



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

TÍTULO DE LA TESIS:

Alteridad, razón jurídica y ética.

Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación.

AUTORA

Andrea Verónica Pérez

DIRECTOR

Carlos Skliar

Noviembre de 2012

Resumen

La Tesis se propuso plantear una reflexión crítica en el campo de la educación teniendo en cuenta las tensiones generadas entre dos instancias de la vida humana: por un lado, los imperativos normativos propios del campo jurídico que aluden a una ética del ‘deber ser’, y que, como tal, contribuyen a generar ciertas certezas, cierto control y cierta previsión en un mundo eminentemente complejo e incierto; por otro lado, la alteridad, la contingencia y la imprevisibilidad de la experiencia humana, del ser en situación. Más específicamente, el estudio se propuso problematizar ciertos parámetros normatizados y naturalizados históricamente, la ‘normalidad’ dentro del sistema educativo argentino. El recorte empírico está conformado por el marco jurídico que regula a la Educación Común y a la Educación Especial. Se considera que este complejo sistema, junto con otros campos disciplinares, han contribuido a exacerbar los parámetros de distinción a partir de los cuales se ha ordenado social y binariamente a la alteridad. Los documentos analizados son documentos oficiales de orden nacional e internacional que de algún modo afectan la educación de las personas ‘con y sin’ discapacidad’, incluyendo algunos lineamientos curriculares vigentes para la formación docente en la Provincia de Buenos Aires.

En definitiva, a través de la identificación, exposición, descripción y posterior reflexión crítica de un recorte del marco legal vigente, el trabajo cuestiona la supremacía de la ‘mismidad’ y, en esa línea, de la ‘razón jurídica’ que afecta todas las dimensiones de lo humano. Se problematiza la lógica que, más allá de las buenas y genuinas intenciones de los distintos actores sociales y de los textos legales, condiciona la formulación de las normas y de las políticas sociales en general, como también nuestras relaciones, nuestras trayectorias vitales, nuestras concepciones de alteridad y de cambio, como también de responsabilidad, con todo lo que esto implica en lo referente a las prácticas pedagógicas. Finalmente, se indaga y reflexiona en torno de la experiencia y la dimensión ética que se propone en términos ‘responsivos’ frente a la demanda ‘del otro’, antes que al deber ser apriorístico de la norma.

Agradecimientos

En este espacio deseo agradecer a las personas e instituciones que hicieron posible la realización de este trabajo.

Al Dr. Carlos Skliar, director de mi tesis y de mi beca CONICET, y al Prof. Ricardo Baquero, co-director de la beca. Gracias por la confianza y por la generosidad; por acompañarme y estar presentes en cada uno de los momentos en que solicité orientación. Gracias por el ‘mundo’ que he conocido a través de lecturas y discusiones compartidas y por ser grandes ‘maestros’ en lo que hacen.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y, en particular, a quienes han sido para mí sus principales referentes durante este camino, Dr. Pablo Kreimer, Dr. Diego Pereyra, Dr. Mariano Palamidessi y Dra. María Clelia Guñazú, quienes han habilitado la flexibilidad institucional posible como para que yo pueda culminar mis estudios doctorales. A Paula Prilutzky y Javier Danio, por acompañar este proceso con dedicación y excelente predisposición. Al programa PROFOR por haberme becado durante el primer período de cursada. A los compañeros del Doctorado, en particular Tania Diz, Mauricio Shuttemberg, Ximena Espeche y Ana Bidiña. A la Dra. Miriam Southwell y a la Dra. Beatriz Greco, por sus sugerencias en la instancia de Tesis de Calificación.

A la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) por medio de la cual inicié mis estudios doctorales, y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que me ha becado para la finalización de los mismos.

A las autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes, en especial, a quienes acompañaron de cerca mis decisiones: Dr. Martín Becerra, Mg. Jorge Flores, Dr. Claudio Amor, Dra. Sara Pérez, Dra. Liliana Semorile y sus respectivos equipos de trabajo. A los integrantes de la Dirección de Recursos Humanos a cargo de la Lic. Ana Laura Gabrielli, por las gestiones realizadas para acompañar mi formación.

A mis compañeros de la Biblioteca 'Laura Manzo' por su generosidad, en particular, a su Director, Guillermo Menegaz, a Karina Meana, Graciela Severini, Carina Aranda y Margarita Gimenez. A referentes y colegas del área de Educación y Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Quilmes, en especial, Mg. Javier Araujo, Lic. Ana Laura García, Dra. Silvia Porro, Lic. Cecilia Elizondo, Mg. Mónica Fernández, Mg. Laura Manolakis, Dr. Pablo Scharagrodsky, Lic. Griselda Leguizamón, Lic. Miriam Medina, Lic. Marcela González, Lic. Maximiliano García, Mg. María Eugenia Collebechi, Lic. Carolina Wojtun, Lic. Liliana Cristiani, Lic. Andrea Gaviglio, Lic. Andrea Camún, Lic. María Ester Fernández.

A las autoridades y referentes de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires: Lic. Adrián Cannellotto, Prof. Graciela Misirlis, Lic. Sofía Spanarelli, Dra. Ana Pereyra, Lic. Denise Fridman, Lic. Paula Lozano, Lic. Silvio Giangreco, Mg. Marcelo Krichesky, Mg. Cecilia Borzese, Esp. Lizzie Wanger, Mg. Cecilia Brunetto, Mg. Fernando Bordignon, Lic. Javier Di Salvo, Lic. Silvia Martinelli.

A la Lic. Silvana Veinberg, la Dra. María Massone, la Lic. Mónica Couriel, la Lic. Andrea Koppel, la Prof. Gabriela Bianco y la Intérprete Yanina Boria por los aportes recibidos en distintas instancias de capacitación fuera del Programa del Doctorado. A la Dra. Analía Meo y la Lic. Alicia Calabrese por la paciencia.

A los estudiantes de los cursos en los cuales he sido docente en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Pedagógica de La Provincia de Buenos Aires.

A mis entrañables amigas, que además son colegas y siempre han estado cerca para alentarme, sugerirme, discutir ideas, compartir inquietudes, escritos o formularios: María Mercedes López, Julia Lucas, Silvina Cimolai, Ivana Bressan, Alicia Fuentes, Alejandra Serial, Ana Gracia Toscano, Ingrid Sverdlik, Alejandra Stoppani, Mónica Salazar.

A Sabrina Mora, Victoria Díaz, Marta Muriago, Juan Cicale, Mariela Gamboa y Carolina Losada, por tanta vida compartida, por el sostén que implican para mí.

A mis padres, Liliana y Rodolfo, a mi hermana Karina, y a mi suegro, 'Gallo', por el gran apoyo que me brindan siempre que pueden. A la hermosa familia que he construido con mi gran amor, Hugo, y mis hijos Luz y Nahuel, quienes nacieron en el proceso de la tesis. A ellos tres les doy infinitas gracias por la capacidad de dar y recibir tanto cariño, por acompañarme, interpelarme y sostenerme, por ayudarme a crecer como persona. Están presentes en todo lo que hago, en mis inquietudes, reflexiones y deseos.

Índice

I. PUNTOS DE PARTIDA	1
1.1. Primeras In-quietudes: entre lo Propio y lo Otro	1
1.2. De Enfoques y Focos	3
II. PRIMEROS RECORRIDOS.....	13
2.1. Diferencias, Políticas de Identidad, Lo Político.....	13
2.2. Normalidad y Sistema Educativo.....	27
2.3. El lugar de la Norma.....	41
2.3.1. Perspectivas Críticas del Derecho.....	42
2.3.2. Particularidades del Documento Jurídico.....	58
III. EN EL CAMINO: TEXTOS, SUJETOS Y CON-TEXTOS	63
3.1. Primera Aproximación: Informes Comparativos; Datos Estadísticos	64
3.2. Segunda Aproximación: La Diversidad en la Ley de Educación Nacional....	74
3.2.1. Ley Federal de Educación (1993-2006)	77
3.2.2. Ley de Educación Nacional (2006-).....	82
3.3. Tercera Aproximación: Sistema Educativo y Discapacidad. Aspectos	
Histórico-Conceptuales y Ordenamiento Normativo.....	92
3.3.1. Marco Legal Federal	94
3.3.1.a) Constitución de la Nación Argentina	96
3.3.1.b) Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos con Jerarquía	
Constitucional.....	101
3.3.1.c) Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos.....	105
3.3.1.d) Leyes Nacionales y Currículum.....	109
*) Leyes Nacionales	118
*) Lineamientos Curriculares Nacionales	148
3.3.2. Marco Legal de la Provincia de Buenos Aires.....	173
3.3.2.a) Constitución de la Provincia de Buenos Aires	173
3.3.2.b) Leyes Provinciales y Currículum	178

*) Leyes Provinciales.....	178
*) Marco Curricular Provincial	191
IV. VOLVER NO ES MÁS QUE PARTIR OTRA VEZ.....	201
4.1. Ética, Experiencia ¿Pedagogía?	202
4.2. Reflexiones Finales. La In-quietud de las Diferencias	216
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230

I. PUNTOS DE PARTIDA

*Entre yo y la vida hay un vidrio tenue.
Por más nítidamente que yo vea y comprenda la vida,
ya no la puedo tocar.*
Fernando Pessoa

1.1. Primeras In-quietudes: entre lo Propio y lo Otro

La tesis que aquí presento es fruto de múltiples caminos que comparten entre sí la reflexión sobre ‘la cuestión del otro’ en el campo de la educación. Tras muchos recorridos, no precisamente ordenados ni lineales, el eje central sobre el cual se ha vertebrado el trabajo puede sintetizarse en las frases de dos de los principales ‘referentes’ de la tesis, que refieren, por un lado, a la necesidad de ‘poner en tela de juicio la normalidad’ (Skliar, 2005) y, por otro lado (aunque en la misma línea) a la idea de ‘mantener viva la pregunta’ (Pérez de Lara, 2001).

Más allá de los términos utilizados en las distintas épocas –términos como ‘reforma’, ‘transformación educativa’, etc.- existen en nuestros sistemas educativos ciertas regularidades que, con apariencias de ‘discontinuidades’, se mantienen a lo largo de las décadas. Hoy se habla, entre otros términos, de diversidad, de inclusión, de integración, pero ¿qué significa eso en nuestras vidas? ¿Realmente estamos transformado las condiciones de la escuela ‘común’ y nuestras concepciones de nos-otros como para que efectivamente todos ‘estemos juntos’ en lo ‘común’?

Paralelamente es habitual escuchar que se cambian las leyes y los diseños curriculares y, sin embargo, lo establecido por la normativa “no se aplica” en las aulas. Además de estas discrepancias entre el orden jurídico y la cotidianeidad escolar ¿no habría que revisar también esas prescripciones

(los ‘deber ser’) supuestamente cambiantes que se enuncian en estos documentos? ¿No tendríamos que revisar también nuestras prácticas, más allá de dichas postulaciones normativas? ¿Estamos dispuestos a transformarnos y trascender el discurso de lo políticamente correcto, o continuaremos pretendiendo tan sólo la alteración ‘del otro’ (el alumno, el extranjero, el discapacitado, entre ‘otros’ otros) perpetuando la repetición de ‘lo mismo’, de eso que indefectiblemente se reitera identificando y reduciendo de manera binaria a la alteridad (la de todos, la de los otros, la de nosotros)?

En otro orden, las últimas décadas han sido testigo de distintas tensiones entre el orden institucional creado por el proceso histórico conocido como ‘modernidad’¹, por un lado, y los nuevos escenarios, actores, relaciones y situaciones sociales, por el otro. Al igual que en otros ámbitos, en el amplio campo de la educación se habla de diferentes crisis respecto del paradigma moderno: crisis de las instituciones educativas, de los valores, de los vínculos, de las tradiciones, de la autoridad y de los grandes relatos. Por otro lado, a nivel global se advierte una proliferación de ‘reconocimientos’ de derechos (culturales, naturales, humanos, civiles, etc.). Dicha proliferación va de la mano de diferentes “políticas de identidad”, de acuerdo a los crecientes reclamos de distintas ‘minorías’ en virtud de intereses no explicitados a nivel formal en los marcos jurídicos tradicionales.

De acuerdo con Cruz Parceró (2007:14) es desde el siglo XVII que se viene consolidando el modelo de sociedad que conocemos, basado en

¹ De acuerdo con Foucault (1995), a partir del siglo XVIII –y en especial durante el XIX- se fue conformando una ‘red institucional’ cuyo objeto era el control creciente del tiempo y del cuerpo de los individuos en pos del proyecto de sociedad industrial. Desde esta perspectiva, este orden ‘moderno’ ha implicado, entre otros aspectos, la consolidación de ciertos discursos (en especial, el ‘científico/técnico’) como también de instituciones ‘disciplinarias’ de la mano de los nacientes Estados nacionales, que acompañaron el afianzamiento de un determinado tipo de razón (instrumental) como eje ordenador de la vida social. Este conjunto de fenómenos ha brindando determinados sentidos y certezas a las distintas prácticas sociales.

gran medida en el Derecho. Si bien es claro que éste ha tenido y tiene una razón de ser en lo que respecta a un determinado orden que muchas veces pugna por mejorar la situación social de distintos individuos y grupos sociales, no es menos cierto que conforma un tipo de autoridad que a lo largo de los siglos se ha ido consolidando como algo distante e independiente de los hechos y sujetos sobre los que se pronuncia. Sea por explicitación o por omisión, esto ha contribuido a promover, incluso en sociedades con una larga historia de regímenes democráticos, situaciones extremas de pobreza o violencia sistemática, en marcos discursivos que se suponen contrarios a dichos regímenes. Es aquí donde una problematización de nuestros propios paradigmas, de nuestros modos (más o menos técnicos) de relacionarnos con los demás, se torna central.

Los fenómenos mencionados son considerados aquí como parte de un proceso histórico social que los entrelaza, marcado por fuertes tensiones entre lo universal y lo particular, lo global y lo local, como también entre el orden de lo formalmente establecido y el orden de la acción humana, entre las perspectivas esencialistas y la exaltación de la contingencia.

1.2. De Enfoques y Focos

Cuando comencé el camino de esta tesis ya tenía algunas experiencias previas de investigación en las que había advertido ciertas incomodidades personales al momento de la reflexión y la escritura, incomodidades relativas a mi inquietud reiterada por la ‘cuestión del otro’, por la alteridad en el campo educativo.

Mi Tesis de Maestría (Pérez, 2008), cuyo eje giraba en torno a la diversidad y la situación de los migrantes en su relación con el sistema educativo, culminaba sus páginas enfatizando las tensiones personales que

había atravesado en mi intento por ‘hablar acerca del otro’, ‘captar sus particularidades, dificultades, estrategias, etc.’. Por un lado, considero que escuchar las voces de quienes son generalmente opacados o silenciados por los discursos hegemónicos es una tarea más que relevante en términos sociales, precisamente porque colaboran en poner en cuestión ciertos estereotipos que, como tales, contribuyen a generar concepciones homogeneizantes de determinados sujetos cuyas historias de vida y formas de actuar distan mucho de ser homogéneas; pero por otro lado, me pregunto si más que escuchar, no haría falta generar un vínculo, una conversación, algo que trascienda la concepción ambigua de ese sujeto-objeto de investigación, para que mi reflexión transcurra en un encuentro, un devenir, lejos de las categorías adjudicadas por la ciencia a cualquier expresión de diferencia respecto de lo esperable, del deber ser, de la normalidad.

Si consideramos, como Mèlich, que una incomodidad en nuestra existencia humana es lo que nos conduce a preguntarnos por el sentido de la misma, de nuestro ser –o mejor, de nuestro estar siendo- en este mundo, se advierte el potencial de esta pregunta, en términos de oportunidad para que algo nuevo suceda, para que algo se transforme, para que algo *nos* transforme. Una crisis de sentido es a la vez un desplazamiento hacia un camino otro, una apertura a nuevas invenciones, que continuarán siendo reemplazadas por otras, indeterminadamente, a la vez que nos seguirán manteniendo vivos, generando un puente entre lo heredado y lo ‘por venir’.

En esto consistiría, a grandes rasgos, la vida humana, una inacabable *tensión* –una búsqueda de sentido-, entre ‘lo que me encuentro’, las *situaciones*, y ‘lo que imagino’, los *deseos*. Y en eso consiste también la educación, en mantener viva –frente a la situación heredada-, la transformación inacabable, porque como

dice Rombach, 'sólo existe una situación que está en transformación...'² (Mèlich, 2009:94).

Lo expresado tiene mucho sentido en este marco, en la medida en que es en respuesta a mis 'incomodidades' -para referirme, caracterizar, tematizar, identificar a la 'otredad' de acuerdo a criterios clásicos para las ciencias sociales- que me he propuesto generar un tipo de reflexión poco encorsetada. La idea es invitar a generar nuevos interrogantes antes que cerrar ciertas conclusiones. En general, existe una fuerte dificultad de reflexión crítica respecto de nuestras relaciones sociales, que nos acostumbra a 'pensarlos' y nos impide pensarnos, que nos acostumbra a 'preguntarles' y 'cuestionarlos' sin dar lugar a que el otro nos pregunte, nos interpele, nos ponga en duda. Nos suele costar correr del lugar de la omnipotencia de las ciencias sociales y de la pedagogía, y muchas veces terminamos efectuando juicios de valor y definiciones acerca de los otros, más próximos a la repetición de lo mismo antes que a una alteración de nosotros mismos. Habilitar nuestra reflexión y la posibilidad de que el / lo otro nos interpele, suele generar más preguntas que respuestas, por lo que el camino elegido a los fines de este trabajo ha preferido la inquietud de la incertidumbre, la contingencia y la provisionalidad, antes que prolijas y acabadas categorizaciones.

Asimismo, y continuando con mi interés por plasmar aquí ciertos presupuestos básicos del estudio, recuerdo una referencia realizada por Arditi a William Connolly, cuando habla de las interpretaciones ontopolíticas a partir de las cuales podemos reconocer el peso que, en las concepciones de nosotros y del mundo que nos rodea, tienen ciertos supuestos. Creer que el mundo tiene un orden dado, y que es necesaria la aproximación del conocimiento para develar dicho orden, es una

² Las cursivas se encuentran en el original.

interpretación ontopolítica claramente contraria a aquella que sostiene que el mundo carece de ese orden y que es el conocimiento el que trata de imponerlo creando una "...cierta estabilidad en un mundo en continuo movimiento" (Arditi, 2000:7). El trabajo que aquí se presenta parte de este último supuesto:

“Lo que distingue a estas dos interpretaciones ontopolíticas, una fundacionalista y la otra afundacional, es que la primera concibe al conocimiento como representación, mientras que la segunda abre las puertas de un constructivismo radical que da por sentada la contingencia de todo orden y pone en duda que el conocimiento pueda sustraerse por completo a las relaciones de poder y a los vaivenes de las ‘guerras de interpretaciones’”.

De acuerdo con la mayoría de los enfoques actuales vinculados al estudio de los fenómenos sociales, uno de los supuestos considerados aquí es que el lenguaje no es una herramienta neutra, sino que, por el contrario, está atravesado por relaciones de poder, y por tanto, cargado de aspectos ideológicos, intencionalidades y finalidades concretas, de acuerdo a cada contexto particular. En este sentido, el abordaje de las perspectivas posestructuralistas aporta muchos recursos para la reflexión, en la medida en que problematizan la idea misma de ‘teoría’ en tanto representación o reflejo de una realidad que de algún modo (cronológico o ontológico) la precede, para pensar en términos de discursos o textos que más que ‘describir’ la realidad, parecen estar creándola. Esta perspectiva destaca de este modo

...la implicación de las descripciones lingüísticas de la ‘realidad’ en su creación. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la

existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe (da Silva, 2001:12).

A partir de los presupuestos expuestos vuelvo a expresar algunas inquietudes: si educar es, como afirma Siede (2006:43), conquistar un nuevo territorio, dejar una marca en el territorio del otro, ¿es posible pensarla sin la anulación de la otredad? Y a su vez, ¿podremos interpelar a la mismidad desde sus cimientos, correremos del lugar de lo 'idéntico', del 'lugar propio'?

El estudio se propuso plantear una reflexión crítica en el campo de la educación acerca de las tensiones generadas entre dos instancias de la vida humana, consideradas aquí como 'paradojales' o, más bien, en tensión permanente: por un lado, los imperativos normativos propios del campo jurídico, es decir, el 'deber ser' que prescribe toda norma, y que contribuye a generar ciertos rasgos de certezas, ordenamiento, control y previsión en un mundo eminentemente complejo e incierto; por otro lado, la alteridad, la contingencia y la imprevisibilidad de la experiencia humana, del ser en situación, o, en términos de Levinas (2006), del ser del acontecimiento. Surge la pregunta por la diferencia, o más aún, el gran abanico de 'preguntas' por 'las diferencias', entre las que, a los fines de este trabajo, se destacan las siguientes: ¿qué expresiones encuentra la cuestión del otro en las normas que regulan jurídicamente nuestra sociedad? ¿Cómo se construyen y se cristalizan las concepciones en torno a las diferencias humanas? ¿Qué efectos se espera que produzcan en nuestra vida cotidiana, y qué efectos producen de hecho? ¿Qué es lo que crean siguiendo literalmente el texto jurídico, y qué es lo que crean independientemente de él, pero dentro de dicho ordenamiento textual? ¿Qué lugar asume la reflexión crítica en este marco? ¿Qué lugar asume la ética? ¿Qué puede aportar la educación? ¿Hasta qué punto es necesaria la norma que describe y/o prescribe cómo debemos ser y relacionarnos en sociedad, y hasta qué punto constituye un obstáculo precisamente para que los seres humanos 'seamos'?

y nos relacionemos con los otros? De lo anterior se pueden plantear situaciones más específicas del campo de la educación: el marco jurídico, es decir, aquel por el que se reclama para organizar desde los diseños curriculares hasta el acceso a la escolarización bilingüe de la comunidad sorda o de los pueblos originarios, entre otros muchos asuntos, ¿contribuye, efectivamente, a mejorar las relaciones entre los sujetos? ¿Contribuye a mejorar las condiciones de vida de quienes integran una sociedad? ¿En qué medida las limitan o condicionan? ¿Cómo interpretar esta complejidad y actuar en consecuencia? ¿Actuar en consecuencia presupone responder éticamente, o sólo técnicamente?

Dentro del mencionado contexto general el estudio se propuso, en términos más específicos, problematizar ciertos parámetros normatizados y naturalizados históricamente en el marco del sistema educativo en su relación con quienes tradicionalmente han sido categorizados como ‘anormales’. La opción por focalizar la atención en la Educación Común y Especial refiere a que ambas, junto con la Medicina y otros campos disciplinares afines, han contribuido a exacerbar los parámetros de distinción a partir de los cuales se ha ordenado socialmente a la alteridad. Los llamados ‘sujetos con discapacidad’ son quienes tradicionalmente han constituido el alumnado de las escuelas de Educación Especial a partir de parámetros médicos, rehabilitantes y estandarizados, ubicados dentro de un mismo espacio como si compartieran algo entre sí, ‘clara y distintamente’ no compartido con el resto. En rigor, lo que sostengo en este estudio, a la luz de los aportes de pensadores interesados en distintas dimensiones de lo humano, es que eso que comparten entre sí es una atribución que les (nos) ha sido impuesta desde una lógica binaria que lejos está de la ‘naturaleza del hombre’, tal como se pretendió explicar por medio del discurso científico. La lógica binaria contribuyó a la invención de la ‘alteridad deficiente’ (Skliar, 2000). Como expresa Veiga-Nieto, no se trata de un devenir de la naturaleza de las cosas, pero sí de una ‘naturalización’ de las cosas: si

resulta más difícil la enseñanza en clases en los que los llamados ‘anormales’ comparten los espacios ‘inclusivos’ de los ‘normales’,

“...no es tanto porque sus (así denominados) *niveles cognitivos* son diferentes, sino, antes de ello, porque la lógica propia de dividir a los estudiantes en clases –por niveles cognitivos, por aptitudes, por género, por edades, por clases sociales, etcétera– fue una estrategia inventada para, precisamente, poner en acción la norma, a través de un creciente y persistente movimiento de marcación, separando lo normal de lo anormal...” (Veiga-Nieto, 2001:172-173).

En línea con lo anterior, la necesidad de hallar un recorte empírico, me condujo a indagar el plexo jurídico que regula a la Educación Común y a la Educación Especial, prestando atención al marco nacional e internacional que tiene injerencia en lo referido a las personas ‘con discapacidad’ más allá de la educación, como también, subsidiariamente, algunos lineamientos curriculares vigentes para la formación docente de quienes se desempeñarán como tales en los ámbitos educativos de la Provincia de Buenos Aires. La base empírica priorizada se encuentra, por tanto, ubicada en distintos niveles, a saber, el derecho público internacional, el derecho nacional y la legislación vigente en la Provincia de Buenos Aires; no abarca la totalidad del marco existente, en la medida en que sólo fueron considerados los documentos más representativos y generales que operarían a modo de disparador de las reflexiones del trabajo. Cabe señalar que la razón por la cual he optado por considerar algunos lineamientos curriculares refiere a que, desde una concepción explícitamente prescriptiva, tienen la función de operativizar lo que expresan las leyes.

Con los párrafos expuestos hasta el momento pretendí fundamentar el tipo de abordaje que se desarrolla en las páginas que siguen, en las que se

mezclan fragmentos generalmente ‘fríos’ o al menos, estáticos de algunos documentos oficiales que regulan, ni más ni menos, nuestras vidas, con reflexiones, sensaciones, interpretaciones y, fundamentalmente, preguntas que pretenden problematizar, desempolvar dogmas y certezas. Más allá de las limitaciones posibles en este tipo de trabajos, me interesa pensar en sus potencialidades, ya que lejos de indagar nuevas categorías para etiquetar o regular las cada vez más ‘realidades’ y los cada vez más ‘otros’ detallados en las normas, intentan colaborar en nuevas formas de narrar-nos, de pensar-nos y en definitiva, de vivir juntos, en comunidad.

Cabe agregar algo que será reiterado en otros momentos, pero que es un aspecto fundamental a ser considerado como punto de partida. La intención del trabajo es, como se dijo, problematizar ciertos parámetros que han sido naturalizados históricamente -problematizar la lógica de la ‘normalidad’ mediante sus expresiones e instituciones- en el marco del sistema educativo en su relación con quienes tradicionalmente han entrado en la categoría de ‘los otros’. De lo que se trata es de cuestionar la supremacía de ‘la razón jurídica’ por sobre otras dimensiones de lo humano. Esto significa que la pretensión del estudio dista mucho de poner en cuestión a las personas o actores sociales concretos que día a día trabajan de manera comprometida sobre los temas que aquí son de interés, sea en ámbitos escolares, académicos, ministeriales o legislativos; también se distancia de proponer una crítica a los documentos oficiales en sí mismos o a su falta de aplicación. Lo que sí se pretende es, a través de la identificación, exposición, descripción y posterior reflexión crítica de un recorte del marco legal vigente, cuestionar la lógica que se encuentra ‘a través’ de toda esta estructura social que involucra todos los ‘componentes’ antes mencionados, condicionando la formulación de las normas y de las políticas sociales en general, como también nuestras relaciones, nuestras trayectorias vitales, nuestras concepciones de alteridad y de responsabilidad

para con 'el otro', con todo lo que esto implica en lo referente a las prácticas pedagógicas.

La tesis fue organizada, entonces, del siguiente modo. En el capítulo llamado 'Primeros recorridos' expongo el marco de pensamiento que ha nutrido mis propósitos, como también mis reflexiones en torno a lo indagado. Dicho marco se encuentra distinguido en tres partes: en la primera, titulada 'Diferencias, Políticas de Identidad, lo Político', intento realizar una introducción a ciertas tensiones que considero necesario explicitar para dar cuenta de la complejidad que, en nuestra sociedad, asumen las diferencias humanas en relación con las identidades y la dimensión política en la vida social. Seguidamente, bajo el título 'Normalidad y Sistema Educativo' abordo con mayor atención algunos puntos fundamentales en la historia de nuestra sociedad en lo que refiere al abordaje de la 'normalidad', entendida ésta como construcción histórica y social. El foco está puesto luego en la influencia que el paradigma de la 'normalidad' ha tenido en el campo de la Educación Común y en la Educación Especial, como también en algunos aportes que dan cuenta de ciertas particularidades propias del Sistema de Educación Argentino. En tercer lugar, bajo el título 'El lugar de la Norma', la discusión gira en torno de dos instancias: la primera intenta hacer un breve recorrido (en general, proveniente del campo jurídico) por la literatura que muestra los aspectos críticos vinculados al derecho, destacando el lugar imperante que tiene la razón jurídica en las relaciones humanas de las sociedades modernas; la segunda, utiliza algunos aportes teóricos para caracterizar las particularidades del documento jurídico, particularidades consideradas como componentes necesarios para que el imperio de la razón jurídica pueda ser puesto en juego.

El capítulo titulado 'En el Camino: Textos, Sujetos y Con-Textos' concentra la atención en las distintas aproximaciones que he tenido, más allá

de los aportes teóricos, en relación al tema de interés de la tesis: considero allí tanto estadísticas como informes de carácter cualitativo vinculados a la Educación Común y la Educación Especial, como también el desarrollo de mi trabajo en torno al marco jurídico seleccionado: exposición y descripción de fragmentos considerados de mayor relevancia en línea con algunos aspectos históricos que permiten contextualizar ciertos ejes; reflexión crítica e inquietudes generadas acerca de lo indagado. Como ya mencioné, los niveles considerados son el derecho público internacional, el derecho nacional y la legislación de la Provincia de Buenos Aires, como también, de manera subsidiaria, algunos lineamientos curriculares nacionales y provinciales.

El capítulo ‘Volver no es más que partir otra vez’ se concentra en exponer los aportes teóricos que abordan a la ética y a la experiencia, más allá de la norma, en tanto colaboran a reflexionar sobre las inquietudes expuestas en los apartados previos, como también a generar nuevos interrogantes y mostrar viejas tensiones.

II. PRIMEROS RECORRIDOS

*Anegados por el temblor
de unas poquísimas palabras
olvidamos que decir
es tocar
el límite del otro
(...)*

Carlos Skliar. *Hilos después.*

2.1. Diferencias, Políticas de Identidad, Lo Político

El presente apartado tiene su origen en la inquietud por cómo se abordan las identidades y las diferencias en nuestras sociedades, considerando también algunas discusiones referidas a las tensiones entre particularismos y universalismos. En este marco, interesa particularmente dar cuenta del concepto diversidad, en tanto condensa al menos dos cuestiones cruciales: un modo de tratamiento habitual de las diferencias en el campo de la educación, por un lado, y el carácter determinante, o al menos condicionante, del lenguaje en la vida social, a pesar de la aparente neutralidad con la que se presenta en distintos ámbitos sociales.

Neutralidad y sociedad remiten a lo político, tema que será abordado en algunos de los siguientes párrafos. ¿Qué implicancias tiene esta aparente neutralidad, cobijada bajo el paraguas de la tradición del discurso científico, en lo que respecta a nuestra reflexión sobre las diferencias? ¿A qué refiere lo político y qué implicancias tiene en la construcción y el desdibujamiento de las identidades? ¿Cómo se ponen en juego las identidades y quién/qué las asigna, las despliega, las ejerce, las rechaza?

¿Qué lugar tiene en este campo la alteridad? ¿Qué lugar tiene la norma, lo jurídico y el ‘deber ser’?

Homi Bhabha, plantea que se opone a pensar la cuestión del otro en términos de ‘diversidad’ puesto que detrás de ella se oculta el problema de las diferencias. El autor enfatiza el hecho de que tras un discurso pretendidamente neutro que se muestra como tolerante y respetuoso de la diversidad, se continúan enmascarando normas etnocéntricas:

“La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y usos ya dados; contenida en un marco temporal de relativismo, da origen a ideas liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de la cultura de la humanidad. La diversidad cultural es también la representación retórica radical de la separación de culturas totalizadas que viven inmaculadas por la intertextualidad de sus ubicaciones históricas, a salvo en el utopismo de una memoria mítica de una identidad colectiva única. (Bhabha, 2002:54-55).

En esta línea, al referirse concretamente al discurso de la deficiencia –que interesa particularmente en el marco de este trabajo- Skliar expresa que la diversidad

“...tiende a enmascarar la cuestión política de la diferencia; en ese discurso la diferencia es mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables y respetables del proyecto hegemónico de la normalidad” (Skliar, 2000:36).

Siguiendo esta línea, cabe advertir que en la historia de las ciencias sociales en general, y en los ámbitos educativos en particular, han existido - y existen- categorías que buscan clasificar y ordenar al mundo y a sus habitantes de acuerdo a los ideales del Iluminismo que les dio origen. En oposición a dicha orientación, Roudinesco recuerda la idea de “romper con la tiranía del *logos*” (Derrida y Roudinesco, 2003) tiranía que responde a la

tradicional e influyente 'lógica binaria'. Según autores como Derrida, estas categorías forman parte de los binarismos que han caracterizado a la filosofía tradicional de occidente en pos de un control de la alteridad funcional al pensamiento moderno. Laclau argumenta en esta línea:

“Si una objetividad logra parcialmente afirmarse a sí misma es sólo mediante la represión de aquello que la amenaza. Derrida ha mostrado cómo una constitución de identidad está siempre basada en la exclusión de algo y en el establecimiento de una violenta jerarquía entre los dos polos resultantes. (...) Lo que es característico del segundo término es así reducido a la función de un accidente en tanto opuesto a la esencialidad del primero” (Laclau, 1990³, citado en Hall, 1996).

Como expresan Skliar y Duschatzky (2001), al hablar de la lógica binaria se está haciendo referencia a múltiples 'oposiciones' tales como 'nosotros/otros', 'escuela/familia', 'adulto/niño', herederas de la tradicional fórmula 'ser o no ser' que ordenan al mundo a partir de una reafirmación del primer término -considerado 'lo normal' / 'lo correcto' / 'lo completo'- y una subestimación del segundo, considerado como la versión negativa del anterior: 'lo anormal' / 'lo desviado' / 'lo incompleto'. Esto implica cierta cristalización o fabricación de estereotipos y prácticas de regulación que contribuyen a naturalizar fenómenos culturales e históricos:

“Esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa. (...) ...cuando los binarismos son identificados culturalmente, el primer término siempre ocupa, como dice MacCannel (1989) la posición

³ Hall (1996) hace referencia al siguiente texto: Laclau, E. (1990) *New Reflections on the Revolution of our Time*, London: Verso.

gramatical del “el”, pero nunca del “yo” o de “tu”, construyendo en la modalidad enunciativa su posición de privilegio.” (Skliar y Duschatzky, 2001:191).

Desde el campo del análisis crítico del discurso, Van Dijk afirma que son numerosos los estudios que dan cuenta de la preeminencia de una estrategia global en la que los grupos ‘dominantes’ suelen representarse a sí mismos de manera positiva, mientras exponen una estrategia de heterorepresentación negativa respecto de los grupos ‘dominados’:

“La polarización del Nosotros y del Ellos que caracteriza las representaciones sociales compartidas y sus ideologías subyacentes se expresa y se reproduce entonces en todos los planos del texto y del habla...” (Van Dijk, 1999:28).

Los binarismos van acompañados de concepciones esencialistas al pensar en las identidades de los seres humanos. A lo largo de la historia de la filosofía y de las ciencias sociales ha primado la concepción caracterizada por adjudicar ‘atributos esenciales’ a las personas, identificando con ciertos patrones de normalidad/anormalidad a los sujetos en cuestión, de acuerdo a su mayor o menor aproximación al discurso de ‘mismidad’ de las instituciones. A pesar de los ‘nuevos’ reclamos sociales, y los ‘nuevos’ espacios/actores frente a los cuales reclamar, y el auge de los particularismos, parece mantenerse una antigua lógica binaria en lo que a las relaciones sociales respecta, tendientes a profundizar y polarizar distinciones que, más allá del cambio de apariencias, continúa requiriendo un opuesto –inferiorizado, subestimado- para ser.

Esto podría vincularse con la concepción de identidad asumida por Rancière. Para este filósofo la identidad tiene íntima relación con el miedo: el miedo al otro, a la nada “...que encuentra su objeto en la persona del otro” (Rancière, 2000:152).

En las últimas décadas el concepto de identidad ha sido problematizado desde distintas disciplinas, colaborando en el camino para una concepción narrativa y contingente. Uno de los grandes referentes en este campo es Stuart Hall (1996). De acuerdo con este autor, es debido a que las identidades son construidas en el discurso –es decir, no fuera de él-, que necesitamos considerarlas como productos específicos, en lugares históricos e institucionales específicos y por medio de estrategias enunciativas también específicas. El autor utiliza el término ‘identidad’ para referirse al punto de encuentro entre los discursos y las prácticas que intentan ‘interpelarnos’ como los sujetos sociales de discursos particulares, por un lado, y los procesos que construyen subjetividades, en tanto que nos construyen como sujetos, por el otro.

“Las identidades son así puntos de enlace temporario a las posiciones de sujeto que las prácticas discursivas construyen para nosotros. Ellas son el resultado de una exitosa articulación o encadenamiento del sujeto en el fluir del discurso...” (Hall, 1996:3).

En definitiva se pone en cuestión la categoría de identidad en los términos tradicionales, por lo que se pasa a hablar de ‘procesos de identificación’, a partir de un abordaje que tiene en cuenta la contingencia por sobre la esencia. Esto implica el cuestionamiento de identidades fijas y estables, puesto que todos los seres humanos ‘somos en situación’, es decir, cambiamos –permanentemente- nuestras actitudes y modos de observar la realidad de acuerdo a cada situación en la que nos encontramos. En palabras de Mèlich, es verdad que

“...la situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero, a su vez (...), es la apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo” (Mèlich, 2009:87).

Pero además, no sólo ‘somos en situación’, es decir que cambiamos nuestra forma de ser en distintas situaciones, según dónde, con quién, en carácter de qué, etc. nos encontremos, sino que, de la mano de lo que se conoce como la ‘cibercultura’, las figuras identitarias con las que se representan a sí mismos los sujetos también van cambiando simultáneamente, aún en una misma instancia espaciotemporal. Esto ocurre claramente cuando una persona, a través de la Internet, puede ir transformando su perfil y el nombre a partir del cual desea identificarse (sin tener un nombre ‘ya dado’) en la medida de sus intereses. En cada página o red social en la que participa un sujeto, éste puede intervenir representando distintas figuras que hacen que para muchos cibernautas ya no pueda hablarse de distinciones tajantes entre la presencialidad y la virtualidad, en tanto parece haberse naturalizado y ‘cotidianizado’ para ellos este enorme abanico de posibilidades de intervención en sus distintas ‘realidades’. Esto contribuye a repensar cierto imaginario social aún latente en torno de ‘lo real’, versus ‘lo no real’. Surgen inquietudes que permiten problematizar tanto las nociones de identidad como de realidad, entre ellas, las siguientes: ¿Cuáles son los bordes de la identidad? ¿Cómo se construyen los sentidos individuales y colectivos? De acuerdo con Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2002:16),

“Las identidades sociales de las personas –complejas, variadas e incluso contradictorias- se construyen, se mantienen y se cambian a través de los usos discursivos. Porque es en ellos donde se activan y se materializan esas *caras* que se eligen para cada ocasión”.

Pero además, y tal como sostiene Fairclough (2001), es debido al advenimiento de la economía basada en el conocimiento y de las nuevas tecnologías de la comunicación que existe una creciente importancia del

lenguaje en la vida social, lo que explica, en gran medida, los crecientes intentos de controlar las prácticas discursivas con el propósito de que se adecuen a los objetivos de determinadas organizaciones. Edwards y Nicoll (citado en Taylor, 2009:175) hablan de prácticas asociadas a la ‘manipulación’, y sostienen que a pesar de que en rigor no son nuevas, actualmente promueven prácticas retóricas a través de la proliferación de textos, discursos y signos.

¿Cómo entra en juego aquí el relato de la diversidad? ¿De dónde viene este concepto? En este punto cabe citar el trabajo de Boivin, Rosato y Arribas (1998:75) cuyo aporte principal a los fines de este trabajo radica en una descripción histórica del modo en que el concepto ‘diversidad’ llegó a alcanzar, en el campo de la antropología, “...toda su madurez, como parte constitutiva del objeto de la ciencia...”. Estos autores explican que el concepto surgió entre las dos guerras mundiales de la mano de teorías como el estructuralismo y el funcionalismo, entre otras, y que alcanzó su mayor desarrollo en la década de 1940, formando parte de las críticas más duras contra el evolucionismo que había caracterizado a las teorías anteriores. Con el tiempo, comenzó a ser utilizado y desarrollado no sólo por la antropología, sino también por otras disciplinas sociales, dando por resultado una variedad de estudios que lo abordan desde distintas perspectivas científicas y corrientes de pensamiento.

“...las teorías construidas en estos años no fueron totalmente superadas ni se quedaron ancladas en el tiempo, sino que tuvieron lo que Bourdieu denomina un ‘efecto de teoría’ (otros dirían, efecto de ideología): cada teoría o explicación formulada ‘bajo’, se articuló con, se impuso como parte del sentido común, pasó a formar parte del ‘imaginario’ colectivo en algunos sectores de nuestra sociedad, se impuso como ‘modelos’

presentes en la explicación, desde el sentido común.” (Boivin, Rosato y Arribas, 1998:17)

Los autores explican que algunas de esas teorías o algunos de sus aspectos más representativos se fueron constituyendo en modelos de alteridad, con un fuerte impacto en lo que respecta a las ‘clasificaciones’ que cotidianamente se encuentran presentes en nuestras vidas: al trascender el carácter ‘meramente’ intelectual, sirvieron como medios y partícipes necesarios de las relaciones y prácticas sociales, “...para marcar anticipadamente una relación entre ‘nosotros y los otros’.” (Ibíd.)

Como explica Rosato en otro trabajo, las teorías antropológicas que comenzaron a reflexionar respecto del ‘otro’ en términos de ‘diversidad’ surgieron a partir de la década de 1920, en momentos en que comenzaba el desprestigio de la corriente ‘evolucionista’ en respuesta a las críticas recibidas por las metodologías y los conceptos por ella utilizados. Según sus palabras, la nueva concepción antropológica, mucho más desarrollada décadas después, consideraba –contrariamente al evolucionismo- que

“...en este mundo existen los mismos sentidos, pero diferentes formas. La otredad no es la inmadurez (falta y confusión) de la propia humanidad, sino la presencia ‘distinta’ de esa humanidad. (...) El relativismo metodológico significa abandonar la condición de parámetro (de medida de cultura) que reviste el nosotros en la diferencia. Pero el nosotros no desaparece, sino que ahora se presenta como referente, como lugar desde donde se mira y se llena al otro” (Rosato, 2005:46-47).

La autora da cuenta del posterior surgimiento de otros términos para explicar estos fenómenos; no obstante, a los fines de este trabajo interesa

preguntarse por los modos en que cualquiera de ellos termina siendo absorbido por el vocabulario cotidiano –en particular, el escolar-, sin que ello implique una resignificación de las implicancias reales de los términos en cuestión. En otros términos, no son sólo las palabras las que interesan aquí, sino los sentidos que éstas adquieren al ser enunciadas por los actores.

Pérez de Lara expresa una similar preocupación respecto del uso habitual de términos como identidad, diferencia y diversidad, en la medida en que dan una

“...sensación de tópicos vacíos de realidad cuando no encubridor de una realidad no aceptada y, sin embargo, impuesta en toda explicitación de proyectos educativos a que hoy podamos referirnos” (Pérez de Lara, 2001:294).

La introducción sostenida del término ‘diversidad’ en el campo educativo está íntimamente vinculada a un intento de mostrar, desde los discursos oficiales e intelectuales, una pretendida transformación respecto de las formas de hablar del sujeto de la educación, tradicionalmente concebido a partir de la homogeneización. Como expresan Skliar y Téllez (2008:113), la diversidad fue asociada rápidamente con otras nociones igualmente difusas, como fueron, en primer lugar, la ‘integración’ (en clara referencia a la educación especial) y, posteriormente, la ‘inclusión’ educativa.

En lo que respecta al estudio de los ‘usos’ de la diversidad en los ámbitos educativos, se destaca en la Argentina el libro “De eso no se habla” compilado por Neufeld y Thisted. Los trabajos allí agrupados intentan identificar puntos de ruptura y continuidad entre las instituciones educativas y la sociedad en las que ellas se insertan, interesándose especialmente en la situación de los hijos de inmigrantes en las escuelas argentinas. Si bien el enfoque fue predominantemente etnográfico, utilizó el aporte de distintas disciplinas. En tal sentido, puede destacarse el capítulo escrito por los

compiladores (Neufeld y Thisted, 1999), centrado en definiciones conceptuales respecto del proyecto de investigación que dio origen al libro como también en los modos en que históricamente se fue cristalizando -en el imaginario de la sociedad argentina- una concepción jerarquizadora de los distintos sectores sociales. Para esto se vale de ideas como el ‘crisol de razas’ y la ‘cultura de la tolerancia’, haciendo hincapié en que el uso habitual otorgado en la actualidad a la diversidad termina siendo identificado con el tratamiento desigual de los sujetos, acompañado de una suerte de ‘naturalización’ de dicho trato desigual.

