

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales



FLACSO
ARGENTINA

Maestría en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social

Director: Daniel García Delgado

Tesis de Maestría

**EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN
LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.**

**Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores
educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015.**

Tesista:

Valentina Vélez Pachón

Director de Tesis:

Luis G. Bulit Goñi

Buenos Aires, Abril 2016

Dedico esta tesis a mi amiga y hermana Diana, que desde el cielo me acompaña y me guía en mí andar, a mis padres y a mis hermanos, por el apoyo y el amor incondicional que me han brindado, y a ti, por ser el soporte y la alegría de mis días.

Agradezco a la Escuela Santa Julia por haberme abierto tan cariñosamente sus puertas para acercarme a su realidad, y muy especialmente a mí Director, Luis G. Bulit G., quien sin siquiera conocerme, me dio el privilegio de aprender de él.

El presente trabajo tiene por objeto comprender e interpretar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tienen los actores educativos del nivel primario de la Escuela Santa Julia¹. Creemos importante que sean rescatadas, en cuanto son estas miradas las que deberían aportar en la definición, formulación e implementación de una política pública que no prescinde de las propias percepciones, valoraciones y actitudes de las personas intervinientes.

Para ello, la estrategia metodológica empleada, de corte cualitativo, respondió a la aplicación de entrevistas semiestructuradas y de observación como espectador, teniendo como referente los tres componentes centrales en la teoría de la representación social: la información y la construcción selectiva; la actitud y la naturalización y el campo de representación y el esquema figurativo. Así, en la reconfiguración de cada uno de estos componentes, jugaron aspectos tanto externos como internos al individuo, como fueron las normatividades que en la materia existen; el Proyecto Educativo Institucional (misión, visión, objetivos) con el que en la Escuela se manejan; y los factores asociados a la propia subjetividad, ilustrados en su formación, sus valores, sus creencias, sus experiencias, etc.

En resumen, los resultados obtenidos nos develan que la representación frente al objeto de estudio es diferente para cada grupo de actores. Esto es que, según el papel que en el proceso desempeñan, se enfrentan a diversos obstáculos y/o problemas, a los cuales habría que prestarles especial atención en el trabajo por una educación de todos, para todos y con todos. Lo anterior no obstante rescatando que, en su generalidad, una vez los actores toman contacto con los procesos de inclusión educativa, adoptan una mirada más positiva, frente a la cual desean colaborar y cooperar, y frente a la cual va habiendo menor resistencia. Seguido a esto, continuamos reafirmando que son esas limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales, las constructoras permanentes de la discapacidad en la sociedad.

¹Los actores educativos del nivel primario comprenden al equipo Directivo y de orientación escolar (Directora, Vicedirectora y Psicóloga); docentes, profesionales de apoyo, alumnos con y sin discapacidad y padres de familia de hijos con discapacidad.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	1
Estrategia metodológica y presentación del estudio de caso	4
Conceptos introductorios	8
El modelo social de la discapacidad	8
La educación inclusiva	12
Las representaciones sociales	20
¿Por qué estudiar la educación inclusiva de personas con discapacidad en el marco de las representaciones sociales?	28
Algunos estudios sobre representaciones sociales, discapacidad y educación inclusiva	31
CAPÍTULO 1	
Principales debates en torno a la educación inclusiva de personas con discapacidad.	38
Una mirada desde la normatividad y los informantes claves	
1. La inclusión educativa en el marco del modelo social de la discapacidad	39
1.1. La discapacidad: del modelo médico – céntrico o rehabilitador al modelo social	40
1.1.1. Modelo médico – céntrico o rehabilitador de la discapacidad	40
1.1.2. Modelo social de la discapacidad	41
1.2. La educación inclusiva: una educación de todos, para todos y con todos	45
1.2.1. Fases de la educación inclusiva	47
1.2.1.1. La fase de segregación escolar en las personas con discapacidad	48
1.2.1.2. La fase de integración escolar en las personas con discapacidad	50
1.2.2. La educación de las personas con discapacidad en la actualidad	51
1.2.3. Por una educación inclusiva para las personas con discapacidad	52
2. De la norma a la acción: por el derecho a una educación inclusiva para las personas con discapacidad	54
2.1. El Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos	56
2.1.1. El Derecho a la educación en el Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos	61
2.2. Marco normativo internacional	63
2.2.1. Declaración de Salamanca	63
2.2.2. Convención internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad	69
2.2.2.1. ¿Cómo se entiende la discapacidad en la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad?	70
2.2.2.2. ¿Cuál fue el proceso de construcción de la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad?	71
2.2.2.3. Estructura y contenido de la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad	72
2.2.2.4. La educación en la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad	73
2.2.2.5. Signatarios y ratificaciones de la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y del Protocolo Facultativo	75
2.3. Marco normativo nacional	76
2.3.1. Ley federal de educación	77
2.3.1.1. Acuerdo marco para la educación especial	78
2.3.2. Ley nacional de educación	80

