarios/as (educación de sordos, educación de ciegos, por ejemplo). En la misma línea, el Estado destinaba los recursos específicos según la especialidad de la escuela (rampas, libros en Sistema Braille, etc.), se fue adaptando el currículum según las características asociadas a los diagnósticos, y los/as estudiantes se fueron agrupando según sus edades en la medida de lo posible. Por otra parte se implementaron talleres de capacitación en oficios para posibilitar la inserción de los participantes en algún espacio de trabajo.

Las implicancias de esta forma de organización derivaron en prácticas basadas en presunciones sobre las imposibilidades de los/as estudiantes asociadas a la discapacidad, que no tardaron en trascender los límites de las aulas de las escuelas de Educación Especial: por ejemplo, se instaló la idea de que una persona con Síndrome de Down nunca aprendería a leer y a escribir, o que una persona sorda nunca podría llegar a lograr un pensamiento abstracto. Las clases dictadas en estas escuelas se destinaron a ofrecer actividades manuales para fortalecer la motricidad fina, generar espacios de juego para favorecer los vínculos con pares y realizar actividades de repetición memorística de letras o números. En general, las prácticas específicamente pedagógicas, vinculadas con los saberes considerados valiosos para el conjunto de la sociedad, no fueron tenidas en cuenta en estas instituciones. Las prácticas centradas en el déficit y en los diagnósticos aún persisten y se complementan con una tendencia hacia la patologización/medicalización de los comportamientos, hábitos y posibilidades.

Según explica Lus (1995, p.68), más allá de las experiencias –tanto a nivel institucional como áulico- que fueron surgiendo desde los inicios mismos del sistema de educación común en la Argentina, *"la gran expansión de las escuelas especiales autónomas se produjo a partir de la década del 50 (del siglo XX), al mismo tiempo que se garantizaba en algunas jurisdicciones una amplia cobertura"*. En los períodos políticos más conservadores, hubo una 'expansión continuada y veloz' de la matrícula, particularmente a partir de la década de 1970 (Braslavsky, 1987) dada la creciente incorporación de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos socioeconómicamente, diagnosticados/as y derivados/as por supuestos 'déficits'. Según afirma Braslavsky, dichas derivaciones eran de

dudosa legitimidad, mientras que también presuponía la existencia de “sectores con una demanda potencial auténtica no atendidos por el sistema educativo formal: así, serían recibidos en instituciones hospitalarias, parasistémicas o atendidos en forma domiciliaria” (Braslavsky, 1987, p.134). Aquí se puede ver con claridad, en primer lugar, que la discapacidad es una construcción social y política, históricamente situada. Pero además, se advierte la obsesión de quienes ejercen el poder político de incluir en un mismo conjunto –separado del resto- a quienes, a pesar de presentar enormes diferencias entre sí, no responden a los parámetros de la normalidad impuesta. ¿Qué nos hace suponer que un estudiante ciego, un estudiante sordo y un estudiante que vive en la calle tienen entre ellos más rasgos en común, que los que cualquiera de ellos compartiría con un estudiante de clase media, considerado ‘normal’ para la tradición de las instituciones escolares? ¿Acaso no son/somos todos/as parte de la misma comunidad? Esto da cuenta del proceso a través del cual se fue naturalizando en la sociedad argentina la distinción tajante y excluyente entre la educación ‘común’ y la educación ‘especial’, entre lo normal y lo patológico, entre el sujeto de la pedagogía y el sujeto de la rehabilitación.

En términos normativos, recién en la década de 1990, tras más de un siglo de vigencia de la Ley 1.420, habrá un punto de inflexión de suma importancia, cuando en un contexto de políticas neoliberales durante la presidencia de Carlos Menem, se sancionó la Ley Federal de Educación Nro. 24.195 de 1993. No obstante, si bien dicha ley –altamente controvertida al momento de su sanción dada la situación política que la enmarcaba- contribuyó a regularizar distintas dimensiones del campo educativo, mantuvo claramente separados ambos sistemas, utilizando la denominación de ‘regímenes especiales’, en la que se encuentran incluidas, además de la Educación Especial, la Educación de Adultos, la Educación Artística y ‘otros regímenes’. Con respecto a la Educación Especial, la ley detallaba lo siguiente:

[...] *Las Autoridades Educativas de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires coordinarán con las de otras áreas acciones de carácter preventivo y otras dirigidas a la detección de niños/as con necesidades especiales. (...) Los objetivos de la Educación Especial son: a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en Centros o Escuelas de Educación Especial. b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción. (...) La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios*

particulares de currículum, organización escolar, infraestructura y material didáctico (Artículos 27, 28 y 29 – Ley 24.195).

En el año 2006, la mencionada Ley Federal fue derogada por la Ley de Educación Nacional, Nro. 26.206, actualmente vigente. En esta ley, el énfasis está puesto en el concepto de ‘inclusión’ para destacar que todos/as deben ser sujetos de derechos de la educación. Esto produce una modificación en la concepción de la Educación Especial, en la medida en que ahora la prioridad, por lo menos en los documentos oficiales, es que todos/as los/as estudiantes tengan garantizado el acceso a la educación común, con excepción de algunas situaciones puntuales. La Educación Común es la misma que se prevé para todos/as, y la Educación Especial pasa a ser una ‘modalidad’ de la misma, antes que un sistema paralelo y claramente separado. A partir de esta ley, la estructura del Sistema Educativo Nacional queda conformada por cuatro *niveles* (la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior) y ocho *modalidades*, es decir,

[...] aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.” (Artículo 17 - Ley 26.206). En este marco, la Educación Especial es definida como “...la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. (Artículo 42 - Ley 26.206).