Por su parte, el trabajo de Ghiglino y Lorenzo (1999) focaliza su atención en las ‘miradas’ de los docentes respecto de la diversidad sociocultural, quienes –según los resultados obtenidos- suelen identificar esa idea con categorías como ‘marginalidad’, ‘marginales’ y ‘población marginal’. Las autoras afirman que la diversidad cultural es vista por los docentes consultados y ‘observados’ como un nivel que se imbrica con el de pobreza, la cual, a su vez, es asociada –de manera estigmatizante- con ‘prostitución’, ‘drogadicción’, ‘delito’, ‘promiscuidad’, ‘desinterés por la escolaridad de los hijos’, entre otras prácticas y actitudes (Ghiglino y Lorenzo, 1999:159). Asimismo, señalan que en los contextos escolares estudiados –considerados por los docentes como ‘marginales’- existe un dilema entre la práctica de ‘enseñar’ y ‘contener’, puesto que ambos términos tienen para ellos un valor equivalente.

Pallma y Sinisi, por su parte, recuerdan cómo los docentes entrevistados en sus investigaciones, al hacer alusión a la diversidad sociocultural en las aulas, la asociaban inmediatamente a la categoría ‘integración’ “...para referirse a la capacidad individual de un niño (migrante, pobre o con necesidades educativas especiales) de adaptarse o no a situaciones que lo preexisten” (Pallma y Sinisi, 2004:132).

¿Cómo puede establecerse lo que es deseable desde el punto de vista social, cuando términos como identidad y realidad –que otorgaban sentidos

definidos al proyecto escolar- se encuentran ahora problematizados? ¿Qué puede hacer la escuela –institución moderna, dotadora de sentidos por excelencia- frente a estos cambios? ¿Cómo encontrar sentidos al quehacer escolar? ¿Cómo lograr una ‘educación para todos y todas’ sin desconsiderar las particularidades y la multiplicidad de sentidos, sin sentidos y realidades posibles? ¿Qué implicancias puede tener esta reflexión desde el punto de vista de los docentes y cuáles desde el punto de vista de los alumnos? Y, finalmente ¿hasta qué punto tiene sentido hacerse estas preguntas si seguimos pensando con la lógica tecnicista, metódica y con pretensiones de certeza? ¿Será que hace falta pensar nuevos interrogantes?

Las reflexiones de Bhabha son en este punto pertinentes. Para este pensador, es importante pensar más allá de las narrativas de lo que identifica como ‘subjetividades originarias e iniciales’ para pasar a atender lo que se produce en la ‘articulación’ de las diferencias:

“Estos espacios ‘entre-medio’ proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y signos innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad.” (Bhabha, 2002:18)

La inquietud por ir ‘más allá de’ e intentar pensar y pensarnos en espacios ‘entre medio’ constituyen un desafío y a la vez una puerta que se abre para quienes, en distintos escenarios, advertimos la existencia de un camino recorrido y de una estructura que nos brinda un andamiaje, a la vez que vislumbramos distintos caminos sin salida o muchas encrucijadas sobre las cuales debemos decidir, acostumbrándonos a la contingencia y a la incertidumbre. ¿Cómo entra en juego esta discusión en el campo de la pedagogía? ¿Cómo movernos y convivir en estos espacios, tensionados por ambas situaciones? ¿Cómo contribuir a mejorar, en este marco, las realidades que vivencian los distintos actores que transitan el espacio

escolar entre el valor de la herencia y su deconstrucción⁴, entre el legado de las identidades ‘preformateadas’ y la multiplicidad de los particularismos?

Indagar en torno de las tensiones entre lo particular y lo universal parece aquí necesario. A partir de una preocupación política, Arditi (2000; 2006) problematiza, entre otras cosas, las consecuencias de cierta reivindicación de la diferencia surgida en las últimas décadas en nuestras sociedades y marcos legales, a partir de lo que se conoce como ‘políticas de identidad’, es decir, propuestas de acción reivindicativas emergidas a partir de “...la afirmación defensiva de los distintos grupos ante el racismo, el sexismo o la homofobia...” (Arditi, 2000:9). Para este autor, es claro que estas iniciativas trastocaron en gran medida ciertas pautas del pensamiento progresista de fines de siglo XX, presentando un gran aporte en lo que a ciertos derechos y acciones de grupos más o menos oprimidos respecta; no obstante, el correr del tiempo permitió visualizar algunos matices importantes a considerar. Como él mismo explica en otro trabajo,

“...una vez que se aseguró –aunque sólo sea de manera parcial- la legitimidad de esas diferencias como instrumentos de acción e identidad política ocurrieron dos cosas. Por una parte, la izquierda cultural, especialmente en países desarrollados, postergó la cuestión de la estrategia –qué se iba a hacer de allí en adelante- y se abocó a una búsqueda entusiasta de un creciente refinamiento conceptual del aparato crítico; por otra, hubo un reconocimiento tardío de dos problemas políticos, el de los límites a las diferencias aceptables y el del endurecimiento creciente de las fronteras entre grupos.” (Arditi, 2006:115-116).

Arditi cuestiona, en definitiva, el riesgo de caer en esencialismos tan ilegítimos como los de la ‘totalidad’ que se critica. Desde el punto de vista

⁴ Los términos ‘herencia’ y ‘deconstrucción’ son tomados de Jacques Derrida (ver Derrida y Roudinesco, 2003).

del lenguaje, los discursos ‘políticamente correctos’ –entre los que se encuentran muchos de los que hablan de la diversidad- también contribuyen a que se utilicen ciertos términos asociados a determinados grupos sociales –por ejemplo, el racismo o el antisemitismo- sin tener en cuenta las particularidades de cada contexto, ni las posiciones desde las cuales los sujetos enuncian lo que enuncian:

“... la política de la identidad tiende a cerrarse en un esquema particularista donde eventualmente todo, o casi todo lo que no es enunciado desde un grupo particular, puede ser visto como un agravio para sus integrantes. Se trata de la exaltación de una modalidad acotada del ‘nosotros’ y la devaluación de otra más amplia” (Arditi, 2000:9).

Otro de los autores que aborda estas tensiones es Gitlin (2000), quien luego de enfatizar el carácter ‘comunitario’ y el sentimiento de pertenencia que favorecería la política de la identidad a distintos sujetos, en un mundo hostil, individualista e impersonal como el que conocemos (mediante sentimientos que pretenden responder preguntas tales como ‘quién soy’, ‘a dónde pertenezco’, etc.), también sostiene la necesidad de advertir las posibles trampas que existen en este razonamiento, que también aluden al riesgo de entrar en la lógica de los esencialismos y las perspectivas separatistas. Luego de ejemplificar a partir de experiencias de estudiantes universitarios, expresa:

“...la política de la identidad no es simplemente un producto del caldero académico. También se fortalece en la sociedad en general, en los medios de comunicación de masas y en los márgenes por igual, en las escuelas y en el saber popular. (...) Las pugnas por el lenguaje apropiado, por la representación simbólica (ya sea en forma del programa de estudios, el currículum, el profesorado o incluso el tipo de comida), por la

discriminación positiva, los estilos musicales y el reparto del espacio público *son, para ellos, la esencia de la ‘política’*”⁵ (Gitlin, 2000:60).

Desde el punto de vista de Rancière (2000; 2003; 2007) también es posible superar los debates poco fecundos en torno de la universalidad y la identidad, para lo cual enfatiza que lo único universal en la política es la igualdad. Más precisamente, este autor afirma que lo político es el terreno para el encuentro de dos procesos heterogéneos en lo que respecta al ‘manejo de un daño’. Por un lado se encuentra el proceso de gobernar, que implica crear cierto asentimiento de la comunidad, como también distribución y jerarquía de participaciones y funciones; por el otro lado se encuentra la igualdad, que implica un conjunto de prácticas orientadas por el supuesto de que todos somos iguales (Rancière, 2000:145). La emancipación se asume entonces como la verificación de la igualdad. Refiere a la política, pero no a la idea de política asociada con ‘el propio yo’ de una comunidad, sino a una lógica que se mueve del lugar de lo propio, y que Rancière expresa como ‘heterología’, una lógica del otro. La emancipación para este autor supone, inicialmente, la lucha contra el egoísmo.

Pensar en términos de igualdad no supone, para este autor, hablar de las características de la comunidad, ni referir a un valor dado y considerado como parte de la esencia de la humanidad.

“La igualdad existe –y hace que existan los valores universales- en la medida en que ella es puesta a prueba. (...) ...no es un valor al que uno apela; es un universal que hay que suponer, verificar y demostrar en cada caso. (...) El lugar de la verdad no es el de un fundamento o un ideal; siempre es un

⁵ Las cursivas se encuentran en el original.

topos, el lugar de una subjetivación en una trama argumentativa” (Rancière, 2000:147).

En otro fragmento, Rancière afirma que “...el proceso de la igualdad es un proceso de la diferencia...” (Rancière, 2000:150), lo que no implica la confrontación de distintas ‘identidades’. La diferencia no se resuelve entonces en el ‘yo’ o en un determinado ‘particular’. El lugar para resolver la diferencia, dice este filósofo,

“...es el *topos* de un argumento. Y el lugar para tal argumento es un intervalo. El lugar de un sujeto político es un intervalo o brecha: es estar *juntos* en la medida que estamos *entremedio*, esto es, entre nombres, identidades, culturas, etc. etc.” (Rancière, 2000:150).

Rancière se pregunta, finalmente, “¿cómo vamos a reinventar la política?”. También podemos preguntarnos si queremos o podremos reinventarnos. ¿Alguna vez estaremos dispuestos?

2.2. Normalidad y Sistema Educativo

Existe una fuerte tradición teórica que da cuenta de la necesidad de historizar los procesos y categorías sociales. Entre los pensadores más influyentes dentro de esta tradición se encuentra Nietzsche, quien, entre otras cuestiones, ha sido una referencia ineludible en el cuestionamiento de la ‘verdad’, como también en lo que respecta al origen del ‘bien’ y del ‘mal’, los orígenes mismos de la moral. Este filósofo expresó la necesidad de una crítica de aquellos valores para dar cuenta de su carácter político e histórico, problematizando el carácter de ‘natural’, de ‘lo dado’. Para este

autor, era imperioso inaugurar un cuestionamiento al propio valor de esos valores, para lo cual era necesario

“...poseer un conocimiento de las condiciones y circunstancias de su surgimiento, de las circunstancias en las que se desarrollaron y modificaron (la moral como un resultado, como un síntoma, como una máscara, como una hipótesis, como una enfermedad, como un malentendido; pero también la moral como causa, como medicina, como estímulo, como freno, como veneno)...” (Nietzsche, 2005:22).

En línea con los desarrollos de Nietzsche, otros filósofos han contribuido a una genealogía de la normalidad, en tanto construcción histórica claramente identificada con el campo disciplinar de la medicina como también con la conformación de las ciencias humanas. Siguiendo a Davies⁶, Skliar (2002:127) afirma:

“La palabra ‘normal’ como construcción, conformación de lo no desviante o forma diferente; el tipo común o standard, regular, usual sólo aparece en lengua inglesa hacia 1840. La palabra ‘norma’, en su sentido más moderno, de orden y de conciencia de orden, ha sido utilizada recién desde 1855, y ‘normalidad’, ‘normalización’ aparecen en 1849 y 1857, respectivamente”.

En el caso de Canguilhem, una obra fundacional es la titulada ‘Lo normal y lo patológico’. Para Foucault, reconocido seguidor del legado canguilhemiano, dicho trabajo remitía a lo esencial de su pensamiento, es decir:

⁶ El texto al que alude Skliar (2002) es Davies, L. (1997) “Constructing Normalcy. The Bell Curve, the Novel, and de Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century”, en L. Davies (Ed.) *The Disability Studies Reader*. Routledge, Nueva York.

“...la reflexión sobre la vida y la muerte; la valorización del estatuto del ‘error’ y de la racionalidad en la historia de las ciencias; la insistencia sobre las nociones de continuidad y de ruptura, de norma o de anomalía; la puesta al día, en el campo de la medicina, de las relaciones entre experimentación y conceptualización” (Roudinesco, 2007:16).

Desde la perspectiva de Foucault, Canguilhem ha logrado mostrar la especificidad de las ciencias de la vida como también el vínculo fundamental biología-vitalismo; su gran contribución también refiere a que su ‘historia de la biología’ es, en rigor, una historia de la formación de los conceptos (Castro, 2011:64). Es interesante el contrapunto que Foucault realiza en torno a la verdad como construcción, al referirse a Nietzsche (referente para ambos):

“Nietzsche decía de la verdad que era la más profunda mentira. Canguilhem, que está a la vez lejos y cerca de Nietzsche, diría quizá que ella es, en el enorme calendario de la vida, el error más reciente; diría que la separación verdadero-falso y el valor acordado a la verdad constituyen la más singular manera de vivir que haya podido inventar una vida que, desde el fondo de su origen, conlleva en sí la eventualidad del error” (Foucault, citado en Castro, 2011:64).

En los inicios de la modernidad las ciencias humanas y las instituciones comienzan a consolidarse como portadoras y dotadoras de una ‘verdad’, mediante la investigación, la categorización, el establecimiento de determinados procedimientos justificados en la supuesta neutralidad científica en desmedro de otros saberes. Y es, de acuerdo a Foucault, a través de las disciplinas, que surge el ‘poder de la Norma’, como instancia

que se suma, condicionando, a poderes preexistentes: la Ley, la Palabra, el Texto.

Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales; se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad...” (Foucault, 1989:189).

A la vez que la normalización obliga a la homogeneidad, individualiza estableciendo desviaciones y especialidades, razón por la cual el poder de la norma se torna perfectamente funcional en el marco de un sistema de igualdad formal, en tanto “en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales” (Ibíd.).

En la cuarta conferencia publicada en ‘La verdad y las formas jurídicas’ Foucault señala el surgimiento, a partir del Siglo XVIII, de un tipo de saber claramente diferente al que organizó a la Edad Media en tanto se trata de

“...un saber de vigilancia, de examen, organizado alrededor de la norma por el control de los individuos durante toda su existencia. Esta es la base del poder, la forma del saber-poder que dará lugar ya no a grandes ciencias de observación como en el caso de la indagación, sino a lo que hoy conocemos como ciencias humanas: Psiquiatría, Psicología, Sociología, etc.” (Foucault, 1995:100).

De acuerdo con este autor, a partir de la institucionalización de la sociedad todo queda dentro de la norma: tanto lo ‘normal’ como lo

‘anormal’, lo cual también “...hace de la norma un operador tan central para el gobierno de los otros; nadie escapa de ella” Veiga-Nieto (2001:180).

Cabe recordar la inversión del teorema de Clausewitz⁷ realizada por Foucault para advertir las implicancias políticas de este ‘gobierno de los otros’. El clásico teorema de Clausewitz (2005:48) afirma que “...la guerra es la mera continuación de la política por otros medios”. Para este autor,

“...la guerra no es otra cosa que un duelo en una escala más amplia (...) un acto de fuerza para imponer nuestra voluntad al adversario” (Clausewitz, 2005:31).

Este postulado es invertido por Foucault quien, contrariamente afirma que la política es la continuación de la guerra por otros medios: las relaciones de poder que funcionan en nuestras sociedades conforman una relación de fuerzas preestablecida en un determinado momento histórico de la guerra. Se podría pensar que el poder político detiene la guerra mediante medidas tendientes a mantener la paz en la sociedad civil, no lo hace para suspender sus efectos ni para neutralizar el desequilibrio:

El poder político, en esta hipótesis, tiene de hecho el papel de inscribir perpetuamente, a través de una especie de guerra silenciosa, la relación de fuerzas en las instituciones, en las desigualdades económicas, en el lenguaje, hasta en los cuerpos de unos y otros (...). Definir la política como la guerra continuada con otros medios significa creer que la política es la sanción y el mantenimiento del desequilibrio de las fuerzas que se manifestaron en la guerra.” (Foucault, 1996a:24).

El carácter normativo de los discursos se muestra aquí como parte de los complejos escenarios en los que se manifiesta la disputa por el control,

⁷ Clausewitz fue un oficial del ejército prusiano nacido a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, autor de la obra ‘De la guerra’.

entre otras cuestiones, de la alteridad, de los sentidos. Pero la ‘verdad’, las relaciones de poder, las categorías que ordenan ese escenario de disputa, lejos están de ser mostrados como construcciones. Buena parte de la efectividad de estos procesos refiere a su enunciación como parte de una supuesta naturaleza humana, algo del orden de ‘lo dado’, que nos brinda trascendencia en nuestra cotidianidad, es decir, allí donde la vida se muestra vulnerable, descarnada, sin ‘sentido de lo común’.

En esta línea, Ewald⁸ (citado en Veiga-Nieto, 2001:166) expresa:

“...saber cómo se efectúa la división entre lo normal y lo anormal constituye todo un problema. Se comprende que ella nunca expresará una ley de la Naturaleza; tan sólo puede formular la pura relación del grupo consigo mismo”.

En el marco de los aportes genealógicos brevemente expuestos hasta aquí, fundamentalmente los relativos a la institucionalización de ciertos saberes y cuerpos, se advierte un proceso de clara imbricación con lo que se constituyó históricamente como campo de la Educación Especial. Dentro de este contexto histórico, quienes anteriormente habían sido ‘excluidos’ comienzan a ser ahora considerados como ‘objeto de conocimiento’, tal como ocurrió con el ‘loco’, “...abierto a todas las miradas y en especial a la absoluta de un sujeto que lo condena, y lo remite –apresado ahora tras las rejas del saber- a sus antiguas vecindades del crimen y la inmoralidad” (De la Vega, 2010:36-37). Como expresa Lus, instituciones como los asilos solían albergar a personas con distintos tipos de dificultades, por lo que tenían propósitos múltiples manteniéndose dentro de la órbita de la atención médica. Es por esta razón que la autora afirma que la Educación Especial surge de la frustración de la medicina en su intento por curar patologías.

⁸ El texto referido por Veiga-Nieto es Ewald, F. (1993) *Foucault, a norma e o Direito*, Vega, Lisboa.

“Si bien durante la última parte del siglo XVI comenzó la educación de un grupo de sordos por parte del monje español Pedro Ponce de León, y en 1784 un adjunto del abad L’Eppé abrió en París una escuela para ciegos, es en el campo de la Pedagogía del Retardo Mental donde se observa con mayor claridad que la pedagogía especial emerge de la medicina” (Lus, 1995:18).

Entre los distintos pensadores interesados por la inteligencia y las concepciones de niños normales y anormales se destaca Alfred Binet, de origen francés, por haber sido uno de los principales influyentes en el campo de la educación formal, en tanto primer representante del llamado ‘modelo psicométrico o estadístico’ ampliamente utilizado en las escuelas:

“Con Binet se inició un período cualitativamente distinto en la Educación Especial. Ya no es el asilo la institución que demanda la intervención profesional, sino la escuela primaria, que desde poco tiempo antes tenía carácter obligatorio y gratuito. (...) Él comenzó estimando el desfase entre la propuesta de la escuela y el rendimiento de los niños a través de lo que denominó ‘retardo pedagógico’.” (Lus, 1995:20).

En el año 1905, junto con Simon, Binet creó la escala métrica de la inteligencia, en un contexto como el de entonces, caracterizado por la creciente masificación de la educación formal, como también de la consolidación del sistema productivo industrial capitalista. El modelo psicométrico estadístico reemplazó al modelo médico patológico aunque, como expresa la misma Lus, continuó nutriéndose de él. De acuerdo con Apple (1986) estos modelos contribuyeron a consolidar la ‘necesidad’ de diferenciación del currículum; en los orígenes de este campo como campo de estudio fue un rasgo central defendido por los administradores y

pedagogos de principios de siglo XX (entre los que se destacan Bobbit, Thorndike, entre otros referentes de Estados Unidos):

“...el currículo tenía que ser diferenciado para preparar a individuos de inteligencia y capacidad diferente para una variedad de funciones diferentes, pero específicas, de la vida adulta (...) La ciencia, con su lógica de la eficacia y el control, realizaba una función legitimadora y justificativa.” (Apple, 1986:101,107).

A partir de lo expuesto anteriormente, puede entenderse el impacto que ha tenido la categoría de Retardo Mental Leve a los fines de ‘etiquetar’. ‘rotular’ y derivar a una gran cantidad de niños a instituciones ‘no comunes’ en pos de la eficiencia, la calidad, etc. Las teorías de la inteligencia basadas sobre hipótesis hereditarias vienen siendo cuestionadas, desde el punto de vista académico, desde hace muchos años, particularmente desde la década de los ’60. Varios estudios han mostrado, con evidencia empírica, el carácter ‘encubridor’ de la categoría Retardo Mental Leve, como también su relación con la escolaridad obligatoria y el uso indiscriminado de pruebas psicométricas de inteligencia. De acuerdo con Lus, la categoría RML ha funcionado, en general, como una doble etiquetación de los estudiantes: mientras que por una parte alude al desempeño escolar insuficiente, por otra parte encubre la situación desfavorable en la que se encuentran muchos niños debido a las desigualdades socioeconómicas de la sociedad (Lus, 1995).

Respecto de las cuestiones didácticas, Lus señala que la especificidad de la Educación Especial se fundó, desde sus orígenes, en discursos y prácticas que enfatizan:

“...un mayor ‘cuidado’, que se trasluce en menor cantidad de niños por maestro, en la existencia de equipos

multidisciplinarios constituidos, según las posibilidades locales y concepción imperante, por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, asistente social, a veces médico y otros especialistas... (En este marco) ...era lógico que también se aspirase a contar con una didáctica especial para cada categoría de discapacidad” (Lus, 1995:67).

Desde el punto de vista de Kipen y Vallejos (2009:174) esta situación generada en torno de las personas ‘con discapacidad’ es paradójal en tanto, en primer lugar, si bien la ‘anormalidad’ no se corrige, el ‘discapacitado’ debe al menos intentar una corrección, mediante rehabilitación; en segundo lugar, si bien no se puede curar, la cura es la orientación tomada por las intervenciones profesionales y por el sentido común; finalmente, a pesar de que la anormalidad no se ‘castiga punitivamente’, sí implica un sometimiento y una dominación, que no sólo ha involucrado e involucra la expropiación del cuerpo, sino también la sospecha sobre la humanidad de la persona.

En cuanto a la Educación Especial en la Argentina pueden rastrearse distintos momentos clave, dentro del contexto más amplio esbozado en los párrafos anteriores. Según lo destacado por Veinberg (1996) los datos acerca de la educación de los sordos encuentran sus comienzos en el año 1857, cuando comienza a funcionar la primera escuela especial para sordomudos en Buenos Aires, con la dirección del maestro alemán Karl Keil. A partir de esta institución, la Argentina se convirtió “...en el segundo país de Sudamérica que crea una escuela privada para sordos. La primera había sido creada en Brasil un año antes” (Veinberg, 1996:2).

No obstante, una preocupación a nivel nacional fue advertida casi tres décadas más tarde, durante la cuarta sección del Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882) –el mismo que dio lugar a la sanción de la Ley 1420-. De acuerdo con el estudio de Skliar (1997:55) fue entonces cuando

se hizo "...la primera referencia a la necesidad de crear escuelas especiales para mendigos, sordo-mudos, ciegos e idiotas", y cuando se leyó, días más tarde, el trabajo que abriría el camino para organizar la educación de los sordos en la Argentina. El trabajo había sido elaborado por el doctor José Antonio Terry, quien además de ser un "...eminente hombre de estado" fue, al igual que su esposa, referente de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires, como también padre de hijos sordos preocupado por su educación.

"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 que, casualmente, coincidían con aquellos que él había observado y aprendido en los más prestigiosos institutos italianos" (Skliar, 1997:56).

A raíz de los fundamentos del doctor Terry, basados en gran medida en estadísticas⁹ y en la influencia pedagógico-ideológica recibida durante su estadía en Europa (particularmente en Italia), se creó en 1885 el Instituto Nacional de Sordomudos, mientras que la escuela para niños ciegos llegaría tan sólo dos años más tarde, en 1887. Con respecto a los estudiantes con discapacidad mental, el trabajo de Borsani afirma que fue en 1929 cuando se concretaron "...clases diferenciales para discapacitados mentales dentro de las escuelas comunes en 80 escuelas comunes" (Borsani: 2010:313).

Es interesante hacer referencia a un fragmento publicado en un artículo de la doctora Hermosina de Olivera en 1910 en la revista del

⁹ Según expresa Terry en 1882 (citado en Skliar, 1997:57) "Por el censo de 1869 la Argentina cuenta con 1.877.490 habitantes y 6.626 sordomudos; entonces resulta que en nuestro país existen 35 sordos por cada 10.000 habitantes, por ejemplo, más que en Bélgica, Francia, Inglaterra y los Estados Unidos de América (...) El gobierno y los educadores argentinos nada tendrían que inventar. El camino es conocido y en Europa y Estados Unidos, cientos de institutos podrán servirnos como modelo".

Consejo Nacional de Educación, en el que se clasifica a los niños ‘atrasados’ del siguiente modo:

- “a) la muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza;
- b) los imbéciles, idiotas, sordomudos, ciegos y epilépticos;
- c) los distraídos, como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No son simplemente anormales y están atacados de debilidad mental por causas múltiples y pasajeras. Son especialmente los hijos de nuestra masa obrera, con funcionamiento lánguido del cerebro, producto de una alimentación deficiente. Perturban la disciplina, ocupan inútilmente un lugar en las clases comunes, desalientan a la maestra e influyen en sus condiscípulos” (Dussel, 2000:9).

En el fragmento del artículo de 1910 citado por Dussel se advierte el carácter binario de las concepciones realizadas en torno de ‘los otros’ del relato, en tanto se los considera a partir de una concepción de ‘un nosotros’ excluyente y jerarquizado en relación con lo que se supone no idéntico a él, por lo que ‘el otro’ termina siendo inferiorizado, subestimado y estigmatizado en términos oposicionales, como si la vida y nos-otros pudiéramos ser definidos de modos claros y certeros.

El artículo citado permite advertir partes de este largo recorrido narrativo que conforma, en el caso del sistema educativo argentino, parte visceral de lo que hoy recibimos como herencia, y que marca sustantivamente las concepciones acerca de los estudiantes que no cumplen con los parámetros de normalidad instalados e instituidos a través de la pretendida neutralidad del discurso científico (Apple, 1986).

Si bien la distinción realizada en torno de lo deseable y lo no deseable, de lo que ‘es’ lo normal y lo que implica anormalidad y rechazo,

se ve claramente cristalizada a principios del siglo XX, habrían de pasar algunas décadas para que se produjera la gran expansión de las escuelas autónomas de Educación Especial. De acuerdo con Lus (1995:68), esta expansión se produjo a partir de mediados del siglo XX, dando lugar a un proceso de ‘expansión continuada y veloz’ de su matrícula a partir de la década de 1970 (Braslavsky, 1987). Esta ‘velocidad’ habría respondido a la creciente incorporación de matrícula proveniente de sectores desfavorecidos socioeconómicamente, con todos los riesgos que esto implica en términos de segmentación en función de criterios no pedagógicos ni psicológicos. Para Braslavsky dichas incorporaciones 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, 1987:134).

De acuerdo a lo desarrollado desde los inicios de este apartado, es importante destacar, junto con De la Vega (2010), que la escuela no inventó la exclusión. No obstante, es claro que, a partir del desarrollo de ciertas especificidades de carácter psicopedagógico, fue contribuyendo al despliegue de dispositivos tendientes a consolidar ciertas pautas de inclusión-exclusión.

“Los gabinetes, las escuelas especiales, los parasistemas recuperadores poseen un sentido que se reconoce a partir de la misma normatividad y normalidad pedagógica, aunque se alimente a su vez de modelos provenientes, entre otros, de la práctica clínica tanto médica como psiquiátrica.” (Baquero y Narodowski, 1990)

En algunos trabajos Dussel reflexiona muy críticamente en torno al discurso de la inclusión en los contextos educativos, y cabe hacer referencia a ese discurso en momentos en los que, como el nuestro, la inclusión se

presenta como uno de los tópicos protagónicos en los discursos oficiales y cotidianos.

“...si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debemos comenzar por interrogar este ‘relato sobre la inclusión’, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades. (...) (Dussel, 2000:1).

Diversos estudios que han trabajado en contextos escolares en los últimos años demuestran que, aunque con términos más políticamente correctos y actualizados, los binarismos siguen vigentes en las escuelas, facilitando una cadena de asociaciones implicadas en las distintas prácticas discursivas puestas en juego para hacer referencia a ‘los otros’. Ejemplos de ellos se encuentran en trabajos como el de Pallma y Sinisi (2004) en el que comparan afirmaciones de referentes escolares con entrevistas de fines de la década de los ’80, por un lado, y de inicios de 2000, por el otro. Dos expresiones del primer momento son las siguientes: “Ellos se consideran felices, nosotros los vemos carenciados” (Maestra, 1988). “Viven así porque quieren... son cómodos, tienen luz y agua gratis” (Maestra, 1989). Expresiones del segundo momento son las citadas a continuación: ahora no es solamente “muy pocos son honrados y trabajan” (Maestra, 1988), sino que se agrega “viven de la plata de los planes de asistencia del estado” (Maestra, 2000). A pesar de los cambios, la definición del otro a partir de la norma propia se encuentra vigente, a la vez que perpetuando lo que Frigerio (1992) denomina ‘biografía social e intelectual anticipada’. Las autoras afirman haber advertido la fuerte incorporación, en la vida de las escuelas, de ciertos conceptos y teorías influenciadas por un ‘psicologismo’ que, en muchos casos, convalida “...desde el lugar de la ‘ciencia’ las

representaciones que los docentes se formulan sobre diferencia/deficiencia/discapacidad” (Pallma y Sinisi: 2004).

Desde la perspectiva de Skliar (2000) y Veiga-Nieto (2001), la lógica escolar estaría dando cuenta de un proceso de inclusión excluyente.

La *inclusión* puede ser vista como el primer paso en una operación de orden, pues es necesaria la aproximación hacia al otro, para que exista un primer (re)conocimiento, para que se establezca algún saber, por pequeño que sea, acerca de ese otro. Detectada alguna diferencia, se establece un asombro, seguido de una oposición dicotómica: el *mismo* no se identifica con el *otro*, que ahora es un extraño.” (Veiga-Nieto: 2001:174-175).

Quizás sea momento de ‘escoger’ la herencia para, a partir de allí, buscar nuevos nacimientos, ‘alter-nativas’. Como sugiere Pérez de Lara, se torna necesario dejarnos llevar por el riesgo en la complejidad a partir de la aceptación de la paradoja: “...el encierro existió y sigue existiendo en nuestras instituciones educativas, especiales o no...” (Pérez de Lara, 1998:25). Esto implica un posicionamiento político que trasciende la lógica normativa que establece *a priori* el deber ser de cada sujeto, de acuerdo a un ordenamiento preestablecido, y que se relaciona con la confianza en el tesoro interior de cada persona, lo que implica

“...desentrañar las relaciones que se producen entre las instituciones, las personas que las conforman, conformándose en ellas al representarlas como sujetos, y las prácticas e ideas que las sustentan. (Pérez de Lara, 1998:25).

Finalmente cabe señalar que existe un consenso generalizado en torno a la subteorización de la educación especial y la alteridad deficiente “...y ello ocurre, curiosamente, en una época en donde los acontecimientos

más triviales -como el dormir, el fumar, usar aros, mirar al vacío, comprar objetos inservibles o hacer dieta- son hiper-teorizados” (Skliar, 2000:35). Esta falta de reflexión en torno al sistema, como también a la intervención ‘especial’ de la educación sobre determinados estudiantes, se advierte en distintas instancias académicas. De hecho, uno de los indicadores de la falta de discusión en torno de la Educación Especial -más allá de los referentes de ese campo específico- se advierte en libros dedicados a analizar al sistema educativo argentino en su conjunto (un ejemplo, es el libro de Llach, Montoya y Roldán, de 2000, titulado *Educación para todos*). El trabajo de Palamidessi, Suasnábar y Galarza (2007), por su parte, identifica a la Educación Especial como un área disciplinar con una participación mínima en el campo académico de la educación en Argentina en el período estudiado por los autores (1983-2003).

2.3. El lugar de la Norma

A continuación se exponen dos apartados centrados en el ‘lugar de la norma’, con el fin de poner en relación algunos trabajos críticos en torno al derecho. Se espera que estos trabajos contribuyan a encontrar pistas acerca de las tensiones existentes entre la pretensión de fijación característica del orden normativo, por un lado, y la alteridad, provisionalidad y contingencia de la vida humana, por el otro.

Mientras que en el primer apartado se ponen en juego aportes teóricos provenientes de estudios críticos respecto del derecho, entre los que se encuentra la consideración de la ‘razón jurídica’ como conceptualización de interés para pensar en las tensiones advertidas en el trabajo; el segundo apartado expresa algunas particularidades del documento legal.

Se espera que ambos apartados contribuyan a una aproximación teórica para poner el foco en la singularidad del impacto que el campo del derecho tiene en acto y en potencia en la cotidianidad de las personas, como también en nuestras concepciones acerca de la alteridad y las identidades.

2.3.1. Perspectivas Críticas del Derecho

En las últimas décadas se han puesto en evidencia ciertas transformaciones sociales que permiten vislumbrar cambios profundos en las relaciones entre las nuevas 'realidades' y las instituciones creadas por la modernidad. Hay quienes reflexionan en términos de agotamiento, otros hablan de crisis, otros de resignificaciones. No obstante, y a pesar de la variedad de diagnósticos y pronósticos, es claro que existen algunas esferas de la sociedad occidental que han mantenido cierta estabilidad, mientras que otras han ido mostrando algunas mutaciones a lo largo de los años.

Es precisamente a partir de esta situación, caracterizada por procesos paralelos pero desarrollados a diferentes ritmos, que actualmente se puede hablar de un nuevo campo de reflexión filosófica y sociológica, para dar cuenta de muchas de las grietas que surgen en los nuevos escenarios. La literatura jurídica ha realizado aportes en ese sentido, y es precisamente una introducción a este asunto de lo que trata este apartado.

Como expresa Jaramillo Sierra (2003:13) las corrientes críticas respecto del derecho comenzaron a consolidarse –a través de distintas perspectivas teóricas y en diferentes contextos, pero en el seno del campo del derecho-, en las últimas décadas del siglo XX. Partiendo de la base de que los derechos de las personas ocupan un lugar privilegiado –central- tanto en el marco de la teoría jurídica como en la teoría política, la autora da cuenta de tres implicancias que conlleva esta situación:

“Primero, que existe un *consenso a un nivel abstracto* sobre los contornos de este lenguaje. Segundo, que es necesario trabajar para *hacer concreto este consenso*. Tercero, que *la crítica es inconmensurable o indeseable*” (Jaramillo Sierra, 2003:16).¹⁰

Para esta autora es fundamental advertir e invertir la tendencia a la invisibilización de las críticas de los derechos, la cual opera de dos modos: mediante la cooptación de algunas críticas a través de la transformación de algunos de sus razonamientos, o bien, mediante el silenciamiento de ciertos reclamos que no pueden o no quieren ser cooptados (op. cit. 18). Realiza entonces un recorrido de distintas críticas en torno a las implicancias del ‘discurso de los derechos’, distinguiendo para eso las que provienen del punto de vista de la teoría política, por un lado, y las que lo hacen desde la teoría jurídica por el otro. A continuación presentaré una síntesis de lo que implican estas críticas desde la mirada de esta autora, priorizando los conceptos que considero pertinentes en el marco del presente trabajo.

Una de las críticas que se hace al derecho desde la teoría política se refiere a la *emancipación que ofrecen los derechos*:

“Parte del poder del discurso de los derechos radica en que a éstos se les atribuye la capacidad de reintroducir el problema ético en el razonamiento jurídico, sin que éste se disuelva en política. Para esto se supone que los derechos encarnan un proyecto ético coherente” (op. cit.:19-20).

En este sentido, las críticas identificadas por Jaramillo Sierra son las siguientes: en primer lugar, los derechos ofrecen mucho menos que lo que se cree en términos de libertad humana, igualdad y comunidad, puesto que en su órbita, estas expresiones corresponden a los individuos como

¹⁰ Las cursivas se encuentran en el original.

‘ciudadanos’ y no en tanto seres humanos. Esto hace que sea deseable aspirar a algo más que a una formalidad: “Como ciudadanos, los individuos son entes abstractos que se relacionan al nivel formal; luego, su libertad y comunidad son formales” (op. cit.: 20). Por otro lado, el discurso de los derechos daría cuenta de relaciones humanas de carácter alienante, puesto que contribuiría a que los seres humanos experimenten sus existencias como una consecuencia del derecho, y a las relaciones como mediadas por éste. “La alienación es la incapacidad de las personas de conectarse y resulta de la pérdida generalizada de la confianza en el deseo del otro por conectarse” (op. cit.: 21). El derecho es considerado, de este modo, una respuesta al temor de que el otro no responda al deseo de conexión, y se manifiesta instaurando una autoridad tal que pone orden a la alienación.

Siguiendo a la misma autora, el discurso de los derechos se presenta como universal, lo que da lugar a, por lo menos, dos cuestiones críticas relacionadas: en primer lugar, mientras que los derechos se atribuyen la representación de los ‘humanos’, en verdad, históricamente sólo han dado cuenta de hombres que reúnen determinadas características y no otras; en esa línea, “...los derechos no son sino el resultado de la historia discursiva de algunos grupos que actualmente tienen más poder que otros y reclama que la pretensión misma de la universalidad es imperialista” (op. cit.: 21).

Un segundo aspecto crítico enmarcado en la teoría política refiere a *los derechos como táctica utilizada en la lucha política*, en tanto se considera que el lenguaje de los derechos provee herramientas con mucho más peso que otras en términos políticos y jurídicos, y por tanto, se sugiere la necesidad de apropiarse de ellas. Esto produciría, al menos, dos consecuencias destacables en lo que respecta a la movilización social: por un lado “...los movimientos sociales se exponen a ser cooptados; (por otro lado) “...al traducir sus aspiraciones en el lenguaje de los derechos se exponen a que la posición contraria a sus intereses sea legitimada en el proceso de adjudicación judicial” (op. cit.:22).

Por su parte, en cuanto a las críticas originadas en la teoría jurídica, uno de los puntos más objetados refiere a la pretensión del discurso de los derechos de dar respuestas correctas a múltiples casos concretos, como así también, de atribuirse capacidad de ofrecer protección para todos los intereses. Entre las críticas más destacadas por Jaramillo Sierra (2003:23-40) se encuentran las sintetizadas a continuación:

La *indeterminación sustancial*: en este punto, la autora plantea la discusión acerca del contenido de los derechos. Luego de una tradición centrada en el idealismo hegeliano que consideraba al derecho como materialización de la voluntad, Ihering propuso una crítica de la indeterminación sustancial: “Al proponer que el contenido de los derechos son los intereses, Ihering abre el camino para que el debate se traslade del universal e inmutable ámbito de la reflexión filosófica abstracta, al contextual y cambiante ámbito de la ‘vida’”¹¹. Más tarde surgieron posiciones que contribuyeron a pensar el problema desde otras perspectivas, entre las que se encuentran las de quienes trataron de presentar a ambas visiones como complementarias, y también las de los estudiosos que adhieren a la teoría jurídica de la dominación, quienes plantean que “...el contenido de los derechos puede determinarse si se sabe cuáles son los intereses de quienes ocupan la posición privilegiada en la estructura social” (Jaramillo Sierra, 2003:27). No obstante, dada la complejidad del asunto, todo este debate forma parte de una discusión mayor que aún permanece vigente y controvertida.

Abusos de la deducción. Como explica Jaramillo Sierra (2003:28), un autor que aborda esta cuestión es Hohfeld, para quien “...un problema

¹¹ Como explica Llambías (2001:25), para Ihering lo principal en el derecho subjetivo radicaba en la utilidad que éste le brindaba al hombre, mientras que la concepción centrada en el idealismo hegeliano (en boga durante la primera mitad del siglo XIX) al considerar al derecho subjetivo como poder atribuido a la voluntad, abría “...la posibilidad de un ejercicio arbitrario o inmorales que no puede ser tolerado” (Llambías, 2001:23).

básico en la argumentación jurídica es que se pretende que la díada derecho-deber es suficiente para explicar la totalidad de las normas jurídicas”. De ahí que habla de ‘abuso de deducción’.

La *incoherencia*. El método de la coherencia constituye uno de los aportes de Dworkin para resolver los problemas ligados a la indeterminación sustancial y analítica en el campo del derecho. Parte del supuesto de que “...es posible encontrar el sentido total del ordenamiento jurídico y a partir de él precisar lo que a primera vista aparece como en conflicto o indeterminado” (op. cit.:32). Entre las críticas más destacadas realizadas a esta perspectiva, se encuentran las siguientes: por un lado, las posturas que sostienen que es imposible encontrar un único sentido al ordenamiento jurídico; por otro lado, las posturas que consideran que si bien es posible comprender el conjunto de normas a partir de dos o más fines, no se puede pretender que a partir de esto se resuelva la tensión existente entre ellos. “En este sentido se ha argumentado que los fines fundamentales del ordenamiento jurídico son el egoísmo y el altruismo, y que ninguno de los dos precede o incluye al otro” (Ibíd.).

Cabe recordar el análisis realizado por Agamben cuando estudia el “Estado de excepción”, expresión con la cual hace referencia a un fenómeno creciente a partir del siglo XX, definido como ‘guerra civil legal’, cuya tendencia en las últimas décadas ha sido, precisamente, la de conformarse en tanto paradigma de gobierno dominante en la política contemporánea. Agamben destaca que aún no existe, en el marco del derecho público, una teoría del estado de excepción. Se trataría éste de un estado indeterminado entre democracia y absolutismo, que oscila entre el derecho público y el hecho político, y entre el orden jurídico y la vida de los sujetos.

“El totalitarismo moderno puede ser definido (...) como la instauración, a través del estado de excepción, de una guerra civil legal, que permite la eliminación física no sólo de los

adversarios políticos sino de categorías enteras de ciudadanos que por cualquier razón resultan no integrables en el sistema político. Desde entonces, la creación voluntaria de un estado de emergencia permanente (aunque eventualmente no declarado en sentido técnico) devino una de las prácticas esenciales de los Estados contemporáneos, aun de aquellos así llamados democráticos” (Agamben, 2007:25).

Cabe aclarar que el autor expresa la pertinencia de la expresión ‘estado de excepción’ en tanto da cuenta de que no es un derecho especial, como también de que “...en cuanto suspensión del propio orden jurídico, define el umbral o el concepto límite” (Agamben, 2007:28).

Teniendo en cuenta la relativa inmutabilidad del derecho frente a la siempre cambiante experiencia humana, Pisarello (2007) reflexiona en torno de los derechos sociales (más precisamente, de su devaluación), y cuestiona, en esa línea, a cuatro de los principales supuestos de la Teoría del Derecho (cuatro mitos, según su terminología) en aras de contribuir a una reconstrucción y a un perfeccionamiento de las garantías, sin dejar de sostener y profundizar los espacios democráticos. Para este autor, también es necesario realizar una lectura crítica respecto de lo que creemos inmóvil e incuestionable en lo que a las normas respecta, en tanto contrariamente a lo que suele suponerse, los estados sociales tradicionales se han limitado a operar como “simples estados legislativos y administrativos residuales”, dedicándose, en definitiva, a “...disciplinar la pobreza y asegurar el ‘orden’ y la ‘seguridad pública’” (Pisarello, 2007:13).

Pisarello traza un interesante recorrido por distintas tesis centradas en lo que se conoce como las ‘generaciones del derecho’, para lo cual considero necesario recordar a qué hace referencia esa expresión en lo que respecta a los derechos humanos. Cuando se habla de los derechos de primera generación se hace referencia a los *derechos civiles y políticos*, es

decir, aquellos vinculados a asuntos tales como el derecho a la vida, a la herencia, al juicio justo, a la libertad de expresión, a la propiedad privada, etc., y a la posibilidad de elegir y de ser elegido por los conciudadanos; se trata de derechos que pretenden defender a los individuos de los excesos en que pudiera incurrir el Estado; si bien fueron propuestos en el siglo XVIII, fueron consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Cuando se habla de los derechos de segunda generación se hace referencia a los *derechos económicos, sociales y culturales*, es decir, aquellos íntimamente asociados a la idea de igualdad, a la regulación del trabajo y del descanso. Comenzaron a ser considerados por los gobiernos luego de la Primera Guerra Mundial, y al igual que los derechos de primera generación, fueron incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Cuando se habla de derechos de tercera generación se hace referencia a los *derechos de solidaridad*, conocidos también como derechos de los pueblos o colectivos puesto que toman en cuenta a las personas en tanto integrantes de una comunidad –con conciencia colectiva-, y no en tanto individualidades. Comenzaron a multiplicarse a partir de fines de la Segunda Guerra Mundial, aunque en la Argentina comenzaron a prosperar a partir de los años 90. Finalmente, cabe señalar que si bien parece no haber total acuerdo respecto de a qué refieren los derechos de cuarta generación, sí se habla de su existencia. En esta generación suelen incluirse derechos humanos vinculados al medio ambiente y la bioética, como también a las nuevas tecnologías.