2.3.2.1.	El Sistema Educativo Nacional y el Consejo Federal de Educación	80
2.3.2.2.	Principios, fines y objetivos de la Ley Nacional de Educación	81
2.3.2.3.	Acuerdo de educación especial	83
2.3.2.4.	Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación	84
2.4.	Marco normativo provincial	86
2.4.1.	Ley de educación de la provincia de Buenos Aires	86
2.4.1.1.	Marco general de la educación especial de la provincia de Buenos Aires	88
2.4.1.2.	Pautas para la inclusión de alumnos con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires	90
2.5.	La educación de las personas con discapacidad: una interpretación a las normas en Argentina	95
3.	La educación de las personas con discapacidad en Argentina desde la mirada de los informantes claves.	98

CAPÍTULO 2

Estudio de caso: procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad en la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires	108
Contextualización de la Escuela Santa Julia	113
1. La información y la construcción selectiva	120
1.1. Equipo Directivo y de orientación escolar	120
1.2. Profesionales de apoyo	127
1.3. Docentes	129
1.4. Padres de familia	134
2. La actitud y la naturalización	135
2.1. Equipo Directivo y de orientación escolar	135
2.2. Profesionales de apoyo	139
2.3. Docentes	142
2.4. Padres de familia	146
La mirada de los actores sobre los otros actores	147
La mirada del equipo Directivo y de orientación escolar sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad	148
La mirada de los profesionales de apoyo sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad	151
La mirada de los docentes sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad	152
La mirada de los padres de familia sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad	154
3. El campo de representación y el esquema figurativo	156
3.1. Obstáculos y/o problemas identificados en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad desde la representación social de los actores de la Escuela Santa Julia.	171
3.1.1. ¿Por qué siguen vigentes los obstáculos y/o problemas en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad?	177
Conclusiones	183
Bibliografía	199
Anexos	209

CUADROS

<i>Cuadro No. 1:</i> Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.	44
<i>Cuadro No. 2:</i> Funcionamiento, Discapacidad y Salud.	45
<i>Cuadro No. 3:</i> Mapa mundial sobre la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	76
<i>Cuadro No. 4:</i> Esquema de flujo de los procesos de inclusión educativa para niños con discapacidad a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.	112
<i>Cuadro No. 5:</i> Modelo del legajo del alumno con proyecto de integración	117
<i>Cuadro No. 6:</i> Registro de fichas de niños de primaria con proyecto de integración en la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.	119
<i>Cuadro No. 7:</i> La mirada de los padres de familia sobre la educación inclusiva y la discapacidad en la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.	155
<i>Cuadro No. 8:</i> Obstáculos y/o problemas en los procesos de inclusión educativa para niños con discapacidad a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.	176

ANEXOS

<i>Anexo No. 1:</i> Fases de la educación inclusiva.	209
<i>Anexo No. 2:</i> Normatividades generales y específicas en torno a la educación y a la discapacidad.	211
<i>Anexo No. 3:</i> Cronología del proceso de construcción de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	219
<i>Anexo No. 4:</i> Estructura y contenido de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y del Protocolo Facultativo.	222
<i>Anexo No. 5:</i> Entrevistas semiestructuradas a informantes claves.	224

INTRODUCCIÓN.

*"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".
B. Franklin*

Hablar de educación inclusiva para personas con discapacidad, se constituye en un tema de estudio relevante en el marco de las políticas públicas, al existir un problema, social si se quiere, relacionado con la posible vulneración de los derechos inherentes a todo ser humano. Nos estamos refiriendo, entonces, a un grupo poblacional específico al que casi siempre se le ha desconocido su autonomía individual para decidir aspectos propios, lo que termina por vulnerar, el derecho a la vida y todos los demás derechos conexos atribuidos a cualquier sujeto social.