En la misma línea el documento “Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1” publicado por el Ministerio de Educación Argentino en el año 2009 señala al respecto que “La ‘modalidad’ comprende una perspectiva de transversalidad al Sistema Educativo y, por eso, la articulación y la coordinación son requisitos centrales en su propio funcionamiento. Esta perspectiva debería analizarse desde todos los ámbitos, incluida la Educación Especial, para desarrollar trayectorias educativas integrales de alumnos con discapacidad en todo el Sistema Educativo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p.13).

Un aspecto crucial implicado en la concepción de la Educación Especial como modalidad refiere al 'contenido a enseñar' establecido en el currículum. De acuerdo a lo enfatizado por los documentos que surgieron a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206, las escuelas de Educación Especial deben regirse por los diseños curriculares para la escuela 'común', con los apoyos que en cada caso se consideren pertinentes. Si bien existían pautas anteriores a esta ley que daban cuenta de la necesidad de superar la noción de Educación Especial como sistema paralelo e independiente de la Educación Común puede decirse que ella consolida esta línea de trabajo a nivel formal y nacional, para que los estudiantes que se encuentren con 'discapacidad temporal o permanente' puedan abordar los mismos contenidos curriculares establecidos para el conjunto de la población. Desde el punto de vista oficial, el foco de la política educativa pasó a tener más énfasis en las trayectorias de los estudiantes antes que en la separación tajante en lo que respecta al contenido de la enseñanza.

EDUCACIÓN SECUNDARIA, TRAYECTORIAS Y DISCAPACIDAD HOY

Como vimos en el apartado anterior, los/as estudiantes etiquetados/as con algún tipo de discapacidad debieron formar parte de un sistema educativo paralelo al común, hasta la entrada en vigencia de la Ley 26.206 del año 2006, a partir de la cual el imperativo normativo establece que todos/as los/as estudiantes deben formar parte de la educación común, la cual contará con el apoyo de distintas modalidades, entre las cuales se encuentra la Educación Especial. Puede decirse que tras diez años de la sanción de esta ley, aún se están dando los primeros pasos, y además, que existen numerosas objeciones al modo en que el sistema de educación común y la Ley abordan la discapacidad (las objeciones se vinculan al hecho de que se sigue revisando muy poco la tradición escolar ya descripta).

No obstante, es fundamental enfatizar que, más allá de las críticas, existe el imperativo de que todos/as tienen el derecho de formar parte de la educación común, como también de que el Estado debe garantizar el acceso al nivel secundario de manera obligatoria a todos/as sin distinción alguna, es decir que lejos está de quedar relegado sólo a determinada elite de la población.

A pesar de esta novedad, el nivel de educación secundario en la Argentina continúa anclado en el modelo tradicional en otros aspectos, como por ejemplo, el hecho de que se encuentra organizado de manera compartimentada en asignaturas, cada una de las cuales está a cargo de un docente especializado en el campo disciplinar en cuestión, que una vez que termina de cumplir su carga horaria en el/los curso/s que le corresponde en una

institución, suele trasladarse a otra institución del nivel para continuar su actividad de docencia².

Los docentes que imparten las asignaturas poseen formación universitaria o terciaria, en cuestiones pedagógicas de cada disciplina o son profesionales de áreas específicas sin formación pedagógica. Esta forma de organización implica una fragmentación, entendida por Poggi (2003) como “de tipo colección o ‘puzzle’ con fuerte división, demarcación y aislamiento entre las disciplinas escolares”. Además, coincidimos con la autora cuando señala que:

- Se delimita el trabajo “intelectual” escindido del trabajo “manual” (como si fueran opuestos);
- Se aíslan los conocimientos de los procesos históricos que les dieron origen, alejando a los estudiantes de sus disputas y controversias;
- Se reduce el saber a lo medible o evaluable;
- Se presenta en formas institucionales inflexibles;
- La propuesta se reproduce con una primera aproximación a algunos procedimientos de cada campo (Poggi, 2003, p.113).

En el marco del nivel de educación secundaria, y en comparación con el nivel primario, los/as estudiantes deben cumplir una mayor cantidad de horas en la institución, trabajar con un número mayor de docentes y someterse a distintas modalidades de evaluación.

Las instituciones de educación secundaria cuentan además -en algunos casos- con cargos ocupados por profesionales provenientes del campo de la psicología y/o la psicopedagogía, que conforman los llamados Equipos de Orientación Escolar (EOE). Dichos equipos son convocados para identificar, abordar, acompañar situaciones muy diversas, en particular, aquellas que obturan los procesos pedagógicos. En este contexto, las instituciones educativas en general afrontan el desafío de generar las condiciones institucionales necesarias para que cualquier estudiante pueda transitar su trayectoria educativa en el marco de lo que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) define como ‘diseño universal’³. Cabe

² En la actualidad dichas asignaturas son: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales -y entre ellas, Historia, Geografía, Economía-, Ciencias Naturales -y entre ellas, Biología, Química y Física-, Formación Ética y Ciudadana y Humanidades, Educación Física, Educación Tecnológica, Educación Artística, y Lenguas (clásicas, regionales, de herencia, extranjeras).