A partir de una crítica a los distintos modos de tratamiento de los derechos sociales, Pisarello pone en evidencia la necesidad de brindarles una mayor relevancia desde el punto de vista jurídico, con particular prioridad a un punto de vista ‘externo’ a la definición de los derechos –es decir, el punto de vista de quienes no forman parte de los llamados ‘grupos de poder’-, por sobre el punto de vista ‘interno’ –es decir, el que tienen los

grupos que pretenden crear, recrear y legitimar indefinidamente ciertas normas de acuerdo a sus propios intereses-.

“...junto al pesado lastre de incumplimientos, exclusiones y regresiones que la historia de los derechos carga sobre sus espaldas, sería posible rescatar las múltiples experiencias reivindicativas, de solidaridad y cooperación, que los sujetos en apariencia *más débiles*, los *sin poder*, han opuesto a la arbitrariedad de los poderes dominantes de cada época, a veces a través del Derecho vigente, y en ocasiones contra él” (Pisarello, 2007:138).¹²

Las situaciones de vulnerabilidad también constituyen un tema central en las obras de Gargarella (2004, 2010), en las que el autor se ocupa de historizar y reflexionar críticamente respecto de la Constitución en particular, y de los fundamentos del sistema representativo en general. A continuación sólo me ocuparé de su trabajo sobre el derecho a resistir al derecho (Gargarella, 2005) en el que el autor parte de la siguiente premisa: la pobreza es considerada una violación a los derechos humanos. Concretamente, Gargarella se pregunta...

“...si aquellos que viven sistemáticamente en condiciones de pobreza extrema tienen un deber de obedecer el derecho. Para ellos, el derecho no ha sido un medio de ganar libertad o de alcanzar el autogobierno, sino más bien un instrumento que ha contribuido decisivamente a forjar la opresión en la que viven. Por lo tanto, deberíamos preguntarnos si para ellos no se justifica desafiar y aun resistir semejante orden legal” (Gargarella, 2005:14).

¹² Las cursivas se encuentran en el original.

La inquietud de este autor pasa más por preguntarse si, en determinadas ocasiones, es justificable o no el derecho a la resistencia, antes que por la deseabilidad de este tipo de acciones; en esta línea, se interesa por problematizar el sentido del orden legal en forma paralela a “...nuestros deberes morales inmediatos hacia los que están peor dentro de ese orden...” (op. cit.:15). Para llevar a cabo esta reflexión, el autor realiza una breve reseña de la relevancia que el derecho de resistencia mantuvo durante siglos en la historia del Constitucionalismo, en especial, durante el período de la Reforma.

“Hacia fines del siglo XVIII, y de la mano de John Locke, la resistencia a la autoridad apareció como una de las cuatro ideas que (...) distinguieron en sus orígenes al constitucionalismo. ...la idea de resistencia tendió a aparecer junto con la referida al carácter inalienable de ciertos derechos básicos; la idea de que la autoridad era legítima en la medida en que descansaba sobre el consenso de los gobernados; y aquella que decía que el primer deber de todo gobierno era el de proteger los derechos inalienables de las personas” (Gargarella, 2005:17).

Como explica el mismo autor, los cuatro principios constitucionales mencionados estuvieron involucrados en las dos grandes revoluciones de ese siglo, como son la revolución norteamericana –más precisamente, a través de la ‘Declaración de la Independencia’ de 1776- y la revolución francesa –a través de la ‘Declaración de los Derechos del Hombre’ aprobada en 1789-. Con el tiempo fue constituyéndose en un derecho defendido por seguidores de muy distintas ideologías cuyo rasgo común era la adhesión al presupuesto según el cual la resistencia era defendible en situaciones de ‘alienación legal’, según la categoría utilizada por Gargarella: “en tales situaciones (...) el derecho comenzó a servir de propósitos contrarios a aquellos que, finalmente, justificaban su existencia” (op. cit.: 19).

Actualmente, la discusión en torno al derecho de resistencia no es considerada política o legalmente relevante puesto que a lo largo de esta historia las sociedades y sus instituciones han cambiado, dando lugar a otras estrategias. Gargarella (op. cit. 27) identifica los siguientes factores como algunos de los que contribuyeron a la desaparición de este derecho durante los últimos dos siglos. Por un lado, el poder político se encuentra, desde hace décadas, mucho más atomizado –y menos concentrado- que en otras épocas, dando lugar a que en la actualidad sea más difícil visualizar claramente quién/quienes son los responsables de la opresión, o consolidar una idea de resistencia como algo posible y realizable. También contribuye el hecho de que actualmente existe una creciente ‘fragmentación’ –en términos sociales y también políticos- que posibilita que muchos de quienes no se encuentran atravesando situaciones de opresión grave no tengan intenciones de producir cambios, y hasta, en muchos casos, traten de impedirlos de manera activa en tanto prefieren no desestabilizar sus situaciones particulares. Siguiendo al mismo autor, cabe destacar, finalmente, que la misma organización institucional establecida en los países que se consideran democráticos implica, entre otras cosas, la división de poderes, a través de la cual se ponen en práctica “...numerosas herramientas destinadas a facilitar o promover, de modo pacífico y ordenado, cambios políticos –aun cambios de tonalidad radical-. Las elecciones periódicas, en particular, resultan decisivas en esta discusión...” (Gargarella, 2005:29).

Además, considerando que la resistencia era considerada como lo contrario de la pasividad y el consenso tácito habituales por parte de la población, el autor se pregunta si en la actualidad, y bajo regímenes democráticos en los que predominan situaciones de ‘integración’ legal más que de ‘alienación’, existe algo que puede llegar a justificar el uso de la fuerza física para superar una situación de opresión. En principio, el derecho parece ser considerado como una instancia legítima aún para quienes, por algún motivo, apelan a la desobediencia civil. No obstante lo destacado hasta

aquí, y considerando las ya mencionadas situaciones de extrema pobreza o marginación padecidas por enormes poblaciones, permite al autor afirmar que, en la actualidad, las situaciones de ‘alienación legal’ existen -algo que justifica teóricamente a partir de la presencia de condiciones sustantivas y procedimentales comparables con las identificadas por los primeros constitucionalistas¹³-, a partir de lo cual se pregunta cuáles serían los alcances aceptables, en caso de que se produzca una resistencia al derecho. Si bien Gargarella continúa el desarrollo de su obra proponiendo interesantes reflexiones, expresa la necesidad de continuar esta discusión dada la complejidad que la caracteriza, utilizando los aportes de siglos de estudios ligados a estas cuestiones.

Otra crítica originada en la literatura jurídica es la aportada por Cruz Parceró. Para este autor, una teoría de los derechos debería brindar una explicación unificada que dé cuenta de los derechos tanto dentro como fuera de los contextos específicamente jurídicos. Lo que ocurre habitualmente es que las teorías sólo se circunscriben a los contextos jurídicos, por lo que ni siquiera aspiran a explicar las implicancias de un derecho fuera del ámbito legal, contribuyendo de ese modo a que las relaciones existentes entre los derechos de distintos ámbitos pasen inadvertidas. En el trabajo citado, el autor se propone

“...analizar algunos aspectos del lenguaje de los derechos, específicamente problemas conceptuales o problemas que podemos llamar ‘estructurales’ o ‘analíticos’. (...) ...los problemas conceptuales y teóricos tienen implicaciones prácticas importantes a la hora de intentar proteger y garantizar los

¹³ “...aquellos que se ven sistemáticamente privados de abrigo u hogar; aquellos que padecen diariamente el hambre; aquellos que son víctimas sistemáticas de la violencia, etc., confrontan algunos de los peores agravios que una persona puede enfrentar (condición sustantiva). Al mismo tiempo, tales ofensas, y particularmente su carácter sistemático, nos refieren a la existencia de graves deficiencias procedimentales –deficiencias que se vinculan con el sistema institucional, y que muestran que el mismo es incapaz de reparar los males existentes- (Gargarella, 2005:35).

derechos, de modo que preocuparse por este tipo de temas no es una preocupación estética o estilística, ni un lujo intelectual del que se pueda prescindir sin mayores consecuencias” (Cruz Parceró, 2007:15).

Cruz Parceró explica que se habla de ‘los derechos’ a partir del siglo XVII, aunque, en rigor, existen diferentes conceptualizaciones y, por tanto, referencias para dar cuenta de los orígenes de esta noción. Expresa también que la ‘evolución’ del derecho ‘objetivo’¹⁴ fue pasando de una concepción ‘sustancial’, en función de su contenido (facultad o poder moral), a una ‘formal’, es decir, asociada con un poder jurídico para el reclamo del ‘cumplimiento de un deber’, en tanto acción procesal. Este pasaje es considerado por Cruz Parceró como algo relevante para comprender ciertas ‘incoherencias’ producidas durante el resurgimiento del lenguaje de los derechos humanos en el siglo XX: las teorías más utilizadas en ese momento eran ‘formalistas’, y por tanto, no resultaban adecuadas para comprender la proliferación de derechos.

¿Pero qué pasa cuando se reflexiona en torno de los derechos de grupos tradicionalmente marginados y fuertemente desprotegidos y excluidos de toda reflexión o texto jurídico? Williams (2003) aborda con profundidad este tema, al hablar de la histórica deuda social y legal de los sistemas ‘democráticos’ alrededor de la figura de los esclavos negros de su

¹⁴ Cabe recordar a qué se hace referencia al hablar de derecho objetivo y derecho subjetivo. De acuerdo al Diccionario Manual Jurídico Abeledo-Perrot (Garrone, 2003:285), se trata de dos puntos de vista diferentes para abordar el derecho: “Si lo contemplamos como un ordenamiento social destinado a regular la conducta humana, advertimos de inmediato que el derecho está formado por un cúmulo de normas, es decir, de reglas impuestas a la actividad de los hombres, y a las cuales deben éstos someterse. Si, por el contrario, lo contemplamos desde el fuero interno de cada uno, nos vemos en posesión de derechos que podemos hacer valer frente a los demás...”. Llambías (2001:22) explica que ambos se corresponden y exigen recíprocamente: mientras que desde el punto de vista del derecho objetivo, “...el derecho prohíbe apoderarse de lo ajeno”, desde el punto de vista subjetivo, quien sufre un robo tiene la facultad de hacer valer el mencionado derecho.

país, Estados Unidos. Su punto de vista es particularmente interesante en tanto aborda este complejo tema no sólo a partir de sus estudios en el campo jurídico, y en particular, en torno de los ‘Estudios Legales Críticos’ (*Critical Legal Studies - CLS*) sino también de su condición de negra, descendiente de esclavos, y de blancos poderosos, ‘dueños’ de esos esclavos. En su trabajo, la autora matiza y analiza las implicancias que para ella ha tenido este tipo de estudios, advirtiendo una clara diferencia con respecto a las vivencias de cualquier otro estudioso ‘no negro’.

“Para los históricamente impotentes, la concesión de derechos es símbolo de todos los aspectos de su humanidad que le han sido negados: los derechos implican un respeto que lo ubica a uno en el rango referencial de ‘yo’ y otros, que lo eleva del estatus de cuerpo humano al de ser social. (Williams, 2003:55)

A diferencia de otros estudiosos, Williams se muestra más cauta en relación a la crítica. Desde su perspectiva, el problema con el discurso de los derechos no radica en un carácter restrictivo que le sería propio, sino en un universo referencial restringido; no pasaría tanto por los momentos de ‘afirmación’ de derechos, sino más bien por las fallas que existen en torno al compromiso asumido con ellos (Williams, 2003:64). Las palabras de esta autora son elocuentes en relación a su postura.

“La tarea de los *CLS* (Estudios Legales Críticos), entonces, no es desechar los derechos sino ver a través o más allá de ellos para hacer que reflejen una definición más amplia de intimidad y propiedad: para que la intimidad deje de ser una manera de excluir basada en el interés propio y se convierta en una manera de tener consideración por la autonomía frágil y misteriosa del otro” (op. cit.:73).

Retomando los aportes de Jaramillo Sierra, ella expresa que en muchas ocasiones se acusa a los autores críticos de un nihilismo poco fértil, reacción que, en general, dice esta autora, da cuenta de dos inquietudes que, en rigor, implican una mala comprensión de la crítica: en primer lugar, la cuestión es cómo puede hablarse del derecho sin hablar de los derechos; la segunda cuestión es cómo puede mejorarse la condición de quienes se encuentran en situación de opresión y mayor vulnerabilidad por fuera del derecho.

“Las críticas no exigen necesariamente abandonar la categoría de los derechos en la teoría jurídica o en la lucha política. Lo único que revelan es que el discurso de los derechos no tiene los poderes que se le atribuyen. Por esto no son necesariamente paralizantes. Por el contrario, estar por fuera del discurso de los derechos abre posibilidades retóricas y de acción que parecen imposibles o innecesarias dentro de él” (Jaramillo Sierra, 2003:40).

Finalmente, hay autores que se interesan por desentrañar las implicancias de lo que se denomina la Razón Jurídica. Para eso tomaré la acepción utilizada por Nieto (2007) quien se refiere a ella como una expresión que hasta hace poco era desconocida. Nieto explica que habitualmente, en un sentido ordinario –que es el que suele aparecer en los medios de comunicación y en ámbitos no especializados en el Derecho-, la Razón de una acción o de un comportamiento tiene un alcance causal: “es la causa o motivo que lo produce, explica y justifica” (Nieto, 2007:23), mientras que los especialistas en temas afines al Derecho se refieren a ella desde perspectivas muy diferentes, motivo por el cual deja en claro su postura: la Razón Jurídica tiene una naturaleza subjetiva, ya que se trata de una toma de conciencia, que a pesar de su carácter racional, no excluye a la intuición.

“Inicialmente no forma parte del sistema sino que es una ‘reflexión’ sobre el sistema, siguiendo así de cerca el modelo kantiano de la Razón y aproximándose a lo que en términos modernos se llama también ‘pensamiento’ o ‘discurso’. (...) ...es una facultad humana que capacita para entender las cosas o fenómenos, para darles sentido y para formar y ordenar los sistemas. (...) ...cuando la Razón Jurídica se desvía, termina dificultando y aun impidiendo la comprensión” (Nieto, 2007: 24).

A partir de esta definición es que Nieto propone realizar una crítica a la Razón Jurídica que contribuya a revisar y ‘limpiar’ a esa facultad innata que tenemos los seres humanos para observar y ordenar la realidad, con la pretensión de superar, de este modo, a aquella Razón Jurídica que, según sus palabras, “cultiva la mayoría de los juristas”, y que se caracteriza por encontrarse lejos de la realidad como consecuencia de estar atada al normativismo y a la dogmática (Nieto, 2007:30). Para este autor, uno de los puntos más críticos a considerar es que tanto la norma como el dogmatismo que caracterizan a la Razón Jurídica que conocemos se empeñan en negar la historicidad de los fenómenos del Derecho, que es precisamente uno de sus rasgos fundamentales, puesto que está ligado indisolublemente a las distintas coyunturas sociales. Pero además, sostiene que el Derecho no debe ser identificado sólo con las normas, sino que también debería ser considerado en su práctica.

“Cuando la Razón Jurídica toma conciencia histórica pierde su arrogancia y se percató de la fugacidad del Derecho que está analizando, es decir, del Derecho propio de la cultura llamada occidental surgida en un breve ‘parpadeo secular’ (...) ...la Razón es ‘astuta’ y su secreto consiste en cegar a los interesados

para que así no puedan percibir las enormidades que están cometiendo o provocando.” (Nieto, 2007:32)

Las perspectivas expuestas hasta el momento son de suma relevancia en el marco del presente trabajo, en tanto contribuyen a desnaturalizar muchos de los fenómenos que se generan en la sociedad con un aval jurídico: en rigor, aquellas situaciones de injusticia que suelen ser consideradas como ‘desviaciones’ a un modelo, son, desde esta óptica, componentes constituyentes de un sistema perverso que, en muchas ocasiones, no sólo las tiene previstas -sin tomar medidas concretas para evitarlas-, sino que además las provoca (Nieto, 2007:33).

Tal como afirmé anteriormente, lo que intenta el estudio es contribuir al cuestionamiento del dogmatismo que ha caracterizado al orden jurídico en nuestras sociedades. De ningún modo se trata de proponer aquí un rechazo generalizado al campo jurídico, sino de enfatizar la necesidad de que éste sea problematizado, como también contribuir a la promoción de una perspectiva más atenta a las relaciones que ‘cualquiera de nosotros’ puede llegar a establecer con ‘cualquier otro’, sin la necesidad de mediación de un componente de la ciencia, la técnica o el derecho. Podríamos preguntarnos, en todo caso, ¿se puede vivir sin ese dogma, sin cierta previsibilidad o ciertas garantías inalterables, en un mundo tan complejo y cambiante como el que habitamos? ¿Cómo resolver, si es que se puede, las permanentes tensiones entre la herencia, el deber ser, lo dado, por un lado, y lo por venir, por transformar, por crear y recrear, por el otro, si solemos permanecer apegados a una razón jurídica que limita las posibilidades de ser interpelada? ¿Podremos construir una ética distinta a la del derecho, una ética sin pretensiones de normativizar lo que cada uno ‘debe hacer’?

2.3.2. Particularidades del Documento Jurídico

A continuación presentaré aportes provenientes de distintas disciplinas con el fin de realizar una caracterización general de los documentos jurídicos. Esta caracterización contribuye a la comprensión de algunos aspectos vinculados al ordenamiento jurídico en general, como también a ciertos aspectos específicos para pensar a la razón jurídica en términos críticos.

De acuerdo con el diccionario jurídico elaborado por Garrone (2003:458) al hablar de lo 'jurídico' se hace referencia a aquello que "...atañe al derecho o se ajusta a él. (...) ...se dice que una acción es jurídica cuando se la ejerce conforme a derecho". Es por esto que todos los documentos oficiales considerados en el presente estudio -es decir, Constituciones, Tratados Internacional, leyes, resoluciones y diseños curriculares-, serán considerados como parte de este campo.

Tal como fue mencionado en apartados anteriores, la cuestión de los universalismos y particularismos atraviesa profundamente la discusión en torno del derecho y de lo político, de las relaciones de poder y la contingencia. Estas tensiones son destacables aquí en la medida en que el marco jurídico está pensado y formulado de manera que potencialmente abarque y prevea distintas situaciones particulares, teniendo en cuenta la generalidad de ciertas potencialidades de la acción humana, mientras que el campo en el que opera y, fundamentalmente, en el que debe ser interpretado, lo vincula con situaciones y sujetos concretos, con cuerpos de carne hueso, lo que genera ciertos puntos de desencuentro. Como expresa Ardití,

“Las decisiones están siempre inmersas en el terreno indecible entre las normas y su interpretación lo cual significa que la condición concreta de cualquier universal depende de contiendas políticas. La universalidad deviene una categoría contingente e

‘impura’ que surge en la negociación de su estatuto en escenarios de conflicto entre grupos” (Arditi, 2006:132).

En otro orden cabe recurrir a un referente de la teoría del derecho positivo, como es Kelsen (2000), para quien, según la lógica del derecho, toda norma es la expresión de un determinado valor: de un valor moral, en los casos en que se trata de una norma moral, y de un valor jurídico, en caso de que se hable de una norma jurídica. A diferencia de las leyes de la naturaleza, que suponen una relación de causa-efecto sin la intervención del ser humano, las leyes de la sociedad cuentan con la mediación de una norma, según criterios, conflictos, etc. establecidos en un tiempo y un espacio determinados. Es esa mediación la que hace posible que luego de un determinado acto se establezca una determinada medida y no otra, por lo cual puede decirse que el discurso jurídico se caracteriza también por establecer una relación de ‘imputación’: la relación causa efecto no es inmediata, sino que el ‘premio’ o el ‘castigo’ que siguen a una buena o mala acción (respectivamente) son, precisamente, imputados a una determinada acción.

Desde otro punto de vista, Martín Rojo (1997) contribuye a la comprensión de este tipo de documentos aproximándose a su estudio a partir del análisis discursivo. Esta autora menciona tres categorías de interés para el presente trabajo sobre la base de distinciones realizadas por Foucault. En primer lugar, habla del control de los poderes del discurso para referirse a dos tipos de procedimientos de exclusión: la prohibición y la neutralización (realizada a través de la deslegitimación de ciertos discursos); en segundo lugar, la autora habla del control de la aparición de los discursos, en donde hace referencia a las restricciones discursivas que se imponen en ciertas circunstancias o regiones discursivas concretas; en tercer y último lugar, la autora habla de los procesos que determinan las condiciones de la puesta en circulación de los discursos de acuerdo a cada contexto. Es a través de lo

que Foucault entiende como ‘estrategias de apropiación’ del discurso que algunos grupos sociales e instituciones determinan las normas que regularán la producción y la circulación de los mismos, dificultando de este modo (por medio de restricciones retóricas y lingüísticas) que otros determinados grupos sociales sean excluidos de la participación en un determinado sistema. A los fines de este trabajo interesa destacar que cuanto más técnico y especializado es el vocabulario utilizado (tal es el caso de los discursos legales), mayor es la desigualdad establecida entre los distintos grupos en cuestión. En palabras de la autora:

“El establecimiento de normas y regulaciones discursivas no sólo dificulta la producción de discursos que no emanan de las esferas de poder, sino que cierran las posibilidades de intercambiabilidad, de protesta y rechazo” (Martín Rojo, 1997:31).

Lo anterior da cuenta, entre otras cosas, de la fuerza de legitimación que puede tener una ley a lo largo del tiempo, como también del lugar de autoridad que ocupa, aunque es claro que los cambios que producen estos textos a nivel social no siempre son advertidos en el corto plazo ni de manera lineal. Por el contrario, la producción y circulación de los discursos legales constituyen un engranaje más, entre otros tantos, en lo que respecta a los procesos sociales más amplios, y en tal sentido, forman parte inextricable de las tensiones y conflictos sociales establecidos entre actores diferentes. Al igual que lo que ocurre con otros textos, en las leyes pueden rastrearse algunas de esas tensiones, mediante interrogaciones que permiten una mayor comprensión de las razones por las cuales se utilizan ciertos términos en vez de otros, qué tipo de subjetividad, qué procesos sociales los promovieron y cuáles se están promoviendo, entre otras cuestiones.

Otro de los aportes para comprender la lógica del lenguaje jurídico desde el punto de vista del análisis del discurso es el de Pardo, quien sostiene que en rigor, todos los textos son iguales en términos de las

estrategias y recursos que se utilizan, pero lo que varía son las frecuencias y las distintas alternancias o combinaciones (Pardo, 1992:15). Pero, además, todos los textos se encuentran de algún modo insertos en instituciones, más o menos formales (desde la familia hasta el Congreso de la Nación, por poner ejemplos) que también inciden en función de las relaciones de poder existentes. Desde el punto de vista de esta autora, "...el modo de enfrentarse a un texto judicial o jurídico es el mismo que se utiliza para cualquier otro texto" (Pardo, 1992:16) por lo que se torna fundamental establecer el contexto extralingüístico en el que dicho texto se encuentra. Siguiendo las caracterizaciones que realiza esta autora, cabe advertir, además, que los documentos oficiales considerados en el presente trabajo son 'textos escritos', por lo que, a diferencia de los textos orales, tienen la posibilidad de ser corregidos, se conforman sobre emisiones largas (puede volverse a ellas sin tener la necesidad de recurrir a la memoria), e incluyen una gran cantidad de conectores o frases conectoras (Ibíd.). En otro orden, Pardo se refiere al texto legal en tanto texto oscuro, es decir, que al igual que otros textos burocráticos es difícil de entender y manejar si no se pertenece a un determinado sector social, o si no se tiene una formación específica en relación a él, a lo que se suma la pretensión de objetividad que también 'oscurece' ciertos rasgos lingüísticos (por ejemplo, a través del uso del latín, o el uso de términos poco frecuentes en el vocabulario del lego):

“En parte esta oscuridad de los textos burocráticos deviene del hecho de ser escritos. Ya por ser más largas las emisiones son más complejas. Esa complejidad se manifiesta en la gran cantidad de subordinadas, conectores, deícticos, verbos impersonales, entre otros. (Al igual que el texto científico, el texto legal) implica un esfuerzo por parte del lector para poder entender ciertas nociones propias de determinada área” (Pardo, 1992:17-18).

Al igual que lo que ocurre con los textos legales, el análisis de los textos correspondientes a los diseños curriculares contribuyen a la comprensión de los modos en que éstos responden a los cambios socioculturales y, a su vez, a los modos en que éstos son influidos por la norma. En todos estos casos se torna fundamental el rol que adquieren estos discursos en la constitución de ciertos tipos de subjetividad (Ninnes, 2009), y por ende, en lo que respecta más ampliamente a la relación entre la vida de los sujetos, las políticas y la esfera jurídica.

III. EN EL CAMINO: TEXTOS, SUJETOS Y CONTEXTOS

*Uno no es humano porque sea una buena persona,
sino porque nunca lo es completamente.*
Joan-Carles Mèlich
Ética de la compasión

Tras los lineamientos teóricos generales que orientaron el trabajo, y algunas indagaciones más específicas referidas a los documentos legales, intentaré exponer aquí distintas aproximaciones empíricas que permiten advertir algunas pistas y realizar ciertas interpretaciones en torno a cómo se conciben las diferencias en el ordenamiento legal que regula el Sistema Educativo y su relación con la Discapacidad.

1ra. Aproximación: Indagación de informes de carácter cualitativo como también datos estadísticos que dan cuenta de la situación de los estudiantes con discapacidad en distintos países y en la Argentina.

2da. Aproximación: Tomando como recorte de indagación los documentos oficiales, inicialmente elegí un tópico de análisis, la diversidad, debido al protagonismo creciente que desde hace más de una década viene teniendo este concepto en nuestra sociedad. En los años '90 se advierte un punto de inflexión que, en materia de políticas educativas (aunque no sólo en ella), surge a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 tras más de un siglo de vigencia de la Ley 1420 del año 1884 -en el año 2006, la mencionada Ley Federal sería derogada por la Ley de Educación Nacional aún vigente-. Como parte del contexto nacional e internacional que dio lugar a los cambios mencionados –profundizados por las discusiones en torno a las migraciones y las desigualdades socioeconómicas-, fue a partir de los '90 que el debate público e intelectual en torno a situaciones y cuestiones ligadas a 'las diferencias' comenzó a tomar creciente interés. Si bien los abordajes en torno a este tema son muy disímiles y con muy

diferentes niveles de profundidad, es claro que han constituido un gran tópico que de algún modo u otro han influenciado las prácticas educativas en sus distintos niveles de concreción. Busqué la mención de la ‘diversidad’ en las últimas dos leyes de educación de alcance nacional (la Ley 24.195 y la Ley 26.206) para obtener un contexto discursivo como punto de partida de carácter cualitativo.

3ra. Aproximación: Primeramente indagué y organicé el marco legal y curricular para realizar una primera aproximación a las principales regulaciones que, más o menos directamente, afectan a los ‘estudiantes con discapacidad’ en el campo educativo. Posteriormente desarrollé una estrategia inversa a la anterior: luego de la selección y organización de los ‘documentos oficiales’ (marco legal y curricular) elaboré una estrategia de trabajo que implicó la codificación, jerarquización e interpretación de distintas unidades textuales, de acuerdo a las conceptualizaciones y reflexiones de interés en el marco de la tesis. Las unidades textuales priorizadas fueron las que, de acuerdo al marco de pensamiento desarrollado al inicio, se vinculaban a las concepciones expresadas por la norma en torno de las diferencias en el campo de la educación, con especial atención al abordaje en torno de la población que asiste a las escuelas de Educación Especial: educación común, educación especial, igualdad, solidaridad, desigualdad, diferencia, derechos humanos, derechos educativos, discapacidad.

3.1. Primera Aproximación: Informes Comparativos; Datos Estadísticos

Tal como recuerda el trabajo elaborado por la Coordinación de Educación Especial dependiente del Ministerio de Educación Nacional, el

derecho internacional considera que la educación, en todos sus niveles y formas, debe presentar las siguientes características:

- a) Disponibilidad: debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente.
- b) Accesibilidad: las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación. La accesibilidad consta de tres dimensiones: i) No discriminación. ii) Accesibilidad material. iii) Accesibilidad económica.
- c) Aceptabilidad: las personas tienen derecho a acceder a una educación de calidad; refiere a criterios de calidad educativa.
- d) Adaptabilidad: la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades, y responder a esas necesidades en contextos culturales y sociales diferentes (Ministerio de Educación Nacional, 2009:26).

A su vez, el texto recuerda que los cuatro factores mencionados refieren a tres principios:

1. Acceso a una educación obligatoria y gratuita.
2. El derecho a una educación de calidad.
3. Igualdad, inclusión y no discriminación.

De acuerdo con Skliar, Gentili y Stubrin los documentos elaborados a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (UNESCO 1990), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) y la Declaración de la Salamanca (1994) constituyen documentos fundamentales en lo que respecta a la educación de personas ‘con discapacidad’ en la medida en que

“... confluyen en un conjunto de propuestas relacionadas con la enseñanza básica obligatoria y gratuita para todos, la

protección de la dignidad de la infancia, la educación para todos y la educación inclusiva como modos de funcionamiento deseables y consensuados para todos los sistemas educativos”. (Skliar, Gentili y Stubrin, 2008:4).

Sobre la base del Informe del Relator Especial de la ONU (Vernor Muñoz) sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades del año 2007, los autores realizan un análisis comparativo entre distintos países respecto de la situación educativa de las personas con discapacidad, dando cuenta de los magros esfuerzos existentes en términos de políticas educativas, más allá de lo establecido por los marcos legales, como también de la falta de información disponible.

Entre otros aspectos, el texto destaca que la gratuidad de la enseñanza es generalizada aunque en algunos casos se advierten operaciones de cobro de determinados montos de dinero para la adquisición de materiales que, en el caso de estudiantes con discapacidad, se ven muchas veces acrecentados. Además, el informe da cuenta de la gran disparidad existente entre los países con mayores y menores recursos económicos, expresando una desventaja aún mayor en las poblaciones que viven en zonas rurales, asentamientos indígenas, etc.

“Un conjunto de factores se combinan a la discapacidad potenciando los efectos discriminatorios y excluyentes que operan en los sistemas educativos. La pertenencia a determinados grupos identitarios y sociales (...), las condiciones sociales y el sexo (...) constituyen factores que determinan condiciones de vida aún menos favorables” (Skliar, Gentili y Stubrin, 2008:13).

Los autores citados enfatizan, además, que las políticas educativas y facilidades especialmente orientadas a estudiantes con ‘discapacidades múltiples’ son llamativamente escasas.

En lo que respecta al abordaje curricular, existe una gran disparidad entre los países. Mientras que algunos informes afirman que los contenidos curriculares suelen promover procesos de estigmatización y discriminación, otros mencionan la reciente incorporación de contenidos de carácter transversal, que pretenden combatir los procesos antes mencionados. En esta fluctuación de intencionalidades, se advierten tendencias formales al racismo, por un lado, y a la idea de tolerancia, por el otro, con todo lo que ambas cuestiones implican en términos de relaciones sociales y políticas educativas (Ibíd.).

Además, el trabajo refiere la casi inexistencia de sistemas y experiencias de evaluación de la calidad y pertinencia de la educación que reciben los estudiantes ‘con discapacidad’, y en lo que respecta a la capacitación docente, los autores afirman:

“Los cursos de formación básica de profesores suelen incluir en el currículo contenidos referentes al tratamiento de niños con Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, estas informaciones suelen resultar escasas y hasta inocuas. Por su parte, la formación de profesores especializados en algún tipo específico de discapacidad tiene mayormente lugar en instituciones diferenciadas” (Skliar, Gentili y Stubrin, 2008:13).

En el caso de la Argentina, un documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional afirma que es necesario, en el marco de las políticas sobre Educación Especial producir información sobre la modalidad en tanto es evidente la falta de la misma como también los problemas que esto conlleva respecto de la toma de decisiones. El texto destaca que

“...son escasas las informaciones sobre los índices de abandono o deserción escolar de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, datos sobre éxito o fracaso escolar, movimientos institucionales de esta población, etcétera. La falta de información dificulta la definición y la retroalimentación de políticas, así como la estimación de los recursos necesarios para atender de forma integral las necesidades educativas de este colectivo.” (Ministerio de Educación Nacional, 2009:23).

Por otra parte, merece la atención la información estadística más reciente publicada por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) en lo que respecta al Sistema Educativo Argentino. Algunos de los datos son considerados a continuación:

En cuanto a los estudiantes que se encuentran matriculados en la Educación Especial a lo largo del país, suman un total de 102.793, es decir, casi un 1% del total que asiste a algún servicio educativo del sistema en los niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior No Universitario, incluyendo la Educación de Jóvenes y Adultos. Otros datos que resultan de interés son los siguientes:

- De los 102.793 estudiantes de Educación Especial, el 41.8% está conformado por mujeres, mientras que el 58,2% está conformado por varones.

- El 45% de la matrícula nacional de la Educación Especial reside en la Provincia de Buenos Aires.

Por otro lado, en cuanto a los niveles educativos es de destacar la escasa cantidad de matrícula secundaria, con la consiguiente implicancia que esto tiene en lo que respecta al acceso a la educación superior y las posibilidades que ella genera:

- el 29% se encuentra en el Nivel Inicial
- el 61% en el Nivel Primario
- el 10% en el Nivel Secundario.

El Cuadro 1 expuesto a continuación, elaborado por la DiNIECE, muestra los totales de alumnos por modalidad.

Cuadro 1

Año 2010. Servicios educativos que dictan los niveles inicial, primario, secundario y superior
Alumnos por modalidad y nivel educativo

	Total	Rural	Contexto de encierro	Hospitalaria-domiciliaria	Intercultural bilingüe	Técnico-profesional	Artística
TOTAL	11.432.618	950.604	32.936	5.675	57.866	807.307	59.265
ED. COMÚN	10.561.516	911.640	6.072	1.970	54.130	807.307	59.265
Inicial	1.553.418	127.441	198	505	8.327		
Primaria	4.637.463	513.925	2.557	1.442	35.762		
Secundaria	3.679.628	270.274	2.521	23	10.041	628.248	21.246
Superior No Universitario	691.007		796			179.059	38.019
ED. ESPECIAL	102.793	2.212	462	3.705	14		
Inicial	27.952	509	33	820			
Primaria	63.622	1.653	429	2.527	14		
Secundaria	11.219	50		358			
ED. JÓVENES Y ADULTOS	768.309	36.752	26.402		3.722		
Primaria	246.020	17.432	12.541		3.486		
Secundaria	522.289	19.320	13.861		236		

Fuente: Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación

Realización: 10/08/11 Gestión de la información

Otros datos extraídos de la misma fuente muestran que de ese total que asiste a Escuelas de Educación Especial, un 80% está matriculado en escuelas de gestión estatal, mientras que el 20% restante está matriculado en escuelas de gestión privada (a continuación se muestran los datos totales en los Cuadros 2 y 3):

Cuadro 2

**Año 2010. Servicios educativos que dictan los niveles inicial, primario, secundario y superior
Alumnos del sector de gestión estatal por modalidad y nivel educativo**

	Total	Rural	Contexto de encierro	Hospitalaria- domiciliaria	Intercultural bilingüe	Técnico- profesional	Artística
TOTAL	8.379.752	912.248	32.387	5.656	55.443	645.331	50.068
ED. COMÚN	7.575.558	873.645	5.556	1.951	51.756	645.331	50.068
Inicial	1.035.641	123.742	107	501	7.898		
Primaria	3.484.217	505.925	2.132	1.427	34.774		
Secundaria	2.657.956	243.978	2.521	23	9.084	564.814	21.246
Superior No Universitario	397.744		796			80.517	28.822
ED. ESPECIAL	82.351	2.187	443	3.705	14		
Inicial	24.171	503	33	820			
Primaria	50.397	1.642	410	2.527	14		
Secundaria	7.783	42		358			
ED. JÓVENES Y ADULTOS	721.843	36.416	26.388		3.673		
Primaria	243.139	17.206	12.527		3.437		
Secundaria	478.704	19.210	13.861		236		

Fuente: Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Realización: 10/08/11 Gestión de la información.

Cuadro 3

**Año 2010. Servicios educativos que dictan los niveles inicial, primario, secundario y superior
Alumnos del sector de gestión privado por modalidad y nivel educativo**

	Total	Rural	Contexto de encierro	Hospitalaria- domiciliaria	Intercultural bilingüe	Técnico- profesiona l	Artística
TOTAL	3.052.866	38.356	549	19	2.423	161.976	9.197
ED. COMÚN	2.985.958	37.995	516	19	2.374	161.976	9.197
Inicial	517.777	3.699	91	4	429		
Primaria	1.153.246	8.000	425	15	988		
Secundaria	1.021.672	26.296			957	63.434	
Superior No Universitario	293.263					98.542	9.197
ED. ESPECIAL	20.442	25	19				
Inicial	3.781	6					
Primaria	13.225	11	19				
Secundaria	3.436	8					

ED. JÓVENES Y ADULTOS	46.466	336	14		49		
Primaria	2.881	226	14		49		
Secundaria	43.585	110					

Fuente: Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Realización: 10/08/11 Gestión de la información.

En cuanto a los ‘alumnos integrados’, los datos estadísticos muestran, mediante el Cuadro 4, que de los 102.793 estudiantes que asisten a la Educación Especial, un 44% se encuentra desarrollando un proyecto de integración.

Cuadro 4

Año 2010: Educación Especial

Alumnos integrados a la Educación Común y de Adultos por tipo de educación y nivel de enseñanza según división político-territorial

División político-territorial	Total	Común					Adultos		
		Total	Inicial	Primario	Secundario	Superior no universitario	Total	Primario	Secundario
Total País	45.181	42.813	6.848	29.714	6.216	35	2.368	1.817	547
Ciudad de Buenos Aires	1.922	1.833	814	981	38		89	64	25
Buenos Aires	23.143	22.095	3.995	13.309	4.781	10	1.048	683	365
Conurbano	10.961	10.418	2.071	6.217	2.129	1	543	356	187
Buenos Aires Resto	12.182	11.677	1.924	7.092	2.652	9	505	327	178
Catamarca	112	84	14	67	3		28	27	1
Córdoba	1.406	1.385	136	1.064	185		21	17	
Corrientes	460	448	25	364	57	2	12	12	
Chaco	1.798	1.708	113	1.542	51	2	90	69	21
Chubut	737	705	65	526	111	3	32	25	7
Entre Ríos	736	621	111	465	44	1	115	102	13
Formosa	1.400	1.201	93	1.054	50	4	199	178	21
Jujuy	752	701	74	605	22		51	32	19
La Pampa	925	907	52	500	355		18	15	3
La Rioja	45	45	6	36	3				
Mendoza	1.482	1.421	92	1.273	56		61	47	14
Misiones	613	586	37	545	4		27	26	1
Neuquén	1.085	1.027	195	810	20	2	58	54	4
Río Negro	1.759	1.647	192	1.331	124		112	94	18
Salta	409	389	18	362	7	2	20	19	1
San Juan	1	1		1					

San Luis	214	214	10	202	2			
Santa Cruz	1.000	861	171	666	24		139	129
Santa Fe	4.746	4.529	581	3.691	248	9	217	197
Santiago del Estero								
Tucumán	340	318	26	267	25		22	18
Tierra del Fuego	96	87	28	53	6		9	9

Fuente: Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Nota: Incluye los alumnos que sólo asisten a la escuela común o de adultos recibiendo apoyo docente de la escuela especial y los alumnos que asisten a más de un establecimiento educativo. Sólo se consignan los alumnos integrados registrados en las escuelas de educación especial.

Realización: 10/08/11 Gestión de la información

Finalmente, y de acuerdo con la misma distinción de modalidades y contextos establecida en los cuadros precedentes, el Cuadro 5 muestra que del total de cargos docentes (como puede verse, más de 695.000) el 4% se desempeña en Educación de Jóvenes y Adultos, el 6% se desempeña en la Educación Especial, y el 80% restante se desempeña en el marco de la Educación Común.

Cuadro 5

Año 2010. Cuadros generales. Servicios educativos que dictan los niveles inicial, primario, secundario y superior
Cargos docentes por modalidad y nivel educativo

	Total	Rural	Contexto de encierro	Hospitalaria-domiciliaria	Intercultural bilingüe	Técnico-profesional	Artística
TOTAL	695.552	77.076	1.596	1.240	6.050	50.861	2.917
ED. COMÚN	625.320	74.829	329	670	5.848	50.861	2.917
Inicial	112.653	9.196	17	2	811		
Primaria	334.350	51.212	189	668	4.395		
Secundaria	158.268	14.421	107		642	43.933	1.236
Superior No Universitario	20.049		16			6.928	1.681
ED. ESPECIAL	43.401	646	92	503	9		
ED. JÓVENES Y ADULTOS	26.831	1.601	1.175	67	193		
Primaria	15.065	1.007	895	67	186		
Secundaria	11.766	594	280		7		

Fuente: Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación.

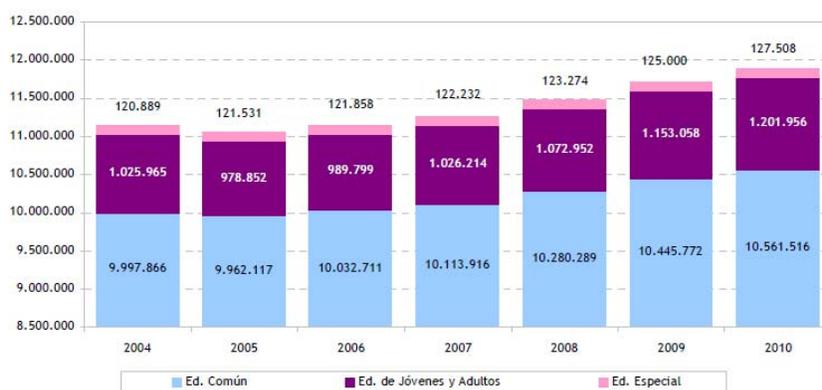
Nota: Se incluyen los cargos docentes comprendidos dentro de la planta funcional y aquellos fuera de la planta funcional

Realización: 31/10/11 Gestión de la información.

Finalmente, los datos estadísticos correspondientes al año 2010, publicados por la DiNIECE, dan cuenta lo que otros estudios han destacado (algunos de ellos citados aquí) respecto de la categoría de ‘retraso mental’: en el nivel primario, dicha categoría representa el 66% de la matrícula a nivel nacional, y el 75% en la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto a la ‘evolución’ de la matrícula información obtenida a partir del mismo organismo (DiNIECE) da cuenta de un incremento – durante la última década- en todos los niveles y modalidades, incluyendo la modalidad de Educación Especial.

Matrícula por Modalidades Básicas. Período 2004-2010



Fuente: Relevamientos Anuales 2004 a 2010. Gestión de la Información, DiNIECE, MEN.

Es interesante considerar los datos expuestos anteriormente teniendo en cuenta algunos aspectos críticos en torno de las distancias existentes entre la perspectiva conceptual que se viene promoviendo en los últimos años por medio de los discursos que se pronuncian sobre la Educación Especial, por un lado, y los criterios de elaboración de las estadísticas que se encuentran disponibles para la toma de decisiones, por el otro.

En este sentido cabe citar algunas de las inquietudes destacadas por Albergucci (2006:19):

- “Hemos dicho que el sujeto de la educación especial es el alumno con NEE, este concepto no deja de lado la discapacidad, sino que la considera junto con todos los demás factores que inciden en la vida del individuo: ¿disponemos de información desde esta concepción?”
- “Hemos tratado de discutir algunas categorías que surgen al analizar información educativa (personas con alto riesgo social, discapacidad múltiple, discapacidad mental leve, desviaciones normales de la inteligencia), ¿podemos continuar arraigados en estos términos cuando al menos discursivamente en educación especial se habla de otros sujetos?”
- “La forma de ‘contar’ personas a partir de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, las preguntas que nos hacemos a partir de esa información va más allá de la discapacidad, se corre del centro de la escena para pasar a analizar aspectos que analizan a la persona de una forma más integral, al respecto, ¿en educación qué cosas podríamos esperar de la información? ¿qué deberíamos preguntar para “ir más allá” de la discapacidad? (...)”

3.2. Segunda Aproximación: La Diversidad en la Ley de Educación Nacional

En el presente apartado el foco está puesto en una descripción de los usos de la diversidad en las leyes de educación que han regulado al sistema educativo nacional de las últimas décadas: Ley Federal de Educación Nro. 24.195 (1993-2006) y Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (vigente

desde 2006). En definitiva, lo que sigue brinda una primera pauta de cómo se conciben las diferencias en el campo de la educación utilizando como tópico de análisis el concepto diversidad. El interés por indagar en los usos de la diversidad refiere a que se trata de un concepto difundido con mucha eficacia que, no sólo ha formado parte de las reflexiones científicas más estrictamente teóricas -de las cuales proviene-, sino que, también, ha llegado a constituir, en las últimas décadas, buena parte de los documentos oficiales -leyes, normativas escolares y programas de formación docente, entre otros- pasando a conformar también el vocabulario utilizado cotidianamente por docentes y demás actores que participan en las escuelas. Considero que la reflexión crítica respecto de los usos de ciertos conceptos 'de moda' merece nuestra atención en la medida en que tras el velo de ciertas 'formas' discursivas -presentadas con pretensiones de adecuación a los nuevos fenómenos y circunstancias sociales- se mantienen y refuerzan determinadas relaciones sociales con fuerzas asimétricas, tendientes a neutralizar y naturalizar determinados procesos y significados, dando por resultado un sucedáneo de novedad generalmente incapaz de convertir las prácticas sociales en cambios que vayan más allá de lo aparente.