Más allá de un marco normativo internacional que se supone ampara las legislaciones nacionales, provinciales y municipales, se antepone, en el análisis crítico que desde la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales puede hacerse, una realidad que se sigue aventajando de una humanidad aún pasiva. Es más, si se quisiese rescatar el carácter efusivo que, con compromiso y convicción, una parte de la sociedad ha desplegado para reivindicar los derechos de las personas con discapacidad, incluyéndolos a ellos mismos en su presentación, diríamos, resaltando sin lugar a dudas su importancia, que todavía se carece de la fuerza necesaria para resquebrajar el mayor de sus problemas: *las limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales.*

Son estas limitaciones las que, más allá de cualesquiera otra existente, continúan recreando lo que por discapacidad erróneamente muchos siguen entendiendo. En ella, el modelo médico – céntrico o rehabilitador adopta el protagonismo de la escena, entendiéndose que las discapacidades se ubican en la persona y sus propias deficiencias. Culturalmente hablando, atribuírselas resulta entonces entorpecedor para el desarrollo mismo de cualquier política de Estado que se formulara, diseñara e implementara para el goce de ellos y del resto de la población.

Indicamos “de ellos y del resto de la población”, en cuanto afirmamos con vital convicción, que una de las formas más eficientes y eficaces para avanzar contra esas limitaciones culturales, es a través de la educación. Y qué mejor, que poder hablar de una

educación de todos, para todos y con todos. Una educación, que contrario a inscribirse en ese modelo médico-céntrico o rehabilitador, en el que predomina un esquema educativo segregado, ponga el énfasis en un modelo social con enfoque de derechos, en el que se entienda que los obstáculos y/o barreras que el sistema educativo y la misma sociedad han interpuesto, configuran la principal causa de las discapacidades.

Es ese modelo social, el que invita a una educación inclusiva para todos los niños y las niñas de la sociedad, en el que se inscribe el desarrollo de la presente investigación. Y decimos **TODOS**, con mayúscula y en negrilla, porque en él no hay espacio para la segregación ni para la integración. Al respecto, hay que señalar, que ésta última clasificación sobretodo, tiende a asemejarse erróneamente con los procesos inclusivos. En la integración, a diferencia de la inclusión, se busca que sean los alumnos quienes se adapten a las escuelas, basando su énfasis aún hoy en un diagnóstico médico que caracteriza al individuo y que conlleva directamente a la estigmatización por una necesidad referida a la “falta de”.

Por el contrario y sin profundizar por ahora, la educación inclusiva, concepto que puede dar lugar a un abanico de definiciones, consiste en una educación que busca “transformar los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar”². Su esencia se centra entonces, en un sistema que busca adaptarse a todos los estudiantes, entendiendo que cada uno tiene necesidades específicas, que pudiendo ser diferentes unas de otras, deben ser atendidas para posibilitar, de la mejor manera posible, su aprendizaje y su participación en diferentes ámbitos.

Esta mirada, en la que confluyen valores íntimos que cobijan la diversidad del ser humano, se apoya en lo mencionado en el Artículo No. 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la

2 Díaz Barrera, Nicolás Sebastián. Revista Iberoamericana de Educación [en línea]. OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. 2011. [consulta: 21 de abril de 2014]. “Escuela inclusiva: construcción democrática de sociedad en Chile”. [p.6]. <http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=3849&titulo=Escuela%20inclusiva:%20construcci%F3n%20%20democr%Eltica%20de%20sociedad%20en%20Chile>

enseñanza a lo largo de la vida”³. Esta Convención, y otras cuantas normatividades, son importantes tenerlas presentes, en cuanto aportan no sólo al estudio teórico del trabajo, sino también a la construcción y reconstrucción que de las representaciones se forman los actores participantes en el estudio práctico. Sobre esto, volveremos más adelante.

Desde una posible orientación así, puede decirse entonces que fueron estas preliminares indagaciones, las que alentaron y motivaron la realización de la presente investigación que, desde un principio, estuvo marcado por un interés intelectual y práctico por constituir en un referente central el estudio de las representaciones simbólicas que, sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad, en el día a día se forman diferentes actores educativos de una determinada escuela común.

Su importancia hay que subrayarla, en cuanto consideramos que el omitir en el estudio de cualquier objeto y/o fenómeno social estas representaciones que los individuos y los colectivos construyen, constituye uno de los vacíos más comunes en la elaboración de las políticas públicas, sobre todo cuando de grupos poblacionales específicos se trata. Con mucha frecuencia se tiende a formular, diseñar e implementar políticas prescindiendo de las percepciones, las valoraciones y las actitudes de los propios actores, definiéndose así un problema social sobre cimientos más bien cojos, inciertos y dudables.