³ De acuerdo a lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad “Por ‘diseño universal’ se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten” (Art. 2, CDPD).

señalar que la Argentina adhirió a dicha convención y a su Protocolo Facultativo en el año 2008 (Ley 26.378), que desde el año 2014 tiene jerarquía constitucional (Ley 27.044).

Como hemos visto, la ‘educación común’ y la ‘discapacidad’ no han ido de la mano en el marco de la historia del sistema educativo argentino, aunque, las experiencias de ‘integración’ (así se llaman, aún hoy, las experiencias educativas en las que participan tanto la Educación Común como la Educación Especial)⁴ se vienen desarrollando en el nivel primario y con ritmos cada vez más regulares desde, por lo menos, la década de 1980. Nos ocuparemos en este apartado de la especificidad que actualmente supone la cuestión de la discapacidad en el marco del nivel de educación secundario, abonando a la idea de un pensamiento situado.

En la Argentina existe un déficit de datos estadísticos acerca de la escolarización de estudiantes con discapacidad. A los fines de este trabajo utilizaremos los datos del informe “Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe”, elaborado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, presentado a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el 2009. En este informe se afirma que solamente entre el 15% y el 17% de las personas con discapacidad en Argentina se encuentran alfabetizadas (Crosso 2010, p.80). En cuanto a la cantidad de estudiantes con discapacidad sabemos que al año 2015⁵, el total de estudiantes en escuelas de Educación Especial en el país era de 124.829 distribuidos en más de 1.900 instituciones escolares de Educación Especial, aunque no existen datos estadísticos sobre la tasa de promoción efectiva de estudiantes de escuelas de Educación Especial.

La falta de producción de datos estadísticos en la materia dio lugar a que diferentes organizaciones de la sociedad civil presentaran en el Poder Judicial una acción de amparo. Los

[...] amparistas demandaron el cese de la omisión antijurídica del Estado consistente en no producir datos educativos básicos respecto de la trayectoria de los alumnos que asisten a escuelas especiales –que sí se producen para quienes asisten a escuelas comunes- y de la cantidad de personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes (con indicación del porcentaje de la jornada en el que asisten a dichas escuelas). Fundaron su pretensión en los derechos a la información, a la

⁴ De acuerdo a lo establecido por la Resolución CFE Nro. 155/11, “Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias”.

⁵ Datos extraídos del Informe Anual de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2015), disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2016/09/20/anuario-estadistico-educativo-2015/>.

igualdad y no discriminación, y a la educación de las personas con discapacidad, en particular los niños con discapacidad”⁶.

Dicho amparo fue resuelto favorablemente por la Cámara Federal de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo sobre la base del dictamen del Fiscal Federal, en los siguientes términos:

[...] se ordena a la parte demandada (el Estado) que realice las acciones y gestiones administrativas necesarias, en el marco de sus competencias, para asegurar la producción de la información solicitada por la parte actora mediante esta acción de amparo. Se fija el plazo de noventa días hábiles judiciales para que el ministerio acredite en el expediente, ante la jueza de primera instancia —quien deberá asegurar dicho cumplimiento y adoptar las medidas que sean necesarias a esos fines—, que realizó las acciones y gestiones administrativas pertinentes⁷.

Esto es una muestra de la gravedad de la situación y de la necesidad de estos datos para la aplicación de políticas públicas que permitan ejercer el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Desde la entrada en vigor de la Ley de Educación Nacional 26.206 actualmente vigente y de la adhesión de la Argentina a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (año 2008) se comenzaron a cuestionar las prácticas, el funcionamiento y la organización de las escuelas de educación especial en el país. A partir de dichas normas se fueron generando nuevos documentos y pautas ministeriales con el fin de incrementar la accesibilidad y las posibilidades para que los/as estudiantes con discapacidad pudieran concurrir a las escuelas de educación común. Esto fue el origen de una crisis institucional que abrió varios interrogantes entre los/as distintos/as protagonistas de los fenómenos educativos, tanto a nivel micro como macro político, poniendo de manifiesto la existencia de fuertes tensiones desde el punto de vista político e ideológico. Dichas tensiones refieren, entre otros aspectos, a: los temores y rechazos, por parte de docentes y directivos de la educación (tanto común como especial), frente a los cambios de paradigma referidos a la discapacidad, dada la marcada tradición homogeneizante y normalizadora que, como vimos más arriba, acompaña a las escuelas desde los orígenes del sistema educativo; la naturalización de la existencia de dos sistemas paralelos de educación (uno supuestamente ‘común’ y otro ‘especial’); la naturalización de la distinción entre sujetos ‘normales’ y ‘anormales’, y por lo tanto, el cuestionamiento de los derechos humanos de algunos/as; la inquietud respecto de cuál será el futuro de los/as especialistas de la educación especial si

⁶ Ver dictamen completo del Fiscal General en lo Civil y Comercial Federal y en lo Contencioso Administrativo Federal del 28 de septiembre de 2016 en http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2016/12/Dictamen-Fiscal_28.9_ACII-y-otros-c-EN-M-Educ-s-Amparo.pdf

⁷ Ver sentencia completa de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo Federal del 3 de noviembre de 2016 en http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2016/12/Sentencia-C%C3%A1mara_3.11_ACII-y-otros-c-EN-ME-s-amparo.pdf.