Tal como se menciona en otro apartado, la ley anterior a las leyes consideradas aquí (Ley Federal de Educación de 1993 y Ley de Educación Nacional de 2006) es la 1420, sancionada dos años después de la celebración del Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882). La Ley 1420 formó parte del proyecto político tendiente a homogeneizar a la población, por lo que la diversidad y las diferencias tenían entonces connotaciones radicalmente distintas a las que actualmente se encuentran vigentes, al menos en el plano de lo políticamente correcto. A fines del siglo XIX la masificación de la escuela y la posibilidad de una 'instrucción primaria' de carácter obligatorio, gratuito y gradual tenía por objeto, según lo establecía su artículo 1ro., "...favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad".

Dado el interés por contar con un primer panorama para conocer los usos que se hacen del concepto diversidad, como también del adjetivo (diverso/a), cabe advertir una diferencia cuantitativa importante en lo que respecta a las referencias que se realizan del mismo en las leyes de la década pasada en relación a las realizadas en las leyes actualmente vigentes, tal como se expone a continuación.

Términos	Ley Federal 1993	Ley Provincial 1994	Ley Nacional 2006	Ley Provincial 2007
Diversidad	1	0	10	8
Diversidades	0	0	0	4
Diverso	1	1	0	0
Diversos	2	1	3	4
Diversa	0	0	0	0
Diversas	2	0	1	0
TOTALES	6	2	14	16

Como se advierte en el cuadro, mientras que en la Ley Federal de 1993 los términos diversidad, diverso y diversa (más sus plurales) son consignados 6 veces y en la Ley Provincial de 1994 son consignadas 2 veces, en la Ley Nacional de 2006 se registra 14 veces, y en la Ley Provincial de 2007 se registra 16 veces. Se trataría de un primer indicador del protagonismo que han adquirido los términos en las últimas décadas en nuestros ámbitos educativos, reflejado, a nivel normativo, en los últimos 4 años. Como recuerda Foucault (1996b:73), no se puede hablar de cualquier cosa en cualquier época; existen ciertas condiciones históricas, sociales, culturales –en las que las ciencias sociales tienen un lugar fundamental- que

influyen decisivamente en la mayor o menor reiteración de ciertos tópicos en desmedro de otros, de acuerdo a cada coyuntura.

Además de destacar el aspecto cuantitativo, es interesante identificar algunas estrategias a través de la indagación de las ubicaciones de los términos de interés. Esta indagación permite conocer con qué otros términos suele estar acompañada la diversidad y lo caracterizado como diverso/a, para, posteriormente, realizar interpretaciones al respecto.

A continuación se presentan los adjetivos, verbos y/o sustantivos que se destacan por su proximidad en el texto respecto de los términos diversidad/es, diverso/s y diversa/s. Para facilitar la contextualización de lo expresado, los artículos se encuentran citados textualmente en las notas al pie.

3.2.1. Ley Federal de Educación (1993-2006)

a) Diversidad/es

En esta ley, el término diversidad aparece por única vez en el siguiente artículo:

Artículo	Ubicación	Términos próximos
9 ¹⁵	· Título II “Principios Generales” · Cap. 2 “Del Sistema Educativo Nacional”	Adjetivos: Regional Sustantivos: Necesidades nacionales Verbos: Satisfacer

Como puede advertirse en el artículo referido, si bien a la diversidad se le adjudica un lugar importante en este contexto discursivo, aparece como

¹⁵ Art. 9 “El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a *satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional*”.

un aspecto más entre otros rasgos: el sistema educativo debe tener ciertos atributos (representados a través de los adjetivos enumerados) entre los que se encuentra estar orientado a ‘satisfacer la diversidad regional’. En primer lugar, de acuerdo al verbo que acompaña a la diversidad, ésta debería ser ‘satisfecha’; en segundo lugar, el adjetivo inmediatamente vinculado a la diversidad refiere a una dimensión espacial que alude a las regiones que pueden distinguirse dentro del territorio nacional. Al ensayar un paralelismo se advierte que al referirse al ámbito nacional, la ley habla de ‘satisfacer necesidades’, mientras que al referirse a sus regiones, habla de ‘satisfacer diversidad’. De lo anterior podría deducirse una afirmación cuestionable: que en el nivel nacional la diversidad estaría ‘satisfecha’, y por tanto, el sistema educativo tendría que focalizar en las necesidades. Si bien no parece claro a qué se alude con el verbo satisfacer, puede pensarse en que se da por supuesto un punto de partida nacional cuyas partes (regiones) son unidades relativamente homogéneas hacia su interior, pero diferentes respecto de las demás. Por otro lado, es interesante observar cómo, en virtud del paralelismo mencionado, quedan distinguidos y, a la vez, homologados entre sí, los términos necesidad y diversidad, dando cuenta de dos palabras con distintos significados, pero que, al presentar un mismo ‘status’ en la secuencia del texto (en tanto son aspectos a satisfacer en distintos niveles geográficos), parecen referir a lo mismo, es decir, a una falta, a algo a completar o superar.

b) Diverso/s y Diversa/s

En la Ley Federal, los términos diverso/s y diversa/s se utilizaban en los siguientes artículos:

Artículo	Ubicación	Términos próximos
----------	-----------	-------------------

5 “O” ¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> · Título II “Principios Generales” · Cap. 1 “De la política educativa” 	<p>Sustantivo al que se adjetiva: Sectores de la sociedad</p> <p>Otros sustantivos: educación no formal</p>
33 “C” ¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> · Título III “Estructura del Sistema Educativo Nacional” · Cap. 7 “Regímenes especiales” 	<p>Sustantivo al que se adjetiva: Circunstancias (particulares) objetivas</p> <p>Otros sustantivos: niños/as y adolescentes internados transitoriamente</p> <p>Verbos: supervisar</p>
56 “F” ¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> · Título X “Gobierno y administración” · Cap. 2: “Del Consejo Federal de Cultura y Educación” 	<p>Sustantivo al que se adjetiva: Manifestaciones de la cultura nacional</p> <p>Verbos: preservar, desarrollar, articular</p> <p>Otros sustantivos: políticas culturales</p>
59 “B” ¹⁹	<ul style="list-style-type: none"> · Título X “Gobierno y 	<p>Sustantivo al que se</p>

¹⁶ Art. 5 “O” (El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios) “La armonización de las acciones educativas formales, con la actividad no formal ofrecida por los *diversos sectores de la sociedad* y las modalidades informales que surgen espontáneamente en ella.”

¹⁷ Art. 33 “C” (Las Autoridades Educativas Oficiales) “supervisarán las acciones educativas impartidas a niños/as y adolescentes que se encuentren internados transitoriamente por *circunstancias objetivas de carácter diverso*”

¹⁸ Art. 56 “F” (El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes) “Considerar y proponer orientaciones que tiendan a la preservación y desarrollo *de la Cultura Nacional en sus diversas manifestaciones*, mediante la articulación de las políticas culturales con el Sistema Educativo en todos sus Niveles y Regímenes Especiales”

¹⁹ Art. 59 “B” (Las autoridades competentes de las Provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, tienen entre otras las siguientes atribuciones) “Aprobar el

	administración” · Cap. 3 “De las autoridades jurisdiccionales”	adjetiva: Ciclos, niveles y regímenes especiales Otros sustantivos: currículo Verbos: aprobar
64 ²⁰	Título 11 “Financiamiento”	Sustantivo al que se adjetiva: Jurisdicciones Verbos: encarar, solucionar, compensar, poner en práctica Otros sustantivos: programas especiales, emergencias, desequilibrios, marginalidad, experiencias educativas

Como puede advertirse, en el primer artículo consignado (5 “O”), el tema principal refiere a una relación entre las acciones educativas formales y aquellas no formales, que son las ofrecidas por los ‘diversos’ sectores sociales. De este modo, lo diverso queda asociado a lo informal de un modo amplio (se habla de ‘sectores’ sin hacer referencia a ninguno en particular), en contraposición con lo que estaría formalmente establecido por el sistema.

currículo de los *diversos ciclos, niveles y regímenes especiales* en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación”

²⁰ Art. 64 “El Poder Nacional financiará total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las *diversas Jurisdicciones* con la finalidad de solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad, o poner en práctica experiencias educativas de interés nacional, con fondos que a tal fin le asigne anualmente el presupuesto, o con partidas especiales que se habiliten al efecto”

En el segundo artículo (33 “C”), el ‘carácter diverso’ alude a las ‘circunstancias objetivas’ por las que niños/as y adolescentes pueden llegar a estar afectados por regímenes especiales del sistema educativo (internación transitoria). Al igual que lo que ocurre con los demás artículos que forman parte de este capítulo, el foco está puesto en los regímenes especiales, por lo que se incluyen regulaciones que prevén situaciones educativas en las que participen alumnos y alumnas con ‘capacidades y talentos especiales’, mencionándose los recursos que pondrá a disposición el sistema educativo en estos casos, entre otras cuestiones de carácter general.

El tercer artículo consignado en el cuadro (56 “F”) refiere a las ‘diversas manifestaciones’ de lo que identifica como ‘la Cultura Nacional’ (presuponiendo, nuevamente, una instancia unificada, con características y límites que aluden a determinados rasgos identitarios compartidos por los habitantes de un determinado territorio, poniendo el foco en los aspectos culturales que ‘la nación’ en su conjunto –a través del Consejo Federal de Cultura y Educación- debería preservar y desarrollar. Los verbos utilizados aquí se identifican entonces tanto con un componente pretendidamente conservador de un determinado relato (el de la ‘tradición’ argentina), como también con un componente proactivo y progresista. En ambos casos, el artículo hace referencia a las funciones tradicionales (modernas) de la educación escolar en sentido amplio: preservación de una tradición capaz de fomentar la unidad de la población y ciertos valores afectivos vinculados a la nación; desarrollo de ciertas manifestaciones culturales en pos del progreso o bienestar de la nación.

En el cuarto artículo citado (59 “B”) el término diverso adjetiva a los ‘ciclos, niveles y regímenes especiales’ al hacer referencia al currículo, por lo que pareciera no tener más que una relación de sinonimia con el término ‘distintos’ o ‘diferentes’.

Finalmente, en el último artículo (64) lo diverso afecta a las ‘jurisdicciones’, y va acompañado de los verbos encarar, solucionar,

compensar y poner en práctica, como así también de términos tales como ‘programas especiales’, ‘emergencia’, desequilibrios y marginalidad, todos ellos cargados de un sesgo claramente negativo, centrado en situaciones extraordinarias o en aspectos que comportan alguna falta.

3.2.2. Ley de Educación Nacional (2006-)

a) Diversidad/es

En la ley vigente en la actualidad se advierte, como ya se mencionó, un aumento muy significativo del uso de los términos que nos ocupan en relación con la ley anterior:

Artículo	Ubicación	Términos próximos
8 ²¹	· Título I: “Disposiciones generales” · Cap. 1 “Principios, derechos y garantías”	Sustantivos: Valores (libertad, paz, solidaridad, igualdad, <i>respeto a la diversidad</i> , justicia, responsabilidad y bien común), formación integral, proyecto de vida Verbos: respetar
11 “D” ²²	· Título I: “Disposiciones generales”	Adjetivos: Cultural Sustantivos: identidad nacional, particularidades

²¹ Art. 8 “La educación brindará 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”

²² Art. 11 “D” “Fortalecer la identidad nacional, basada en el *respeto a la diversidad cultural* y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”

	· Cap. 2 “Fines y objetivos de la política educativa nacional”	locales, valores universales, integración regional y latinoamericana. Verbos: respetar
27 “H” ²³	· Título II: “El Sistema Educativo Nacional” · Cap. 3 “Educación Primaria”	Sustantivos: formación ética, ciudadanía responsable, valores Verbos: asumir (valores)
48 “D” ²⁴	· Título II: “El Sistema Educativo Nacional” · Cap. 9 “Educación Permanente de jóvenes y adultos”	Adjetivos: cultural Sustantivos: educación de jóvenes y adultos, currículo, equidad de género Verbos: incorporar
54 ²⁵	· Título II: “El Sistema Educativo Nacional” · Cap. 11 “Educación Intercultural Bilingüe”	Adjetivos: cultural, positivo Sustantivos: contenidos curriculares comunes, multiculturalidad, culturas originarias, sociedad Verbos: valorar, comprender

²³ Art. 27 “H” “Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, *respeto a la diversidad*, justicia, responsabilidad y bien común”

²⁴ Art. 48 “D” (La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la *diversidad cultural*.

²⁵ Art. 54 “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as *valorar y comprender la diversidad cultural* como atributo positivo de nuestra sociedad”

73 “D” ²⁶	· Título IV: “Los/as docentes y su formación” · Cap. 2 “La formación docente”	Sustantivos: propuestas, dispositivos de formación, desarrollo profesional Verbos: ofrecer, fortalecer
89 ²⁷	· Título VI: “La calidad de la educación” · Cap. 2 “Disposiciones específicas”	Adjetivos: biológica Sustantivos: valores, comportamientos, actitudes, ambiente equilibrado Verbos: proteger, preservar
92 “A” ²⁸	· Título VI: “La calidad de la educación” · Cap. 2 “Disposiciones específicas”	Sustantivos: identidad nacional abierta, perspectiva regional Verbos: respetar
92 “E” ²⁹	· Título VI: “La calidad de la educación” · Cap. 2 “Disposiciones específicas”	Adjetivo: cultural Sustantivos: pueblos indígenas

²⁶ Art. 73 “D” (La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos) “Ofrecer *diversidad de propuestas y dispositivos de formación* posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza”

²⁷ Art. 89 “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la *diversidad biológica*; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población...”

²⁸ Art. 92 “A” (Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones) “El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la *diversidad*”

²⁹ Art. 92 “E” (Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones) “El conocimiento de la *diversidad cultural* de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley”

	específicas”	Verbos: conocer
123 “L” ³⁰	· Título X: “Gobierno y administración” · Cap. 5 “La Institución Educativa”	Sustantivos: redes, cohesión comunitaria, situaciones que presentan los/as alumnos/as y las familias Verbos: promover, intervenir

Tanto en el Art. 8 como en el Art. 27 “H”, la diversidad es directamente asociada a ‘valores’ que se pretenden universales, como así también al verbo respetar y asumir, y otros tales como promover, fortalecer, desarrollar. Los demás términos refieren a la formación de los sujetos en diferentes dimensiones, todas ellas ligadas más o menos explícitamente al ejercicio de la ciudadanía en contextos democrático-liberales.

En el caso del Art. 11”D”, del Art. 48 “D” y del Art. 54, la diversidad es acompañada por el atributo de ‘cultural’ (y en este último caso, se le otorga también el carácter de ‘positivo’). No obstante, existen diferencias claras entre estos artículos en lo que respecta al sujeto u objeto de la diversidad: mientras que en el primer caso se hace referencia a valores universales, a la identidad nacional y a las particularidades locales (mencionando la integración regional y latinoamericana), en el segundo caso el foco está puesto en una población en particular, que es la de jóvenes y adultos, homologando a la diversidad cultural con la equidad de género como dos factores a incorporar en los marcos curriculares. En el tercer caso,

³⁰ Art. 123 “L” (El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales, que se adecuarán a los niveles y modalidades) “Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/ as y sus familias.”

es otra la población a la cual se hace referencia, al ocuparse explícitamente de la multiculturalidad y las culturas originarias, en el marco de un capítulo denominado ‘educación intercultural bilingüe’.

El Art. 89, por su parte, llama la atención en tanto se refiere por única vez a la diversidad ‘biológica’, y por tanto los valores mencionados que se asocian a ella hacen alusión a la protección y preservación del ambiente equilibrado. Además se hace hincapié en los recursos naturales y su ‘uso sostenible’, y cuando se habla de la población, el foco está puesto en la mejora de la calidad de vida.

Por su parte, el Art. 92 “A” reitera la importancia de la identidad nacional en el marco de una perspectiva atenta a la región. El verbo utilizado es, nuevamente, ‘respetar’, confirmando que existe una tendencia a la asociación entre el ‘respeto de la diversidad’ y el ejercicio de una determinada ciudadanía, abierta e integradora.

En el Art. 92. “E” se destaca la clara adjudicación de la diversidad cultural a un determinado colectivo, genéricamente identificado como ‘los pueblos indígenas’. Concretamente, el artículo habla de conocer la diversidad cultural de estos pueblos, lo que implicaría considerar a los indígenas como ‘los diversos’ a quienes se debe ‘conocer’.

Finalmente, el Art. 73 “D” y el Art. 123 “L” merecen una aclaración especial, en la medida en que el término diversidad es utilizado de manera equivalente a diverso/a, es decir, en su carácter de adjetivo. En el primer caso se habla de ofrecer diversas propuestas y dispositivos de formación docente, mientras que en el segundo caso el foco está puesto en las diversas situaciones que pueden llegar a atravesar los/as alumnos/as y sus familias en el marco de la comunidad. Los verbos que acompañan estas situaciones son los que de manera habitual se utilizan al hablar de trabajos de tipo asistencial, tales como promover e intervenir.

b) Diverso/s y Diversa/s

En la ley nacional actual, el adjetivo diverso/a aparece en los siguientes casos.

Artículo	Ubicación	Términos próximos
27 “C” ³¹	· Título II: “El Sistema Educativo Nacional” · Cap. 3 “Educación Primaria”	Sustantivo al que se adjetiva: campos de conocimiento (lengua, comunicación, ciencias sociales, matemática, ciencias naturales, ciencias del ambiente, lenguas extranjeras) Otros sustantivos: oportunidades equitativas, saberes significativos Verbos: brindar, aprender
39 “C” ³²	· Título II: “El Sistema Educativo Nacional” · Cap. 7 “Educación Artística”	Sustantivo al que se adjetiva: lenguajes artísticos Verbos: formar
40 ³³	· Título II: “El Sistema	Sustantivo al que se

³¹ Art. 27 “C” “Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los *diversos campos del conocimiento*, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.”

³² Art. 39 “C” (La Educación Artística comprende) “La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los *diversos lenguajes artísticos* para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.”

³³ Art. 40 “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/ as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las *diversas comunidades* que integran la Nación”

	Educativo Nacional” · Cap. 7 “Educación Artística”	adjetiva: comunidades que integran la nación Otros sustantivos: patrimonio natural, cultural, material y simbólico Verbos: valorar, proteger
121 “C” ³⁴	· Título X: “Gobierno y administración” · Cap. 4 “Las Autoridades Educativas de las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”	Sustantivo al que se adjetiva: niveles y modalidades Otros sustantivos: currículo Verbos: aprobar

Los cuatro artículos que están citados en este apartado hacen referencia a aspectos curriculares del sistema educativo. En el primer caso (Art. 27 “C”), se atribuye la diversidad a los campos de conocimiento, los cuales se vinculan con las oportunidades equitativas y, más directamente, con el concepto de saberes significativos y con el verbo aprender; en el segundo y tercer caso (Art. 39”C” y Art. 40) los artículos se enmarcan en el capítulo referido a la educación artística: se habla de la formación en ‘diversos lenguajes artísticos’, por un lado, y de la valoración y protección del patrimonio de las ‘diversas comunidades’ que integran la nación, por el otro. Finalmente, en el último caso (121 “C”) se utiliza el verbo aprobar en directa relación con el currículo, haciendo referencia a los diversos niveles y modalidades.

³⁴ Art. 121 “C” (Los Gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en cumplimiento del mandato constitucional, deben) “Aprobar el currículo de los *diversos niveles y modalidades* en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación.”

Como puede apreciarse, ninguno de los términos abordados (diversidad, diverso/a) es definido en el marco de los textos, y esto se debe a otra particularidad de las leyes, que presuponen una posterior exégesis, es decir una interpretación de acuerdo al marco legal vigente y a las situaciones que así lo requieren.

Las distintas formas en las que se utiliza el concepto diversidad confirma que no se trata de un término unívoco, sino que, por el contrario, su significado es construido por cada destinatario, de acuerdo al contexto discursivo en el que se encuentra en cada caso, como también del aporte subjetivo implicado en la interpretación (experiencias y conocimientos previos de los actores).

A partir de este breve rastreo comparativo, pueden afirmarse los siguientes puntos:

- En la Ley de 1993 los adjetivos, verbos y demás sustantivos que acompañan a la diversidad y a lo/la diverso/a son cuantitativamente inferiores a los que se encuentran en la Ley de 2006.
- Respecto de los adjetivos en particular, en la primera ley sólo se menciona uno (regional) mientras que en la segunda se mencionan tres (la diversidad es ‘biológica’, ‘cultural’ y tiene atributos ‘positivos’). Cabe agregar que el único adjetivo que aparece más de una vez es ‘cultural’ (cuatro registros).
- En cuanto a los sustantivos más directamente asociados a la diversidad existe una amplia gama de temas. En la Ley Federal, los temas pueden agruparse en tres: cuestiones de índole regional (la diversidad se asocia con divisiones geopolíticas y sociales); aspectos de la ‘cultura nacional’ y situaciones asociadas con la educación ‘especial’ en el marco del sistema educativo. En el caso de la Ley de 2006 los temas vinculados al currículo (niveles, contenidos, etc.) toman protagonismo, distinguiéndose en ese marco ciertos aspectos ligados a los siguientes tópicos: culturas originarias y pueblos

indígenas, comunidades, identidad nacional, ciudadanía, lenguajes artísticos y de un modo muy destacado (en comparación con la ley anterior) la cuestión de ‘los valores’ de carácter ético íntima y tradicionalmente asociados a escenarios democráticos.

- Cuando se pone el foco en los ‘otros sustantivos’ que acompañan a la diversidad en el texto (es decir, aquellos que en el texto están asociados pero de manera indirecta) en la ley de 1993 se destacan situaciones que podrían caracterizarse como ‘focalizadas’ (educación no formal, políticas culturales, programas especiales) y otras cuyas connotaciones tienen una orientación negativa (emergencia, desequilibrio, marginalidad). La ley del año 2006, contrariamente, presenta conceptos asociados a la potencialidad antes que a la falta: oportunidades, patrimonio natural, cultural, etc.
- Respecto de los verbos ocurre algo similar a lo mencionado en el punto anterior: mientras que la ley de 1993 expresa, entre otros, algunos verbos que denotan carencia, falta, incompletud (tales como satisfacer, solucionar, compensar), la ley de 2006 hace una mayor referencia a verbos con connotaciones positivas (tales como brindar, formar, incorporar, ofrecer, promover) y reitera, en tres oportunidades diferentes, los términos ‘respetar’ y ‘valorar’.

Podría pensarse entonces que en la Ley 26.206 la diversidad se ‘respetar’ y ‘valorar’, mientras que en la Ley anterior, la diversidad se ‘satisfacía’ o ‘compensaba’; no obstante, a pesar de estas diferencias, en ambos momentos parece predominar una concepción que actúa siguiendo dos pasos: en un primer paso hay un actor que define qué es lo diverso, mientras que en un segundo paso, ese actor toma distancia respecto del sujeto u objeto afectado por el verbo en cuestión, recordándonos, nuevamente, las oposiciones binarias ya mencionadas en otros apartados, que implican la narración de un otro inferiorizado, definido por el lugar de

‘lo propio’, ‘lo idéntico’, la construcción de un ‘deber ser’ prefijado por la mismidad.

Por otro lado, de lo anterior se advierte que la diversidad es a veces presentada sólo en su carácter de sinónimo de variedad o diferencia, mientras que en otras oportunidades es claramente asociada a un sujeto ‘otro’, a algo o alguien diferente de quien se asume como actor protagonista de las leyes en cuestión y del modelo hegemónico, a través de una pretensión de neutralidad y objetividad. La diversidad aparece en algunos casos como valor universal, mientras que en otros refiere a determinadas minorías: las más claras, son, según fue advertido, las que refieren a los grupos indígenas y a los alumnos/as con ‘capacidades especiales’. ¿Y qué significan estas capacidades ‘especiales’? ¿Cómo juega la construcción de las minorías en estos discursos?

Con respecto a la primera inquietud, ¿acaso hablar de ‘capacidades especiales’ transforma en algo las concepciones que el discurso pedagógico tiene respecto de los estudiantes con discapacidad, o más bien, como expresa Skliar, constituye un nuevo modo de generar mejores o peores eufemismos para definir lo que se considera ‘lo otro’, ‘lo diferente’, sin que esto implique necesariamente cambios políticos, epistemológicos y/o pedagógicos? Al respecto Skliar agrega:

“...ello no implica minimizar el riesgo de su adopción para la vida cotidiana de los otros: se trata de nuevas y viejas acepciones que sirven para trazar nuevas y viejas fronteras referidas al estar fuera, al estar del otro lado, a definirnos en oposición. De ese modo, el problema de las definiciones sobre los otros no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a esos y/o a otros sujetos, si no en: deconstruir el supuesto orden natural de los significados que los localizan en ciertos discursos y prácticas de poder, y producir

rupturas en la lógica binaria de oposiciones (...) específicas de la educación especial” (Skliar, 2000:36).

Con respecto a la segunda inquietud, cabe señalar que algunos autores destacan la dimensión cualitativa que el término ‘minoría’ encubre mediante su representación cuantitativa. Para Deleuze (2006) las minorías no se distinguen de la mayoría por ser menos numerosas, sino porque ésta última constituye un modelo a seguir, un patrón culturalmente aceptado al que la sociedad ‘debería’ adecuarse:

“...las minorías carecen de modelo, son un devenir, un proceso. Podría decirse que nadie es mayoría. Todos, de un modo y otro, estamos atrapados en algún devenir minoritario que nos arrastraría hacia vías desconocidas si nos decidiéramos a seguirlo. (...) su potencia procede de aquello que ha sabido crear y que se integrará en mayor o menor medida en el modelo...” (Deleuze, 2006:271).

El otorgar a un otro el carácter de minoría constituye entonces un rasgo más entre los muchos que representan la fuerza de relaciones de poder asimétricas, pero cuya asimetría se muestra velada y/o naturalizada ante los sentidos de las supuestas mayorías ‘normales’.

3.3. Tercera Aproximación: Sistema Educativo y Discapacidad. Aspectos Histórico-Conceptuales y Ordenamiento Normativo

De acuerdo a lo adelantado, a continuación me referiré al marco legal y curricular para realizar una aproximación al detalle de las

regulaciones que, de manera más o menos directa, afectan a la Educación Especial, y a la Educación en su conjunto.

Creo fundamental reiterar que todos los comentarios y reflexiones críticas en torno de los documentos oficiales tienen la intención de cuestionar el imperativo de la razón jurídica por sobre otras dimensiones de lo humano y no a los actores que cotidianamente se desempeñan en contextos educativos o en ámbitos legislativos o ministeriales en los que los mencionados documentos se elaboran.

Hecha esta aclaración, que considero primordial y, a la vez, afiliada al marco de pensamiento desde el cual he intentado posicionarme teóricamente en la primera parte de este estudio, expondré a continuación el marco normativo que dará lugar a las reflexiones posteriores.

MARCO LEGAL FEDERAL

- A. La Constitución de la Nación Argentina**
- B. Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos con jerarquía constitucional**
- C. Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos**
- D. Leyes y Lineamientos Curriculares Nacionales**

MARCO LEGAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

- A. Constitución de la Provincia de Buenos Aires**
- B. Leyes y Diseños Curriculares Provinciales**

Como puede advertirse, lo que se despliega a continuación es un abordaje que primero se centra en el marco ‘amplio’ a nivel nacional, con el objeto de brindar una somera descripción del marco legal vigente y los

valores que orientan las normas a este nivel; luego se pone el foco en el marco provincial (Buenos Aires).

3.3.1. Marco Legal Federal

El sistema de gobierno de la República Argentina y su estado de derecho están basados en la Constitución Nacional (su última reforma data del año 1994). Esto implica que todas las leyes deben estar en concordancia con los principios, garantías y normas de la Constitución.

Por otra parte, a la hora de analizar el marco legal que rige en nuestro país, es fundamental considerar a los Tratados Internacionales (es decir, acuerdos, pactos, convenios, convenciones) que luego de la Segunda Guerra mundial fueron consolidando un camino en torno al reconocimiento legal e internacional de los Derechos Humanos. Esto es así debido a que el artículo 31 y el 75, inciso 22, establecen el orden de prelación de las normas que rigen en nuestro Derecho. El artículo 31 establece:

“Esta Constitución, las leyes de la Nación que en su consecuencia se dicten por el Congreso y los tratados con las potencias extranjeras son la ley suprema de la Nación; y las autoridades de cada provincia están obligadas a conformarse a ella, no obstante cualquiera disposición en contrario que contengan las leyes o constituciones provinciales (...)”
(Artículo 31. Constitución Nacional Argentina).

La lectura de este artículo debe hacerse de manera integrada con lo que dispone el Artículo 75, inciso 22, incluido en la Reforma Constitucional del año 1994. En él se establece inequívocamente, el orden de prelación entre los tratados internacionales y las leyes nacionales. En el primer párrafo

se afirma: “...*Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes.*”

Por su parte, el Artículo 33, establece, en lo que refiere al goce de derechos y garantías, lo siguiente:

“Las declaraciones, derechos y garantías que enumera la Constitución, no serán entendidos como negación de otros derechos y garantías no enumerados; pero que nacen del principio de la soberanía del pueblo y de la forma republicana de gobierno”. (Artículo 33. Constitución Nacional Argentina).

Se habla entonces de Ley Suprema de la Nación al hacer referencia a la Constitución Nacional, las leyes y los Tratados Internacionales con jerarquía constitucional, lo cual plantea ciertas tensiones en lo que respecta a la relación jerárquica al interior de este bloque. Según explica Sagüés (1999:263), en la Argentina “...casi toda la doctrina sostiene que los tratados internacionales deben subordinarse a la Constitución...” ya que uno de sus artículos los promueve siempre que

“...estén en conformidad con los principios de derecho público establecidos en esta Constitución” (Artículo 27. Constitución Nacional Argentina).

No obstante, continúa Sagüés, luego de la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados -suscrita en 1969 (que entró en vigencia en 1980)- se estableció, en relación al derecho interno de los estados, que

“Una parte no podrá invocar las disposiciones de su derecho interno como justificación del incumplimiento de un tratado...” (Artículo 27. Convención de Viena).

Esto es así, a excepción de que se considere la existencia de una

“...violación de una disposición del derecho interno concerniente a la competencia para celebrar tratados”.

(Artículo 46. Constitución Nacional Argentina).

A continuación se abordarán, por separado, los instrumentos legales mencionados.

3.3.1.a) Constitución de la Nación Argentina

En el capítulo de Declaraciones, Derechos y Garantías la Constitución reconoce una serie de derechos que tienen todos los habitantes de la República. Estos principios constitucionales sirven de marco axiológico para encuadrar la legislación específica.

Los principios que informan los derechos y garantías son libertad, igualdad, justicia, bienestar general, los cuales están históricamente asociados al llamado ‘liberalismo constitucional’, corriente que dio origen a la mayoría de las constituciones de los países de América Latina.

Entre los primeros artículos de la Constitución se destaca, a los fines de este trabajo, el Artículo 5, en tanto que refiere, entre otras cosas, a la educación primaria. Aquí la referencia se concentra en la responsabilidad que le compete a las provincias no sólo para el dictado de sus respectivas Constituciones, sino también, para la garantía de ciertos derechos considerados fundamentales, entre los que se destaca la justicia y la educación:

“Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su

régimen municipal, y la educación primaria...”. (Artículo 5. Constitución Nacional Argentina)

Por su parte, en el Artículo 14 de la Constitución se establecen derechos que tienen *todos* los habitantes, entre los que se destaca el de trabajar, enseñar y aprender.

“Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; (...) de asociarse con fines útiles; (...) de enseñar y aprender...” (Artículo 14. Constitución Nacional Argentina).

Mientras que el Artículo 16 se destaca por proclamar la no admisión de ciertas prerrogativas, en tanto la Constitución garantiza la igualdad ante la ley.

“La Nación Argentina no admite prerrogativas de sangre, ni de nacimiento: no hay en ella fueros personales ni títulos de nobleza. Todos sus habitantes son iguales ante la ley, y admisibles en los empleos sin otra condición que la idoneidad...”. (Artículo 16. Constitución Nacional Argentina)

A los efectos de abordar cualquier normativa en el marco de nuestro país, es importante destacar el Artículo 28 que expresa que

“Los principios, garantías y derechos reconocidos en los anteriores artículos, no podrán ser alterados por las leyes que reglamenten su ejercicio”. (Artículo 28. Constitución Nacional Argentina).

Cabe señalar que, tras la fallida reforma constitucional del año 1949 y la posterior reforma del año 1957, la concepción en torno al concepto de

igualdad quedó vinculada a lo que, dentro del Constitucionalismo, se llamó Estado Social de Derecho, que implica que, para que realmente se haga posible la igualdad de oportunidades de las personas, éste debe intervenir con acciones positivas, es decir, legislación y políticas de estado para resolver la tensión que se genera entre el principio de igualdad –en cuanto al goce de los derechos económicos y sociales- y las diferencias humanas.

A partir de la Reforma Constitucional del año 1994 se consagra una nueva concepción de la igualdad, mediante la cual los llamados ‘derechos colectivos’ o ‘de incidencia colectiva’ asumen un status de mayor relevancia. De este modo, con la Reforma de 1994 se dio lugar a una nueva serie de derechos, entre los que se encuentran los derechos de la comunidad a un ambiente sano, los derechos de los pueblos originarios y los de las personas con discapacidad.

En este punto cabe destacar que el texto constitucional no sólo reconoce esta nueva categoría de derechos sino que además ordena al Congreso de la Nación que legisle sobre medidas que efectivicen su goce en todo el territorio de la República. El Estado se funda en principios constitucionales que ponen el foco en el ser humano en tanto sujeto de Derechos Humanos que el propio Estado y -por su intermedio- el conjunto de la sociedad, deben garantizar y promover por el ‘bien común’, entendido éste como límite que enmarca el libre desarrollo de las potencialidades individuales.

Uno de los artículos modificados en la Reforma Constitucional de 1994 es el Artículo 75 referido a las ‘atribuciones del Congreso’. Entre los numerosos incisos, a los fines de este estudio se destacan los siguientes:

- En el inciso 2 se establece que

“La distribución entre la Nación, las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires y entre éstas (...) será equitativa, solidaria y dará prioridad al logro de un grado equivalente de desarrollo, calidad de vida e igualdad de oportunidades en todo el

territorio nacional”. (Artículo 75. Constitución Nacional Argentina).

- El inciso 17, al referirse a ‘los pueblos indígenas’, habla de
“...*garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural...*”. (Artículo 75. Constitución Nacional Argentina).

- El inciso 19 expresa que corresponde al Congreso:
“*Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna, y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. Dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural...*”. (Artículo 75. Constitución Nacional Argentina).

- A partir de la Reforma Constitucional del año 1994 una serie de tratados enumerados en el Artículo 75, inciso 22, tienen jerarquía constitucional:

“La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la

Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño”. El inciso expresa además que estos tratados “...en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos. Sólo podrán ser denunciados, en su caso, por el Poder Ejecutivo nacional, previa aprobación de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara. Los demás tratados y convenciones sobre derechos humanos, luego de ser aprobados por el Congreso, requerirán del voto de las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara para gozar de la jerarquía constitucional”. (Artículo 75. Constitución Nacional Argentina).

- El inciso 23 introduce en la Constitución Nacional el término ‘discapacidad’.

“Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad”. (Artículo 75. Constitución Nacional Argentina).

A partir del detalle mencionado en los párrafos anteriores, se advierte la importancia que adquiere la Reforma Constitucional de 1994 en lo que respecta al derecho positivo que aborda lo relativo a las personas ‘con discapacidad’, no sólo porque la discapacidad es nombrada por primera vez en la historia de la Constitución en el inciso 23 del Artículo 75, sino además por la relevancia de los tratados internacionales con jerarquía constitucional mencionados en el inciso 22 del mismo artículo en lo que respecta a los derechos humanos.

No obstante lo anterior cabe preguntarse por la cadena de significaciones involucradas en este marco en relación con las concepciones puestas en juego acerca de las personas ‘con discapacidad’. Al igual que otros grupos de la población, como es el caso de “los niños, las mujeres, los ancianos”, el marco constitucional tiende a fijar a las personas ‘con discapacidad’ en tanto portadoras de una fragilidad, de algo que requiere una protección y cuidado, con todo lo que implica –tomando la expresión de Arditi- el ‘reverso’ de esa protección y cuidado en las percepciones de sí y en las percepciones externas que va construyendo una persona a lo largo de su vida en la sociedad. Si bien no discuto la relevancia que tiene este marco para la protección de los derechos de ciertos colectivos en nuestras sociedades, generalmente hostiles frente a lo que considera ‘diferentes’, no carece de significatividad el hecho de que el discurso componga un relato en torno a la eterna dependencia de determinados sujetos respecto de las buenas intenciones de los grupos que se encuentran, por razones históricas, en situación de ‘privilegio’ o ‘ventaja’ social.

3.3.1.b) Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos con Jerarquía Constitucional

Como ya se mencionó en el apartado anterior, estos tratados se encuentran establecidos en el Artículo 75, inciso 22 (ya citado) de la Constitución. A continuación se exponen los nombres de los tratados más

relevantes en lo que respecta al presente estudio, con la enumeración de los artículos más estrechamente vinculados al tema. Seguidamente se abordarán algunos de ellos con mayor detalle.

- Declaración Universal de Derechos Humanos - Organización Naciones Unidas: Artículos 1, 7, 19, 22, 25, 26 (*Adoptada y proclamada por la resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948*)

- Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre - Organización Estados Americanos: Artículos II, XII, XIII, XIV, XXII (*Aprobada en la IX Conferencia Internacional Americana, en Bogotá, Colombia, 1948.*)

- Convención Americana Sobre Derechos Humanos - Organización Estados Americanos: Artículos 1, 16, 19, 24, 26, (*Aprobada en la novena Conferencia Internacional Americana Bogotá, Colombia, 1948. Ratificada por la República Argentina por Ley 23.054.*)

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - Organización Naciones Unidas: Artículos 2.1, 2.2, 3, 6, 10, 13 (*Suscripto en la ciudad de Nueva York, el 19 de diciembre de 1966. Ratificado por la República Argentina por Ley 23.313*)

- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos - Organización Naciones Unidas: Artículos 26 (*Suscripto en la ciudad de Nueva York el 19 de diciembre de 1966. Ratificado por la República Argentina por Ley 23.313*)

- Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial - Organización Naciones Unidas: (*Suscripta en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América, el 13 de julio de 1967. Ratificada por la República Argentina por Ley 17.722.*)

- Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de

Discriminación Contra la Mujer - Organización Naciones Unidas:

(Aprobada por resolución 34/180 de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979. Suscripta por la República Argentina el 17 de julio de 1980. Ratificada por Ley 23.179)

- Convención Sobre Los Derechos Del Niño - Organización Naciones

Unidas: Artículos 1, 2.1, 23.1, 23.4, 28, 32 *(Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, Estados Unidos de América, el 20 de noviembre de 1989. Aprobada por la República Argentina mediante la Ley 23.849)*

Cabe señalar aquí que el paradigma que enmarca a los tratados internacionales y que los convierte en un sistema integrado sostiene que los Derechos Humanos –civiles, sociales, políticos, económicos-, son inherentes a la propia ‘persona humana’. Se considera un valor ineludible considerar ‘persona’ a todo ser humano sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. De hecho, la Declaración Universal de Derechos Humanos sancionada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclama

“...que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.” (Preámbulo de Declaración Universal de Derechos Humanos).

De acuerdo a los principios de los tratados, los Estados firmantes deben garantizar la vigencia de un régimen político asegurando la ‘libertad personal’ y la ‘justicia social’. El Pacto Internacional de Derechos

Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 1966, plantea que

“...no puede realizarse el ideal del ser humano libre en el disfrute de las libertades civiles y políticas y liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos civiles y políticos.”
(Preámbulo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).

El “...ser humano libre en el disfrute de las libertades civiles y políticas y liberado del temor y de la miseria” queda íntimamente ligado a un ‘ideal’ y a la vez, a la posibilidad de las personas de gozar los derechos civiles y políticos.

En pos de cumplir con lo mencionado, los estados firmantes se comprometen a emprender políticas activas de legislación positiva que, con miras a resolver la tensión entre la igualdad de derechos y las diferencias humanas, garanticen que todas las personas se desarrollen en sus potencialidades vitales y de acuerdo a sus capacidades y particularidades inherentes a la condición y a la dignidad de ser humano. En este marco el rol de la educación para la formación de personas autónomas se vuelve un factor crucial. La educación

“...debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.” (Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).

En lo que respecta a los niños con discapacidad, la Convención sobre los Derechos del Niño establece que

“Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.” (Artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

Hasta aquí puede advertirse cómo el bloque constitucional, integrado por la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales con Jerarquía Constitucional, garantiza a todos los habitantes de la República Argentina una serie de derechos sin distinción alguna, por el sólo hecho de ser personas. *Todos* los habitantes de la Nación Argentina deberían tener garantizado el goce de derechos humanos. No obstante, son evidentes los obstáculos que se presentan en la vida cotidiana de distintos sectores de la población –entre los que se encuentra una buena parte de las personas con discapacidad- en lo que respecta a la concreción de estas concepciones, más aún cuando los documentos que se proponen proteger a los sectores ‘más vulnerables’ lo hacen sin enfatizar que esa vulnerabilidad no es necesariamente fruto de la ‘naturaleza humana’, sino más bien de las construcciones (relaciones, prácticas, categorías, etc.) sociales y productivas imperantes.

3.3.1.c) Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos

Como ya fue expresado, la legislación positiva argentina no puede contradecir los principios, postulados y mandatos de los tratados internacionales celebrados por el gobierno federal y ratificados por el Congreso de la Nación, aun los que no tienen rango constitucional, es decir, los que se abordan en el presente subapartado.

Dentro de este conjunto de tratados internacionales se encuentran los que reconocen derechos específicos para las llamadas ‘minorías’ o ‘grupos

vulnerables’. En este marco es considerado el heterogéneo y disperso ‘colectivo de personas con discapacidad’. Las convenciones que interesan a los fines del presente estudio son las siguientes:

- **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – Organización Naciones Unidas:** *Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Aprobada por la República Argentina por Ley 26.378, en junio del año 2008.*
- **Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad – Organización Estados Americanos:** *Aprobada el 8 de junio de 1999 en Guatemala. Aprobada por la República Argentina por Ley 25.280 en agosto del año 2000.*

La Argentina es signataria de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006, y por el Congreso de la Nación mediante la Ley 26.378.

En el marco del Preámbulo la Convención establece que

“...la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Preámbulo de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

La discapacidad no es considerada aquí como inherente al sujeto, tal como se consideraba tradicionalmente en los distintos documentos, sino

como construcción que se genera en la relación con el contexto social que no ha podido eliminar las barreras y obstáculos que impiden a ciertas personas el goce pleno de sus derechos. Esta definición de discapacidad se torna central en la posterior formulación de los objetivos, principios y mandatos a los que los Estados firmantes deben ajustar su legislación.

Primeramente, la Convención define como propósito

“...promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.”

(Artículo 1 de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Asimismo, la Convención aborda aspectos tales como la accesibilidad, la salud, la educación, el empleo, la rehabilitación, la participación política, la discriminación, la igualdad. El foco deja de estar en una preocupación relativa al bienestar social para posicionarse en términos de Derechos Humanos. En este marco, las personas ‘con discapacidad’ son definidas como

“...aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Artículo 1 de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad).

Distintos sectores sociales expresan los ‘avances legales’ a partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad.

No obstante, también se advierte la inquietud por el nivel de especificidad declarado como necesario para abordar situaciones que afecten positiva o negativamente a esta ‘población’. En el caso citado a continuación esta tensión se pone de manifiesto al definirse ‘discriminación contra las personas con discapacidad’ como:

“...toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales” (Artículo 1 de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad).

¿Acaso la Educación Especial no es una ‘distinción’? Y yendo un poco más lejos, ¿puede pensarse que el ‘reconocimiento, goce o ejercicio, por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales’ podría involucrar el derecho a resistirse frente a dicha distinción? Pero, ¿está prevista la posibilidad de resistencia? ¿Qué pasaría si, en el ámbito de la educación, los estudiantes con discapacidad reclamaran por el reconocimiento de esa libertad y de un derecho a resistirse a seguir una trayectoria escolar predefinida por un certificado médico?