En esta línea, el objetivo general del presente trabajo consistió en *explorar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad tienen diversos actores educativos de la Escuela Santa Julia*, ubicada en General Pacheco, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires. Así, con esta significación introducida por las representaciones sociales, determinamos como lineamientos que guiaron el trabajo de campo, los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la *información* que tienen los actores educativos comprendidos en el nivel primario de la Escuela Santa Julia frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad, así como la *construcción selectiva* que de ella hacen;
- Identificar las *actitudes* que tienen que tienen los actores educativos comprendidos en el nivel

3 Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [en línea]. [consulta: 21 de abril de 2014]. [artículo No. 24]. <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>

primario de la Escuela Santa Julia frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad, así como la forma como *la naturalizan*.

-Analizar el *campo de representación* y el *esquema figurativo* que colectivamente se ha construido entre los actores educativos comprendidos en el nivel primario de la Escuela Santa Julia frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Para cerrar esta breve introducción, digamos que la estructura propuesta en este trabajo de investigación comprende dos apartados centrales: En un *primero* se pretende mostrar el estado del arte sobre la temática en cuestión; por lo tanto, además de presentar los principales debates teóricos existentes sobre la materia, se agrega una descripción de las normativas internacionales, nacionales y provinciales que creemos más relevantes. Cerramos el capítulo con un análisis de entrevistas realizadas a informantes claves, lo cual consideramos nos posibilita, previo al estudio práctico, un primer acercamiento a estos procesos en el país.

Y con el *segundo* apartado, ya más consolidado con el material previamente recolectado, se busca analizar los resultados obtenidos en el estudio de caso seleccionado, a partir de las representaciones individuales y colectivas que los actores educativos de una escuela común se han formado frente a los procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad.

Estrategia metodológica y presentación del estudio de caso.

La presente investigación, de carácter exploratorio – analítico, fue desarrollada mediante un estudio de caso, dado que se consideró que era el método más adecuado para responder a la pregunta problema planteada. En este sentido, dicho método, propio del enfoque cualitativo, fue entendido como “una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse”⁴.

Aun cuando se reconoce que lo ideal hubiese sido tomar múltiples casos que posibilitasen la comparación; por las limitaciones de tiempo y de recursos, en esta investigación se partió de un estudio de caso único, en el que se tomó como unidad de análisis a la Escuela

⁴Vieytes, R. Diseños de investigación cualitativa. Buenos Aires: De las Ciencias. 2005. “Investigación cualitativa. Métodos, técnicas y análisis de los datos”. [p.27].

Santa Julia, ubicada en el Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires. Su selección respondió a que más allá de ser una escuela común que realiza procesos de inclusión de personas con discapacidad, demostró desde sus inicios compromiso y disposición para sacar adelante el proyecto.

Lo interesante aquí es entonces, la ventana que con el presente trabajo se abre para profundizar en esas representaciones simbólicas que los actores educativos participantes se construyen y se reconstruyen permanentemente frente al objeto de estudio. Esto es algo relevante en el campo de las políticas públicas, puesto que el horizonte sobre el que se trabaja se traza en las miradas, los pensamientos y los sentimientos de sujetos que adoptan un rol distinto en el espacio escolar, convergiendo su énfasis en un llamado a la diversidad de posiciones. En esta línea, comprendida en el marco de dichas representaciones, a cada actor su cultura le dice qué ver y su sistema de valores le dice cómo interpretar lo que pasa ante sus ojos⁵.

Frente a esto, no es que pensemos que de un solo estudio de caso se puedan formular generalizaciones sólidas y relativamente válidas sobre la materia, pero pensamos que es una buena ocasión para formular una u otra directriz crítica, que coadyuve ya a los actores participantes, ya a la Escuela, ya al Gobierno Municipal, en la formulación de programas, proyectos y políticas inclusivas a favor de las personas con discapacidad o ya a otros investigadores en sus trabajos futuros.

Ahora bien, siguiendo lo sugerido en manuales sobre investigación cualitativa, se tuvieron en cuenta los siguientes puntos durante el desarrollo del trabajo de campo, a fin de agregar mayor confiabilidad y validez a los datos obtenidos⁶:

-El tiempo de permanencia en el campo debe estar medido por la relación que establece el investigador con la población, intentando minimizar los prejuicios que surgen por la separación entre uno y otro.

-Se deben utilizar dos o más estrategias de investigación, lo que permite tener información más variada y completa en la interpretación de los resultados.