ésta pierde su histórico lugar dentro del sistema educativo; la habitual atribución de todos los problemas educativos a los sujetos individuales más que a las barreras impuestas por las instituciones y sus características (tiempos y espacios escolares, modos de organización y de abordaje de los contenidos del currículum oficial, entre otras, que insisten en permanecer en el modelo decimonónico de escuela y de acceso al saber).

Uno de los problemas aún no resueltos implicados cuando la trayectoria educativa se desarrolla en escuelas de Educación Especial es que la certificación obtenida por el/la estudiante al acreditar la finalización de su escolaridad no define ni especifica el nivel educativo cursado. La certificación de nivel (primario o secundario) sólo puede ser emitida por las escuelas de 'educación común'. Por lo tanto, si el/la estudiante no accede a la educación común, sus posibilidades de acceder a un nivel educativo superior o de tener ciertas oportunidades laborales se ven claramente obstaculizadas. En otros términos, quienes finalizan sus estudios en una escuela de educación especial no pueden acceder a la educación secundaria o superior, y la única posibilidad de continuidad puede darse por medio de instituciones de educación no formal como talleres protegidos o centros especializados de atención.

¿Cómo re-pensar, en este marco, los aportes de la escuela de Educación Especial? ¿Cómo re-repensar las prácticas educativas en las escuelas de Educación Común para que se vuelvan un ámbito realmente 'común', sin discriminaciones fundadas en la patologización del estudiantado? ¿Cómo superar el discurso centrado en el déficit y/o en la beneficencia, para abordar el derecho a la educación para todos/as y cada uno/a de los/as estudiantes?

Uno de los conceptos propuestos en los últimos años que podría comenzar a abrir respuestas respecto de los interrogantes presentados es el de trayectoria educativa integral para la educación secundaria, definido en el año 2009 por el Consejo Federal de Educación (CFE)⁸ como *"el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes del país"*⁹. Los planteos a partir de este concepto posibilitan instancias de escolarización en distintas instituciones que podrían ser compatibles y articularse. Según la normativa vigente¹⁰, en el caso de las personas 'con discapacidad', las trayectorias educativas podrían componerse de ciclos formativos en las escuelas de Educación Especial y las escuelas de educación secundaria, pero esta

⁸ Espacio que nuclea a las máximas autoridades educativas de cada provincia del país, cuya misión es "planificar, coordinar, asesorar y acordar los aspectos de la política cultural educativa que requiera el país y que comprometan la acción conjunta de la Nación" (Art. 1, Ley 22.047)

⁹ Resolución CFE 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria

¹⁰ Resolución CFE 103/10 [Anexo]. Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria

posibilidad a nivel institucional encuentra dificultades serias para la documentación, acreditación y certificación oficial de los procesos.

Más allá de que la cuestión relevante aquí sean los aprendizajes, si las trayectorias escolares formales no se encuentran debidamente acreditadas y certificadas el riesgo recae sobre el actor más vulnerable de este proceso: el/la estudiante. La efectivización de los procesos aún depende -en el mejor de los casos- de las demandas específicas de los/as estudiantes con discapacidad y sus familias; pero también de la voluntad de directivos y docentes que acepten la incorporación de los nuevos postulados normativos de educación formal en los proyectos curriculares institucionales de los que forman parte. Como alternativa, el Estado ha propuesto algunos lineamientos¹¹ para la regularización de las trayectorias educativas. Dichos lineamientos serán detallados a continuación, acompañados de nuestras reflexiones, las cuales pretenden invitar a re-pensar en qué medida puede ser efectiva la 'inclusión educativa' cuando no son alterados los demás pilares que conforman las desigualdades desde los inicios del Estado-nación argentino y su sistema educativo:

Sostener altas expectativas respecto de los aprendizajes de todos los adolescentes y jóvenes

Es probable que las altas expectativas no sean cuestiones que puedan gestionarse por intervención del Estado. Lo que nos interesa señalar aquí es que se trata de sostener las trayectorias educativas formales y para ello son necesarias determinadas condiciones. No se trata de prácticas demagógicas que tiendan al "*¡tu sí puedes!*" tan en boga en la Argentina de estos días: se trata de generar procesos institucionales para el reconocimiento de las posibilidades de todas las personas, y no sólo de quienes cuentan con ciertas características asociadas a la normalidad del discurso científico. Calderón y Habegger (2012, p.31)¹², al analizar el caso de Rafael -primera persona con Síndrome de Down que obtuvo el grado superior de música en España- afirman que los estudiantes construyen sus pensamientos, sentires y conductas teniendo muy presentes las apreciaciones de los docentes con quienes comparten las actividades áulicas. Además, reconocen que estos elementos se complementan con otras vías, como los medios de comunicación, el entorno familiar, el contexto vecinal, los grupos de pares, etc. Los/as estudiantes -en un sinnúmero de casos- desarrollan su trayecto formativo "*a pesar de ser despreciados y deslegitimados desde la institución*

¹¹ Íbid

¹² El trabajo sistematiza la lucha de una familia contra la exclusión por parte de las instituciones de educación formal durante más de 8 años.

escolar, que anticipa las jerarquías que impone el mercado a través de la diferenciación de roles, la disciplina, las calificaciones y la competitividad” (Íbid).