3.3.1.d) Leyes Nacionales y Currículum

El objetivo del programa político nacional de fines de siglo XIX, momento en el que comienza la consolidación el Estado nacional argentino como tal, era ‘unificar’ una nación cuyos habitantes advertían fuertes diferencias culturales entre sí a partir de las distintas nacionalidades de origen, idiomas, costumbres, etc. Junto con la política migratoria y el posterior fomento de sentimientos patriotas y costumbres ‘argentinas’ por medio de la creación de ciertas instituciones –y la clausura de otras-, los orígenes del estado moderno argentino se vinculan con la eliminación directa de los ‘pueblos originarios’ que habían sobrevivido hasta entonces. Esto no sólo fue logrado por medio de las armas, sino también mediante un discurso funcional a los ‘objetivos nacionales’ que hablaba, por ejemplo, de ‘desierto’ para referirse a las tierras en las que vivían los sujetos a ser exterminados en pos de la ‘civilización’.

En este contexto histórico es conocida la importancia que tuvo la escuela argentina en cuanto a las aspiraciones homogeneizadoras de la población a través de medidas como la educación universal, gratuita, laica y obligatoria, según lo establecido por la Ley 1420 sancionada en el año 1884. Como explica el clásico texto de Bravo, la ley 1420 fue, a partir de su sanción,

“...extendida a todo el país, en forma indirecta, por la influencia ejercida sobre la pertinente legislación provincial, y de modo directo, por la acción de los planteles creados en virtud de la Ley Nro. 4874 del año 1905...” (Bravo, 1985: 21).

Más de un siglo después de la Ley 1420 fue sancionada la Ley Nro. 24.195 en el año 1993, bajo el nombre de Ley Federal de Educación – norma abordada anteriormente en este trabajo-. La década de 1990 suele ser caracterizada por la primacía de políticas de carácter neoliberal, en la que instituciones como la Iglesia y sectores asociados al mercado, fueron

avanzando sobre el Estado y su política, a diferencia de lo que había ocurrido en los comienzos de la institución estatal, cuando la tendencia había sido orientada a una clara delimitación de cada uno de los espacios (Hillert, 2011:52). A nivel regional, autores como da Silva (1994, citado en Terigi, 1999) enfatizan el retroceso que, durante la década de los 90 tuvieron nociones como justicia social o igualdad en pos del avance de términos tales como calidad, eficiencia, productividad.

De acuerdo a la normativa vigente, cada una de las provincias del país debió, luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, regular sus respectivos sistemas a partir de la sanción de sus leyes provinciales para luego, y en consonancia con los Contenidos Básicos Comunes³⁵ (establecidos para todas las provincias), elaborar los respectivos diseños curriculares.

“Se estableció que el currículum tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, que determina los CBC y sugiere una estructura general de espacios curriculares, el nivel provincial, que organiza el currículum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.” (Dussel, 2006:147)

Entre los cambios principales involucrados en la Ley Federal a nivel estructural, se encontraban el pasaje de la escuela primaria y secundaria

³⁵ De acuerdo con Dussel los Contenidos Básicos Comunes (CBC) “...introducen algunos cambios importantes en la forma de pensar el currículo... (...). En primer lugar, han introducido una fundamentación didáctico-pedagógica antes que valórica-axiomática-moralizadora –como era previamente (...). En segundo lugar, la introducción de nuevos contenidos disciplinarios involucran nuevas problematizaciones sobre el lenguaje, la infancia y la identidad. (...) Por último, los CBC introdujeron un nuevo campo de conocimientos, tradicionalmente relegado por la propuesta escolar argentina: la formación tecnológica. Esta formación no está diseñada como formación para un trabajo u oficio sino como educación en el conocimiento y la reflexión sobre el saber hacer que implica la actividad humana productiva. (Dussel, 2006:146-147).

tradicionales a la organización de la Escuela General Básica (EGB) –que agrupaba del grado 1ro. al 9no. en tres ciclos consecutivos y obligatorios- y la Escuela Polimodal –en la que se encontraban los últimos tres años de escolaridad-.

Siguiendo esa línea, y acompañada de la Ley de Educación Superior y la Ley de Transferencia de las escuelas nacionales a las administraciones provinciales, comenzó a manifestarse, en distintas instancias, la intencionalidad de promover la descentralización de algunos componentes del sistema, el cual, hasta entonces, se había caracterizado por un fuerte centralismo respecto de las principales decisiones políticas. En este punto es necesario recordar que las tensiones entre lo universal y lo particular estuvieron presentes en la historia argentina desde sus inicios, dada la extensión, diversidad y complejidad territorial, las asimetrías en términos geográficos, las disputas políticas, etc.

Un argumento a favor de la descentralización de los 90 se vinculó, precisamente, con la posibilidad de que cada espacio de gestión local podría tener posibilidades más concretas de atender situaciones locales, de acuerdo a la singularidad de cada caso, contribuyendo de ese modo a superar problemas desconsiderados por el carácter fuertemente centralista y universalista que había sido priorizado hasta entonces. No obstante, hasta el momento, y quizás debido a la fuerte tradición que marcó los orígenes de nuestro sistema educativo, se puso en evidencia que las relaciones entre lo universal y lo particular en lo referente a las tensiones entre centralización y descentralización se mantuvieron latentes, en gran medida debido a que los esfuerzos económicos por lograr que se efectivicen las transformaciones enunciadas en el plano discursivo no eran acompañados de manera equitativa a lo largo de todo el territorio nacional, dejando la responsabilidad en manos de cada provincia por la continuidad de estas iniciativas, sin las garantías económicas y logísticas necesarias para su cumplimiento. Terigi (2006) afirma que durante los 90, la mayor dedicación

del Ministerio de la Nación fue destinada a las políticas de reforma, mientras que se descuidaban, precisamente, las medidas tendientes a asegurar las funciones históricas del sistema educativo y aquellas que brindaran el basamento necesario para un ‘federalismo educativo’ capaz de superar la fragmentación y desarticulación existentes.

No obstante, la década de los 90 refiere a una tendencia a la descentralización que va más allá del contexto específico del país. Terigi destaca algunos de los rasgos comunes presentes en distintos países dentro de las políticas curriculares que se encuentran en contextos de descentralización educativa:

“...el currículum aparece como un dispositivo de recentralización de la educación. Se pretende legitimar los dispositivos curriculares centralizados apelando a la lógica del conocimiento académico. (...) Se produce la asociación entre currículos centralizados y evaluaciones también centralizadas. Se promueve el cambio ‘basado en la escuela’ (Terigi, 1999).

Tras un recorrido por las continuidades y cambios que el currículum tuvo en la historia del Sistema Educativo moderno en la Argentina, Palamidessi expresa algunas situaciones que van en línea con las tensiones mencionadas. El autor explicita una tensión que considera fundamental en esta historia, como es la que existe entre el modo de definir el carácter ‘sencillo’ y ‘común’ atribuido a la escuela, por un lado, y los problemas pautados por la organización ‘originaria’ del conocimiento escolar, altamente clasificada y dividida, por el otro (tal como se advierte en el artículo 6³⁶ de la Ley 1420). En este sentido, y siguiendo el estudio del mismo autor,

³⁶ Ley 1420. Artículo 6º- El mínimo de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y

“...la mayor parte de los mensajes pedagógicos fundamentales, las formas de definir al aprendiz -y a la actividad pedagógica- y las divisiones del saber escolar precisadas en las décadas de 1870 y 1880, continuaron regulando el currículum de la escuela primaria durante ochenta o noventa años sin alteraciones fundamentales” (Palamidessi, 2006:149).

Un último gran hito en la historia de la Educación Común en la Argentina está dado por la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, que derogó a la Ley Federal ya mencionada. Algunas de las diferencias fundamentales entre ambas leyes en relación con el abordaje de las diferencias fueron identificadas en uno de los apartados anteriores a este, mientras que otros detalles serán analizados en el próximo apartado dedicado a las ‘Leyes Nacionales’.

En cuanto a la Educación Especial es importante destacar que en 1972 fue creada la Dirección Nacional de Educación Especial por parte del Ministerio de Educación y Justicia, y que las escuelas que entraban en su órbita conformaron un sistema separado de la Educación Común hasta la década del 80 en cuanto a sus funciones, su organización, la matrícula y la certificación. Un aspecto central enfatizado por varios documentos es que, ambos sistemas estaban impregnados por el principio de homogeneización que atravesó al sistema educativo nacional desde sus orígenes (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009b:16) y que esta impronta homogeneizante contribuyó a que los alumnos fueran objeto de expectativas

medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería.”

de logro y propuestas pedagógicas que no atendían las singularidades de cada estudiante. Páez agrega:

“En la década del 80, todavía el saber popular mantenía la vieja idea de que para enseñar y para aprender los grupos escolares más adecuados deberían ser homogéneos. (...) En realidad, los grupos nunca fueron homogéneos, porque los seres humanos somos heterogéneos por definición...” (Páez, 2010:42).

En lo que respecta a las instancias de integración educativa, en la década de 1980 se inició un creciente camino aunque con fuertes dificultades de implementación, entre las que destaca la falta de capacitación de docentes para abordar la enseñanza de los estudiantes con discapacidad; la ausencia de equipos interdisciplinarios especializados en el tema; y la negativa de algunos padres ante la posibilidad de que las escuelas no pudieran brindar los servicios pertinentes sin la asistencia de docentes y demás profesionales especializados.

Con respecto a la formación docente para la Educación Especial fue abordada a partir de un currículum en el que dedicaba escasa atención a la formación propia de la tarea docente:

“En 1997, María Angélica Lus, en un estudio llevado a cabo sobre planes de estudio de formación de profesores de distintas especialidades de educación especial, observó que la suma de asignaturas psicológicas y médico-biológicas aventajaba con creces a las de carácter pedagógico didáctico” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009b:19).

Cabe señalar la importancia que, en términos normativos tuvieron dos momentos de la historia de Inglaterra y España en lo que respecta a la conceptualización y difusión de la categoría Necesidades Educativas

Especiales, o Necesidades Educativas derivadas de una discapacidad, que es la acepción considerada como más adecuada en la actualidad en los textos oficiales.

Por un lado, se destaca en Inglaterra la elaboración del Informe Warnock, redactado tras el trabajo de un Comité de Investigación entre los años 1974 y 1978 para “estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales”. En este informe, se realizaron ciertas sugerencias generales, algunas de las cuales se citan a continuación (fragmento extraído de la síntesis realizada por Aguila Montero³⁷):

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

³⁷ Disponible en mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf. Consulta: agosto de 2012.

- *Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.*

Por otro lado, se destaca la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales”, aprobada en junio de 1994³⁸, ampliamente difundida en nuestro país y claramente influenciada por el informe anteriormente referenciado. Esta declaración plantea que

“...las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.” (Artículo 1 de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE).

En lo que refiere al Marco de Acción que acompaña a la declaración, cabe destacar el Punto 3 que expresa

“...que el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras (...). En el contexto de este Marco de Acción el término ‘necesidades educativas especiales’ se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (...). Esta idea ha llevado al de escuela integradora” (Punto 3 de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE).

Además aquí también se plantea la necesidad de transformar a la Educación Especial, superando la concepción de subsistemas de educación.

³⁸ La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales fue aprobada en el marco de la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, organizada por el gobierno de España en cooperación con la UNESCO en junio de 1994.

Se considera fundamental superar el modelo médico y psicométrico dada la necesidad de que la educación concentre sus esfuerzos en los aspectos pedagógicos.

En el año 1998, y a la luz de los documentos mencionados anteriormente, el Consejo Federal de Cultura y Educación elaboró el Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A Nro. 19, firmado por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. Este acuerdo se propuso favorecer, en los distintos ámbitos provinciales, la concreción de los criterios básicos establecidos en el marco nacional en lo que respecta a la Educación Especial, por lo que describe y explica ciertas conceptualizaciones consideradas básicas, entre las que se encuentran temas como las adaptaciones curriculares, la conformación de los equipos profesionales, la capacitación y formación de docentes, entre otros. Si bien se posicionó a partir de un paradigma que intentó distanciarse de la lógica médico-estadística, fue luego criticado por varios motivos, entre ellos, por asociar a la Educación Especial como un ‘conjunto de prestaciones’ o de ‘servicios’, es decir, como si fuera un servicio público más, antes que un derecho que debía ser garantizado por el Estado (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009b). No obstante estas críticas, el énfasis puesto en ponderar las condiciones de educabilidad (y no la capacidad de los estudiantes de ser educados) como también el énfasis en una perspectiva distante de la equivalencia discapacidad/deficiencia, hizo que el Acuerdo Marco haya resultado significativo en lo que a las políticas educativas respecta.

Cabe señalar que la Dirección Nacional de Educación Especial creada, como se dijo, a principios de la década de los 70, fue disuelta en el año 1993 en el marco de la reforma de la estructura del Sistema Educativo generada a partir de la Ley Federal de Educación promulgada ese año. En la actualidad, el sistema de Educación Especial cuenta con una Coordinación Nacional de Educación Especial. De acuerdo con lo establecido en la

Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación, la modalidad de Educación Especial es la encargada de garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad.

“En la actualidad se considera a la integración escolar como una estrategia educativa posible, si bien no es la única. Su implementación está en relación con las posibilidades del sujeto y, por lo tanto, se debe tener en cuenta la palabra del sujeto-alumno al momento de la toma de decisiones. (...) ...se ha instalado la necesidad de desarrollar intervenciones pedagógicas que vayan de la individualización de la acción pedagógica hacia la idea de una individualización de los itinerarios formativos” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009b:18).

***) Leyes Nacionales**

A continuación se presenta el cuadro con una selección de leyes de carácter nacional consideradas de interés para el abordaje de lo ‘común’ y lo ‘especial’ en la educación.

LEYES NACIONALES

- **22.431** - Sistema de protección integral de las personas discapacitadas. *Año 1981*
- **24.521** - Ley de Educación Superior *Año 1995* (modificada con la Ley 25.573)
- **24.657** - Consejo Federal de Discapacidad. Su creación. Integración. Objetivos. Funciones. Atribuciones. *Año 1996*.
- **24.901** - Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. *Año 1997*.
- **26.075** - Ley de Financiamiento Educativo. *Año 2006*.
- **26.061** - Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. *Año 2005*.
- **26.206** - Ley de Educación Nacional. *Año 2006*.

RESOLUCIONES:

- Resolución del Consejo Federal de Educación, 155/11
- Resolución del Consejo Federal de Educación, 174/12

A nivel nacional la Ley 22.431 es la que enmarca a la discapacidad como fenómeno de derecho positivo desde el año 1981, es decir, desde la última dictadura cívico militar, aunque atravesó distintas reformas desde entonces. A partir de dicha ley se creó el ‘Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas’. A los fines de este trabajo es necesario aclarar que esta ley es considerada ‘integral’ en tanto fue la primera en abordar la discapacidad considerando distintos aspectos de la persona, tales como la salud, la educación y el régimen de seguridad social. Como explica Fara, en aquel momento

“...la Argentina participaba del Comité de la Naciones Unidas encargado de la preparación y organización del Año

Internacional de los Impedidos. Desde ese ámbito se solicitaba a los distintos países estudiar la posibilidad de adoptar normas acordes con los principios y recomendaciones emanadas de los organismos internacionales” (Fara, 2010:125).

De acuerdo con el autor citado, en términos conceptuales esta ley ‘fundante’ responde al ‘modelo de rehabilitación’ en tanto su énfasis está ubicado en la persona y ‘su deficiencia’, “...caracterizada como una anomalía patológica que le impide realizar actividades que se consideran *normales*” (Fara, 2010: 126). Al igual que en otros casos, los términos de esta ley aún vigente marcan una contradicción conceptual con el ordenamiento jurídico de carácter internacional ya abordado. En su Artículo 1 la Ley 22.431 hace referencia a la contraposición entre personas ‘normales’ y personas ‘discapacitadas’, y establece la creación de

“...un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, así como a concederles las franquicias y estímulos que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca y les den oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las personas normales.” (Artículo 1. Ley 22.431).

En este marco, dado que las personas ‘discapacitadas’ no son ‘normales’, requieren de medidas de rehabilitación. En relación con estas medidas, Fara agrega una reflexión en torno de lo humano, del sentido para las personas y para la sociedad:

“La vida de una persona con discapacidad tiene un sentido, pero siempre supeditado a la rehabilitación, que se buscará a través de ciertas herramientas, entre las que se destacan la

intervención estatal con énfasis en lo médico asistencial, el trabajo protegido y la educación especial” (Fara, 2010:126).

Concretamente, de acuerdo con la Ley 22.431, se entiende por ‘persona discapacitada’ aquella que

“...padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Artículo 2. Ley 22.431).

Además de contradecirse con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que como se vio, fue aprobada dos décadas más tarde, la Ley 22.431 aún vigente se encuentra en contradicción con la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la cual, de acuerdo con Fara, supone un avance hacia el ‘modelo social’ de la discapacidad, puesto que realiza

*“...una distinción entre la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo (que comúnmente se denomina *deficiencia*) y los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional vivir una vida en sociedad excluyendo así su participación (lo que se entiende por *discapacidad*)”* (Fara, 2010:129).

Por otra parte, otro punto a destacar de la Ley 22.431 es el rol que le brinda al Estado Nacional. Se destaca aquí la escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos

gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común:

“El Estado, a través de sus organismos, prestará a las personas con discapacidad no incluidas dentro del sistema de las obras sociales, en la medida que aquellas o las personas de quienes dependan no puedan afrontarlas, los siguientes servicios: a) Rehabilitación integral, entendida como el desarrollo de las capacidades de la persona discapacitada. b) Formación laboral o profesional. c) Préstamos y subsidios destinados a facilitar su actividad laboral o intelectual. d) Regímenes diferenciales de seguridad social. e) Escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común. f) Orientación o promoción individual, familiar y social.” (Artículo 4. Ley 22.431).

Para lograr el acceso a las prestaciones de salud y educación –tanto las que brinda el Estado como las del sector privado- es condición que las personas acrediten que son “discapacitadas” de acuerdo a lo establecido en la Ley 22.431:

“La Secretaría de Estado de Salud Pública certificará en cada caso la existencia de la discapacidad, su naturaleza y su grado, así como las posibilidades de rehabilitación del afectado. Dicha Secretaría de Estado indicará también, teniendo en cuenta la personalidad y los antecedentes del afectado, qué tipo de actividad laboral o profesional puede desempeñar. El certificado que se expida (...) acreditará plenamente la discapacidad en todo el territorio nacional en todos los supuestos en que sea necesario invocarla, salvo lo

dispuesto en el artículo 19 de la presente Ley.” (Artículo 3. Ley 22.431).

Tanto la educación como la inclusión laboral de las personas con discapacidad están contempladas como prestaciones dentro del sistema regulado por las leyes 22.431 y 24.901. En el caso de esta última, del año 1997, se refiere al Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Esta ley adhiere, en su Artículo 9, a la definición de quiénes son ‘personas con discapacidad’ establecida por la Ley 22.431, y define en su Artículo 10 que la discapacidad debe acreditarse de la misma forma que en el sector público. En lo que respecta a la educación, los Artículos 16 y 17 de la Ley 24.901 establecen lo siguiente:

“Se entiende por prestaciones terapéuticas educativas, a aquellas que implementan acciones de atención tendientes a promover la restauración de conductas desajustadas, adquisición de adecuados niveles de autovalimiento e independencia, e incorporación de nuevos modelos de interacción, mediante el desarrollo coordinado de metodologías y técnicas de ámbito terapéutico-pedagógico y recreativo”
(Artículo 16. Ley 24.901)

Como puede verse, la ley prevé ‘prestaciones terapéuticas educativas’ con el fin de ‘promover la restauración de conductas desajustadas’, dando por sentada y naturalizada la asociación entre lo terapéutico y lo educativo, por un lado, y el carácter de ‘desajustado’ respecto de una norma de ciertas conductas, por el otro. Se expone además la consiguiente propuesta ‘ortopédica’ para que lo que se haya desviado en algún momento del desarrollo humano pueda ‘volver’ al curso adecuado, previsto, ‘natural’, mediante el apoyo de ‘metodologías y técnicas’. A partir

de estos párrafos cabe al menos reflexionar sobre qué se entiende por ‘adecuado’, y a qué estado nos llevaría la ‘restauración’ de un cuerpo o de una mente, si nunca antes, ese cuerpo o esa mente sobre los cuales la ley se pronuncia, habían sido los correctos desde el punto de vista técnico, científico, metodológico.

En otro párrafo, la ley establece lo que considera prestaciones educativas:

“Se entiende por prestaciones educativas a aquellas que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un período predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad. Comprende escolaridad, en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral y otros....” (Artículo 17. Ley 24.901)

Con relación a este fragmento, surgen al menos dos inquietudes cuando la ley establece realizar acciones de enseñanza-aprendizaje según los ‘requerimientos de cada tipo de discapacidad’: ¿todavía pensamos que por el sólo hecho de compartir lo que orgánicamente se define como un ‘tipo de discapacidad’, las personas tenemos los mismos ‘requerimientos’? Pero además, ¿qué pasaría si en vez de que nos adecuáramos a los requerimientos que nos transmiten los distintos *tipos de discapacidad*, pensáramos en escuchar, ver, sentir los requerimientos que nos transmiten las *personas* con las cuales generamos el vínculo pedagógico? ¿O acaso no se trata de un ‘vínculo’?

Los Artículos 20 a 25 también desarrollan aspectos referidos a la educación, definiendo ciertas concepciones vinculadas a los distintos niveles educativos, como también haciendo alusión a la integración. En el caso de los Artículos 23, 24 y 25 refieren a la Formación Laboral, el Centro de Día,

y el Centro Educativo Terapéutico respectivamente. Los Artículos 20 a 22 son citados textualmente a continuación, ya que merecen una consideración especial en el marco de este trabajo.

“Estimulación temprana es el proceso terapéutico-educativo que pretende promover y favorecer el desarrollo armónico de las diferentes etapas evolutivas del niño con discapacidad.”
(Artículo 20. Ley 24.901).

“Educación inicial es el proceso educativo correspondiente a la primera etapa de la escolaridad, que se desarrolla entre los 3 y 6 años, de acuerdo con una programación especialmente elaborada y aprobada para ello. Puede implementarse dentro de un servicio de educación común, en aquellos casos que la integración escolar sea posible e indicada.”(Artículo 21. Ley 24.901)

“Educación general básica es el proceso educativo programado y sistematizado que se desarrolla entre los 6 y 14 años de edad aproximadamente, o hasta la finalización del ciclo, dentro de un servicio escolar especial o común. (...) ...deberá responder a lineamientos curriculares aprobados por los organismos oficiales competentes en materia de educación y podrán contemplar los aspectos de integración en escuela común, en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita.” (Artículo 22. Ley 24.901)

Cabe destacar el final del Artículo 22 que habla de la ‘integración en escuela común, en todos aquellos casos que el tipo y grado de discapacidad así lo permita’. En el marco de este trabajo surge la siguiente inquietud: ¿en

qué medida es ‘común’ una escuela que, antes de preguntarse por sí misma –de revisarse a sí misma-, interpela, revisa, filtra y controla los ‘casos’ que pueden ingresar y los que no pueden ingresar a ella? ¿Será ‘verdad’, como establece la ley, que es la discapacidad la que ‘permite’ la incorporación de una persona a la escuela, o es más bien la ‘normalidad’ de lo escolar la que decide quiénes, cómo y cuándo se habilita cada incorporación? ¿Por qué las instituciones de la sociedad, que actúan con arreglo al derecho, siguen atribuyendo las dificultades que atraviesan los ‘sujetos de derecho’ a determinados sujetos y no a determinados ‘derechos’?

Desde el punto de vista normativo, lo establecido en los artículos antes citados en torno a la educación de estudiantes ‘con discapacidad’ debe complementarse con la Ley 26.061 de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes y con la Ley 26.206 de Educación Nacional. La mencionada Ley 26.061 establece que su objeto es

“...la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte”. (Artículo 1. Ley 26.061).

Por su parte, es fundamental abordar nuevamente aquí la Ley 26.206 de Educación Nacional, que establece que el Estado nacional es el encargado de fijar la política educativa, como también de garantizar el acceso a la educación de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento, respetando las particularidades locales a la vez que consolidando la unidad nacional y garantizando la participación, de acuerdo a lo establecido en los Artículos 5 y 7:

“El Estado nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales” (Artículo 5. Ley 26.206).

“El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social”. (Artículo 7. Ley 26.206).

Con respecto a los fines y objetivos que debe tener la política de educación, el Artículo 11 menciona, entre otros, los siguientes:

Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. (...) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. (...) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. (...) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. (...) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061. Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles. (...)

Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida. (...) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos...” (Artículo 11. Ley 26.206).

El citado artículo es muy interesante por las variadas dimensiones que pone en juego en relación al derecho a la educación: se encuentra en él la preocupación por la inequidad social y por las desigualdades regionales, que como ya fue considerado, es un tema íntimamente relacionado con una discusión histórica, nunca saldada, relativa a la tradición centralista de nuestro país en el marco de un ‘federalismo’ complejo, marcado por la extensión, desigualdad y complejidad territorial en términos productivos, sociales, étnicos, entre otros aspectos; además garantiza la educación integral, relacionada con las oportunidades laborales y con los estudios superiores, como también con la formación ciudadana y los valores de carácter ético, la participación, la libertad, la solidaridad, la responsabilidad, los derechos humanos, entre otros derechos que todos y todas debieran poder ejercer, en ‘condiciones de igualdad’. El último punto citado, refiere a la educación de las personas con discapacidad, explicitando el deber de ‘brindarles’ una ‘propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos’.

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional, la educación para personas ‘con discapacidad’ constituye una de las modalidades de la educación establecidas en el Artículo 17. Según este artículo, la estructura del Sistema Educativo Nacional está 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).

Estas modalidades pueden ser distinguidas en cuatro categorías, de acuerdo a lo expresado en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 (Apartado 10): por un lado se encuentran las que se definen, principalmente, por el tipo de conocimiento que transmiten, como en el caso de la educación técnico profesional y la educación artística; en segundo lugar, se encuentran las que enmarcan la educación de acuerdo al contexto socio-cultural: educación rural, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria; en otro orden se encuentran las que *“se definen por propiedades y características de un*

grupo o conjuntos de grupos específicos de sujetos: educación especial y educación permanente de jóvenes y adultos”; finalmente se hace referencia a las definidas a partir del “...*tipo de conocimiento que transmiten, los contextos socioculturales específicos y/o por propiedades y características de un grupo o conjunto de grupos específicos de sujetos: educación intercultural, educación intercultural bilingüe*”. (Instituto Nacional de Formación Docente, 2007).

Considerando lo expresado hasta aquí a lo largo del trabajo ¿podemos seguir pensando que las personas ‘con discapacidad’ (los jóvenes, los adultos) constituyen un grupo específico de sujetos? Si reflexionamos en torno a qué tiene, cada ‘grupo específico’ en común, al interior mismo de cada grupo, ¿qué encontramos? ¿Son estas personas las que portan algo específico y común entre sí, o es más bien la educación escolar ‘común’ y ‘normal’ la que porta en su seno la discapacidad de reflexionar en torno de la alteridad, de darle a ésta la bienvenida como parte que ‘participa’, antes que como una versión derivada, de manera secundaria, nunca idéntica (nunca igualmente legitimada) de la norma?

El artículo que define a la Educación Especial como una modalidad (y no como un subsistema separado) del sistema de Educación Común³⁹ es el Artículo 42 que establece que

³⁹ Recordemos que en la Ley anterior (Ley Federal de Educación de 1993) la Educación Especial formaba parte de los ‘regímenes especiales’, de acuerdo a lo establecido en los artículos 27 a 29 detallados a continuación: *Artículo 27. 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 educativas especiales. El cumplimiento de la obligatoriedad indicada en el artículo 10 incisos a) y b), tendrá en cuenta las condiciones personales del educando/a. Artículo 28. 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. Artículo 29. 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*

“La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. 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 un documento elaborado por el Ministerio de Educación Argentino 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, 2009:13).

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 las adecuaciones y 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 –de hecho, desde la década de los

especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico”.

‘80 vienen consolidándose crecientemente las integraciones escolares, mientras que, por otro lado, uno de los puntos destacados por el Acuerdo Marco Nro.19 de 1998 ya mencionado aconseja la derogación de todos los ‘currículums especiales’-, 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 está ahora puesto con más énfasis en las *trayectorias* de los estudiantes antes que en la separación tajante en lo que respecta al contenido de la enseñanza. El Artículo 44 señala al respecto que a fin de asegurar el derecho a la educación y la integración de los estudiantes con discapacidad, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias tendientes a:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.*
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.*
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.*
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.*
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares. (Artículo 44. Ley 26.206)*

En línea con lo anterior, el Artículo 45 establece la responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en lo que respecta a la creación de

“...las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as

alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.” (Artículo 45. Ley 26.206)

Para finalizar cabe destacar que uno de los objetivos establecidos en el Artículo 20 en torno a la Educación Inicial es

“prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje” (Artículo 20, inciso i. Ley 26.206).

Como expresáramos en un trabajo anterior (Pérez y Gallardo, 2012) el hecho de que se hable de ‘prevención’ de ‘necesidades especiales’ no sólo recuerda la reflexión de Skliar (2000) acerca de los eufemismos ya referida en el presente trabajo. También permite reflexionar en torno del uso del término ‘prevención’, en la medida en que supone a la ‘discapacidad’ como algo no deseado, y, en consecuencia, contribuye a identificar a las personas así calificadas a partir de un valor negativo. Pero además, ¿por qué se habla de este tipo de ‘prevención’ -es decir, de una acción proveniente del campo de la medicina- dentro del dominio de la educación pública? ¿Acaso este mandato legal, de la mano de los componentes aquí mencionados, no lleva dentro de sí el carácter performativo del discurso acerca de la discapacidad, aquella discapacidad que, se supone, se debe prevenir?

Los trabajos de Cornu en torno a la ‘confianza’ pueden colaborar para reflexionar respecto de este tema:

“...la idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso. (...) El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (Cornu, 1999: 22-23).

En cuanto a la Ley 26.075 de Financiamiento Educativo del año 2006 cabe destacar el Artículo 2 puesto que al referirse al incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología establece que éste será destinado, prioritariamente, al logro de once objetivos, entre los cuales se encuentra:

“Garantizar un mínimo de DIEZ (10) años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales...” (Artículo 2, inciso b. Ley 26.075)

Por su parte, la Ley de Educación Superior 24.521 (de 1995) mostró un cambio a destacar en este trabajo ya que a partir de la modificación del año 2002, mediante la Ley 25.573, hace referencia a la discapacidad. En uno de sus artículos la ley establece que

“El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.” (Artículo 2. Ley 24.521)

En su Artículo 13, la misma ley establece que, entre los derechos de los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior, se encuentra el de las personas con discapacidad, quienes durante las evaluaciones,

“...deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”. (Artículo 13, inciso f, Ley 24.521).

En su Artículo 28, la ley expresa que, entre las funciones básicas de las instituciones universitarias se encuentra la de:

“Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales...” (Artículo 28, inciso a. Ley 24.521)

Si bien se destaca, al igual que en otros documentos oficiales, la cadena de asociación ‘discapacidad/desventaja/marginalidad’, con todo lo que esto produce en tanto discurso, es interesante mencionar que el foco está puesto aquí en la solidez de la formación y capacitación de los científicos, profesionales, docentes y técnicos, solidez que requiere, según lo establecido, no sólo el saber técnico y académico, sino también el sentido de responsabilidad, el espíritu crítico, reflexivo, ético. En nuestras instituciones de educación superior, ¿tenemos instancias para el desarrollo de estos ‘sentidos’? Si el marco legal lo habilita, una buena medida para quienes nos desempeñamos en esos ámbitos puede ser la de comenzar a ensayar algunas estrategias que nos permitan potenciar esa reflexión, esa sensibilidad, esa aproximación ética, no sólo de parte nuestra, sino también en los encuentros con colegas y estudiantes.

Finalmente cabe resaltar que el Artículo 29 también se vio modificado en el año 2002, mediante un agregado en torno de la discapacidad. En el marco de la autonomía académica e institucional, las instituciones universitarias deben

“...Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo

la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad”.

(Artículo 29, Inciso e. Ley 24.521).

Nuevamente surge la pregunta en línea con la cuestión social: la discapacidad ¿es una problemática en sí misma, o más bien la *hacemos* problemática?

En definitiva puede afirmarse que las modificaciones de 2002 realizadas a la Ley de Educación Superior promulgada en 1995 apuntan a que se superen las barreras institucionales, lo cual implica, para distintos sectores, un gran avance en materia educativa, más aún considerando que, como fue expresado en el apartado estadístico, es muy escasa la cantidad de personas ‘con discapacidad’ que alcanzan el nivel superior. ¿Realmente queremos, como sociedad, superar la instancia formal de estos derechos?

Por su parte, dentro del marco legal de orden nacional, es necesario destacar el lugar de la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación ya mencionada en otro apartado. Entre otras cuestiones, distingue lo que, desde el punto de vista oficial, implican los conceptos ‘inclusión’ e ‘integración’.

“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. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los

apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.”

(Apartado 19. Resolución CFE. 155/11).

Como puede advertirse, el fragmento citado pone el foco en la necesidad de que se generen los apoyos personales y las configuraciones de apoyo que sean requeridas, aunque también, nuevamente, aparece en primer plano la concepción de discapacidad como problemática del estudiante.

Por otro lado, es fundamental mencionar que la Resolución 155/11 se encarga de establecer que los Ministerios de Educación Provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junto al Ministerio Nacional se comprometen –a partir de 2012, y de manera progresiva- a través de la Coordinación Nacional de Educación Especial a:

“...generar mecanismos de articulación con otros ministerios y organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar el ejercicio de sus derechos. (...) diseñar ámbitos educativos accesibles en su infraestructura, materiales y comunicación, con la participación de personas con discapacidad y de las organizaciones de la sociedad civil; (...) construir un sistema de información relevante para obtener datos de la trayectoria escolar de los/as alumnos/as con discapacidad que sirva de insumo para tomar decisiones en la planificación de las políticas; elaborar normativas y orientaciones técnico pedagógicas para enmarcar los procesos de evaluación, promoción, certificación y acreditación de las trayectorias escolares completas de los/as estudiantes con discapacidad...”

(Apartado 27. Resolución CFE. 155/11).

Como puede advertirse, en el fragmento citado de la Resolución 155/11 se establece la necesidad de generar instancias de participación,

como también de crear un sistema de relevamiento de información, de evaluación y de acreditación que permita acompañar los procesos educativos implicados en las trayectorias de los alumnos ‘con discapacidad’, en línea con la necesidad planteada por los diagnósticos publicados en distintos informes (ver apartado titulado ‘primera aproximación’). Asimismo, y en línea con otros postulados de la política educativa, la resolución habla de la necesidad de articular con todos los niveles y modalidades del sistema, incorporando o reincorporando a la órbita de la Educación Común a

“...los/as alumnos/as sin discapacidad que permanecen en las escuelas de educación especial y a los/as alumnos/as rotulados bajo la categoría de “discapacidad mental leve”, a través de estrategias de intensificación de la enseñanza...” (Apartado 27. Resolución CFE. 155/11).

Las preguntas que surgen son las siguientes ¿Por qué se habla de intensificación de la enseñanza en los casos ‘sin discapacidad’ y de ‘discapacidad mental leve’? Como varios estudios han demostrado –el trabajo ya citado de Lus (1995) es uno de los más referenciados al respecto– ha existido una histórica ‘derivación’ a las escuelas de Educación Especial de estudiantes sin ningún tipo de ‘discapacidad’ comprobable en términos ‘orgánicos’. Dicha derivación solía ser justificada desde una concepción estandarizada y descontextualizada de los fenómenos educativos, desatenta respecto de las complejas desigualdades sociales que afectan a la población como también de las características propias del formato escolar moderno (Perrenoud, 1990; Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2001). No obstante estas profundas desigualdades generadas por el sistema, que claramente han afectado de manera negativa a buena parte de la matrícula escolar que, se supone, ‘no debía estar’ en la Educación Especial, genera la inquietud por el resto de los estudiantes que, se supone, ‘sí debían estar’ allí: ¿dónde está el

límite que define lo que entra de un lado y lo que entra del otro lado de la norma? ¿Por qué los documentos normativos siguen perpetuando esas diferencias cuando existen tratados internacionales de Derechos Humanos suscriptos por Argentina –anteriores a las normas aquí citadas- que se refieren a la discapacidad desde una concepción social? ¿Realmente hay un cambio de paradigma o acaso, más allá de los ‘reconocimientos’ legales, se continúa atribuyendo de manera exclusiva la discapacidad a los estudiantes? Inquietudes similares surgen cuando, posteriormente, la resolución afirma el compromiso de

“...constituir progresivamente a las escuelas de educación especial en un espacio institucional abierto destinado específicamente a aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran de un ámbito institucional específico, y/o de apoyo a los/as estudiantes incluidos en proyectos de integración escolar” (Apartado 27. Resolución CFE, 155/11).

Una pregunta que se reitera, en línea con lo anterior, es: ¿por qué, al hablar de la discapacidad de los niños, niñas y adolescentes se alude a la complejidad o especificidad de ‘su’ problemática? ¿Es posible generar una normativa tal que focalice en las barreras sociales y no en la ‘incapacidad’ de los individuos? ¿Acaso de este modo no estamos contribuyendo a perpetuar los discursos y prácticas discapacitantes que atribuyen las dificultades a las personas y no a los contextos institucionales o sociales, y que, entre otras consecuencias, generan rechazo y desventajas sociales hacia los estigmatizados como ‘problemáticos’, obstaculizando en muchos casos las posibilidades de su plena participación en los espacios sociales que les son de interés (uno de sus derechos fundamentales)?

A modo de contrapunto cabe destacar el fragmento de la resolución que alude a la necesidad de mejorar la oferta de Educación Especial en

términos curriculares, teniendo en cuenta tanto la franja horaria como también los contenidos de la enseñanza. La resolución promueve

“...que las escuelas de educación especial tengan una carga horaria equivalente a la del nivel que corresponda; elaborar en las escuelas de educación especial formas organizativas abiertas, para que los/as estudiantes con discapacidad desarrollen su trayectoria escolar integral dentro de las franjas etáreas, acorde a sus posibilidades, intereses y motivaciones, en el marco del currículum común (...) definir al corto plazo las transformaciones de las escuelas de educación especial de Formación Laboral en escuelas o centros de educación para adolescentes y jóvenes con discapacidad...” (Apartado 27. Resolución CFE, 155/11).

Si consideramos la historia de nuestros sistemas educativos, como también varios de los aspectos ya desarrollados, las medidas tendientes a asimilar las condiciones de escolarización ‘común’ y ‘especial’ pueden ser consideradas un gran avance en términos de política educativa, habida cuenta de que históricamente se había legitimado el hecho de que la escuela de Educación Especial abordara contenidos de la enseñanza menos relevantes en términos sociales y laborales, que los abordados por la Educación Común. Esta situación establecía enormes desigualdades –desde el punto de partida- en lo que respecta a las posibilidades futuras de los estudiantes. Asimismo es fundamental destacar el hecho de que se hable de la formación de ciudadanos/as autónomos, creativos y críticos al hablar de los destinatarios de la Educación Especial, abriendo mayores posibilidades para la incorporación al mundo del trabajo.

“Este modelo organizacional propenderá a formar ciudadanos/as autónomos, creativos y críticos en el pasaje a la vida adulta, y brindará herramientas para su incorporación en

el mundo del trabajo...” (Apartado 27. Resolución CFE, 155/11).

Asimismo, se destaca la posibilidad de que, como todos los demás estudiantes, los estudiantes de la Educación Especial puedan acercarse desde temprana edad a las tecnologías de la información y la comunicación, tanto dentro como fuera de los contextos específicamente destinados a la educación formal.

(...) incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para todos los/as alumnos/as de las escuelas de la modalidad” (Apartado 27. Resolución CFE, 155/11).

En este sentido cabe señalar que existen estudios que muestran, tal como lo expresa Buckingham, que, en el campo de la educación de estudiantes con discapacidad

“...hay indicios firmes de que es posible utilizar la tecnología para dar a esos niños acceso a oportunidades de aprendizaje que de otra forma no tendrían (...). Este hecho es quizás más evidente en niños que tienen problemas sensoriales (...)” (Buckingham, 2008:102)."

No obstante lo anterior, la inquietud que surge en relación a la ‘mejora de la oferta’ de la Educación Especial refiere a que, si seguimos concibiendo a las personas ‘con discapacidad’ en tanto portadoras de las ‘problemáticas’ de la discapacidad ¿en qué medida podría verse transformada dicha oferta? Y por otro lado, cuándo se ‘alterará’ la Educación Común a fin de que todos y todas se sientan allí bienvenidos sin una marca *a priori*, y a fin de que la población que asiste a ella (la mayor parte de la población) naturalice las diferencias como constitutivas de la

vida humana, y no como partes de un binomio que a la vez que construye un ‘otro deficiente’, lo segrega?

Finalmente cabe señalar que la Resolución 155/11 destaca, entre otras cosas, la necesidad de promover el desarrollo profesional de los distintos actores que conforman el sistema educativo. Mediante la resolución se establece la necesidad de:

“...promover el desarrollo profesional docente para supervisores, equipos directivos, docentes y equipos técnicos educativos en el uso de estrategias de enseñanza y contenidos de enseñanza. También en el desarrollo del uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante capacitaciones en servicio...” (Apartado 27. Resolución CFE, 155/11).

Otro documento de relevancia en el marco de la Educación Especial a nivel nacional es la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación. Los apartados referidos a la misma expresan lo siguiente. Tal como se cita a continuación, es interesante el énfasis puesto en la co-responsabilidad de las instituciones de la Educación Inicial y la Educación Especial en los casos de integración escolar:

“La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo

y evaluación de cada proyecto.” (Apartado 15. Resolución 174/12).

En el siguiente apartado seleccionado, se hace referencia a la Educación Primaria y Secundaria:

Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etárea. (Apartado 28. Resolución 174/12).

De manera similar a lo establecido en el Apartado 15, en relación a la Educación Inicial, el Apartado 32 hace referencia a la co-responsabilidad de las instituciones, pero en este caso, en lo que respecta a las integraciones relativas a la Educación Primaria.

Las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. El nivel primario y la modalidad de educación especial serán co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes. (Apartado 32. Resolución 174/12).

Finalmente, cabe citar el Apartado 33 que indica que el principio de ‘inclusión’ rige a las escuelas primarias con sus distintas modalidades, razón por la cual el pasaje de la escuela de Educación Común a la Escuela de Educación Especial debe ser una decisión de carácter excepcional’. El apartado afirma además que

“...las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes” (Apartado 33. Resolución 174/12).

Entre las inquietudes que genera este apartado se encuentra el relacionado con la idea de inclusión: si el principio que rige toda la escolaridad habla de inclusión, pero a la vez, necesariamente, hay una gran cantidad de estudiantes que se verán excluidos (los casos excepcionales que se indican en todas las normativas asociadas a la Ley 26.206) ¿podemos pensar en que se está perpetuando el carácter excluyente propio del sistema, no sólo en las prácticas escolares, sino también, en el ‘deber ser’ que estipula la misma normativa?

Por otro lado, en lo que respecta al marco que regula a la formación docente, la Ley de Educación Nacional 26.206 establece que dicha formación

“...tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente

basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (Artículo 71. Ley 26.206).

Lo que me interesa destacar de este punto es el énfasis puesto en la ‘transmisión’ cuando se abordan las capacidades que tienen que tener los docentes. Cabe preguntarse si es posible una educación que a la vez que capacita en ‘enseñar, generar y transmitir’, de manera unidireccional, puede promover la ‘formación integral’ de las personas. ¿Qué significa entonces la ‘formación integral’?

Posteriormente, la Ley expresa que la formación docente se estructura en dos ciclos:

a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá CUATRO (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial. (Artículo 75. Ley 26.206).

Estos últimos postulados se verán detallados mediante los documentos elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) inaugurado en abril de 2007 a partir del marco otorgado por la Ley 26.206. Esta ley estableció la creación del INFD, otorgándole la responsabilidad de:

a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua. b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo. c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521. d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua. f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas. (Artículo 76. Ley 26.206).

En este marco, el mencionado organismo elaboró una serie de documentos con lineamientos curriculares nacionales y recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares para la formación docente de las distintas jurisdicciones, algunos de los cuales serán abordados en el siguiente apartado, referido a los ‘Lineamientos Curriculares Nacionales’.

Antes de pasar a la cuestión curricular, cabe señalar la existencia de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) que es el organismo de gobierno encargado de efectivizar acciones y evaluar el cumplimiento de la Ley 22.431 y demás instrumentos legales y reglamentarios relacionados con las personas con discapacidad; este organismo también se encarga de analizar la conveniencia de sancionar normas complementarias o modificatorias

elaborando las propuestas respectivas con intervención de los órganos competentes. De acuerdo a la información suministrada por su página web⁴⁰, entre sus funciones se encuentran: formular políticas sobre discapacidad de manera consensuada con los organismos nacionales y provinciales pertinentes y con la participación de las organizaciones privadas de y para personas con discapacidad; requerir de los organismos gubernamentales la información necesaria para el cumplimiento de su misión; impulsar la constitución de fondos especiales con el fin de atender la integración de personas con discapacidad y desarrollar, a tal efecto, acciones entre organizaciones y entidades gubernamentales y no gubernamentales; participar con los organismos correspondientes en el estudio de las necesidades de recursos humanos especializados en la asistencia de las personas con discapacidad y formular pautas para su formación y perfeccionamiento.