5Vieytes, R. La recolección de los datos en la investigación cualitativa. Buenos Aires: De las Ciencias. 2005. "Investigación cualitativa. Métodos, técnicas y análisis de los datos". [p.60].

6 Op.Cit. Vieytes, R. Diseños de investigación cualitativa. [p.44].

-Se deben ir compartiendo los resultados que se obtienen con la población donde se desarrolla el trabajo.

-Y, los resultados que se van obteniendo, se deben ir compartiendo con expertos en la materia, a fin que se puedan identificar puntos en donde se requiere ampliar o justificar más.

En esta investigación, la muestra fue seleccionada intencionalmente conforme a los objetivos planteados, respondiendo a actores educativos comprendidos en el nivel primario de la Escuela. Su tamaño, que no pudo ser fijado de antemano sino que se fue definiendo a lo largo del trabajo, estuvo guiado por el principio del punto de saturación de la información, correspondiendo el conjunto de los actores seleccionados a Directivos, docentes, profesionales de apoyo, alumnos y padres de familia de hijos con discapacidad.

Debe decirse además que los datos recolectados, fueron de dos tipos:

-*Datos primarios* que fueron obtenidos a través de las entrevistas realizadas a los actores educativos mencionados, y de la observación realizada durante el tiempo de permanencia en la Escuela.

-*Datos secundarios* que fueron obtenidos a través del Proyecto Educativo Institucional de la Escuela, y de las leyes internacionales, nacionales y provinciales que en materia de educación para personas con discapacidad hay disponibles. Asimismo, a través del video con testimonios de familias y del registro de fichas de alumnos de primaria con proyectos de integración, a los cuales tuvimos acceso.

Lo que se observó durante el desarrollo de la investigación, es que la metodología empleada fue pertinente, en cuanto el foco de atención siempre estuvo puesto en la comprensión y en la interpretación que desde la subjetividad individual y colectiva de los participantes se desprende. Se pensó, entonces, que esta articulación, en donde se intersectaban el sujeto (actores educativos de la Escuela Santa Julia) y el objeto (procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad) de la investigación a partir de la construcción y reconstrucción de las representaciones, posibilitaría un cuestionamiento permanente en torno a qué sabían, cómo lo interpretaban y cuáles eran sus acciones.

Para terminar, profundizaremos en las herramientas metodológicas que fueron utilizadas para el desarrollo del trabajo de campo, que como ya se dijo fueron las entrevistas y la

observación. Todas ellas sirvieron de soporte, para que los conceptos teóricos con los que nos acercamos a la realidad a investigar, se pusieran en contacto con la situación y en ella se modificaran, se resignificaran y aún se abandonaran⁷:

-El propósito de la *observación* fue poder adentrarnos en el día a día de lo que sucede en la Escuela y entre sus actores. Se tuvo una *participación como espectador*, lo que “significa “estar allí” y “en el medio de la acción”, pero sin formar parte de ella”⁸, permitiendo esto tener cierta distancia frente al fenómeno estudiado. En nuestro caso, la observación fue una herramienta muy útil del enfoque cualitativo, en cuanto permitió recoger diferentes tipos de datos (contexto físico y social, interacciones formales e informales, interpretaciones de los actores participantes), desarrollar preguntas culturalmente relevantes y tener una mejor comprensión de lo que ocurría en el contexto y entre los actores estudiados⁹.

-*Las entrevistas fueron semiestructuradas*, en cuanto el objetivo era el de obtener respuestas a preguntas abiertas que fueran después comparables entre sí. Para esto, se diseñaron temas guías, que permitieran además indagar con mayor profundidad, cuando se consideraba pertinente para el logro de los objetivos establecidos¹⁰.

Estas entrevistas se realizaron a aquellos actores considerados claves dentro del conjunto de actores totales identificados, y en aquellos casos en que era posible acceder al sujeto en cuestión. Lo interesante de esta herramienta fue que, justamente, permitía ampliar los resultados, pues se “captaba lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; en suma, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo”¹¹.

Finalmente, la presentación de los resultados obtenidos fue hecha para cada actor a partir de las dimensiones identificadas para el estudio de las representaciones. Así, primero se habló de la información y su construcción selectiva; seguida de las actitudes y su naturalización. Ambas dimensiones, ubicadas en un plano individual que permitían dimensionar

7 *Ibíd.*

8 *Ibíd.* [p.61].

9 Kawulich, Bárbara. “La observación participante como método de recolección de datos”. [en línea]. Georgia: Revista FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. 2005. [consulta: 22 de mayo de 2014]. <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>>

10 Vieytes, R. Cuestionarios y entrevistas. Buenos Aires: De las Ciencias. 2004. “Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas”. [p.503].