En este contexto, y siguiendo los planteos de los autores citados en este apartado, las expectativas institucionales están puestas en una determinada formación de ciudadanos que, como sostuvimos más arriba, contribuya a reproducir la racionalidad instrumental y productivista capaz de transformar a los sujetos en seres disciplinados, acostumbrados a la meritocracia y a la lógica del consumo (Reguillo, 2012, p.22). Pensar en la posibilidad de propuestas alternativas de trayectorias escolares formales posibilitaría que los estudiantes vivan procesos distintos entre sí, desde el “reconocimiento político de la diferencia” (Skliar, 2000).

Ofrecer formas de escolarización adecuadas a contextos y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes que están en situaciones de exclusión social y educativa.

El ofrecimiento de formas alternativas dentro de la educación formal en Argentina se realiza por esfuerzos aislados de actores particulares. Una muestra de ello aparece en el análisis de Freytes Frey (2015, p.160) del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) realizado en el país en el año 2013 en el que se explicita que “el desempeño del estudiante se asocia estrechamente con la condición económica de su familia. Cuanto mayores son los recursos económicos de la familia, es más probable que el estudiante consiga desempeños altos¹³”. Esta afirmación se basa en los siguientes datos, los cuales dan cuenta de las fuertes desigualdades socioeducativas que existen en nuestro país:

| Desempeño alto en matemática | Niveles de lectura óptimos | <i>(Estudiantes con)</i> |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| 22,3% | 32,3 % | “Nivel económico alto” |
| 3,8% | 10,4% | “Nivel económico bajo” |

Tabla 1: Resultados del ONE

En la mayoría de los casos la ‘adecuación’ a los contextos y necesidades arroja como resultado prácticas de asistencia y contención, porque las

¹³ “Los estudiantes de este nivel logran un desempeño destacado en el dominio del conjunto de contenidos y capacidades cognitivas evaluadas y esperables, según los documentos curriculares jurisdiccionales y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios considerados como referentes” (Ministerio de Educación de Argentina; 2013).

necesidades educativas de los/as estudiantes pasan a un segundo plano cuando otras necesidades básicas están insatisfechas.

Una de las 'formas de escolarización' que se visualizan como nuevas prácticas para la escolarización formal de las personas con discapacidad en el nivel secundario, tiene que ver con las figuras del acompañante terapéutico o la maestra particular de apoyo: profesionales que realizan un seguimiento individual de los procesos escolares. Las formas de intervención de los docentes de educación especial suelen encontrar dificultades ante los procesos pedagógicos, generando dependencia y constituyéndose en opciones sólo para aquellos/as estudiantes que tienen los medios económicos para costear el salario de quienes realizan estas prácticas. Los/as docentes especialistas en educación especial deberían, según la normativa vigente, intervenir a nivel comunitario, institucional y áulico para crear culturas inclusivas en forma de prácticas solidarias y configuraciones de apoyo.

Estar inscriptas en políticas interinstitucionales y/o intersectoriales, para activar y poner en relación diversos recursos del Estado, de organizaciones civiles y de las comunidades, con miras a llevar a cabo procesos de inclusión educativa de calidad.

La práctica de experiencias de trabajo interinstitucional en educación especial es muy frecuente en Argentina. No se realiza solamente por una cuestión de recursos, sino también para brindar a las personas con discapacidad posibilidades diferentes respecto de las previstas tradicionalmente en cuanto a espacios de desarrollo personal. Generalmente, la interinstitucionalidad está dada por la participación en un mismo proceso de profesionales pertenecientes a escuelas de educación especial y a escuelas de educación secundaria.

Los inconvenientes que se presentan en este caso, tienen que ver - justamente- con la tradición institucionalista de la educación formal en la que se promueve la toma de decisiones a partir de un superior jerárquico, quien dirige o no este tipo de procesos. Cabe aclarar que, más allá del marco legal sobre educación a nivel nacional, en la mayoría de las provincias no existen normativas específicas locales referidas a estos procesos. Por tratarse de un país federal, en la Argentina el gobierno de los sistemas educativos provinciales quedan reservados a la esfera de los gobiernos provinciales. Es por este motivo que para que las normas federales sean aplicadas en los sistemas provinciales es necesario el dictado de un conjunto de normas provinciales que las ponga en vigor en dichas jurisdicciones.

Como muestra de lo que venimos sosteniendo con aportes teóricos y estadísticos, comentaremos una experiencia de trabajo docente acompañando a

estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, nos encontramos con una directora de un centro de formación público que se mostraba muy molesta por la presencia de una persona con discapacidad en “su” institución. Cada vez que se realizaba una reunión, ella formulaba preguntas que evidenciaban un importante desconocimiento sobre la cuestión de la discapacidad y ninguna reflexión crítica sobre las condiciones institucionales y las propias prácticas:

- ¿Cómo lo vamos a evaluar?
- ¿Qué haremos si se lastima?
- ¿Quién formará a los docentes para poder atender a sus demandas?
- ¿Cómo vamos a hablar con él? ¿Entenderá lo que decimos?
- ¿Por qué no abren escuelas secundarias especiales?
- ¿Qué haremos si trae un arma a la institución? (¿Es peligroso?)