Mediante la Ley 24.657 de 1996, se creó al Consejo Federal de Discapacidad -cuyo titular debe ser el presidente de la CONADIS- el cual debe estar integrado por:

“...funcionarios que ejerzan la autoridad en la materia en el más alto nivel, en cada una de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y los representantes de las organizaciones no gubernamentales de o para personas con discapacidad...” (Artículo 1. Ley 24.657).

De acuerdo al Artículo 2 de la Ley 24.657, entre los objetivos de este Consejo Federal de Discapacidad se encuentra el de contribuir a

“...la instrumentación de las políticas nacionales en prevención-rehabilitación integral y equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad”; contribuir a

⁴⁰ <http://www.conadis.gov.ar/institucional.html>

la “descentralización y la capacidad resolutive del sector en el orden local y regional (...)”; fomentar la interrelación permanente de los entes gubernamentales y no gubernamentales que actúan en el tema; propender a la constitución de consejos de la especialidad en el marco de los municipios y provincias (...); generar mecanismos que faciliten el acceso a informaciones y estudios nacionales e internacionales referidos a la discapacidad (...); promover la legislación nacional, provincial y municipal en la materia; mantener constantemente actualizada la normativa vigente (...); impulsar acciones conducentes a lograr un relevamiento de personas con discapacidad, por parte de los diversos organismos de la esfera municipal, provincial y nacional; unificar criterios de evaluación de la discapacidad y de la capacidad laborativa procurando la adopción de pautas uniformes para la emisión del certificado único (...)” (Artículo 2. Ley 24.657).

***) Lineamientos Curriculares Nacionales**

En el siguiente cuadro se muestran los documentos del Instituto Nacional de Formación Docente que fueron considerados en el presente trabajo, y que forman parte de los lineamientos curriculares para la formación docente en todo el país.

Documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Año 2007
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Año 2009

<p>- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial. Año 2009</p>

En el documento titulado Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial del año 2007 (en adelante, LCNFD) se expresa que

“Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades” (Apartado 14. LCNFD 2007).

Los lineamientos ofrecen pautas para el establecimiento de la duración total de las carreras de profesorado, duración que

“...alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudio de educación superior. (Apartado 26. LCNFD 2007).

Lo anterior se ve acompañado de la siguiente aclaración, referida a la extensión de las carreras de Profesorados establecida en la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206:

“La extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial y para la Educación Primaria (Ley Nacional de Educación, art. 75) no implica el simple agregado de un último año para la Residencia Pedagógica, ni sumar unidades

curriculares a los actuales planes de estudio. Por el contrario, representa la oportunidad para operar una mejora sustantiva a la formación inicial de los docentes, superando vacíos y debilidades aún presentes, tanto en estos profesorados como en otras especialidades y orientaciones de formación. Asimismo, constituye una oportunidad para jerarquizar y equiparar los estudios docentes...” (Apartado 28. LCNFD 2007).

Como se advierte en la aclaración, la extensión de la carrera de Profesorado se justifica a partir de la necesidad de un cambio de carácter cualitativo, por lo que supone una oportunidad para superar debilidades de la formación anterior, como también para jerarquizar los estudios de la formación docente.

Los campos de conocimiento en que se organizan todos los profesorados son los siguientes: formación general; formación específica, formación en la práctica profesional. A continuación se presentan los fragmentos del documento en el que se detalla cada campo:

“Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de ‘marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes” (Apartado 30.1. LCNFD 2007). Se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza. (Apartado 34. LCNFD 2007). La

organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación. (Apartado 39. LCNFD 2007). En la construcción de los diseños curriculares, deberá contemplarse la recuperación de la enseñanza de las disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales –históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos– necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos y en las escuelas.” (Apartado 42. LCNFD 2007). Un desafío de toda formación, y en particular de esta formación general, es el de prever modos de acercar y morigerar la tensión existente entre el universalismo propio del pensamiento científico y el relativismo que postulan las ciencias humanas y sociales al considerar la diversidad de contextos y culturas existentes en el nivel local. Los modos de problematizar y de ensayar formas de procesar en la acción esta tensión deben también ser objeto de enseñanza en la formación docente. (Apartado 45. LCNFD 2007).

Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma”. (Apartado 30.2. LCNFD 2007). La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel de

educación secundaria y de la educación artística; distintas disciplinas para el nivel de educación inicial y de educación primaria y para la educación especial. (Apartado 47.1. LCNFD 2007). Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares. (Apartado 47.2. LCNFD 2007). Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos. (Apartado 47.3. LCNFD 2007). Si bien este campo es el que presenta menores problemas o debilidades en los recientes cambios de los planes de estudio, algunas recomendaciones especiales se hacen necesarias para cada uno de estos contenidos de la formación específica. (Apartado 48. LCNFD 2007). (En cuanto a la formación en disciplinas específicas, los lineamientos sugieren, para los profesorado de educación especial) evitar una sub-especialización prematura o temprana (muchas de las cuales podrían obedecer a post-títulos), e incluir desde los primeros años unidades curriculares para el tratamiento de la educación especial en su conjunto. (Apartado 49.3. LCNFD 2007). Para la formación en las didácticas y en las tecnologías de enseñanza particulares se recomienda (...) hacer especial referencia a la enseñanza en este campo específico. (Apartado 50.1 y 50.2. LCNFD 2007).

“Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.” (Apartado 30.3. LCNFD 2007). Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de

observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. (Apartado 53. LCNFD 2007). En términos de currículo en acción, se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda. (Apartado 58. LCNFD 2007). El número de escuelas con las que se trabaje en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada instituto superior, pero, en términos cualitativos, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. (Apartado 59. LCNFD 2007).

De acuerdo con los lineamientos expuestos, los tres campos mencionados deben estar presentes en cada uno de los años que compone la estructura curricular del profesorado, por lo que deben integrar cada uno de

los dos ciclos previstos (estructuras no secuenciadas de los planes de estudio):

“Integrarán el primer ciclo las unidades curriculares que se definan como comunes a todas las carreras docentes de una jurisdicción y el segundo ciclo, aquellas que definan la titulación diferenciada.” (Apartado 31. LCNFD 2007).

Entre las recomendaciones que, dentro de este marco, interesa destacar aquí, se encuentran las siguientes (Apartados 32 y 33. LCNFD 2007):

- Que la formación en la práctica profesional acompañe y articule con los otros dos campos de conocimiento desde el comienzo de la formación docente, aumentando progresivamente su presencia hasta la finalización de las Residencias Pedagógicas.
- Que la formación general ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la formación específica, ocupe entre el 50% y el 60% y la formación en la práctica profesional, ocupe entre un 15% y un 25%.

Refiriéndose más concretamente a la formación docente para la Educación Especial, se especifica que se requiere de un

“...diseño curricular particular definido por la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que se requieren para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos en los que se integren los alumnos. El campo de la educación especial, como espacio de ejercicio profesional, posee propiedades suficientemente particulares para sostener la necesidad de su formación en carreras específicas y diferenciadas del resto de las modalidades. Por ello, la modalidad de Educación Especial se atenderá con carreras propias en la formación docente, atendiendo cada una de ellas a

la formación de docentes especializados en enseñar a personas con la discapacidad objeto de la formación: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad neurolocomotora, discapacidad intelectual y/u otras que pudieran definirse de acuerdo con las convenciones internacionales. (...) (Apartado 113. LCNFD 2007).

Los cuadros copiados a continuación establecen las denominaciones de los títulos que deben adoptar las carreras de formación docente. (Apartado 130. LCNFD 2007).

Nominación del título	Nivel o modalidad para el cual habilita	Orientaciones
Profesor/a de Educación Inicial	Educación Inicial	
Profesor/a de Educación Primaria	Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> - orientación en Educación Rural - orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - orientación en Educación Hospitalaria y Domiciliaria - orientación en Educación Intercultural Bilingüe
Profesor/a de Educación Especial	Educación Especial	<ul style="list-style-type: none"> - orientación en Discapacidad Visual - orientación en Discapacidad Auditiva - orientación en Discapacidad Cognitiva - orientación en Discapacidad Neurolocomotora - orientación en Educación Hospitalaria y Domiciliaria
Profesor/a de Música Profesor/a de Danza Profesor/a de Artes Visuales Profesor/a de Plástica Profesor/a de Teatro Profesor/a de Expresión Corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Artística; - Educación Inicial, - Educación Primaria, - Educación Secundaria; - Educación Especial 	<ul style="list-style-type: none"> - orientación en... (un solo instrumento) - orientación en ... (un solo tipo de danza) - orientación en ... (un solo tipo de arte visual)

Nominación del título	Nivel o modalidad para el cual habilita	Orientaciones
Profesor/a Intercultural Bilingüe	- Educación Inicial, - Educación Primaria, - Educación Secundaria; - Educación Especial	- orientación en Educación Rural - orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - orientación en Educación Hospitalaria y Domiciliaria - orientación en Educación Intercultural Bilingüe
Profesor/a de Educación Secundaria en ... (una sola disciplina específica)	Educación Secundaria	- orientación en Tiempo Libre y Recreación
Profesor/a de Educación Física	- Educación Inicial, - Educación Primaria, - Educación Secundaria; - Educación Especial	
Profesor/a de Tecnologías de la Información y la Comunicación	- Educación Inicial, - Educación Primaria, - Educación Secundaria; - Educación Especial	
Profesor/a de Lengua ... (una sola lengua extranjera o de pueblo originario)	- Educación Inicial, - Educación Primaria, - Educación Secundaria;	
Profesor/a de Ciencia Sagrada	- Educación Inicial, - Educación Primaria, - Educación Secundaria; - Educación Especial	

Entre los interrogantes suscitados a partir de la lectura de los párrafos expuestos, se encuentra el relativo al imperativo de una fuerte especialización sugerida para la Educación Especial, mientras que para quienes se desempeñarán en el marco de la Educación Común no existe siquiera el imperativo las visitar escuelas de dicha modalidad.

En otro orden se encuentran otros documentos elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente titulados “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares” de los profesorados.

En estos documentos se establecen orientaciones y se señala que el objeto de los mismos es fortalecer la integración, la congruencia y la complementariedad de la formación inicial de los docentes a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Se encuentran dirigidos particularmente a los equipos técnicos a cargo de los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones.

En el caso de las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado de Educación Primaria” (en adelante, RDCEP) algunas de sus más de 150 páginas se dedican a mencionar lo relativo a la educación de las personas con discapacidad. La primera vez que aparece una alusión al tema se encuentra en el apartado “El contexto sociolingüístico”, dedicado a describir críticamente la clásica patologización de los estudiantes desde muy temprana edad, debido a que no se desenvuelven oralmente de la manera que espera la escuela. La Educación Especial se menciona entonces como parte de la solución ofrecida a una gran parte de la población que es diagnosticada ‘con dificultades’ de comunicación durante sus primeros pasos por las instituciones escolares.

El sistema escolar presenta severas dificultades para asumir los puntos de partida lingüísticos y comunicativos en que se encuentran posicionados los niños al inicio de su escolaridad. (...) ...la diversidad se manifiesta en la oralidad primaria del niño y las diferencias son interpretadas como carencias, defectos de unas formas lingüísticas respecto de otra/s. Se considera que algunos alumnos “no saben hablar” o “hablan mal” y que por ello es difícil o imposible enseñarles a leer y escribir. La concepción de lo diferente como anomalía proyecta, especialmente sobre la alfabetización inicial, una mirada patologizante que en lugar de preguntarse por el modo de enseñar enfoca los problemas de los alumnos con la lengua escrita y la lectura como exponentes de marginalidad social, dificultad individual o trastorno de aprendizaje, de lo cual da cuenta, en algunos contextos, la naturalización de prácticas como la derivación a gabinetes o a educación especial de una cantidad de niños de primer grado, apenas comenzado el año lectivo... (Apartado 3.1.5.2. Cap. III. RDCEP)

Nuevamente surge la pregunta: ¿hasta qué punto es ‘justo’ el modo en que se establece el límite entre cada marco institucional? ¿Por qué la Educación Especial se presenta como lo no deseado? ¿Qué pasaría si uno pudiera elegir ‘libremente’ la escuela que desea para sus hijos, sin la imposición primera de un certificado médico que acredite una discapacidad? Es interesante el abordaje que hace el documento, al cuestionar la tendencia a problematizar la situación de los estudiantes en vez de problematizar las prácticas de enseñanza criticando la “concepción de lo diferente como anomalía”. Pero ¿qué es lo diferente? ¿Con respecto a qué? ¿Cuándo nos haremos cargo de pensar la diferencia en relación a algo (en este caso, al modelo normal de la escuela) en vez de naturalizarla en términos esenciales y naturales?

Seguidamente, en la órbita del mismo documento, el tema de la educación para estudiantes ‘con discapacidad’ aparece representado en el apartado “Viejos y nuevos problemas del nivel primario”, y dentro de éste, en el subapartado ‘Integración’.

“...la integración escolar plantea desafíos complejos y compromete a la escuela común y a la escuela especial, como así también a la familia y a los equipos interdisciplinarios que necesariamente deberán trabajar articuladamente para lograr procesos de integración exitosos en los aspectos sociales y pedagógicos. La integración escolar es una estrategia educativa posible para los sujetos con discapacidad, si bien no es la única. (...) Todo proyecto de integración escolar comienza a partir de la decisión de asumir una tarea colectiva, apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia y sobre los supuestos teóricos que subyacen a las prácticas. En consecuencia, los docentes de todos los niveles del sistema educativo deberán conocer los debates que se abren en torno a los procesos de integración, las problemáticas generales de la

discapacidad, y las posibles adaptaciones que los alumnos con discapacidad requieren, de manera de poder tomar decisiones e intervenir desde su rol docente con una variedad de herramientas y estrategias que favorezcan la inserción de los alumnos con discapacidad en las aulas de la escuela común.”
(Apartado 10.1.1. Cap. III. RDCEP).

Considero fundamental el apartado recién citado, precisamente porque refiere a la reflexión, a la tarea colectiva, ya que todos los docentes de todos los niveles del sistema educativo deben estar al tanto de los debates en torno a los ‘procesos de integración, la discapacidad, y las posibles adaptaciones que los alumnos con discapacidad requieren’. ¿Es posible generar estas instancias de reflexión compartida sólo mediante procesos de capacitación? ¿Qué pasaría si los docentes para los profesorados de Educación Primaria tuvieran la posibilidad de estar en permanente contacto con las escuelas de Educación Especial? ¿Acaso no contribuiría a la reflexión, al cambio?

Finalmente, en el apartado “Ejes de contenidos sugeridos” se hace énfasis en la necesidad de recuperar marcos teóricos y categorías de análisis para el abordaje de ‘problemáticas específicas’, entre las que se encuentran el fracaso escolar, la socialización en la infancia, la enseñanza como acto político y ‘la integración de niños y niñas con discapacidad. La articulación de la escuela común con la escuela especial.’ (Apartado 10.2.1. RDCEP).

En cuanto a las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado en Educación Especial” (en adelante, RDCEE), se destaca lo siguiente:

“...se recomienda que una parte de los temas y problemas que se incluyan en los diseños curriculares promuevan el estudio de dichos requerimientos y necesidades, tanto en su dimensión

general o nacional, como en su dimensión o manifestaciones regionales. Además, se sugiere que los diseños curriculares reserven hasta un máximo del 20% de la carga horaria para el desarrollo de temas regionales que las instituciones puedan seleccionar. (...) Estos temas se refieren a los desafíos que se le plantea a la educación especial, en tanto se espera su consideración en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.” (Apartado 3.1. Cap. II. RDCEE)

Asimismo, se destaca la necesidad de que la formación inicial de los docentes les permita analizar y explorar las distintas concepciones que, en el marco de la Educación Especial, han existido y se mantienen vigentes, a fin de conocer los supuestos que se encuentran incorporados en las prácticas y representaciones sociales.

En la página 25, el documento muestra el siguiente cuadro, en el que se muestra la elevada matrícula representada por los estudiantes con discapacidad mental en comparación con otras ‘discapacidades’, lo que pone de manifiesto un dato actual acerca de los planteos de autores como Lus (1995), ya expuestos en otros apartados: dentro del porcentaje total de estudiantes de nivel primario con alguna discapacidad, más de un 37% fue diagnosticado con ‘discapacidad mental leve’, algo destacado por el documento.

Alumnos matriculados en la Educación Especial por tipo de problemática atendida según nivel de enseñanza

Problemática atendida	INICIAL		PRIMARIA / EGB		MEDIA / POLIMODAL			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%		
Alto riesgo	265	2.5	1907	2.9	62	2.3		
Desviaciones normales de las inteligencias	0	0	1070	1.6	75	2.8		
Física	Motora	1190	11.2	3112	4.8	55	2.1	
	Orgánico-funcional	772	7.3	3892	5.9	130	4.9	
	Sensorial	Ciegos y ambliopes	440	4.1	1091	1.7	17	0.6
		Sordos e hipoacúsicos	1271	11.9	4406	6.7	78	2.9
Mental	Leve	1373	12.9	24557	37.9	834	31.1	
	Moderada	2857	26.9	16979	25.9	933	34.8	
	Severa	612	5.8	2519	3.8	141	5.3	
Múltiple	1532	14.4	3899	6.0	253	9.4		
Severos trastornos de la personalidad	328	3.1	2047	3.1	100	3.7		

El documento enfatiza la necesidad de establecer criterios que colaboren en la relación entre la formación docente y los destinatarios de la Educación Especial, como también de revisar las situaciones que contribuyen a generar ese alto porcentaje de estudiantes ‘derivados’, a pesar de no presentar “...un compromiso orgánico definido ni (...) alteraciones específicas en áreas como el lenguaje, la actividad simbólica, la motricidad, que refieren a alguna discapacidad específica.” El texto continúa:

“Se trata de una población que llega a la educación especial como consecuencia de un insuficiente desempeño en el ámbito de la educación común. Podría decirse que estamos ante situaciones de ‘fracaso escolar’ originadas en una posición centrada en el alumno, en tanto se lo responsabiliza por no ajustarse a la propuesta pedagógica y a las expectativas escolares de rendimiento. (...) cuando el aprendizaje no se

produce, las razones se buscan en el sujeto: de maduración, desarrollo, culturales, sociales, lingüísticas, etcétera. (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Si bien comparto el abordaje referido al ‘fracaso escolar’ y el cuestionamiento a su habitual e histórica atribución a los sujetos más que a los contextos institucionales, políticos y sociales más amplios, cabe reiterar la pregunta por quién/quienes y cómo definen esas fronteras entre lo que entra y lo que no entra en lo especial o en lo común, y, seguidamente, por qué tenemos que perpetuar esa frontera.

El documento invita a una reflexión en torno de la repitencia, la deserción y la sobreedad, y recuerda la existencia de

“...experiencias que procuran transitar espacios intermedios entre lo que sería un planteo de oposiciones tajantes (educación común vs. educación especial) y el desarrollo de intervenciones pedagógicas diferenciadas...” (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Entre los ejemplos expuestos para dar cuenta de las mencionadas experiencias, se hace referencia a las siguientes estrategias desarrolladas en distintas jurisdicciones: boletín abierto (sistema de promoción abierta), grados de nivelación, grados de recuperación, grados de aceleración, maestro de apoyo pedagógico, maestro orientador, etc. (Apartado 3.2.2. RDCEE).

Posteriormente, al retomar la información estadística representada en el cuadro, el documento expresa:

“...es importante señalar la abrupta disminución de matrícula que se produce respecto del nivel secundario, en lo referido a problemáticas tales como motoras, ciegos y ambliopes, sordos e hipoacúsicos, en las que no habría restricción cognitiva alguna

que impidiera su tránsito por el mismo.” (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Entre las inquietudes que surgen aquí se destacan dos: por un lado, si seguimos hablando de ‘problemáticas’, no estamos acaso contribuyendo a la percepción generalizada de las personas ‘con discapacidad’ como algo necesariamente negativo? ¿Acaso la discapacidad no es una construcción social? ¿Acaso no estamos aquí mismo contribuyendo a atribuir las dificultades a las personas a título individual, tal como el mismo documento denunciaba algunos renglones arriba? Y finalmente, en la misma línea: ¿por qué se habla de ‘restricción cognitiva’? ¿Acaso no estamos repitiendo la misma lógica individualizante, mientras que, paralelamente, naturalizamos el hecho de que sólo deben llegar al nivel secundario quienes no muestran semejantes ‘restricciones’?

El apartado que aborda “Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas” señala la necesidad de que la formación inicial de los futuros docentes de Educación Especial promueva el conocimiento del currículum de la escuela común.

“La mayor participación de la educación especial en el ámbito de la educación común que plantean las políticas inclusivas, hace necesaria una formación docente que habilite el conocimiento del currículo de la educación común y por ende, prácticas docentes que recuperen los fines, propósitos y enfoques contenidos en la misma” (Apartado 3.3.1. Cap. II. RDCEE).

Es interesante este planteo, en la medida en que contribuye a incorporar, dentro de la proyección de los futuros docentes y los futuros estudiantes de Educación Especial, el conocimiento del currículum ‘común’, es decir, el deseable (aunque históricamente postergado para esta población)

para todos y todas. No obstante, cabe preguntarse hasta qué punto este es un trabajo de reflexión y enriquecimiento inverso: ¿por qué los estudiantes del profesorado de Educación Especial deben estudiar en detalle la conformación de ciertas ‘problemáticas’, ‘discapacidades’ y ciertos ‘trastornos’, mientras que un futuro docente de educación común no tiene estos temas dentro de su formación con el mismo detalle? ¿Acaso así no estamos contribuyendo a separar, de antemano, ambos sistemas en los tradicionales subsistemas paralelos? La frase “a mí no me prepararon para esto” o su versión más formal, “este es un caso para gabinete o para Educación Especial” es ampliamente reiterada en contextos de educación común, y permite reflexionar en torno de este tema: ¿cuán ‘preparados’ tenemos que estar quienes nos desempeñamos en Educación Común y en Educación Especial respecto de la especificidad de cada ‘patología’ para establecer un vínculo pedagógico con una persona con discapacidad? Tal como da a entender Páez (2010:43) los ‘cuadros puros’ no existen –y aquí se podría agregar, las ‘identidades puras’, las ‘categorías puras’, las ‘personas puras’, etc. tampoco existen- por lo que se advierten ciertos riesgos al naturalizar la correspondencia entre determinados diagnósticos médicos y determinadas estrategias de aprendizaje. Sin embargo, recuerda Páez, se siguen pidiendo pronósticos sobre el mayor o menor grado de educabilidad de las personas:

“¿Cómo se podría afirmar *a priori*, cuáles y cómo serán los procesos de aprendizaje de cada alumno, sin tener en cuenta o sin conocer la historia que le tocó vivir ni tampoco las circunstancias o estrategias de enseñanza que se le ofrecerá?” (Páez, 2010:43).

La inquietud de esta autora puede pensarse más allá de la matrícula de la Educación Especial: ¿por qué tenemos, como docentes, que contar con

la tranquilidad de ciertos diagnósticos y pronósticos para, ahí sí, poder aproximarnos al otro?

Por último, el documento ‘Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para el profesorado en Educación Especial’ dedica la mayor parte de las páginas a establecer las orientaciones para cada uno de los campos mencionados anteriormente, a partir de los lineamientos nacionales. A continuación se expone la organización curricular sugerida para cada campo:

1. Campo de la formación general. En este campo las unidades curriculares pueden organizarse de acuerdo a dos enfoques que, se espera, convivan solidariamente: en un enfoque, las unidades se organizan en torno a disciplinas; en el otro enfoque, las unidades se organizan en torno a temas o problemas. Para la selección de los contenidos, se plantea una serie de ideas generales que pueden sintetizarse en las cuestiones que se detallan al finalizar cada punto, y que se presentan a continuación.

- ¿Cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes?
- ¿Cómo seleccionar y definir los contenidos para que éstos contengan en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos?
- ¿Qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematización de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la Formación General?

El documento continúa su desarrollo mencionando las unidades curriculares que considera ineludibles. En este marco, hace expresa la necesidad de que

...como el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, sería recomendable que pudiera discutirse también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica

en la formación del profesorado” (Apartado 5. Cap. III. RDCEE).

Las unidades curriculares para el campo de formación general son: sociología de la educación; historia argentina y latinoamericana; historia y política de la educación argentina; filosofía; pedagogía; didáctica general; psicología educacional; tecnologías de la información y la comunicación; formación ética y ciudadana; lengua extranjera. En el último apartado referido a este campo se afirma que

“...la formación de profesionales no debería restringirse exclusivamente a las materias científico-técnicas específicas, sino alimentar la visión de sujetos incorporados a la cultura, la sociedad y el conocimiento amplio. El argumento es particularmente significativo en el caso de la formación de la docencia, como actividad sistemática en el ámbito de la cultura.” (Apartado 6. Cap.III. RDCEE).

2. Campo de la formación específica

Este campo pretende atender al análisis, la formulación y el desarrollo de saberes relacionados con los contextos específicos y la modalidad donde se desempeñe como profesional. En el caso de la modalidad Educación Especial, debe incluir lo siguiente:

a) *Didácticas de las disciplinas. “Los profesores en Educación Especial deberán contar en su formación con materias que aborden la enseñanza de las áreas curriculares (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología), que deberán luego integrarse con las unidades curriculares que analicen las adecuaciones curriculares necesarias para poder enseñarles a los niños con discapacidad*

en los niveles inicial, primario y medio. (...esta formación es importante) para que los nuevos paradigmas de la Educación Especial y su consecuencia en las políticas de currículum único se plasmen en la realidad de las escuelas especiales y comunes”. (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).

b) Disciplinas relativas a la educación especial. Entre los grandes temas sugeridos, se encuentran los siguientes:

- *Problemática contemporánea de la educación especial*
- *Bases neuropsicobiológicas del desarrollo*
- *El sujeto de la educación especial*
- *El arte en la educación especial*
- *Problemática de la subjetividad y discapacidad*
- *Trastornos motores*
- *Multidiscapacidad*
- *Comunicación y lenguaje*
- *Integración escolar*
- *Trabajo interdisciplinario*
- *Problemáticas de la evaluación educativa en educación especial*
- *Educación psicomotriz*
- *Atención temprana*
- *Educación del adulto y habilitación ocupacional*
- *Educación sexual integral*

c) Instancias que aborden las problemáticas relativas a los sujetos de la educación especial.

“La heterogeneidad intra e interindividual es inherente al ser humano, independientemente de que los sujetos sean portadores

de una deficiencia. La diversidad implica, por lo tanto, el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la diversificación de la oferta pedagógica”. (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).

Se espera que la Formación Específica permita a los futuros docentes:

- *“Conocer las características etiológicas centrales de las deficiencias referidas a cada orientación;*
- *Comprender las características y modalidades de aprendizaje de los sujetos con discapacidad intelectual, sensorial o neuro-motora;*
- *Reconocer y valorar la diversidad presente en todo contexto, incluidos aquéllos que se circunscriben a la atención de sujetos con una misma deficiencia;*
- *Construir criterios abiertos, flexibles y fundamentados para el diseño de adecuaciones curriculares y para las decisiones sobre sus intervenciones como docente.” (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).*

De acuerdo con los lineamientos curriculares nacionales, las orientaciones establecidas son las mencionadas a continuación. No obstante, cada jurisdicción puede proponer nuevas orientaciones de acuerdo a las situaciones puntuales que consideren necesario atender.

Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual

- *Trastornos del desarrollo en sujetos con discapacidad intelectual*
- *Alteraciones del lenguaje en sujetos con discapacidad intelectual*
- *Abordajes pedagógicos en sujetos con discapacidad intelectual*
- *Aportes de la tecnología para sujetos con discapacidad intelectual*
- *Cognición y discapacidad intelectual*

- *Perspectiva social y tercera edad en sujetos con discapacidad intelectual*

Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Neuro-motora

- *Trastornos del desarrollo en sujetos con discapacidad neuro-motora*
- *Aprendizaje y discapacidad neuro-motora*
- *Abordajes pedagógicos en sujetos con discapacidad neuro-motora*
- *Alteraciones en el lenguaje*
- *Aplicación de nuevas tecnologías*
- *La formación laboral en sujetos con discapacidad neuro-motora*

Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Auditiva

- *Trastornos del desarrollo en sujetos con discapacidad auditiva*
- *El aprendizaje en los sujetos con discapacidad auditiva*
- *Abordajes pedagógicos en sujetos con discapacidad auditiva*
- *Alteraciones en el lenguaje y la comunicación*
- *Lengua de señas*
- *Formación laboral e inserción social de las personas con discapacidad auditiva*

Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual

- *Anatomofisiopatología del aparato visual y bases oftalmológicas de la baja visión*
- *Orientación y movilidad*
- *Los sujetos con baja visión*

- *Abordajes pedagógicos en sujetos con discapacidad visual*
- *Braille*
- *Problemáticas psicosociales de la deficiencia visual*
- *Taller tiflológico de recursos auxiliares y tiflotecnología*
- *Técnicas de habilidades de la vida diaria*

3. *Campo de la Formación en la Práctica Profesional.* Como ya se mencionó, se espera que este campo atraviese los campos anteriormente descriptos. A modo de ejemplo, se propone la siguiente secuenciación:

- *una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;*
- *una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.*

Primer año

Práctica I

“Modalidad: de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas asociadas. Esta unidad curricular debería estar orientada a facilitar las primeras participaciones de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los ‘docentes orientadores’. (...) En la modalidad de educación especial, se sugiere que en Práctica I los futuros docentes puedan visitar contextos variados donde los sujetos con discapacidad se encuentran incluidos: escuelas especiales de distintas orientaciones, escuelas comunes donde se realizan procesos de integración educativa, talleres de formación laboral, entre otros.”

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información.

Modalidad: taller de duración cuatrimestral en el ámbito del instituto formador

Instituciones educativas.

Modalidad: seminario-taller de duración cuatrimestral en el ámbito del instituto formador.

Segundo año

Práctica II

Modalidad: de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas asociadas.

“En la modalidad de Educación Especial, se sugiere que en Práctica II los futuros docentes realicen sus prácticas de observación participante en escuelas especiales de distintas orientaciones y/o en escuelas comunes donde se realizan procesos de integración educativa.”

Currículo y organizadores escolares.

Modalidad: taller de desarrollo cuatrimestral en el instituto formador.

Programación de la enseñanza y gestión de la clase.

Modalidad: taller de desarrollo cuatrimestral en el instituto formador.

Tercer año

Prácticas de enseñanza

Modalidad: de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas asociadas.

“En la modalidad de educación especial, las prácticas de enseñanza se realizarán en las escuelas de Educación especial de la orientación elegida (discapacidad intelectual, visual, auditiva o neuro-motora)”.

Coordinación de grupos de aprendizaje

Modalidad: taller de desarrollo cuatrimestral en el instituto formador.

Evaluación de los aprendizajes

Modalidad: taller de desarrollo cuatrimestral en el instituto formador.

Cuarto año

Residencia pedagógica

Modalidad: de desarrollo anual, en el ámbito de las escuelas asociadas. (...)

En la modalidad de educación especial, la residencia pedagógica se realizará en las escuelas de educación Especial de la orientación elegida (discapacidad intelectual, visual, auditiva o neuro-motora)

Sistematización de experiencia

Modalidad: Seminarios, talleres, ateneos, de duración cuatrimestral.

Tras la enumeración de los contenidos básicos sugeridos para instancia de la formación docente, se advierte el grado de especificidad requerido en torno a los distintos ‘tipos de discapacidad’ en el caso del Profesorado en Educación Especial. También se destaca el foco puesto en la ‘portación de deficiencias’

3.3.2. Marco Legal de la Provincia de Buenos Aires

En cuanto al Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, cabe señalar que se caracteriza por su gran extensión y dispersión, como también por la complejidad y multiplicidad de situaciones singulares a lo largo del territorio provincial.

A continuación se presentan los artículos de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires y algunas leyes provinciales que regulan lo concerniente a la Educación de personas ‘con discapacidad’.

3.3.2.a) Constitución de la Provincia de Buenos Aires

Artículos 11, 20, 36, 198, 199, 212.

Al igual que sucediera con la reforma de la Constitución Nacional, la reforma de la Constitución de la Provincia de Buenos Aires fue realizada en el año 1994.

Como puede advertirse en su Artículo 11, la Constitución establece ciertas garantías básicas, enunciando su oposición a distinciones, discriminaciones o privilegios de ningún tipo, y promoviendo, además, el desarrollo integral y la participación de las personas.

Los habitantes de la Provincia son iguales ante la ley, y gozan de los derechos y garantías que establece la Constitución

Nacional (...). La Provincia no admite distinciones, discriminaciones ni privilegios por razones de sexo, raza, religión, nacionalidad, lengua, ideología, opinión, enfermedades de riesgo, características físicas o cualquier otra condición amparada por las normas constitucionales. Es deber de la Provincia promover el desarrollo integral de las personas garantizando la igualdad de oportunidades y la efectiva participación de todos en la organización política, económica y social. (Artículo 11. Constitución de la Provincia de Buenos Aires).

En su Artículo 20, inciso 2 se establecen las siguientes garantías constitucionales, entre otras.

“La garantía de Amparo podrá ser ejercida por el Estado en sentido lato o por particulares, cuando por cualquier acto, hecho, decisión u omisión proveniente de autoridad pública o de persona privada, se lesione o amenace, en forma actual o inminente con arbitrariedad o ilegalidad manifiesta, el ejercicio de los derechos constitucionales individuales y colectivos. (Artículo 20, inciso 2. Constitución de la Provincia de Buenos Aires).

Lo anterior implica que el derecho vigente cuenta con la posibilidad de utilizar este recurso de Amparo, el cual, frente a un peligro inminente o al impedimento del goce de alguno de los derechos estipulados por la Constitución Provincial, posibilita la intervención del Estado para solicitar una modificación de la situación, tanto en lo que refiere a los derechos individuales como los colectivos.

En su Artículo 36, por otra parte, se establece que la Provincia de Buenos Aires promoverá la eliminación de obstáculos de orden económico,

social o de cualquier otra naturaleza, en caso de que impidan el ejercicio de los derechos y garantías constitucionales, haciendo una especificación en lo que respecta a las personas con discapacidad.

“De la Discapacidad. Toda persona discapacitada tiene derecho a la protección integral del Estado. La Provincia garantizará la rehabilitación, educación y capacitación en establecimientos especiales; tendiendo a la equiparación promoverá su inserción social, laboral y la toma de conciencia respecto de los deberes de solidaridad sobre discapacitados”.
(Artículo 36, inciso 5. Constitución de la Provincia de Buenos Aires).

Una pregunta ineludible a partir de esta lectura es la siguiente: ¿por qué, si todos somos iguales, las ‘personas discapacitadas’ deben ejercer su derecho a la educación en establecimientos ‘especiales’ como si entre todas ellas tuvieran ciertos rasgos comunes, no compartidos con ninguno de los que asisten a la Educación Común?. Este sistema recuerda las oposiciones binarias ya mencionadas, en tanto simplifican y reducen al ‘otro’ como si tuviera una esencia deficitaria. Asimismo se advierte el foco puesto en los ‘deberes’ de solidaridad hacia las personas con discapacidad. Si bien es sabido que, como sociedad, estamos acostumbrados a la solidaridad como un deber, ¿en qué medida puede ejercerse de esa manera? ¿No es acaso una contradicción en sí misma el hecho de ‘tener que ser solidario’? ¿De qué modo un ‘deber ser’ de esa naturaleza puede, efectivamente, ponerse en juego en la cotidianeidad considerando que responde a una lógica de imposición, antes que a una de apertura, diálogo, no fijación del otro ni del nosotros, etc.?

En otro orden, en su Artículo 198, la Constitución provincial destaca a la cultura y a la educación como derechos humanos fundamentales, enfatizando el derecho a la educación y a tomar parte de la vida cultural de

la comunidad. Reconoce el lugar de la familia como agente educador y socializador primario, como también la responsabilidad indelegable del Estado provincial, el cual

“...coordinará institucionalmente el sistema educativo y proveerá los servicios correspondientes, asegurando el libre acceso, permanencia y egreso a la educación en igualdad de oportunidades y posibilidades. (Artículo 198. Constitución de la Provincia de Buenos Aires).

Si bien puede entenderse que el carácter de ‘modalidad’ atribuido a la Educación Especial desde la sanción de la Ley de Educación Nacional y Provincial actualmente vigentes es un ‘avance’ en términos de ‘asegurar el libre acceso, permanencia y egreso en igualdad de oportunidades y posibilidades’, cabe preguntarse hasta qué punto puede llegar a tornarse efectiva tal igualdad, de momento en que las condiciones de aprendizaje continúan siendo muy desiguales: más allá del currículum ‘común’, los estudiantes con discapacidad siguen asistiendo a ‘Escuelas Especiales’, y en todo caso, deben hacer ‘integraciones’, acompañados por ‘docentes integradores’, es decir, también ‘especiales’.

Pero además, si seguimos concibiendo a los estudiantes con discapacidad como tales, es decir, cuestionando sus capacidades en todos los órdenes (se habla de ‘discapacitados’), por más de que existan marcos legales que establezcan el carácter prescriptivo del currículum ‘común’ a todos y todas, seguiremos desarrollando prácticas pedagógicas hacia los ‘no capaces’ (sean de la Educación Común como de la Especial), aunque nunca se sepa (y mucho menos se compruebe) de qué no son capaces. Esto significa que se continuará estableciendo un ‘techo’ de antemano, en respuesta a la perpetuación de la sospecha acerca del otro con respecto a ‘sus’ posibilidades de ser educado, sin llegar a atender en profundidad los

escenarios normativos y sociales más amplios que están contribuyendo a mantener la estabilidad de esos discursos.

Por su parte, es llamativo –e íntimamente relacionado con el ‘deber ser’ de solidaridad ya comentado con respecto al Artículo 36- el carácter que asume la Constitución Provincial en lo que respecta a la moral. En su Artículo 199 se explicita que la formación integral de las personas implica:

“...una dimensión trascendente y el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales, formando el carácter de los niños en el culto de las instituciones patrias, en el respeto a los símbolos nacionales y en los principios de la moral cristiana, respetando la libertad de conciencia. (Artículo 199. Constitución de la Provincia de Buenos Aires).

Cabe llamar la atención con respecto a la relación establecida aquí en cuanto a la ‘formación integral’, el respeto a los símbolos patrios, y los principios de la ‘moral cristiana’ pero, eso sí, respetando la ‘libertad de conciencia’. ¿Se puede hablar de ‘libertad de conciencia’ en nuestras relaciones pedagógicas si, a la vez, continuamos imponiendo un *determinado* tipo de moral, asociada a un campo específico de valores religiosos?

Finalmente, el Artículo 212, establece, en relación a las ‘personas discapacitadas’, que:

“en el próximo período legislativo se determinará que las construcciones con acceso al público preverán el desplazamiento normal de las personas discapacitadas. Buscará rectificar las normas de construcción vigentes y establecerá los plazos para adecuar las existentes” (Artículo 212. Constitución de la Provincia de Buenos Aires)

Si bien es de destacar la necesidad manifestada por la Constitución Provincial en torno al principio de accesibilidad que deben cumplir todas las construcciones, también se advierte el énfasis puesto en el ‘desplazamiento normal de las personas discapacitadas’. ¿Por qué se continúa estableciendo la frontera entre lo normal y lo que, teóricamente, no es normal?

Pero además, si partimos de la base de ese binomio, desplazarse ‘normalmente’ (por cómo se ha construido la idea misma de normalidad) implicaría negar la discapacidad. ¿Es deseable que todos nos desplacemos ‘normalmente’ o quizás podemos empezar a confiar y relacionarnos con la singularidad del otro, y en todo caso, quitar las barreras arquitectónicas y de otros órdenes que obstaculizan la participación social de todas y todos?

3.3.2.b) Leyes Provinciales y Currículum

***) Leyes Provinciales**

A continuación se encuentra el detalle de las leyes de la Provincia de Buenos Aires consideradas en el marco del presente estudio:

Leyes Provinciales:

- **10.592.** Régimen Jurídico Básico e Integral para las Personas Discapacitadas. *Año 1987*
- **11.695.** Remoción de barreras comunicacionales / Lengua de Señas Argentina. *Año 1995*
- **13.298.** Ley de promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. *Año 2005*
- **13.688.** Nueva Ley de Educación Provincial. *Año 2007*

En cuanto a la Ley 10.592 del año 1987, referida al Régimen Jurídico Básico e Integral para las Personas Discapacitadas, expresa que:

“...El Estado provincial asegurará los servicios de atención médica, educativa y de seguridad social a los discapacitados en imposibilidad de obtenerlos. Asimismo, brindará los beneficios y estímulos que permitan neutralizar su discapacidad, teniendo en cuenta la situación psico-física, económica y social, y procurará eliminar las desventajas que impidan una adecuada integración familiar, social, cultural, económica, educacional y laboral.” (Artículo 1. Ley 10.592).

Seguidamente, en los Artículos 2 y 3, la Ley 10.592 expresa la definición que sostiene respecto de la discapacidad, como también lo referente a la certificación, respectivamente:

“A los efectos de la presente ley, se considerará que, dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia -debida a una deficiencia- de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano”. (Artículo 2. Ley 10.592).

“La certificación de la existencia de la discapacidad, a los fines de esta ley, de su naturaleza y grado, y las posibilidades de rehabilitación del afectado, será efectuada por los organismos que determine el Ministerio de Salud”. (Artículo 3. Ley 10.592).

Como puede advertirse en estos primeros artículos de la Ley 10.592, ésta tiene injerencia en los ámbitos de salud, seguridad social y educación, y establece que brindará ‘beneficios y estímulos’ que permitan ‘neutralizar’ la discapacidad de la persona. Claramente se advierte la presencia del paradigma médico/patológico que establece la existencia de una deficiencia a compensar/neutralizar. Entre otras inquietudes que surgen al respecto, se

encuentran las siguientes: ¿una discapacidad se ‘neutraliza’? ¿A qué se hace referencia (y en relación a qué) cuando se habla de una ‘adecuada’ integración familiar, social, cultural, económica, educacional y laboral? ¿Quién establece el margen de lo que ‘se considera’ normal para el ser humano? ¿Por qué debe existir, necesaria e ineludiblemente una ‘rehabilitación del afectado’?

Seguidamente la Ley 10.592 define una serie de ‘servicios de asistencia y prevención’ a los ‘discapacitados’ que no posean los medios necesarios para procurárselos, en la misma línea comentada anteriormente. Entre otros servicios, cabe destacar los referidos en los siguientes incisos del Artículo 4:

“Medios de recuperación y rehabilitación integral para lograr el desarrollo de sus capacidades”; “Formación educacional, laboral y/o profesional”; “Orientación y promoción individual, familiar y social” (Artículo 4, incisos a, b y f. Ley 10.592).

En los incisos mencionados, se habla de desarrollo de capacidades a partir de medios de ‘recuperación y rehabilitación integral’; los ‘medios’ se utilizan ‘para lograr el desarrollo de discapacidades’. Pero entonces ¿de quién son las capacidades: de los ‘medios’ o de las personas? Por otro lado, ¿acaso no existe aquí una falacia si se considera que se está promoviendo ‘recuperar’ algo que quizás nunca tuvo ni tendrá la persona en cuestión? ¿Por qué la ley insiste en ‘recuperar’ algo que para el ‘nosotros normal’ es valioso, sin dar lugar a la posibilidad de ‘estar con el otro’ para que, en todo caso, ese otro elija qué caminos pedagógicos seguir?

Los once incisos del Artículo 18, que se encuentran en el Capítulo III de la Ley 10.592, están destinados, por su parte, a la Educación, más concretamente a las responsabilidades de la Dirección General de Escuelas y Cultura. Entre las responsabilidades que tendrá a su cargo cabe destacar aquí las siguientes:

Desarrollar planes y programas para satisfacer las necesidades de asistencia educativa rehabilitadora a niños, jóvenes y adultos que padezcan cualquier tipo de discapacidad, incluidas las más severas, la estimulación temprana, la educación permanente y la capacitación laboral. (...) Establecer sistemas de detección y derivación de los educandos discapacitados que prevean su incorporación progresiva y sistemática a los diferentes niveles y modalidades de la enseñanza común, (...) dentro de la factibilidad pedagógica de cada caso; sin declinar la prestación de la enseñanza especial, en un régimen compatibilizado de horarios y secuencia educativa, tendiendo a su integración al sistema educativo corriente. (...) Formar personal para todos los grados educacionales de discapacitados, promoviendo la capacitación de los recursos humanos necesarios para la ejecución de programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación. (...) Cooperar con otros organismos e instituciones, aunando esfuerzos para prevenir la discapacidad, e implementando planes de prevención primarias. (...) Promover la participación de las personas discapacitadas en las actividades culturales organizadas por la Dirección, mediante la exención del pago de cualquier derecho de admisión y bonificación para su acompañante. (Artículo 18, inciso k. Ley 10.592)

Aquí se advierte nuevamente la concepción rehabilitadora de la educación, en función de necesidades llamadas de ‘asistencia’ educativa’, como también, algo que aparece en leyes más actuales, la idea de prevención de la discapacidad, que como mencioné anteriormente, permite inferir que la discapacidad es algo no deseado o a corregir, con las

implicancias que eso tiene para la persona calificada como discapacitada. Los incisos destacados arriba también hablan de ‘establecer sistemas de detección y derivación de los educandos discapacitados’, con todo lo que esto implica en términos de control sobre los cuerpos de determinados sujetos y sus trayectorias escolares y vitales, al igual que en términos de unilateralidad: son los sistemas los que detectan y derivan. ¿Dónde está ‘el otro’ en este marco? ¿Está invisibilizado o totalmente desaparecido? Y si el ‘otro’ no está aquí, más allá de la enunciación por medio de la categoría ‘discapacitado’, dónde están los derechos que supuestamente le corresponden? ¿Puede decirse que existen?