11 *Ibíd.* [p.501].

qué sabía y cómo actuaba cada actor en particular. Posteriormente, y con base en lo obtenido, analizamos el campo de representación y el esquema figurativo, para el cual el esquema colectivo jugó el papel central. De esta forma, lo que se buscaba era comprender cómo, colectivamente hablando, interpretaban estos actores participantes los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad, a su vez que identificábamos los principales obstáculos y/o problemas que se presentan cotidianamente.

Conceptos introductorios.

Discapacidad- mirada desde el modelo social de la discapacidad-; *educación*- asumida desde la educación inclusiva-; y *representaciones sociales* – examinadas desde las dimensiones de la información y de la construcción selectiva, de las actitudes y de la naturalización y del campo de la representación y del esquema figurativo-, son los tres conceptos centrales, teórica y metodológicamente hablando, que guían el desarrollo de la presente investigación.

En este apartado introductorio sólo se hace referencia al modelo social de la discapacidad y a la educación inclusiva de una manera general, ligada a la concepción que, en lo personal, adoptamos para su comprensión e interpretación, pues el debate que en torno a ellos ha habido en los últimos tiempos, y su marco normativo, sólo serán abordados más adelante en el primer capítulo de este estudio.

El modelo social de la discapacidad.

Que la educación inclusiva es de todos, para todos y con todos, parecer ser un desafío por el que muchos apuestan en la actualidad, y frente al cual siguen presentándose múltiples obstáculos y/o barreras. Dichos obstáculos y/o barreras, se originan, sobre todo, en un contexto social y cultural, en el que predomina la idea de que la discapacidad es una deficiencia del individuo, imposibilitándolo así, para desenvolverse, autónoma e independientemente, en los espacios sociales que habita. Este enfoque, conocido como el modelo médico-céntrico o rehabilitador, responde a una mirada médica, en la que la rehabilitación juega un rol central para la “normalización” de la persona.

Así pues, contrario al anterior enfoque, la educación inclusiva se inscribe en el modelo social de la discapacidad, el cual considera que “las condiciones de interacción entre el individuo y el contexto son las que terminan por establecer la magnitud de la discapacidad de la

persona, su familia y la sociedad”¹². En este sentido, ambos conceptos, discapacidad y educación, centrales para el desarrollo del presente estudio, se asumen desde la lógica de un enfoque de derechos humanos que postula que la discapacidad se crea y se recrea, no en el propio individuo, sino en un contexto sociocultural. De este modo, puede decirse que responde a una “rehabilitación” distinta, pues se trata de “la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas gestionando las diferencias e integrando la diversidad”¹³.

Bajo esta óptica, el modelo social establece que “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de [este colectivo] sean tenidas en cuenta dentro de la organización social”¹⁴. Entonces, además de encontrar el problema en la propia sociedad, este modelo resalta que las personas con discapacidad son igual de útiles que las otras personas (sin discapacidad), al ponerse el acento en las capacidades que tiene cada individuo para interactuar y para participar en distintos espacios socioculturales. De esta forma, “desde el modelo social se sostiene que lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia”¹⁵.

Desde esta perspectiva, si se retoma por ejemplo el tránsito que hubo del modelo médico – céntrico o rehabilitador al modelo social, se encuentra una clara diferencia: uno, liga las causas a factores biológicos y científicos y otro, a factores sociales y culturales. Esto significa que el modelo social “coloca a la discapacidad como una característica más dentro de la diversidad que existe entre las personas, y no como un limitante que define la vida de un

12 Parra, Carlos y Palacios, María Teresa. “Enfoque de Derechos Humanos en la Política Pública de Discapacidad”. [en línea]. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. 2007. [consulta: 18 de abril de 2012]. [p. 2]. <<http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista13/Enfoque%20de%20derechos%20humanos.pdf>>

13 Victoria Maldonado, Jorge Alfonso. “El modelo social de la discapacidad: Hacia una nueva perspectiva basada en los Derechos Humanos”. [en línea]. Yucatán: Universidad Anáhuac Mayab. 2013. [consulta: 11 de junio de 2012]. [p. 150]. <<file:///C:/Users/Valentina/Downloads/EL%20MODELO%20SOCIAL%20DE%20LA%20DISCAPACIDAD%20HACIA%20UNA%20NUEVA%20PERSPECTIVA%20BASADA%20EN%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf>>

14 Palacios, Agustina. “El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. [en línea]. Madrid: CINCA. 2008. [consulta: 9 de agosto de 2012]. “Caracterización del modelo social y su conexión con los Derechos Humanos”. [p.104]. <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/EI%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf>

15 *Ibíd.*

individuo condenándolo a la discriminación y la exclusión social”¹⁶.