Las respuestas que elaborábamos con el equipo de apoyo tenían que ver con la forma en la que se llevaban a cabo estas prácticas con los demás estudiantes. No había motivo *-a priori-* para pensar que el estudiante necesitaría formas diferentes de evaluación, no tenía conductas agresivas, hablaba (escuchaba y entendía) y quería cursar la educación secundaria en ese colegio porque ahí concurrían sus amigos. Es decir, inicialmente no eran necesarias configuraciones de apoyo.

La última pregunta fue la más difícil de responder. En este caso, los estudiantes provenientes de las escuelas de educación especial eran peligrosos a los ojos de la directora de la institución, tan peligrosos que nos vimos en la necesidad de solicitar la intervención del supervisor zonal para resolver el dilema. Para nuestra sorpresa, el cuestionamiento fue el mismo y estuvo acompañado de narraciones sobre casos de estudiantes que han llevado armas a la escuela por el desequilibrio emocional que les causaba la discriminación. El tema de la peligrosidad fue ampliamente desarrollado por Foucault (2000, p.46), quien señaló que esta cuestión configura fundamentalmente el ‘poder de normalización’, que se vuelve activo bajo la forma de control, evaluación y poder, ligados a la caracterización de los individuos. Rosato y Angelino (2009, p.55) al investigar las concepciones sobre la discapacidad en un grupo de funcionarios y profesionales, afirman que se acentúan sentimientos de lástima, imposibilidad, sensaciones de no saber que hacer frente a una persona discapacitada; o sentimientos de solidaridad, buena voluntad y amor. La discapacidad, en esta concepción, queda asociada a una visión de sujetos minorizados, tontos, dependientes de los que se consideran ‘normales’. Aquí vemos cómo opera la ‘ideología de la normalidad’. Entonces nos preguntamos,

¿es posible instalar prácticas interinstitucionales a pesar de estos prejuicios sin someter a los estudiantes a este tipo de condicionamientos?

Asentarse en las fortalezas de las diferentes estrategias ya desarrolladas tanto en el ámbito de la educación secundaria como las que se llevan en otros tales como, la Formación Profesional, la Educación Rural y la Educación de Jóvenes y Adultos.

Tomaremos aquí como referencia a la modalidad de Educación Rural. Las experiencias en ese contexto se caracterizan por la ausencia de profesionales del campo de la Educación Especial, debido a que las escuelas destinadas a las personas con discapacidad se encuentran en zonas urbanas y, generalmente, hay una sola por localidad. Entonces, las estrategias que se desarrollan tienden a compensar la falta de recursos con la creatividad de los docentes y la asistencia de otros profesionales que trabajan en las comunidades, ¿qué significa, entonces, asentarse en sus fortalezas?

Algunas investigaciones sobre discapacidad y ruralidad demuestran las condiciones en las que se desarrollan las experiencias en estos contextos. Charroalde y Fernández (2006) enfatizan el hecho de que en el medio rural *“no existen (...) medios de transporte público, ni paradas o vehículos accesibles; y tampoco hay servicios de taxi accesibles cercanos. La solución a estos problemas [además] es estrictamente familiar”*. Coincidimos con el autor en que la ruralidad no es un todo homogéneo, aunque las características generales se observan de maneras similares en Latinoamérica. Los entrevistados de su investigación afirman que en el marco de los sistemas educativos se suelen hacer estudios referidos a la población, y cuando la misma no es considerada suficiente, el servicio educativo no se brinda, y son los/as estudiantes quienes deben desplazarse largas distancias para concretar su derecho a la educación. Este aspecto es acompañado por la falta de acceso a Internet y a servicios comunicacionales, escasos servicios de salud y vivienda.

Por otra parte, otros estudios advierten que la precarización y la explotación laboral del sector rural se acompaña de la depredación de los recursos naturales, el desplazamiento de sus tierras de las comunidades y la riqueza acumulada -así- de grandes empresas internacionales (Riella y Mascheroni, 2015), los permanentes movimientos migratorios (Albertí, 2016) en busca de posibilidades de trabajo, entre otros factores, alteran las posibles dinámicas educativas de los jóvenes.

Un interesante trabajo de Kessler (2006) sobre ‘pares urbanos’ releva, en un *corpus* conformado por 50 trabajos de investigación sobre juventud(es) y ruralidad(es), que entre los/as jóvenes pertenecientes a comunidades rurales se

observa *“una mayor necesidad de articulación entre educación y trabajo, relaciones familiares más patriarcales y una fuerte dominación sobre las mujeres, la centralidad de la cuestión de la tierra, la existencia de pluriactividad laboral y la problemática específica de los jóvenes indígenas”* (Kessler, 2006, p.26). El autor señala además, que si bien una parte de la literatura sobre el tema es descriptiva/ analítica y la otra se centra en propuestas, coinciden en que la educación y específicamente la escuela cumplen un papel central. Menciona estudios realizados en Bolivia sobre cómo la falta de establecimientos en las zonas rurales es un factor central de deserción, lo que desencadena -a su vez- un *“negativo efecto sobre el desarrollo agrario, puesto que la educación escolar no sólo brindaría conocimientos específicos sino que ayudaría a asimilar los cambios tecnológicos y de gestión necesarios para mejorar la producción”* (Ibíd).