Finalmente, cabe mencionar al Artículo 20 incluido en el Capítulo IV dedicado a la Seguridad Social.

“El monto de las asignaciones por escolaridad primaria, media y superior, y de ayuda escolar, se duplicará cuando el hijo a cargo del agente del Estado provincial, de sus organismos descentralizados, de las empresas del Estado y de las municipalidades, de cualquier edad, fuere discapacitado y concurriese a establecimiento oficial, o privado controlado por autoridad competente, donde se imparta educación común o especial”. (Artículo 20. Ley 10.592).

Como puede advertirse, en el artículo citado se habla de las asignaciones por escolaridad en los distintos niveles: se estipula la asignación de un monto que duplique la asignación establecida como mínima en el caso de las personas con discapacidad.

Por otro lado se encuentra la Ley 11.695, de extensión muy breve, cuyo objeto es, de acuerdo a lo establecido en el Artículo 1,

“...la remoción de barreras comunicacionales a fin de conseguir la equiparación de oportunidades para personas

sordas e hipoacúsicas en el ámbito de la provincia de Buenos Aires. A tal fin se instrumentarán las acciones tendientes a disponer de los recursos humanos y tecnológicos necesarios para asistir en forma efectiva a las personas discapacitadas”.

(Artículo 1. Ley 11.695)

El segundo artículo se dedica a las responsabilidades del Consejo Provincial de las Personas Discapacitadas con respecto al asunto. Entre otras cuestiones destaca la tarea de promover la creación de un Servicio Provincial de Intérpretes de Sordos, como también un registro de intérpretes y la incorporación de Lengua de Señas Argentina en las emisiones de programas televisivos en forma simultánea al ‘lenguaje oral’. Asimismo se propicia, ante las autoridades de los tres poderes del Estado y entidades privadas, la capacitación del personal para comunicarse en Lengua de Señas, promoviendo

“...la instalación en dependencias oficiales de jurisdicción provincial de dispositivos de ayuda auditiva y visual (e impulsando) ...ante el área de salud provincial la instrumentación de programas de diagnóstico precoz poliespecializado de detección de la sordera.” (Artículo 2. Ley 11.695).

En el mismo artículo la ley explicita también que el mencionado Consejo Provincial para las Personas Discapacitadas, tendrá a su cargo, entre otros aspectos, los siguientes, en lo que respecta a su vínculo más directo con el Sistema Educativo:

“Procurar ante la Dirección General de Cultura y Educación:
1) las medidas pertinentes a fin de que los educandos con discapacidad auditiva que así lo requieran, tengan acceso a la Lengua de Señas Argentina. Su enseñanza deberá estar a cargo

de docentes capacitados para tal fin. 2) La creación de la carrera de intérpretes de sordos de nivel superior y la incorporación de la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina en los programas de formación docente especializada en sordos e hipoacúsicos. 3) La validación de los certificados que expidan las instituciones y entidades intermedias reconocidas, en relación a la carrera indicada en el apartado 2, como en lo relativo a las condiciones de habilitación de los formadores de docentes en la Lengua de Señas Argentina”. (Artículo 2. Ley 11.695).

En otro orden se encuentra la Ley 13.298 –con sus actualizaciones-, dedicada a la promoción y protección integral de los derechos de los niños, las niñas, los adolescentes y las adolescentes (de acuerdo a lo explicitado en sus artículos). Para esto, la franja etárea establecida refiere a las personas desde el momento de su concepción hasta los 18 años de edad, de acuerdo a la Convención sobre los Derechos del Niño (Artículo 2. Ley 13.298). Cabe destacar, en el marco de este trabajo, los primeros artículos:

“La política respecto de todos los niños tendrá como objetivo principal su contención en el núcleo familiar, a través de la implementación de planes y programas de prevención, asistencia e inserción social.” (Artículo 3. Ley 13.298).

Se entiende por interés superior del niño la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desenvolvimiento de sus potencialidades, y el despliegue integral y armónico de su personalidad. Para determinar el interés superior del niño, en una situación concreta, se debe apreciar: La condición específica de los niños como sujetos de derecho. La opinión de

los niños de acuerdo a su desarrollo psicofísico. La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, y sus deberes. La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, y las exigencias de una sociedad justa y democrática. (Artículo 4. Ley 13.298).

Una aclaración importante que se realiza en el marco del mismo Artículo 4, es que frente a un conflicto entre los ‘derechos e intereses de todos los niños’ frente a otros derechos e intereses, se deben priorizar los primeros. En esta línea, el Artículo 5 establece que la Provincia de Buenos Aires debe promover la remoción de cualquier obstáculo que limite la igualdad y la libertad, “...impidan o entorpezcan el pleno desarrollo de los niños y su efectiva participación en la comunidad. (Artículo 5. Ley 13.298), a lo que el Artículo 6 agrega que

Es deber del Estado para con los niños, asegurar con absoluta prioridad la realización de sus derechos sin discriminación alguna. (Artículo 6. Ley 13.298).

En otros artículos el foco está puesto en los derechos y garantías de los niños en tanto ‘inherentes a la persona humana’, lo que significa que son: *de orden público; irrenunciables; interdependientes entre sí; indivisibles.* (Artículo 12. Ley 13.298).

La discapacidad se encuentra mencionada específicamente en el punto 6 del Artículo 31.1, referido a los Programas de Protección de Derechos:

- 1) Programas de asistencia técnico jurídica: asistir a los niños en cualquier situación o procedimiento que afecte sus derechos.*
- 2) Programas de localización: atender las necesidades de niños que*

se encuentren extraviados, desaparecidos o hayan sido de alguna forma separados del seno de su familia o se les haya violado su derecho a la identidad, facilitando a aquellos sus familias, representantes y/o responsables la mutua la localización. 3) Programas de orientación y apoyo: Estimular la integración del niño en el seno de su familia y de la sociedad (...) 4) Programas socio-educativos: aplicar las sanciones no privativas de la libertad, impuestas a niños por infracción a la ley penal. 5) Programas de becas: restablecer derechos violados por motivos económicos sin separar a los niños de su ámbito familiar. 6) Programas de asistencia directa, cuidado y rehabilitación: atender a niños que por cualquier circunstancia requieran protección especial, particularmente aquellos sean víctimas de torturas, explotación, malos tratos, abuso, discriminación, crueldad, negligencia, y/o que tengan necesidades específicas por presentar discapacidades (...). (Artículo 31, inciso 1. Ley 13.298).

Más íntimamente vinculada a lo educativo se destaca la sanción de la Ley de Educación Provincial (Nro. 13.688) del año 2007, en línea con los postulados de la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206) de 2006, razón por la cual coincide estrecha y literalmente con ésta en muchos de sus artículos.

En el Artículo 4 de la Ley Provincial –expresado en los mismos términos que el Artículo 8 de la Ley de Educación Nacional-, se establece que:

“La educación brindará 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” (Artículo 4. Ley 13.688).

En su Artículo 21 la ley hace referencia a la estructura del Sistema Educativo Provincial, y por tanto a los niveles y las modalidades, entre las que se encuentra la Educación Especial. Asimismo, de manera muy similar a lo expresado en la Ley de Educación Nacional en su Art. 42, la Ley de la Provincia de Buenos Aires establece en su Artículo 39 que

“La Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias (...)” (Artículo 39. Ley 13.688).

En el mismo artículo se establecen los objetivos y funciones de la Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires:

- *Aportar propuestas curriculares para una Educación Especial que garantice los derechos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores con discapacidades, temporales o permanentes (...).*
- *Formular proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones y los programas, articulándolos organizativamente con las respectivas Direcciones de Nivel, en el marco de políticas provinciales y estrategias que integren las*

particularidades y diversidades de la Provincia, sus habitantes y sus culturas.

- *Desarrollar la atención educativa de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores con necesidades educativas especiales de manera conjunta con el resto de las modalidades.*

- *Plantear articulaciones de las instituciones y los programas de formación específica de todos los Niveles educativos con aquellos ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo que puedan aportar recursos materiales y simbólicos para el completo desarrollo de la Educación Especial a través de mecanismos que garanticen el carácter pedagógico y formador de toda práctica, asegurando que todas las actividades estén a cargo de docentes egresados de instituciones de Formación con titulaciones específicas de la Modalidad.”*
(Artículo 39. Ley 13.688).

¿Por qué, si por un lado se promueven conceptos como inclusión, solidaridad, no-discriminación, etc. continuamos pensando que los distintos niveles educativos serán alcanzados ‘de acuerdo a las posibilidades’ de las personas, dejando de lado, en esta unidad textual, la relevancia que tienen las instituciones en cuanto a lo que habilitan y dejan de habilitar? Más allá del complejo accionar de los distintos actores del sistema educativo, cabe destacar aquí el carácter individualizante de este tipo de planteos, que contribuye a perpetuar la atribución de las mayores o menores posibilidades de acceder a la educación a los estudiantes. ¿Acaso esto no recuerda las discusiones en torno de la educabilidad o ineducabilidad de ciertos estudiantes? (ver Baquero, 2001; Baquero, Cimolai, Pérez, Toscano, 2005; Neufeld, 2003; VVAA, 2004).

Si el sistema educativo ‘incluye’ de acuerdo a las posibilidades de cada persona, parece estar, a la vez, excluyendo el valor ‘solidaridad’, es

decir, uno de los valores sobre los cuales la Educación ‘debería’ fundarse según se establece en la ley.

Por su parte, el Artículo 40 expresa que la Dirección General de Cultura y Educación establece los procedimientos y recursos que aseguren el derecho a la educación y la integración escolar de las personas con discapacidades temporales o permanentes, identificando tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo.

“...Con este propósito dispondrá las medidas necesarias para garantizar: la atención temprana de los niños que están con sus madres en contextos de encierro; una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, culturales, de educación física y artística; el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los docentes de la escuela común y equipos de orientación escolar; la cobertura de las instituciones educativas especiales (...), el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del curriculum escolar; alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida; la accesibilidad física de todos los edificios escolares. (Artículo 40. Ley 13.688).

Uno de los cinco puntos establecidos en el Artículo 41 establece que, entre los objetivos y funciones de la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, se encuentra

“Desarrollar la atención educativa de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores con necesidades educativas especiales de manera conjunta con las modalidades de Educación Especial, Educación Intercultural y Psicología Comunitaria y Pedagogía Social”. (Artículo 41. Ley 13.688)

A modo de cierre, cabe hacer referencia a los Artículos 88 y 89 que complementan lo anteriormente abordado, en tanto establecen los derechos, responsabilidades y obligaciones de los alumnos, tal como se detalla a continuación.

“Todos los alumnos tienen los mismos derechos, obligaciones y/o responsabilidades, con las distinciones derivadas de su edad, del Nivel educativo o Modalidad que estén cursando y/o de las que se establezcan por leyes especiales.

Son sus derechos: una educación integral e igualitaria, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades y posibilidades. Ingresar, permanecer y egresar de todas las propuestas educativas públicas. Ser protegidos contra toda agresión o abuso físico, psicológico o moral. Ser evaluados en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los Niveles, Modalidades, ámbitos y orientaciones del sistema, e informados al respecto. Recibir el apoyo social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria. (...) Participar en la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje. Desarrollar sus aprendizajes en edificios, instalaciones y con equipamiento que respondan a normas legales de seguridad y salubridad. (...)” (Artículo 88. Ley 13.688).

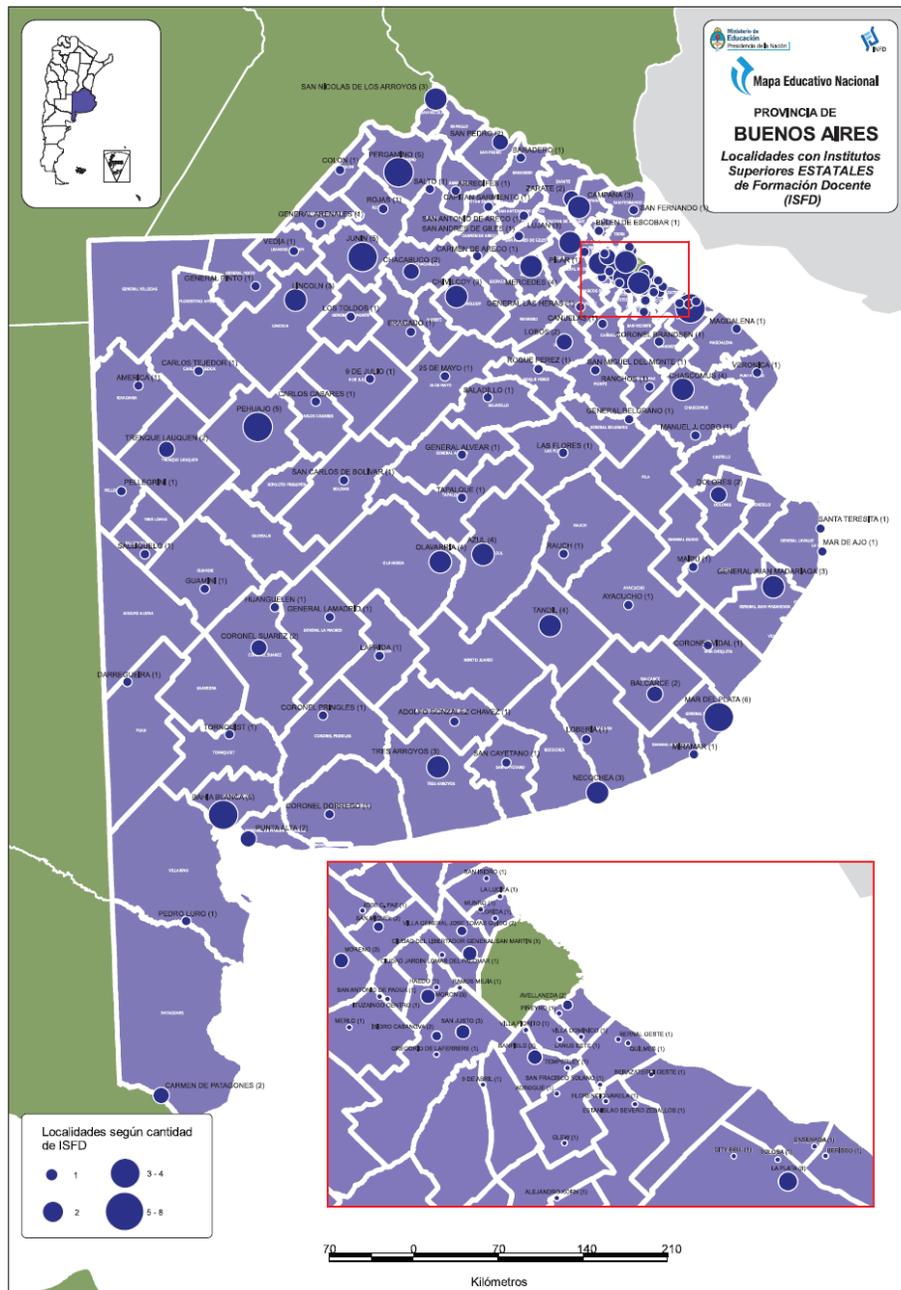
“Son sus obligaciones y/o responsabilidades: Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria. Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades. Asistir a clase regularmente y con puntualidad. Participar en todas las actividades formativas y complementarias. Respetar la libertad de conciencia, las convicciones y la dignidad, la autoridad legítima, la integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa. (...) (Artículo 89. Ley 13.688).

***) Marco Curricular Provincial**

Los aspectos normativos –entre ellos los específicamente curriculares- no escapan a la complejidad de la Provincia de Buenos Aires ya mencionada en el apartado anterior. De hecho, de acuerdo con Veleda (2009:33) las necesidades cotidianas de gestión de las instituciones provocan que, desde las distintas direcciones de la Dirección General de Cultura y Educación y desde los organismos descentralizados (tales como sedes regionales de inspección, juntas de clasificación, etc.), se produzca una enorme cantidad de normas ‘micro’ (es decir, disposiciones, comunicaciones, circulares) que no dejan de ser de suma importancia en lo que respecta al funcionamiento de las escuelas. No obstante, el marco general que orienta todas las acciones esperadas para el Sistema Educativo se encuentran desarrolladas en unos pocos documentos que, en línea con la Constitución Nacional y las leyes nacionales y de la provincia, componen los lineamientos curriculares que todas las escuelas deben considerar, de acuerdo al carácter prescriptivo de los mismos.

A modo de panorama general de la Provincia de Buenos Aires en lo que respecta a la formación docente, el mapa presentado a continuación muestra la ubicación de los Institutos Superiores Estatales de Formación

Docente en el territorio provincial (Fuente: Guía del Estudiante de Carreras de Formación Docente 2011).



El recuadro expuesto a continuación menciona los documentos oficiales considerados en el presente apartado.

DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

- Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo
- Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Primario. *Año 2007*
- Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial en sus cuatro especialidades: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuidos visuales. *Año 2008*

El Marco General de la Política Curricular es el documento cuyo objetivo es

“...explicitar las concepciones teóricas, filosófico-epistemológicas, ideológicas y ético políticas que le dan sustento a los documentos curriculares que forman parte fundamental de la política para la educación en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial Nro. 13.688” (Dirección General de Cultura y Educación, 2007:11).

Tanto el Diseño Curricular para la Educación Superior en el nivel primario como el Diseño Curricular para el Profesorado en Educación Especial –vigentes en la Provincia de Buenos Aires- son documentos en los que, como en todo marco curricular, confluyen aportes del campo académico –con distintos niveles de especificidad- como también aportes provenientes de las prácticas y debates cotidianos en torno a lo escolar, todo esto en un contexto socio histórico y político específico, que produce determinados recortes y determinados procesos de identificación y subjetivación en función del juego de determinadas relaciones de poder.

Luego de la lectura de estos documentos se advierte que tienen en común, al menos, los siguientes aspectos:

- Ponen un fuerte énfasis en el carácter participativo de los procesos que contribuyeron a su elaboración, en línea con lo establecido en la Ley de Educación Provincial vigente (Ley Nro. 13.688).
- Presentan una breve historización de los procesos políticos referidos a la educación, en particular, de los más recientes, mostrando un contraste con las medidas asumidas a partir de la Ley Federal de Educación (énfasis está puesto en las críticas a la desresponsabilización del Estado en materia educativa).

Respecto del Diseño Curricular para la Educación Superior de los Niveles Inicial y Primario (en adelante, DCPEIP), no hace mención específica a los estudiantes 'con discapacidad' ni a la Educación Especial, pero sí prevé distintos espacios de reflexión que tienen relación con la alteridad y la responsabilidad docente. Por un lado, cabe destacar lo referido al 'horizonte formativo'. En ese marco, el Diseño Curricular reconoce tres propósitos que parecen posicionar al docente en un contexto social que trasciende lo escolar, y en tanto productor colectivo del discurso pedagógico, es decir, en tanto partícipe activo de los procesos mediados por lo escolar sin dejar de considerar el contexto cultural más amplio:

- *el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;*
- *la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;*
- *el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.* (Apartado 'Los horizontes formativos'. DCPEIP).

Más adelante el documento hace una crítica a la racionalidad instrumental, de acuerdo con las perspectivas que se posicionaron críticamente frente al paradigma moderno de las ciencias. Se ponen en juego aquí las tensiones que forman parte de la tradición pedagógica occidental, y se manifiesta la necesidad de que el campo pedagógico vaya incorporando una ‘racionalidad pedagógica comunicativa’ que trascienda la ‘racionalidad eminentemente instrumental’:

“Como pedagogo, el maestro/a se encuentra hoy atravesado por la antigua dicotomía entre tekne (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y poiesis (la creación estética y la producción de un mundo o un orden posible, distinto al existente). Dicho de otro modo, ha ganado terreno la idea del maestro/a regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, dirigida por la previsibilidad). Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas) centrada en la intersubjetividad y la problematización... (Apartado ‘El maestro/a como pedagogo’. DCPEIP).

También se enfatiza la necesidad de abordar el desafío de la complejidad, como también el diálogo de saberes y el pensamiento crítico, dando lugar a la incerteza.

“...‘la complejidad es el desafío, no la respuesta’ como dice E. Morín. Por ello, solo una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la re-unión entre tekne y poiesis, des-instrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos” (Apartado ‘El maestro/a como pedagogo’. DCPEIP).

Otro fragmento de interés en el marco de este estudio es el que refiere a la promoción de una

“reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- *reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;*
- *desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;*
- *adquirir una habilidades para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos/as;*
- *elaborar y cuestionar sus preconceptos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado;*
- *reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;*
- *problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;*
- *saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etcétera, más adecuados en función de lo intercultural;*
- *saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;*

- *desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación;*
- *reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.”*
(Apartado ‘Los sujetos de la formación docente’. DCPEIP).

Como puede leerse, el documento enfatiza la necesidad de considerar el carácter multicultural de nuestras sociedades, la necesidad de que los docentes estén preparados para ‘actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales’, rechazar estereotipos y situaciones de discriminación, pensar ‘formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos’, entre otros aspectos a considerar. Asimismo, en otro apartado pone el foco en la pluralidad de infancias posibles, intentando desterrar las concepciones esencialistas y cristalizadas en torno al estudiantado:

“(La) pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia, quiebra el modelo de incompletud, de dependencia y sumisión frente al adulto. Pone en crisis, también, cuestiones referidas al enseñar y el aprender en la escuela, al modelo del docente como portador del saber y del niño y la niña como depositarios del mismo. La escuela ya no es el único ámbito en el cual se pueden adquirir conocimientos, hay medios no escolares de acceder a la información como lo son, por ejemplo, los medios de comunicación. (Apartado ‘Los futuros alumnos/as de los docentes en formación’. DCPEIP)

A partir de lo expuesto, de gran interés en este trabajo, precisamente por el carácter programático que implica el documento, me interesa destacar el lugar de la incompletud dentro del texto (algo ya abordado en este estudio), como también el cuestionamiento al modelo de docente como único portador del saber y al estudiantado como depositario del mismo. El hecho de que se afirme con énfasis que la institución escolar ‘no es el único ámbito en el cual se pueden adquirir conocimientos’ ¿permitirá ‘habilitarnos’ un camino en el que podamos radicalizar la crítica al dispositivo escolar, a la simultaneidad del abordaje de *ciertos* ‘contenidos’, de acuerdo a *ciertos* tiempos ‘más o menos flexibles’, pero claramente estipulados para cada año/grado? Si sabemos de las dificultades reales que se generan en la relación entre cualquier rasgo de alteridad respecto de la norma, por un lado, y nuestras escuelas ‘comunes’, por otro lado, pero no llegamos a problematizar en profundidad los condicionantes de la actividad escolar en sí mismos, en particular los referidos a los momentos y espacios de ‘gradualidad’ en los que necesariamente deben aprender los estudiantes, ¿podremos superar la lógica de la incompletud? ¿Podremos formar parte, todos y todas, de una escuela ‘común’, o seguiremos integrando e incluyendo, ‘como si’ los y las estudiantes ‘integrados’ e ‘incluidos’ realmente formaran parte?

Dentro de la estructura curricular, se proponen varios espacios interesantes en cuanto al abordaje de la ética y la reflexión permanente. Dadas las inquietudes del presente trabajo, cabe destacar uno que aborda con particular relevancia la reflexión crítica en torno de las diferencias. Este espacio forma parte del cuarto año, y se enmarca en el ‘Campo de la Subjetividad y las Culturas’, bajo el título ‘Pedagogía crítica de las diferencias’. Como destacáramos en otro trabajo (Pérez y Gallardo, 2012) resultan interesantes tanto la descripción como los contenidos propuestos en tanto es un espacio de reflexión en torno de las diferencias humanas, de la desnaturalización de las desigualdades y la discriminación. Si tenemos en

cuenta las dificultades existentes en nuestras escuelas en lo que respecta a las concepciones acerca de los teóricamente ‘diferentes’ respecto del modelo ‘normal’, podría pensarse en la necesidad de que estos temas fueran parte constitutiva y transversal de toda la trayectoria de la formación docente, desde el ingreso hasta el final de la carrera, aprovechando las instancias propias del Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Seguramente esto contribuiría a mejorar las prácticas pedagógicas, en particular, en lo que respecta a las instancias de integración, entre las cuales se advierten situaciones que van desde el extremo de posiciones fuertemente asistencialistas, centradas en un discurso compensatorio que enfatiza las carencias de los sujetos y en algunos casos su sobreprotección y heteronomía, al extremo de la total desestimación de la presencia del sujeto en cuestión –caso que recuerda la idea de inclusión excluyente ya mencionada (Skliar, 2000; Veiga-Nieto, 2001)-.

Por otra parte se encuentra el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial (en adelante, DCPEE), elaborado sobre los mismos fundamentos que forman parte del documento ‘Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo’ que orienta la política curricular de la Provincia. Este diseño prevé la formación docente para la Educación Especial en las siguientes cuatro especialidades: Intelectual, Neuromotor, Sordos e Hipoacúsicos y Ciegos y Disminuidos Visuales. Entre las partes más destacadas, se encuentra una de las primeras frases que expresa:

“Los fundamentos en que se asienta este Diseño Curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico-prácticos: el que corresponde a la especificidad de la Educación Especial y el que trata de la especificidad de la formación de docentes. Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se

convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en aquél. (...) El currículum produce; el currículum nos produce...”. (Apartado 1. Introducción. DCPEE).

Cabe reflexionar en torno a las tensiones entre, por un lado, la especificidad de la que habla el documento (intersección entre el campo que corresponde a la especificidad de la Educación Especial y el que trata de la especificidad de la formación de docentes), y por otro lado, el carácter universal del proyecto educativo más amplio y los valores de solidaridad, igualdad, etc. mencionados en los marcos legales, más aún cuando pensamos que el currículum ‘nos produce’. ¿Qué subjetividades estamos contribuyendo a producir mediante un currículum tan ‘especial’?

IV. VOLVER NO ES MÁS QUE PARTIR OTRA VEZ⁴¹

*“No hace falta insistir en la atomización de todo lo humano,
la tristísima fragmentación a que se ha llegado,
primero, en el pensamiento,
luego en el arte,
y, por último, en el hombre mismo”
María Zambrano*

Existen grietas pocas veces advertidas o cuestionadas en la aparente coherencia y prolijidad con la que se muestra el discurso legal, y cabe plantear la necesidad de cuestionar aspectos considerados desde hace siglos como hegemónicos y/o deseables para una sociedad como la occidental, fundada en gran parte en un paradigma científico técnico fuertemente presente en sus raíces. ¿Es posible, en un mundo como el nuestro -en el que los egoísmos e intereses particulares suelen primar por sobre las necesidades de las mayorías- pensar una educación más allá de la ética del ‘deber ser’ del derecho, de lo que garantiza la norma, de lo que dicta la técnica o el saber disciplinar, de lo que nos ‘estabiliza’ en la medida en que garantiza ciertas previsiones, ciertas pautas de certidumbre?

La intención del presente capítulo es, en primer lugar, exponer algunos aportes filosóficos para buscar caminos que permitan reflexionar sobre las tensiones manifiestas hasta el momento, poniendo el foco de atención en la ética y la experiencia, concebidas ambas desde un punto de vista diferente al abordado desde la perspectiva normativa del derecho.

Seguidamente, expondré algunas reflexiones finales, con la intención de retomar aspectos introducidos desde el inicio del trabajo, sin la idea de brindar conclusiones sino más bien de ‘volver’ a prestar atención sobre algunas inquietudes, dando lugar a la posibilidad de seguir ‘partiendo’.

⁴¹ Extraído del tema “El Sueño de los Viajeros” de Raly Barrionuevo.

4.1. Ética, Experiencia ¿Pedagogía?

Tras el camino recorrido, mediante lecturas y reflexiones en torno de las diferencias, las identidades y las normas, surge la necesidad de pensar en los aspectos éticos asociados a nuestro ser y estar en el mundo, aspectos éticos que trasciendan la ética del derecho, aquella que se organiza de acuerdo a un ‘deber ser’ a seguir de parte de la sociedad en la que el derecho se instituye.

Una vez advertida la tensión entre la necesidad social del derecho, por un lado, y las dificultades en su aplicabilidad o adecuación contingente, por el otro; una vez comprendida la tensión entre el carácter dogmático de la norma, los aspectos críticos en sus modos de enunciación, sus consecuencias, y la necesidad –y dificultad- de desnaturalizar y movilizar dicho carácter en distintos órdenes, es cuando se vislumbra la existencia de ciertos ‘vacíos’ o ‘baches’ en nuestra relación con nuestros ‘semejantes/diferentes’. ¿Qué ocurre y qué no ocurre entre ‘nos-otros’ cuando la norma falla o simplemente no existe? ¿Por qué necesitamos de la norma para actuar o para sentirnos más o menos amparados? ¿Es posible dejar de priorizar el perfil acorde al deber ser, para pasar a obrar desde un punto de vista reflexivo y contingente, pero fundamentalmente responsable con el/los otro/s en la educación, por el sólo hecho de que es/son y existe/n, antes que con lo que establece la norma (legal/científica/técnica)? ¿Cuáles son los factores institucionales y sociales que abren caminos para esta reflexión, y cuáles son los que los cierran? ¿Por qué se cierran los que se cierran? ¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros?

Si bien no pretendo respuestas claras a estos interrogantes –puesto que, en caso de que existan, deberían ser permanentemente cuestionadas- considero que los aportes de autores interesados en los aspectos filosóficos

de la trama educativa –y más allá de ella- pueden colaborar en la comprensión de esta discusión.

En este marco, y dada la centralidad que en mis inquietudes académicas tiene ‘la cuestión del otro’ en el campo de la educación, considero crucial la aproximación a la dimensión de la ética. Para ello me orienté a través de referentes de la filosofía, en este caso, a partir de autores que la abordan desde su relación con la alteridad, entendida ésta como constitutiva de lo humano, y por tanto, de todo acto educativo.

Proponerme este complejo camino ha implicado afrontar discusiones complejas y, en algunos casos, difíciles o imposibles de procesar intelectualmente desde una perspectiva ‘científica’ tradicional. Los senderos se amplían, se bifurcan y se cruzan, multiplicando encrucijadas, tensiones y perspectivas a la vez que afectan e interpelan la propia ‘formación académica’, la propia escritura, la propia gramática.

Los problemas entre las personas existen; las perversiones y limitaciones egocéntricas también. No obstante estas dificultades, a lo largo de mis lecturas he llegado a la convicción de que existen ciertos temas que no pueden dejar de abordarse, aún a sabiendas de que no se encontrará una solución a los conflictos que conllevan, sino tan sólo –o mejor dicho, ‘más que eso’- pequeños puntos de conexión entre distintas partes. Se trata de planteos que no aspiran a definir, por poner un ejemplo, qué debemos hacer frente a un alumnado ‘diverso’, sino que parten, en primer lugar, de la necesidad de cuestionar cada una de las categorías con las que nos sentimos llamativamente cómodos/as (como, por ejemplo, alumnado ‘diverso’). En segundo lugar, me interesa repensar en torno de la necesidad de interpelación a nuestra mismidad, para ‘alertarnos’ y ‘alterarnos’ a nosotros mismos, saliendo de la tranquilidad que otorga la ‘normalidad’ y la norma frente a cualquier atisbo de alteridad que sea percibida en términos binarios: si yo quiero establecerme como parte de la normalidad y de la norma, necesito ubicar –en general, subestimando- a determinados ‘otros’, en un

lugar de contraposición con esa mismidad con la que me quiero identificar, lo más idénticamente posible. Pero ¿puede reducirse la complejidad de nuestras vidas, y más concretamente, la complejidad de los vínculos pedagógicos, a semejante polarización? Parece claro que estamos acostumbrados a que sí sean reducidos de tal manera nuestros vínculos, puesto que a lo largo de nuestra historia social, hemos naturalizado ciertas prácticas y categorías (entre otras, ligadas a la polarización entre exclusión/inclusión; a la patologización de las diferencias respecto de la norma) que contribuyen a ello, de la mano de disciplinas y creencias crecientemente consolidadas a través de un método: tradicionalmente hemos sido nombrados, etiquetados, rotulados, de manera excluyente, como ‘maestros’ o como ‘alumnos’; como ‘buenos docentes’ o como ‘malos docentes’; como ‘normales’ o ‘anormales’, entre una infinidad de categorías posibles.

En la actualidad, son muchas las categorías que se desdibujan, junto con fenómenos emparentados con el agotamiento de ciertos relatos e instituciones que contribuyeron a estas distinciones. No obstante estas transformaciones, aún permanece sólidamente vigente cierta ‘necesidad’ de adherirnos a un determinado parámetro, diferenciándonos ‘clara y distintamente’ de otros, aún cuando esos otros –y otros tantos- nos identifiquen (a su vez) a nosotros con modelos que consideramos totalmente extraños a nuestras propias percepciones. En definitiva, aún permanece vigente, a pesar de la multiplicidad de situaciones existentes, nuestra elección/imposición de los binarismos.

Estos complejos procesos identitarios lejos están aún de trastocar la pregunta que solemos comenzar ‘desde nosotros’. Quizás sea el momento de intentar una transformación en ese sentido. Preguntarnos por ejemplo, ¿y si el otro no estuviera ahí?: “El otro ya ha sido demasiado medido como para que volvamos a calibrarlo en un laboratorio desapasionado y sepulcral” (Skliar, 2002:21).

En otro trabajo, el mismo autor afirma:

“...hay que separar rigurosamente la ‘cuestión del otro’ –que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad- de la ‘obsesión por el otro’. Y me parece que la escuela no se preocupa por la ‘cuestión del otro’ sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad...” (Skliar: 2005:15)

Estas palabras remiten, nuevamente, a la cuestionable y extrema apuesta que aún hoy se realiza respecto de los aspectos técnicos de la educación, como si ellos, por sí mismos, pudieran transformar nuestro ‘estar y compartir’ –espacios, palabras, experiencias- en la escuela, en la comunidad. ‘Estar y compartir’ que pretenden ser transformados por relatos como los de ‘atención a la diversidad’ o ‘tenemos que incluir a todos y a todas’, pero que en el devenir de la experiencia humana parecen no ‘afectar-nos’: los diversos siguen siendo los mismos ‘otros’ que indefinidamente serán hospedados por la misma ‘autoridad’ que dice cómo, dónde, para qué, hasta cuándo les dará lugar para hospedarse.

Bárcena es uno de los autores que más cuestiona esta situación reflexionando en torno del impacto que ha tenido el saber científico y técnico en la educación formal, en el mismo proceso en que la pedagogía y la modernidad fueron constituyéndose y consolidándose, posicionando en un plano distante o nulo a la experiencia, “...usurpando a la práctica educativa su carácter hermenéutico y la dimensión experiencial de lo que allí acontece” (Bárcena, 2005:12). Los criterios que han primado tradicionalmente en torno de lo escolar son, en esta línea, los de orden, razón y claridad cognitiva, muy por encima de la espontaneidad, la contingencia y la incertidumbre, a la que aún hoy le ‘tememos’. En esto radican los fundamentos del paradigma de la ‘experiencia-empiría’ desarrollada por el pensamiento moderno, funcional a él: la ciencia moderna

tuvo como meta una apropiación del mundo por medio de una separación primera de ese mundo. Los sujetos, las instituciones, se adueñaron de él tras el distanciamiento que lo objetivó a fin de hacerlo ‘objetivamente’ observable, generalizable, controlable, analizable.

“El secuestro de la experiencia⁴² ha culminado en un ‘secuestro de la expresión’. Y el secuestro de la experiencia ha producido también el secuestro de las ‘grandes cuestiones’, de los ‘grandes interrogantes’, de los ‘grandes problemas existenciales’, tales como el mal, el sufrimiento, el tiempo y la muerte” (Mèlich, 1998:19)

Esta obsesión por tener todo bajo un cierto control, y reducir lo extraño a categorías instaladas por la ‘mismidad’ para ordenar y transitar sobre piso firme con destinos prefijados, conlleva la tranquilidad y pasividad en nuestro obrar, como también la inmutabilidad de las identidades y la fijación de las trayectorias dentro de ciertas normas preestablecidas.

“La incertidumbre provoca irritación, pues en lo ambivalente el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas hermenéuticamente; tiene que elegir y decidirse” (Bárcena, 2005:12).

La institución escolar parece haber concentrado su enfoque en replicar -más que en producir- experiencia, la cual consistiría en la confrontación con lo extraño, en escapar del lugar del ‘nacimiento’ y de la fijación de las identidades (Ibíd.). En ese sentido Larrosa propone, por un lado, reivindicar la experiencia, y por otro lado, hacer sonar esta palabra de un modo diferente al sostenido por la racionalidad clásica y la racionalidad

⁴² Con ‘el secuestro de la experiencia’ Mèlich (1998:19) refiere a una expresión de Giddens, para quien en la actualidad (modernidad tardía) la experiencia es una experiencia mediada, a través de la ciencia, la tecnología y la especialización. Ver: Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península, p.17 (Texto citado por Mèlich).

moderna, las cuales la han menospreciado: mientras que en la filosofía clásica, la experiencia es considerada tan sólo como el 'inicio' de un modo de conocimiento más elaborado –por lo tanto, es concebida como algo inferior a otra cosa-, en la ciencia moderna, la experiencia es objetivada, fabricada, homogeneizada al punto de constituirse en un experimento (Larrosa, 2003:3). Benjamin (1991) expresaba con preocupación que una facultad que parecía inalienable, "...la más segura entre las seguras...", nos estaba siendo retirada, refiriéndose así a la facultad de intercambiar experiencias. Se expresa así la pobreza que ha invadido a la experiencia, con todas las consecuencias que esto ha implicado desde el punto de vista subjetivo: el discurso técnico y la racionalidad científica -en favor de la idea de progreso y de un tipo específico de control y disciplinamiento social- han formado parte del escenario que ha contribuido a este distanciamiento del sujeto con respecto a la experiencia (Agamben, 2003).

Larrosa se refiere a la experiencia en distintas dimensiones, como 'eso que me pasa'. En primer lugar, habla de la "...exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de 'eso que me pasa'". La experiencia se concibe aquí en tanto algo que 'no depende de mí': "No hay experiencia (...) sin la aparición de un alguien o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí (...). El principio de alteridad, alude a que 'eso que me pasa' es 'otra cosa que yo', "...no otro yo, u otro como yo", sino algo completa y radicalmente otro. Por su parte, la idea de 'alienación' refiere a 'algo ajeno a mí', "...que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas..." (Larrosa, 2009:14-15).

Seguidamente, alude a la "reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de 'eso que *me* pasa'." La reflexividad refiere a que se trata de un ida y vuelta porque a la vez que implica un

movimiento hacia fuera, de exteriorización, supone también “...que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy”. El principio de subjetividad refiere a que “...el lugar de la experiencia es el sujeto (...). Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase...”. Esto habla de la singularidad, e implica que “...la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio”. Respecto del principio de transformación, alude a la sensibilidad del sujeto, a su carácter de vulnerabilidad y exposición: “La experiencia me forma y me transforma (...) De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto de aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia” (op. cit.:16).

Finalmente, Larrosa aborda las nociones de ‘pasaje’ y ‘pasión’ para referirse al movimiento de la experiencia, es decir, al *pasar* de “eso que me *pasa*”. Se vale de la idea de paso, pasaje y recorrido, a lo que relaciona con una “...salida de sí hacia otra cosa” y con la posibilidad de un riesgo o cierta incertidumbre. Pero además habla del principio de pasión: más que un sujeto ‘activo’, el sujeto de la experiencia es un sujeto ‘paciente’, pasional: “...la experiencia no se hace, sino que se padece” y deja en mí una huella (op. cit.:17-18)⁴³.

Lo relatado hasta el momento permite advertir una especie de conflicto entre la ‘tecnificación’ de los procesos sociales -entre los cuales se destacan los de carácter pedagógico- y la experiencia, a lo que también se suma la dimensión ética si se la aborda no ya en su expresión ‘abstracta’ o generalizante -de acuerdo a un abordaje frecuente de la misma-, sino desde

⁴³ Las cursivas se encuentran en el original.

un punto de vista situacional y atento, precisamente, a la singularidad de toda experiencia.

¿Cuál es entonces el lugar de la moral y la ética en nuestra relación con el/lo otro? Levinas ha dedicado parte de su obra a reflexionar acerca de la ética, entendida como ‘la filosofía primera’. Como expresa Putnam (2004:45-46) esto implica que la ética no debe derivar de alguna metafísica, y que, además, “...todo pensar sobre lo que significa ser humano debe *comenzar* por una ética ‘sin fundamentos’”⁴⁴. Es interesante el énfasis puesto en la asimetría en la relación con el otro como también la ‘obligación fundamental’ que tenemos de ofrecer nuestra disposición frente a la necesidad y sufrimiento del otro. El ser humano debe hallar su dignidad obedeciendo el mandato ético fundamental, de acuerdo a lo que Levinas llama ‘responsabilidad infinita’. A partir de algunas palabras de este filósofo, Putnam recuerda la noción de asimetría del siguiente modo:

“(Levinas afirma:) ‘...me siento *obligado* respecto al otro; por ende, soy infinitamente más exigente conmigo mismo que con los otros’. Antes de la reciprocidad está la ética; tratar de basar la ética en la reciprocidad es volver a tratar de basarla en la ilusoria ‘mismidad’ de la otra persona” (Putnam, 2004:51).

En su obra ‘El tiempo y el otro’, Levinas reafirma su modo de comprender la relación de alteridad, que no puede reducirse a una relación espacial ni conceptual. La exterioridad del otro no sólo refiere a un espacio diferente al idéntico, ni a una conceptualización que responde a ese patrón:

“...incluso en el interior mismo de la relación con otro que caracteriza nuestra vida social, aparece la relación con otro como relación no recíproca, es decir, como relación que quebranta la

⁴⁴ Las cursivas se encuentran en el original.

contemporaneidad. El otro en cuanto otro no es solamente un *alter ego*: es aquello que yo no soy”. (Levinas, 1993:127)

Otro rasgo importante a tener en cuenta (al menos en el marco de este trabajo) es que para Levinas ‘su’ tarea es describir la obligación fundamental para con el otro. El hecho de proponer reglas morales o políticas es considerada para una etapa posterior: la que corresponde al plano de la justicia (Putnam: 2004:49). Pero el *a priori* no está dado aquí por el ‘deber ser’ sino, precisamente, por lo que en cada caso se inaugura en la relación con el/lo otro. En la reflexión pedagógica esta relación se vincula con la palabra autoridad, que significa, etimológicamente, tanto ‘garantizar’ como ‘hacer crecer’, y que implica la posibilidad de hacerse cargo de una asimetría, para tender a su reducción:

“La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores (...) Uno sabe de la tentación de la omnipotencia en la educación y en la formación (...) ...la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto.” (Cornu, 1999:24).

¿Cómo concebir, a partir de este complejo marco de pensamiento, una ética que contribuya a movilizar nuestras reflexiones y prácticas en torno a la experiencia educativa? Nuevamente Mèlich nos ayuda en ese sentido. Como explica este autor, suele definirse a la ética “...como un conjunto de deberes y de normas a las que uno está obligado. Especialmente desde Kant se la concibe como la respuesta a la pregunta ‘¿qué debo hacer?’” (Mèlich, 2010:89), algo claramente asociado a la historia del derecho. Ahora bien: si nos encontramos intentando cuestionar ciertos cánones en torno a la univocidad de la prescripción con la cual estamos acostumbrados a trabajar en los sistemas educativos –más allá de los intentos de reformas y del transcurrir de distintos términos de moda a lo

largo de la historia de la pedagogía-, ¿cómo puede tener lugar aquí algo así como una ‘situación ética’? Para lograr una aproximación a esta cuestión, continuaremos recorriendo los argumentos de Mèlich:

“...no hay ética porque sepamos lo que debemos hacer, sino precisamente porque no lo sabemos, porque no somos capaces de responder con seguridad (de forma *clara y distinta*, dicho en términos cartesianos) a la pregunta Kantiana *¿qué debo hacer?*” (Mèlich, 2010:89).⁴⁵

De este modo se torna fundamental –y a la vez perturbador, para los paradigmas tradicionales- considerar, como lo hace este autor, la imposibilidad de responder ‘por adelantado’ a una situación ética. A diferencia de la concepción desarrollada por Kant, la perspectiva adoptada por Mèlich (op. cit.:90) sostiene que “...si la ética tiene *sentido*, es porque frente a una situación nos quedamos perplejos y nos damos cuenta de que las normas, el *marco normativo* en el que hemos sido educados, y/o en el que habitamos –nuestra gramática-, fracasa radicalmente”.