Es decir, que mientras el primero, el médico-céntrico o rehabilitador, asume la discapacidad desde la deficiencia del individuo, entendiéndola como “la pérdida o limitación total o parcial de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo”¹⁷, el segundo, el social, la retoma como “una desventaja o una restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por eso las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad”¹⁸. En este sentido, puede decirse que uno ve a la discapacidad como un estado (la salud), y el otro, como una relación (entre la salud y el contexto)¹⁹.

Si asumimos ahora una mirada retrospectiva, diríamos también que este modelo, tan anclado en un enfoque de los derechos humanos, “surge a finales de la década del 60 a partir de la lucha de las propias personas con discapacidad y de las organizaciones sociales que trabajaban en pos de los derechos de este colectivo, y que se unieron para condenar el estatus que tenían de ‘ciudadanos de segunda clase’ ”²⁰. Esta articulación es quizá la más notoria y notable en la actualidad, cuando se observa a las propias personas con discapacidad, a sus familias y a los miembros de organizaciones sociales, movilizarse para luchar en contra de los obstáculos y/o barreras que la propia sociedad les interpone.

Llama también la atención sobre manera el uso de esta categoría, “ciudadanos de segunda clase”, pero es entendible en el contexto del activismo que empieza a emerger en algunos lugares del mundo para avanzar en contra de esos derechos limitados que tenían, y que, aún hoy en día siguen teniendo en mayor medida, las personas con discapacidad. Así, el término “persona” y el término “sujeto”, englobados en la esfera de los derechos, retoman una importancia significativa, no sólo para este colectivo, sino para el total de la sociedad, que con seguridad se beneficia también a partir del reconocimiento y de la aceptación de la diferencia.

16 INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo). “Hacia un modelo social de la discapacidad”. [en línea]. Argentina. [consulta: 11 de junio de 2014]. <<http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/discapacidad/hacia-un-modelo-social-de-la-discapacidad/>>

17 Centre for Disability Studies. “UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION”. [en línea]. [consulta: 23 de abril de 2014]. <<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-UPIAS.pdf>>

18 *Ibíd.*

19 Verdugo Alonso, Miguel Ángel. “La concepción de discapacidad en los modelos sociales”. Perera Pérez, Maricela. [en línea]. Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. [consulta: 11 de junio de 2014]. <<http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>>

20 *Op.cit.* INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo).

Esa diferencia que, sin más, posibilita adentrarse en el mundo de la diversidad de los valores y de las identidades.

Por último, para hablar de la discapacidad desde este modelo social, se deben tener en cuenta importantes dimensiones específicas como²¹:

-la problemática debe ser entendida en un contexto social, cultural, histórico y geográfico, más allá de ceñirse a factores exclusivamente médicos, que remiten a la “falta de”.

-la deficiencia o daño de la persona afectada implica sólo una parte de la situación de discapacidad, pues en ella juegan factores que se relacionan con el contexto social, ambiental y cultural en el que se desenvuelve la persona, y que en últimas, se articula con las percepciones, las valoraciones y las actitudes de la sociedad.

-la resolución del problema implica tanto una adecuada rehabilitación como contar con una sociedad accesible; pues si bien no pueden dejar de desconocerse los apoyos que se requieren para facilitar el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad en la educación en particular, y en la vida en general, lo más relevante, y quizá lo más desafiante, está en romper con esos obstáculos y/o barreras culturales y actitudinales que la sociedad misma se ha encargado de interponer.

-una sociedad es accesible cuando desmonta barreras de todo tipo; entendiendo que aparte de las barreras culturales y actitudinales, siendo éstas las más significativas en nuestra opinión, existen otras más como las físicas.

-las barreras culturales constituyen la base donde se formulan las tangibles y las de tipo físico; pues aun cuando estas barreras, las tangibles y las de tipo físico sean depuestas, si siguen persistiendo las culturales y las actitudinales, la discapacidad se continuará creando y recreando por un ambiente social que insiste en interponer obstáculos y/o barreras para el desarrollo, autónomo e independiente, de este colectivo.