Otra de las cuestiones que señalaremos aquí como aporte del trabajo de Kessler es que al comparar la situación de los jóvenes que denomina ‘pares urbanos’ menciona otros problemas: la frustración por no lograr insertarse laboralmente, los índices de abandono y problemas de acceso a la educación formal *“que intentan paliarse a través de escasos planes sociales estatales y, sobre todo, por medio de la organización de las propias comunidades”* (Ibíd). Coincidimos también, al identificar esta situación -sobre todo en cuanto temas urgentes como la migración juvenil- en que merece estar en la agenda educativa actual y constituirse como tema de investigación e intervención por parte de quienes aportamos a las Ciencias Sociales. En palabras del autor, *“se trata, sin duda, de una demanda tradicional al sistema educativo, acusado -con mayor o menor razón según los países- por su tendencia homogeneizadora y urbanocéntrica”*.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo que afirmábamos en la presentación de este trabajo, sostenemos la convicción de que si desconocemos los procesos históricos que instalaron desigualdades tan profundas en nuestros actuales sistemas de gobierno y en nuestros sistemas educativos, muy difícilmente podremos producir una transformación en nuestras prácticas y en nuestras formas de concebir y narrar las diferencias humanas, en pos de los derechos de todos y todas. Es por ese motivo que dimos trascendencia a los procesos históricos a través de los cuales fueron configurándose, legitimándose y naturalizándose ciertos discursos en torno de la inclusión, del ‘nosotros’ y de los ‘otros’. Asimismo, fuimos comentando los principales cambios normativos producidos en la Argentina en lo referido a la participación de estudiantes ‘con discapacidad’ en el sistema educativo, poniendo el foco de atención en el nivel secundario, históricamente destinado a las clases dirigentes del país.

Como acciones requeridas en carácter de urgente, podemos señalar la necesidad de realizar análisis críticos que revisen las condiciones institucionales en las que tienen lugar los procesos pedagógicos. Además, es imperioso que se realicen los estudios estadísticos necesarios para que, junto con lo anterior, se puedan desarrollar políticas educativas más justas para el conjunto de los/as estudiantes y egresados/as.

En otro orden, y tras el recorrido realizado, podemos afirmar que la Constitución Argentina, basada en el mito del Contrato Social, concibe al ser humano con determinadas características sin considerar otras múltiples formas posibles de ser y estar en el mundo. Esa concepción está determinada por una realidad político-social histórica anterior y geográficamente particular diferente a la realidad político-social del siglo XXI en este país de América del Sur. Aquí se hace visible la necesidad de construcción de un sistema de ideas que, sin negar el valor histórico del contractualismo clásico y del constitucionalismo, permitan imaginar nuevos acuerdos, nuevos pactos en los que fundar la sociedad que excedan los límites del contrato y la lógica de la contraprestación mutua, basada en el productivismo y en la lógica del consumo.

Por otro lado, se advierte también que la existencia de normas que reconocen derechos y ofrecen garantías no alcanza para que en los hechos las personas gocen de esos derechos y garantías. El caso de las llamadas personas 'con discapacidad' es particularmente elocuente en este sentido. Por un lado, el mito fundador del Contrato Social no las incluye, mientras que, por otro lado, el conjunto de normas internacionales sobre Derechos Humanos, en el que se reconocen los derechos inalienables de los individuos de la familia humana, parece necesitar normas específicas para el reconocimiento de esos mismos derechos a las personas 'con discapacidad'. Luego, cuando el derecho positivo vigente se aplica en las políticas públicas promovidas por el Estado y en los estrados judiciales, encontramos que la interpretación de estas normas está atravesada por valores, historias, prejuicios e ignorancias de los operadores judiciales dando lugar a lo que Ferrajoli llama 'falacia garantista'. La falacia garantista "consiste en creer que basta con buenas razones para un derecho y que estas sean reconocidas jurídicamente en la ley o en la constitución, para que, por este mero hecho, quede garantizado, es decir, protegido (...). Las garantías de un derecho dependen de muchos factores sociales y culturales y por lo que hace a las garantías jurídicas éstas dependen del sistema constitucional, del funcionamiento adecuado de un sistema judicial y otros factores institucionales que pueden afectar, promover o asegurar niveles de protección (Cruz Parceró, 2015).

La dignidad de la vida humana es una cuestión que excede los estrechos márgenes del derecho positivo para situarse en el campo de la cultura, las prácticas sociales y los discursos que las explican y describen. Por tanto, si bien consideramos necesario e imperioso conocer en profundidad las normas sobre

Derechos Humanos y el sistema jurídico en general que regula el sistema educativo, enfatizamos también la necesidad de trascender las cuestiones formales a fin de lograr la interpelación de nuestras propias concepciones y prácticas, en particular, en lo que a la relación entre educación y discapacidad respecta.

Las nuevas normas, los nuevos conceptos y/o paradigmas -como el caso del llamado 'modelo social de la discapacidad', o las propuestas de 'inclusión educativa', no devienen, automáticamente, en hechos sociales que rompen con la opresión generadora de la injusticia social. Si no se generan prácticas y reflexiones 'otras', las mencionadas conceptualizaciones sólo continuarán vistiendo esa injusticia con nuevos ropajes que no trascenderán el plano de lo discursivo.