Pero ante las inquietudes del presente trabajo no puedo dejar de preguntarme ¿qué pasa si está ausente ese marco normativo? ¿Existe posibilidad de vida social sin algo así como un acuerdo, una regla común, compartida por los individuos? Es en este punto en que la distinción y reflexión en torno de la moral y la ética se torna necesaria. Para eso, cabe distinguir, siguiendo al mismo autor, entre vida y mundo.

“Somos seres finitos con deseos infinitos. Venimos a un mundo heredado que no coincide con la vida. Mundo y vida no son lo mismo. Nuestra vida es en un mundo, pero, a su vez, trasciende el mundo, es más allá del mundo. (...) Hay siempre una especie

⁴⁵ Las cursivas se encuentran en el original.

de fractura, de hiato o de fisura entre la vida y el mundo que nunca podrá ser saturada” (Mèlich, 2010:18).

A partir de la distinción realizada, Mèlich destaca la diferencia entre ética y moral: mientras que la primera pertenecería a la ‘vida’, la segunda entraría en la órbita del ‘mundo’:

“...la ética existe porque hay una *tensión* (siempre imposible de resolver) entre el *mundo* y la *vida*, esto es, entre *lo que somos* y *lo que deseamos* (...) ...la ética aparece en una situación en la que uno se da cuenta de que la gramática propia de la cultura en la que había sido educado, el universo normativo-simbólico que le habían transmitido, ‘no encaja’” (op. cit.:90)⁴⁶.

Para este autor, es importante considerar que toda cultura tiene pautas y significados que la regulan y le otorgan cierta previsibilidad a sus integrantes; también está conformada por espacios y tiempos preconfigurados (mundo ya interpretado) por quienes conformaron la sociedad en tiempos pasados (mundo pre-dado). Este carácter ‘moral’ de la cultura se diferencia entonces de la ética precisamente porque nace con el mundo y sus tradiciones, y no con la vida. La ética nace entonces con la distancia o ruptura “...que cada uno establece respecto a su mundo, a su situación heredada, a su gramática” (op. cit.: 91).

La inquietud que supone lo citado, implica una insatisfacción permanente e imposible de saldar para el ser humano. Los deseos, con los que contamos desde el mismo momento de nuestro nacimiento, constituyen, a pesar de su variación situacional, una constante a lo largo de nuestras vidas. Se encuentran siempre presentes, aunque no siempre, dice este autor, sabemos qué es lo que estamos deseando:

⁴⁶ Las cursivas se encuentran en el original.

...la vida, a diferencia del mundo, no es tanto lo que uno se encuentra cuanto lo que uno desea, es apertura y posibilidad, es la tensión no resuelta entre lo heredado y lo deseado. Mientras que la vida siempre es una tarea, algo por hacer, algo pendiente, el mundo se nos impone. (...) ...el deseo es deseo de *algo* que nunca es del todo conocido de antemano (por eso no es ni programable ni planificable), ni puede ser definitivamente alcanzado” (op. cit.:19).

Por lo anterior, el hecho de que los seres humanos seamos seres finitos y además inseparables de la saciedad del deseo y del sufrimiento, es algo especialmente destacado por este autor⁴⁷.

“...no sufrimos solamente porque sepamos que nuestra vida es finita, porque seamos conscientes de que tarde o temprano tengamos que morir, porque nuestra vida sea breve y contingente, porque estemos sometidos al poder del azar y a los avatares del tiempo; también sufrimos porque no controlamos nuestras vidas, porque no podemos evitar los afectos y las pasiones, porque no estamos fijados del todo, porque vivimos ‘en fractura’, porque somos siempre ‘en despedida’, porque deseamos ‘algo’ que no sabemos qué es y porque nunca podemos saciar el deseo.” (op. cit.: 19-20)

Las tensiones se muestran así ineludibles, expresando el solapamiento de lo inesperado, lo novedoso, lo apasionante, lo espontáneo, lo que simplemente surge a lo largo de nuestras vidas, con los ritmos pautados, pretendidamente armoniosos y disciplinados que caracterizan la tradición de los discursos científicos y jurídicos, como si se pudiera ordenar

⁴⁷ Otros trabajos de este autor sobre estos temas: Mèlich (1994; 2008).

y captar en su totalidad lo que, de hecho –y a pesar de conocidos intentos- es irreductible a tales procesos.

En un trabajo anterior, la reflexión de Mèlich se centra en la idea de totalitarismo. El autor afirma:

“...la historia de la cultura occidental es la historia de la idea de Totalidad, no tanto por el solipsismo de lo Mismo, del Yo, cuanto por su orgullosa soberanía, porque ‘carece de límites’. (...) La cultura occidental se caracteriza por la progresiva colonización y por el imperialismo, por la constante negación de la alteridad y la diferencia” (Mèlich, 1998:24).

Debido a que la ciencia instrumental admite sólo un lenguaje y una forma de vida (el que le es propio) se destaca aquí la referencia a ella como la última expresión del totalitarismo, en concordancia con los planteos de Hannah Arendt. Para esta autora la gran paradoja de la modernidad está en que la necesidad que tenemos los seres humanos de trascender la ‘comprensión preliminar y los abordajes estrictamente científicos’ provienen de la pérdida de sentidos y de ‘herramientas de comprensión’. Pero además, la paradoja implica que la búsqueda de sentido se presenta por un lado estimulada, mientras que, por otro lado, se muestra frustrada por la propia incapacidad del ser humano de generar el sentido. Esto recuerda, nuevamente, a las dimensiones de la experiencia.

“Los fenómenos totalitarios que ya no pueden ser comprendidos en términos de sentido común y que desafían todas las reglas del juicio ‘normal’, esto es, del juicio utilitario, son tan sólo las instancias más espectaculares de la bancarrota de la sabiduría que constituye nuestra herencia común” (Arendt: 2005:35-36).

Si tenemos la inquietud por ‘qué hacemos ahora con la diversidad’, ‘qué hacemos ahora con nos-otros en las escuelas’, quizás nos ayude pensar a la ética en su carácter ‘responsivo’, siguiendo los desarrollos de Mèlich. Considerando los pensamientos de filósofos como los esbozados hasta aquí, este autor expresa que la ética se alimenta de la *excepción* (siempre es excepcional), puesto que

“...no hay ética porque sepamos cómo resolver adecuadamente una situación, sino todo lo contrario, *porque no lo sabemos*, porque existe siempre la posibilidad de responder *de otro modo*, más adecuadamente, aunque el caso es que ignoramos cuál es el modo adecuado, el modo óptimo, y quizá no consigamos saberlo jamás, porque la ‘forma ética de responder’, de hacernos cargo de una situación en la que el otro me reclama, me demanda, no depende sólo de *mi* visión o de mi concepción del mundo, sino de la suya, de la del *otro*” (Mèlich, 2010:92).

Desde el punto de vista de este autor, esto implica una concepción de ética ‘aposteriorística’, distinta de las éticas ‘metafísicas’: no se postula una ‘buena conciencia’ *a priori*, como tampoco la existencia de algo fijo, inmutable o universal que se corresponde con algo ‘infinito’; por el contrario, desde una ética de la compasión, como la llama Mèlich, lo que establece cuál es la ‘respuesta correcta’ es ‘la palabra del otro’ y no la conciencia propia. Se parte de la necesidad de considerar al ser humano en su ‘finitud’, en tanto “...la dimensión de la vida está enraizada en el cuerpo, en la contingencia, en el espacio y el tiempo” (op. cit. 92-100).

4.2. Reflexiones Finales. La Inquietud de las Diferencias

Tras las concepciones expuestas surgen las siguientes preguntas ¿es posible pensar en un diálogo, un encuentro entre las expresiones normativas del derecho, por un lado, y una ética contingente, que no condicione de antemano sino que ofrezca, en cada situación, una apertura y una relación? ¿Cómo responderíamos, sin la supremacía de la norma, a la alteridad de los otros, de nosotros, de ‘cualquiera’? ¿Podremos vivir éticamente, sosteniendo ‘puntos de apoyo’ (Mèlich, 2010) que colaboren en nuestra vida en sociedad pero sin la opresión de las regulaciones que petrifican la experiencia? ¿Cuándo nos propondremos la creación de políticas educativas para todos los hijos y todas las hijas de nuestra sociedad sin privilegiar sólo la de *algunos/as* de ellos/as?

Al iniciar este trabajo partí de la inquietud que giraba en torno a las reiteradas propuestas oficiales para ‘transformar’ la educación a través de las leyes y otros documentos que la regulan (propuestas cargadas de la explicitación de intencionalidades tales como atender la diversidad, la equidad, la inclusión, entre otras) no necesariamente logran afectar-nos a todos en un sentido experiencial. Contrariamente a lo que asumen los imaginarios sociales contemporáneos, la creciente necesidad de la sociedad de multiplicar, expandir y positivizar los distintos ‘derechos’ contribuye a regular la vida en sociedad, pero también puede estar obstaculizando el potencial de cualquier ser humano de desarrollarse plenamente sin la prevalencia de la razón jurídica por sobre la dimensión ética en lo que respecta a sus aspiraciones, comportamientos, inquietudes.

Un asunto que quisiera volver a explicitar en estas últimas páginas es que las críticas desarrolladas en el trabajo no aluden ni a los sujetos o actores concretos que han hecho y hacen su trabajo cotidiano con gran compromiso por mejorar la calidad de vida escolar -y más allá de lo escolar- de los estudiantes ‘con o sin discapacidad’; tampoco se pretende cuestionar

a los documentos oficiales en sí mismos, aquellos que, de manera más o menos localizada, regulan la vida de las personas. Lo que he querido destacar a lo largo del trabajo es el carácter avasallante, perverso, indiferente, técnico, estático de la supremacía de la razón jurídica por sobre otras dimensiones de lo humano, en particular, el que refiere a nuestra relación con el/lo/los otro/s. El ordenamiento normativo, que se pretende neutral, ‘objetivo’, coherente, se ha mostrado aquí múltiple y contradictorio, y por momentos feroz en su manera de expresarse técnicamente en torno a la experiencia de la alteridad. Se trata de un lógica que, más allá de las buenas intenciones de los pedagogos, médicos y demás ‘especialistas’ interesados, muchas veces de manera genuina en la vida de quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social, tiende a embeber de modo capilar y naturalizado los pensamientos y las prácticas de *todos* los que formamos parte del sistema social vigente, ‘vulnerabilizando’ y castigando aún más a quienes históricamente ya había puesto en situación de vulnerabilidad.

En definitiva, tras el desarrollo del trabajo deseo destacar que no sólo considero necesario poner en evidencia la incongruencia de las leyes que, desde mi punto de vista, ha quedado manifiesta a partir del estudio; tampoco creo que, quienes nos interesamos en la educación, debamos focalizar sólo en la habitual crítica a la falta de aplicación de las normas a la ‘vida real’ –como si la ‘vida real’ pudiera separarse de la norma, del discurso, de la teoría-; finalmente, tampoco creo que debamos sostener la reflexión y la discusión sólo en la crítica a las formas de enunciación que utilizamos para narrarnos/narrarlos, con toda la relevancia que estas formas tienen en nuestras vidas. A partir de la identificación, descripción y reflexión surgida del análisis de un recorte del marco legal vigente, he intentado poner en juego las mencionadas dimensiones, focalizando la atención en la crítica a la lógica que parece estar detrás de todo este andamiaje.

La inquietud de las diferencias –sus desplazamientos y nuestras narrativas en torno a ellas- permite repensarnos entre los escenarios de lo común y lo especial de la educación, escenario ‘entre-medio’, que potencia las reflexiones compartidas. A continuación mencionaré algunos aspectos que creo importante destacar, a modo de conceptualizaciones generales extraídas de los distintos momentos del estudio.

- ¿Será posible ‘alterizar’ el lugar de lo propio o continuaremos repitiendo siempre lo mismo? ¿Podremos sostener la inquietud y la incertidumbre, o nos dejaremos invadir, para siempre, por la respuesta unívoca de ‘la transmisión’ pedagógica? ¿Podremos superar la supremacía del orden jurídico, certero, programático, por sobre la dimensión ética e incierta puesta en juego en nuestra relación con nosotros y con los demás? ¿Qué pretenden estos marcos normativos? ¿Acaso no les estamos dando una trascendencia que en verdad no tienen? En caso contrario, ¿qué es lo que trascienden?
- ¿Por qué continuamos hablando de personas ‘discapacitadas’, de sujetos deficientes, con discapacidad, en definitiva, ‘incompletos’, como si el lugar de la norma (el del ‘oyente’, el del ‘adulto’, el del ‘inteligente’, entre otros) pudiera ser considerado ‘completo’? ¿Acaso al definir al otro como discapacitado, no estamos definiéndonos a nosotros como ‘capacitados’, perpetuando los esencialismos ya mencionados? ¿Por qué pretendemos distanciarnos de la incompletud en esta vida? ¿Acaso la completud no sería la anulación de la vida misma? ¿Acaso la sociedad ‘capacitada’ no se debe a sí misma una reflexión crítica en ese sentido?
- Cuando no se habla de ‘discapacitados’ se suele hablar de personas con ‘capacidades especiales’, ‘capacidades diferentes’, entre otras adjetivaciones. No obstante, el hecho de adjetivar con los términos ‘especial’ o ‘diferente’, sin explicitar ‘respecto de qué’ ciertas personas son supuestamente ‘especiales’ o ‘diferentes’, contribuye a fijar identidades, y por tanto reducir la complejidad que todo sujeto tiene en

su relación con la comunidad. En otros términos, se pierde el carácter relacional de la diferencia, y continuamos proponiendo frases políticamente correctas que más que ‘modificar realidades’ parecen contribuir a la profundización de desigualdades sin llegar a transformar el supuesto orden natural de los significados, ni a alterar las oposiciones binarias (Bhabha, 2002; Skliar, 2000). Tal como he reiterado en otras oportunidades, esta lógica tiene la particularidad de desmerecer, inferiorizar, definir al segundo término del binomio, bajo el dominio del primero, que se nombra y lo nombra al otro, dejando de lado la relación en pos de supuestas ‘esencias naturales’.

- ¿Por qué insistimos en etiquetar, rechazar, discapacitar precisamente a quienes, en esta sociedad, se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad? ¿Qué pasaría si se confiara en su potencia, si se les habilitaran los mismos espacios y caminos que ‘nos habilitamos’ a ‘nosotros’ como también tantos otros caminos ahora impensados? ¿Daremos lugar a la reducción de las ‘asimetrías’ deshilachando nuestras propias ataduras, o seguiremos contribuyendo a su fijación, mediante el ‘anudamiento’ del otro?
- Si, como recordara anteriormente de la mano de Rancière, la emancipación se asume como la verificación de la igualdad, y la igualdad es considerada como un punto de partida y no un ideal al cual debemos llegar, ¿podremos crear una forma de educación para todos y todas que no defina *a priori* el tipo de ‘modalidad’ a la que asistirán los estudiantes a partir de diagnósticos ‘orgánicamente comprobables’? ¿Acaso esta distinción anticipada de las trayectorias escolares no contribuye a perpetuar los pronósticos, condicionar las perspectivas, limitar la autonomía y la potencia, mediante la consolidación de la desigualdad como origen? ¿Acaso esta separación, más o menos tajante, entre lo común y lo especial no sigue aludiendo, como recordara Frigerio (2008), a una separación de las vidas?

- ¿Qué es un currículum, además de un camino, de un recorrido? El currículum no sólo selecciona y organiza contenidos; en ese proceso también invisibiliza ciertas pautas, no sólo las que recuerdan al currículum oculto o implícito, sino también –o quizás dentro de ellas– las que contribuyen a que las concepciones más tradicionales y los binarismos más polarizados se sigan repitiendo con un velo de aparente novedad. Sea como sea, queda claro, como recuerda da Silva (1998), que al igual que cualquier discurso, “el currículum produce; el currículum nos produce”. Espacio de normatividad. ¿Espacio de posibilidad?
- Más allá de las históricas discusiones y tensiones entre la centralización y la descentralización de los contenidos del currículum en las distintas regiones del país, y teniendo en cuenta que dichas discusiones y tensiones se vinculan (o dicen vincularse) con la necesidad de garantizar ‘la atención y el respeto a la diversidad’ en el juego entre lo universal y lo particular a lo largo y ancho del territorio nacional ¿qué pasaría si en vez de tratar de adecuarnos a los vaivenes de las políticas educativas y sus adecuaciones terminológicas y curriculares, cada uno de los que formamos parte del sistema educativo empezamos a ‘atender’ la singularidad de cada situación?
- ¿En cuáles dimensiones del ordenamiento educativo muestran las normas sus más terribles fortalezas? ¿Dónde están sus grietas y qué podemos hacer con ellas? ¿Podremos significarlas en tanto tales (como apertura, como oportunidad) en vez de pensarlas como meras lagunas normativas, pasivas, inevitables?
- Si tal como fue desarrollado en el transcurso del trabajo, con la pretensión de garantizar que se produzcan ciertas situaciones, la norma fija identidades, inmoviliza alteridades, tematiza la otredad, destacando la repetición de ‘lo mismo’, ¿qué haremos con el discurso pedagógico, acostumbrado a buscar recetas y modelos para el cambio? ¿Qué haremos

con nos-otros? ¿Podremos, en el campo de la pedagogía, responder éticamente? ¿Acaso nuestras vidas pueden reducirse a una aplicación? ¿Podremos superar esta insistencia en ‘tematizar’ y ‘didactizar’ (Skliar y Téllez, 2008:10) la otredad, y en definir a la alteridad como ‘deficiente’ y a ‘lo diferente’ en el otro?

- ¿Por qué insistimos en confiar ‘ciegamente’ en el derecho, que siempre ‘llega tarde’, y nos cuesta confiar en la ‘mirada’ del otro, ese otro que nos quiere decir otra cosa de la que esperamos? ¿Por qué tanta confianza en la norma si a pesar de las ‘garantías constitucionales’ vigentes desde hace largas décadas, seguimos peleando por derechos básicos como el de la educación, el trabajo, la vida digna, la posibilidad de elegir? ¿Habrá que resignificar el verbo ‘garantizar’? ¿Acaso aquí no se torna más actual que nunca la reflexión en torno al derecho de resistir al derecho, de acuerdo a la invitación realizada por Gargarella? Nuevamente la relación, ese ‘entre’ nos-otros, parece ser una puerta que se abre a través de la palabra. Una puerta que además implica un despojarse de algo en su transcurso hacia el otro lado. Larrosa afirma que sólo alguien que ‘no tiene’ puede dar la palabra, en la medida en que quien da como propietario de las palabras, también se apropia de su sentido: ‘Dar la palabra’ es para él “...dar su posibilidad de decir otra cosa que lo que ya dicen. ‘Dar la palabra’ es dar la alteridad constitutiva de la palabra” (Larrosa, 2001:425). ¿Podremos, nosotros, los ‘normales’, dejar de lado nuestra discapacidad de escuchar, atender, ofrecer nuestro cuerpo, nuestra voluntad, en virtud de lo que el otro nos demanda? ¿Podremos superar el ‘Síndrome del normalismo’?
- De acuerdo a lo que destacaba en relación a la literatura que aborda críticamente al derecho y las políticas de identidad, desde la segunda posguerra, con la formalización de los derechos humanos se han ido incrementando los grupos sociales que, en defensa de derechos no previstos formalmente hasta ese momento, comenzaron a organizarse en

pos de que les sean reconocidos, de acuerdo a sus intereses, necesidades, aspiraciones. Dentro de este gran campo de conflictos, signado, como se vio, por disputas entre los universales y los particulares, las personas con discapacidad se han organizado de distintas maneras en distintas regiones del planeta. Entre estos movimientos se encuentran los que reclaman –ni más ni menos- ser ‘reconocidos’, ‘vistos’, ‘escuchados’, pero no sólo en las leyes, sino, y fundamentalmente, en la sociedad en su conjunto. El lema del Manifiesto del Foro de Vida Independiente, con sede en distintos países, es precisamente: “Nada sobre nosotros sin nosotros” (García Alonso, 2003:332). Entre otras cosas, los referentes del movimiento: que no se valora su existencia en los mismos términos en que se valora la del resto; la necesidad de cambiar la mirada que la sociedad tiene sobre ellos; que como personas ‘dependientes’ desean una vida ‘independiente’; que “...todo ser humano debe disponer de las oportunidades y alternativas necesarias para que pueda decidir sobre los asuntos que afectan a su vida”; que la discapacidad es inherente a la vida humana, y por lo tanto es una manifestación más de su diversidad; que los derechos básicos del movimiento son “...los derechos humanos y civiles, la autodeterminación, la auto-ayuda, la posibilidad para ejercer poder, la responsabilidad sobre la propia vida y acciones y el derecho a asumir riesgos”. Manifiestan, además, el rechazo de la idea de que vivir con discapacidad debe implicar “...sólo sufrimiento, opresión, marginación” y asumir que otros decidan por ellos (García Alonso, 2003:333). Lo expresado es sólo un ejemplo, entre muchos, de expresiones que, en todo caso, se dirimen en la pugna entre los universales y particulares. ¿Acaso no se trata de esto la política? Arendt afirma: “...(la) libertad de movimiento, sea la de ejercer la libertad y comenzar algo nuevo e inaudito sea la libertad de hablar con muchos y así darse cuenta de que el mundo es la totalidad de esos muchos, no era ni es de ninguna manera el fin de la política (aquello que podría

conseguirse por medios políticos); es más bien el contenido auténtico y el sentido de lo político mismo.” (Arendt, 2008:163).

- Quienes nos interesamos en temas ligados a las personas ‘con discapacidad’ a veces nos horrorizamos ante el prejuicio, el rechazo, el sentimiento de lástima, la indiferencia o la discriminación más directa hacia estas personas. Pero ¿podemos esperar otra actitud de parte de la sociedad si seguimos naturalizando el hecho de que hace falta tanta especialización para tener un vínculo (pedagógico o no) con ellas? ¿Si los que más ‘saben’ acerca de la discapacidad de las personas son los especialistas, y no las personas que se encuentran identificadas con alguna discapacidad ¿podrán éstas elegir ‘libremente’ sobre sus vidas algún día, o será ésta sólo una aspiración posible para los pocos que hayan tenido la oportunidad de estar rodeados de contextos y personas atentas a sus inquietudes, intereses, elecciones?
- ¿Cuándo nos comprometeremos a irrumpir seriamente en la normalidad de la Educación Común? ¿Alguna vez será la comunicación por medio de la Lengua de Señas Argentina o la escritura del Braille un conocimiento incluido dentro de los contenidos curriculares de la Educación ‘Común’? ¿Por qué es más importante conocer las tablas o la geografía de la Argentina que la reflexión permanente, en todas las escuelas, en torno a las diferencias humanas y a nuestra comunicación con los otros, más allá de los discursos técnicos científicos? Es frecuente escuchar: ‘si partimos de la idea de deficiencia, y no de potencia, empezamos mal’. Pero si mucho antes de que una criatura pueda caminar, hablar, elegir, la sociedad ‘precisa’ diagnosticar y definir la discapacidad mediante un certificado, ¿no estamos contribuyendo a perpetuar esa lógica? ¿Acaso no es esa misma situación la que contribuye a que, en distintas situaciones, los docentes afirmen ‘todavía no puedo trabajar con este chico porque aún no lo diagnosticaron’. Nuevamente aparece aquí el imperativo de la norma que nos ha

convencido de que hace falta un discurso racional, técnico, especializado sobre el otro para que podamos relacionarnos con él (Skliar, 2005), para que podamos mostrarnos serios y responsables en nuestra labor cotidiana. ¿Y qué pasaría si nos empezáramos a especializar, ni más ni menos, que en prestarles atención a esos ‘otros’? ¿Qué pasaría si nos dejáramos conmover por ellos, si intentáramos, en definitiva, conmover la educación (Skliar y Téllez, 2008)?

- Las políticas educativas insisten en la inclusión, la integración, la diversidad como componentes que deben atravesar las prácticas pedagógicas. Estos términos son difundidos en las escuelas y en la sociedad en su conjunto a partir de anuncios y documentos oficiales, muchos de ellos elaborados con rigurosidad y compromiso. Pero ¿alguna vez dejaremos de enunciar y de escuchar en nuestras escuelas ‘comunes’ la temible frase: ‘yo no estoy preparado para esto’ si estas políticas ‘inclusivas’ e ‘integradoras’ siguen formulándose sin problematizar lo que Baquero y Terigi (1996) identificaban como ‘determinantes duros’ de la escuela? Ciertamente, merece al menos una reflexión crítica el imperativo de que un/a docente, formado/a en esta lógica, con más de 30 estudiantes a cargo pueda atender la singularidad de cada niño/a si mantenemos casi inalterada la organización graduada con límites precisos para cada grado, la simultaneidad con la que debe ‘transmitir’ y evaluar los aprendizajes a un gran número de estudiantes (todos deben alcanzar ciertas pautas básicas al finalizar el año), la organización espacial, y, fundamentalmente, temporal de los contenidos y actividades.
- Es habitual ver –dentro de los límites de una escuela ‘común’ que, se según dice la normativa, ‘incluye’- situaciones en las que los ‘alumnos integrados’ sólo se dirigen a su ‘maestro integrador’, como también lo es advertir que “...los maestros de grado tienden en su mayoría a desentenderse de los aprendizajes de los mismos...” (Páez, 2010) puesto

que consideran que para eso está el adulto responsable de la integración. ¿Cómo generaremos las condiciones para que esto se transforme, para que ‘lo común’ para todos y todas deje de ser una utopía, para que los ‘alumnos integrados’ dejen de sentirse extranjeros en el territorio de lo ‘común’? ¿O acaso los seguimos considerando extranjeros? Consideramos que es necesario superar el paradigma médico y psicométrico en los contextos escolares, en tanto contribuyen a la estigmatización, a la fijación, a establecer pronósticos, entre otras cuestiones. Pero en cierta medida la incorporación de un docente integrador para cada estudiante con discapacidad también parece ser parte del dispositivo de ‘la ortopedia’: el ‘discapacitado’ necesita un tiempo especial, una didáctica especial, una pedagogía especial, una compañía especial. ¿Queda lugar para su relación con sus pares? Retomando el punto anterior, ¿qué pasaría si en vez de seguir incorporando dispositivos institucionales en la vida escolar de los ‘especiales’, se alteraran algunos de los rasgos determinantes de la vida institucional de la escuela ‘común’?

- Es inquietante pensar en qué medida es posible superar esta inclusión/integración ‘a medio camino’ (este ‘como si...’) si seguimos promoviendo políticas educativas que parecen más respetuosas de la tiranía de la normalidad que de la experiencia del otro y si ciertas condiciones de la actividad escolar permanecen inalteradas a pesar de las ‘nuevas’ propuestas. ¿Podremos superar el paradigma de la ‘experiencia-empiría’ que tanto nos separa? ¿Daremos lugar al acontecimiento?

Un camino posible para transitar esta complejidad es ir (estar, habitar) ‘más allá’, reconociendo de este modo la posibilidad de

“...ser parte de un tiempo revisionista, un regreso al presente para redescubrir nuestra contemporaneidad cultural; reinscribir nuestra comunidad humana e histórica; tocar el futuro por el lado de acá. En ese sentido, entonces, el espacio intermedio ‘más allá ‘ se vuelve un espacio de intervención en el aquí y ahora.” (Bhabha, 2002:23)

En este marco asumen una particular relevancia las ‘relaciones’, ‘articulaciones’, o, de acuerdo a las expresiones de Bhabha, los ya mencionados ‘espacios entre-medio’ que permiten centrar la mirada ya no en mí, ya no en el/lo ‘otro’, sino más bien, en esa ‘distancia’ que articula estos planos, cuyas consecuencias son determinantes en lo que respecta a la convivencia de las personas, a nuestras concepciones de ‘tolerancia’, ‘identidad’, ‘diversidad’, entre otras tantas palabras políticamente correctas. Se trata, según Blanchot, de

“...un intervalo que jamás puede ser cubierto con y por la pretensión del saber (Tenemos que renunciar a conocer a aquellos a quienes nos liga algo esencial”, dice el filósofo⁴⁸) sino por el reconocimiento de la extrañeza común.” (Skliar, 2007)

Pero ¿podremos despojarnos de nuestra creencia de que es necesario conocer el discurso científico/técnico para relacionarnos con el otro? ¿Qué podemos hacer para lograrlo?

Siguiendo a Rancière, Greco recuerda que la máxima emancipación individual se vincula con el sentido de lo común:

⁴⁸ Maurice Blanchot, *L'Amitié*, Paris: Gallimard, 1971. Citado por Jacques Derrida en *Políticas de la Amistad*, Madrid: Editorial Trotta, pág. 325.

“Lo común está siempre vinculado a las diferencias, las singularidades, las individualidades, no es sumatoria de individuos ni masa indiferenciada de idénticos. (...) Todo intento de aplanar las diferencias o uniformizar la voz arrasa el espacio de lo común en tanto espacio político litigioso” (Greco, 2012:54).

La autora insiste en la necesidad de redefinir la idea de lo común en tanto ésta habilita a la constitución de “...un ‘nosotros’ de fronteras abiertas, no defensivas, que se vuelven permeables cada vez que se pronuncia” (Greco, 2012:56), mientras que Frigerio (2008:244) alude a lo común como una ampliación de los límites identitarios, un posicionamiento político que insiste en “...entender el mundo como resultado de acciones políticas que requieren no solo pensar lo compartible, sino considerar lo indivisible (las vidas)”. ¿Cómo podemos pensar la escuela y su carácter de ‘común’ en tanto que habilita una apertura y una indivisibilidad *a priori*, antes que un mero espacio físico a compartir? ¿Podremos superar lo que Bhabha asociaba al encubrimiento de pautas etnocéntricas a través de términos como la diversidad o la inclusión, entre otros, que más que ‘abrir’, parecen invitar a ‘cerrar’, ‘enclaustrar’? ¿Acaso lo que ocurre en nuestra relación con las diferencias, con la normalidad, con lo jurídico y lo ético no se trata, precisamente, de un ‘no querer quedarnos afuera’ de algo, en apariencia, deseable, que a la vez que nos ‘incluye’, nos limita, nos condiciona?

Si consideramos, como lo ha hecho Dussel (2000), que en la historia de nuestros sistemas educativos la inclusión forma parte de un proyecto político que ha excluido sistemática y categóricamente a distintos grupos sociales ¿acaso no seguimos proponiendo una inclusión ‘accesible’ para todos y todas, que de acuerdo con las ofertas del mercado, nos llega hoy con relativa facilidad, pero con un alto costo a largo plazo, plazo en el que,

precisamente, nuestra posibilidad de conversación con el otro –nuestra propia vida- se desvanecerá inevitablemente?

“La inclusión, así, no es más que una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación colonial con la alteridad (...) y acabamos reduciendo toda alteridad a una alteridad próxima, a algo que tiene que ser obligatoriamente parecido a nosotros, o al menos previsible, pensable, asimilable”. (Skliar, 2005:18).

Para finalizar, no existen respuestas precisas a los interrogantes desarrollados a lo largo del trabajo, pero considero importante sostener las inquietudes permanentemente, y cuestionar la seguridad instalada por los significados ‘sin sentido’, previamente fabricados y heredados con cierta pasividad por la historia y las instituciones de nuestras sociedades. Considero que las inquietudes expresadas son, en rigor, muy complejas, y seguramente requieren de distintos abordajes si es que queremos ensayar nuevas respuestas y alternativas pedagógicas. El trabajo realizado en este marco no pretendió llegar a precisiones indiscutibles, ni a resolver tensiones tan profundas como las expuestas con nuevas recetas de carácter pedagógico-didáctico. Por el contrario, la intención es que este trabajo invite a seguir pensando y generando inquietudes en torno de la alteridad, cuestionando la normalidad, teniendo en cuenta que lo abordado tiene su raíz en viejos problemas de la filosofía y de la educación: ¿Cómo es posible que algo nuevo acontezca? ¿Cómo podemos hacer que algo impensable se haga pensable? ¿Cómo pensarnos, a nosotros mismos, entre estas tensiones entre la necesaria herencia y la posibilidad de que algo nuevo en ella ocurra? ¿Cómo habilitar los espacios y momentos para la expresión del otro, en conversación *con* el otro? ¿Cómo superar nuestro temor al conflicto y a la incertidumbre habilitando nuevos sentidos?

Desde el comienzo del estudio surgió la pregunta –y la sospecha- por la posibilidad del cambio a partir de las reformas educativas cargadas de mismidad. Por qué no pensar que, quizás, atendiendo la singularidad de cada encuentro con el otro, sí logremos habilitar una singular pero significativa experiencia, algo que quizás sí ‘transforme’, es decir, que trascienda la forma de la norma. En definitiva ¿qué *sentido* tiene que sigamos promoviendo en los diseños curriculares –y en muchas de nuestras prácticas pedagógicas- la defensa de la reflexión crítica por sobre todas las cosas, si luego no podemos siquiera transformarnos a nosotros mismos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Publicaciones académicas

- Agamben, G. (2003) *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2007) *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Albergucci, M. L. (2006) *Educación Especial. Una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible ¿de la mano o en sendas diferentes?* Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. MEN.
- Apple, M. (1986) *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Arditi, B. (2000) "Introducción". En Arditi, B. (Editor). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Arditi, B. (2006) "Los límites del particularismo y la cuestión de los universales". En Vitar, A. (Coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arendt, H. (2005) *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2008) *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha". En *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Año IV, Nro. 9, pp. 71-85.
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1990) "Normatividad y normalidad en pedagogía". En *Revista Alternativas*. Año IV Nro.6, Tandil.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En *Apuntes Pedagógicos*. Nº 2, Bs. As., UTE-CTERA
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A. & Toscano, A. G. (2005) "Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia". En *Revista de la Facultad de Psicología de la UNMSM*. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós. Prefacio.

- Benjamin, W. (1991) "El narrador". En Subirats, E. (Trad.), *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus, pp. 111-134.
- Bhabha, H. (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (1998) *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Borsani, M. J. (2010) *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- 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.
- Bravo, H. F. (1985) "El congreso Pedagógico de 1882". En Bravo, H. F. (Comp.) *A cien años de la Ley 1420*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Canguilhem, G. (1971) *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- Castro, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clausewitz, K. von (2005) *De la guerra*. Buenos Aires: Agebe-Terramar.
- Cornu, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, G., Poggi, M. & Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas, pp. 19-26.
- Cruz Parceró, J. A. (2007) *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*. Madrid: Editorial Trotta.
- De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Deleuze, G. (2006) *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2003) *Y mañana que ...* México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2000) “La producción de la exclusión en el aula. Una revisión de la escuela moderna en América Latina” trabajo presentado en las X *Jornadas LOGSE “La escuela y sus agentes ante la exclusión social”*. 27-29 de marzo de 2000.
- Dussel, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *El Oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fara, L. (2010) “Análisis de la normativa nacional orientada a las personas con discapacidad”. En Acuña, C. H. y Bulit Goñi, L. G. (Comps.), *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fairclough, N. (2001) “The dialectics of discourse”. En *Textus*. 14:231-242.
- Foucault M. (1996a) *Genealogía del racismo*. La Plata: Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1989) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1995) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1996b) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000) *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (1992) “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina”. En *Propuesta Educativa*. Año 4. Nro. 6.
- Frigerio, G. (2008) “Obstinaciones duraderas”. En *Educación: posiciones acerca de lo común*. Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). Buenos Aires: Del Estante.
- García Alonso, J. V. (2003) *El Movimiento de Vida Independiente. Experiencias Internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Gargarella, R. (2004) *Crítica de la Constitución. Sus zonas oscuras*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

- Gargarella, R. (2005) “El derecho de resistencia en situaciones de carencia extrema”. En Gargarella, R., *El derecho a resistir el derecho*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gargarella, R. (2010) *Nos los representantes. Crítica a los fundamentos del sistema representativo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Garrone, J. A. (2003) *Diccionario Manual Jurídico Abeledo-Perrot*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- Ghiglino, J. y Lorenzo, M. (1999) “Miradas de los docentes acerca de la diversidad sociocultural”. En Neufeld, M. R. y Thisted, J. (Comps.) *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA
- Gitlin, T. (2000) “El auge de la política de la identidad. Un examen y una crítica”. En Ardití, B. (Editor). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Greco, M. B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hall, S. (1996) “Introducción. Quién necesita ‘identidad’”. En Hall, S. y du Gay, P. (Eds.) *Questions of Cultural Identity*. Londres, Sage. Traducción de Natalia Fortuny.
- Hillert, F. (2011) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.
- Jaramillo Sierra, I. C. (2003) “Estudio preliminar: Instrucciones para salir del discurso de los derechos”. En Brown, W. y Williams, P. *La crítica de los derechos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Kelsen, H. (2000) *La teoría pura del derecho*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Kipen, E. y Vallejos, I. (2009) “La producción de discapacidad en clave de ideología”. En Rosato, A. y Angelino, M. A. (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Larrosa, J. (2001) "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión". En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en el Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J. (2009) "Experiencia y alteridad en educación". En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens, pp. 13-44.
- Levinas, E. (1993) *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2004) *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.
- Levinas, E. (2006) *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- Llach, J. J.; Montoya, S.; Roldán, F. (2000) *Educación para todos*. Buenos Aires: Distal.
- Llambías, J. J. (2001) *Tratado de derecho civil. Parte general. Tomo I. Nociones fundamentales. Personas*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Rojo, L. (1997) "El orden social de los discursos". *Discurso*. 21/22; pp. 1-37.
- Mèlich, J. C. (1994) "La construcción del sentido del sufrimiento y la muerte. Antropología filosófica y filosofía de la educación en Víctor E. Frankl". En *Enrahonar*, N°22, 1994, pp. 93-103.
- Mèlich, J. C. (1998) *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J. C. (2008) "Homo patiens. Ensayo para una antropología del sufrimiento". En *Ars Brevis*, 2008, pp.166-188.

- Mèlich, J. C. (2009) “Antropología de la situación (Una perspectiva narrativa)”. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens, pp. 79-95.
- Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Muñoz, V. (2007) *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. ONU.
- Neufeld, M. R. (2003) “Las condiciones de educabilidad”. Ponencia presentada en el *Seminario Nacional de Investigación y Política Educativa*. Buenos Aires, 7 y 8 de abril 2003.
- Neufeld, M. R. y Thisted (Comps.) (1999) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Nieto, A. (2007) *Crítica de la razón jurídica*. Madrid: Editorial Trotta.
- Nietzsche, F. (2005) *Genealogía de la moral*. Buenos Aires: Gradifco.
- Ninnes, P. (2009) “Creando el sujeto éticamente incompleto. Gobernabilidad y contenidos científicos en British Columbia”. En Pini, M. (Comp.) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Páez, S. (2010) “Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones”. En *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE*. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades. Buenos Aires, 23, 24 y 25 de setiembre de 2010.
- Palamidessi, M. (2006) “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”. En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Palamidessi, M.; Suasnábar, C.; Galarza, D. E. (2007) *Educación, conocimiento y política: Argentina, 1983-2003*. Buenos Aires: Manantial.

- Pallma, J. y Sinisi, L. (2004) “Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica”. En *Cuadernos de Antropología Social N° 19*, pp. 121-138, 2004.
- Pardo, M. (1992) *Derecho y lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2001) “Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta”. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Pérez, A. (2008) *Familias de origen boliviano y educación escolar en el conurbano bonaerense: el alumno en la encrucijada*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés.
- Pérez, A. y Gallardo, H. (2012) “Discapacidad y educación común. ¿Es posible alterar la mismidad?”. Ponencia presentada en las *XXI Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales. RUEDES y XV Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. RECCEE*, Comodoro Rivadavia, Chubut. 6 a 8 de septiembre de 2012.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Pisarello, G. (2007) *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Madrid: Editorial Trotta.
- Putnam, H. (2004) “Levinas y el judaísmo”. En Levinas, E.. *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.
- Rancière, J. (2000) “Política, identificación y subjetivación”. En Arditi, B. (Editor). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Rosato, A. (2005) “Antropología y construcción de alteridades”. En Vain, P. y Rosato, A. (Coords.) *Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Roudinesco, E. (2007) *Filósofos en la tormenta*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sagiés, N. P. (1999) *Elementos de derecho constitucional. Tomo 1*. Buenos Aires: Astrea.
- Siede, I. (2006) "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela". En Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Silva, T. T. da (1998) "Cultura y currículum como práctica de significación". En Revista *Estudios del currículum*. Vol. 1, N° 1. 1998.
- Silva, T. T. da (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- 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. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación". En Vain, P. y Rosato, A. (Coord.) *La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Skliar, C. (2007) "Sobre el agotamiento de los discursos de la crisis, la ausencia de conversación, la rajadura de la herencia y el padecimiento (o la distancia) del heredero. Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación" *Conferencia Internacional sobre Relaciones Intergeneracionales "Convivencia y hospitalidad en tiempo de crisis"*. Barcelona, Palau de la Música. 18 y 19 de junio de 2007.
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2001) "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación" en Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

- Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, C.; Gentili, P.; Stubrin, F. (2008) “El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades”. En *Novedades Educativas*. Año 20, Nro. 210.
- Taylor, S. (2009) “La investigación de políticas y cambios educativos en los ‘nuevos tiempos’. El uso del análisis crítico del discurso”. En Pini, M. (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- Terigi, F. (1999) *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2006) “Una nueva Ley de Educación en Argentina”. En *Boletín Referencias*, Buenos Aires, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Nro. 19, disponible en <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1806.pdf>. Consulta: 08/08/09
- Van Dijk, T. (1999) “El análisis crítico del discurso”. En *Anthropos*. Barcelona, 186, Septiembre-Octubre, pp. 23-36.
- Veiga-Nieto, N. (2001) “Incluir para excluir”. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Veinberg, S. (1996) Argentinien: Anfänge und Entwicklung der Erziehung Gehörloser (Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo). *Das Zeichen. Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose*, 38, 488-496. Disponible en: <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/argentina-inicios-y-desarrollo-de-la-educacion-de-los-sordos.pdf>
- Veleda, C. (2009) “Autonomía institucional y justicia distributiva en la normativa educativa. Estudio comparado de las provincia de Chaco, Tucumán y Buenos Aires”. En CIPPEC. *Documento de trabajo Nro. 27*. Buenos Aires: Agosto de 2009.

- VVAA (2004) “Foro de educación: educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”. En *Novedades Educativas*. 168, pp.18-31.
- Williams, P. (2003) “La dolorosa prisión del lenguaje de los derechos”. En Brown, W. y Williams, P. *La crítica de los derechos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Documentos oficiales

Constitución de la Provincia de Buenos Aires

Constitución Nacional Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
(2007) *Marco General de la Política Curricular*, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
(2007) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
(2008) *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial en sus cuatro especialidades: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuidos visuales*.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa
(2010) *Anuario Estadístico Educativo 2010 Red Federal de Información Educativa*, Buenos Aires: MEN, 2010. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19. Consulta: junio de 2012.

Instituto Nacional de Formación Docente (2007) *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Buenos Aires: MEN.

Instituto Nacional de Formación Docente (2009a) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Primaria*, Buenos Aires: MEN.

Instituto Nacional de Formación Docente (2009b) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Especial*, Buenos Aires: MEN.

Ministerio de Educación de la Nación (2009) *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*, Buenos Aires: MEN.

TRATADOS INTERNACIONALES:

Declaración Universal de Derechos Humanos - Organización Naciones Unidas (1948)

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre - Organización Estados Americanos (1948)

Convención Americana Sobre Derechos Humanos - Organización Estados Americanos (1948)

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales - Organización Naciones Unidas (1966)

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos - Organización Naciones Unidas (1966)

Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial - Organización Naciones Unidas (1967)

Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer - Organización Naciones Unidas: (1979)

Convención Sobre los Derechos del Niño - Organización Naciones Unidas (1989)

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994)

LEYES Y RESOLUCIONES NACIONALES:

- 22.431 - Sistema de protección integral de las personas discapacitadas. Año 1981
- 24.521 - Ley de Educación Superior Año 1995
- 24.657 - Consejo Federal de Discapacidad. Año 1996.
- 24.901 - Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Año 1997.
- 26.075 - Ley de Financiamiento Educativo. Año 2006.
- 26.061 - Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Año 2005.
- 26.206 - Ley de Educación Nacional. Año 2006.
- Resolución del Consejo Federal de Educación, 155/11
- Resolución del Consejo Federal de Educación, 174/12

LEYES PROVINCIALES:

- 10.592. Régimen Jurídico Básico e Integral para las Personas Discapacitadas. Año 1987
- 11.695. Remoción de barreras comunicacionales / Lengua de Señas Argentina. Año 1995
- 13.298. Ley de promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Año 2005
- 13.688. Nueva Ley de Educación Provincial. Año 2007