Los desarrollos en materia de dispositivos legales sobre Derechos Humanos abonan, y mucho, pero no dejan de conformar una abundante cantidad de tierra fértil en la cual es necesario plantar las semillas de una sociedad igualitaria con plena participación en la vida comunal de todas las personas sin distinción ni etiquetas. En otras palabras, el derecho debiera ser el acuerdo social en el que los derechos de las personas sean, aquí y ahora, inalienables e impostergables.

Creemos que hay un desafío que se le presenta al derecho en particular y a la cultura occidental en general, que es abandonar el mito fundacional del Contrato Social. Es necesario enlazar la sociedad en una trama otra de acuerdos y regularidades que salgan de la lógica mercantilista que supone un contrato. En ese acuerdo no debe haber discapacitados/as, sino seres humanos capaces, con sus potencialidades vitales y su derecho a una buena vida. El derecho occidental tiene ante sí el desafío de ser otro, en una cultura otra en la que 'exclusión original' de los 'no normales' sea parte del mito olvidado del Contrato Social.

REFERENCIAS

- Albertí, A. (2016). *Todos vuelven. Migraciones temporarias de trabajadores del área rural de Bernardo de Irigoyen, Misiones, Argentina*. Buenos Aires: CEIL.
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*, Madrid: Akal.

- Braslavsky, C. (1987). "Estado, burocracia y políticas educativas", en: Tedesco, J. C.; Braslavsky, C.; Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calderón, I., Habbegger, S. (2012). *Educación, Hándicap e Inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Charroalde, J., Fernández, D. (2006). *La discapacidad en el medio rural*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Crosso, C. (2010). "El derecho a la educación de personas con discapacidad". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 4, Nº 2, 79-95.
- Cruz Parceró, J. A. (2007). *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De La Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferro, G. (2010). *Degenerados, anormales y delincuentes*. Buenos Aires: Marea Editorial.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freytes Frey, A. (2015). "La voz de los jóvenes para pensar los procesos de inclusión y exclusión" en: Pérez, A. y Krichesky, M., *Inclusión educativa: investigación, desafíos y propuestas*. Buenos Aires: UNDAV Ediciones.
- Gallardo, H.; Pérez, A. (2016). "El reverso del Derecho. Reflexiones acerca de la (dis)capacidad", en: *II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad Universidad Nacional de Quilmes*, 16 y 17 de mayo de 2016. ISBN: 978-987-558-381-8. 870 páginas. Pp. 390-412.
- Gargarella, R. (2014). *La sala de máquinas de la Constitución. Dos siglos de constitucionalismo en América Latina (1810-2010)*, Buenos Aires: Katz Editores.
- Kessler, G. (2006). "Juventud rural en América Latina. Panorama de las investigaciones actuales", en: Bruniard, R. [Coordinador] *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Lus, M. A. (1995.) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

- Naradowski, M. (1994). *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Barcelona: Paidós.
- Pérez, A., Gallardo, H. H. (2014) "Incluir o no incluir ¿esa es la cuestión?", en: AAVV, *Dossier sobre Inclusión Educativa*, Buenos Aires: Revista Novedades Educativas. Julio 2014. Nro. 283. Año 26. ISSN: 0328-3534. pp. 28-32.
- Pérez, A., Gallardo, H. H. (2015). "Razón jurídica, educación común y discapacidad. Apuntes para repensar las diferencias" en: Carrasco, M., Lombraña, A., Ojeda, N., Ramírez, S. *Dossier sobre Antropología Jurídica*. Red Latinoamericana de Antropología Jurídica. Buenos Aires: RELAJU. EUDEBA. ISBN 978-950-23-2407-4. pp. 111-130.
- Pineau, P. (2001). "¿Por qué triunfó la escuela?", en: Pineau, P., Duseel, I., Carusso, M., *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires: Paidós.
- Poggi, M. (2003). "La problemática del conocimiento en la escuela secundaria", en: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación Secundaria para Todos*. Buenos Aires: Altamira.
- Querrien, A. (1983). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Madrid: La Piqueta.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en: Palermo, Z., Quintero, P. (Comps.). *Aníbal Quijano. Textos de fundación*, Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Riella, A., Mascheroni, P. [Compiladores]. (2015). *Asalariados rurales en América latina*. Montevideo: CLACSO.
- Rosa, J. M. (1970). *Historia Argentina*. Tomo IV. Buenos Aires: Juan C. Granda Ed.
- Rosato, A., Angelino, M. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Schewe, L., Pérez, A. (2015). "Las escuelas de educación especial en Misiones: metas y objetivos". *XI Jornadas de Sociología. Coordinadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes*. 13 al 17 de julio de 2015. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC
- Skliar, C. (2000). "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". En *Propuesta Educativa*, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Supiot, A. (2007). *Ensayo sobre la función antropológica del derecho*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2003) "La Educación Media en la Argentina: desafíos de la universalización", en Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación Secundaria para Todos*. Buenos Aires: Altamira.
- Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona: Laertes.

DOCUMENTOS OFICIALES

- Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución CFE 84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2009). Resolución CFE 103/10 [Anexo]. Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. Resolución CFE 155/11.
- Ley de Educación Común 1.420 (1884).
- Ley Federal de Educación 24.195 (1993).
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*, Buenos Aires: MEN.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2013). Informe anual de la Dirección de Información y Estadística de la Calidad Educativa.