-una sociedad es accesible cuando practica la tolerancia y el respeto hacia la diferencia, valorándola como algo positivo; es decir que el desarrollar procesos inclusivos no es algo que favorezca únicamente a las personas con discapacidad, sino a todos los seres humanos en general. En este sentido, la inclusión educativa, por ejemplo, no debe ser vista como una oportunidad, y mucho menos como un favor, para este colectivo, sino como un derecho del que se benefician todos los actores del sistema educativo en particular y de la sociedad en general.

21 Op.cit. Victoria Maldonado, Jorge Alfonso. [Pp. 155 - 156].

Estas caracterizaciones señaladas para el modelo social de la discapacidad, y contextualizadas en el marco de los procesos de inclusión educativa, indican que de no plantearse un reconocimiento del otro, “el impacto principal y más inmediato es sobre los propios niños y niñas [quienes van a seguir sufriendo] las limitaciones que les impone una sociedad, un contexto y un medio ambiente no inclusivos y que no les ofrece oportunidades para disfrutar plenamente sus vidas y alcanzar todo su potencial”²².

La educación inclusiva.

La educación es un derecho, y como tal, se les debe reconocer a todos los niños y niñas de una sociedad, sin dar cabida a ningún tipo de discriminación. Bajo esta mirada, “hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos [estos niños y niñas] tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades”²³.

Sobre esta materia, amerita de entrada formular una primera aclaración, orientada a no asociar, de modo necesario, los procesos de inclusión educativa con los ligados al principio de la igualdad de oportunidades. La ligazón no estaría mal siempre y cuando la igualdad de oportunidades tuviese lugar en el marco de un grupo heterogéneo de alumnos, entre los que fluya la diversidad de valores. Entonces, se debe hacer claridad que la inclusión no remite a la homogeneidad en sí y por sí, y mucho menos a la idea de que para que todos conozcan todo, todos “deben hacer lo mismo, en igual tiempo y espacio, y del mismo modo”²⁴.

Al respecto, Néstor Caraza dejó en claro durante el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, que lo importante radica en reconocer los diferentes puntos de partida de todos los estudiantes, ya que todos arrancan de forma distinta. Es decir, que el reconocer que se arranca de lugares diferentes, implica el reconocer también que se llega a lugares diferentes, pues cada uno tiene trayectorias particulares. Ahora lo fundamental es, dice Caraza, que la igualdad de oportunidades no sea vista como un referente para que todos aprendan lo mismo, sino más bien como un referente para que nadie aprenda

22 Colamarco, Victoria y Delamonica, Enrique. “Políticas para la inclusión de la infancia con discapacidad”. Santiago de Chile: DESAFÍOS. Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, CEPAL – UNICEF. 2013. [consulta: 11 de junio de 2014]. [p. 6].

23 Echeita, Gerardo y Duk, Cynthia. “Inclusión educativa”. [en línea]. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008. [consulta: 17 de junio de 2014]. [p. 1]. <<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>>

24 Vain, Pablo Daniel. “El mito de la escuela inclusiva ¿Puede ser la escuela un lugar para lo diferente? Paraná: Seminario Latinoamericano “Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina”. 2011.[p. 2].

menos de lo que puede aprender²⁵.

La anterior línea, muy ceñida a los principios de la educación inclusiva, se inserta en el marco del modelo social de la discapacidad, el cual, como ya hemos dicho, parte de considerar que la discapacidad es “una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente”²⁶ a este colectivo. Lo que esto nos indica, es que los procesos educativos deben desarrollarse en espacios que se adapten a las necesidades de sus alumnos, evitando todo tipo de obstáculos y/o barreras que impidan su aprendizaje y participación escolar.

Entonces, a diferencia del modelo médico - céntrico o rehabilitador, “en donde se persigue que las personas, y especialmente las niñas y niños se normalicen a través de una educación especial, el modelo social aboga por una educación inclusiva”²⁷, al entender que es en la propia sociedad en donde se configuran y se reconfiguran las discapacidades de un individuo. De este modo, aquí la discapacidad ya no es entendida en términos de una deficiencia, remitiendo a aspectos puramente relacionados con la salud de la persona, sino que, por el contrario, es entendida en un contexto sociocultural desde el que emergen las limitaciones que se le imponen a la persona para su desarrollo.

Más puntualmente, para diferenciar estas posturas, tan diversas en el ámbito educativo, Agustina Palacios, citando a Michael Oliver, ha señalado: “La visión de integración [, y mucho más aun la de segregación,]”²⁸ que propugna el modelo rehabilitador se basa en la noción de normalidad y predica la aceptación y tolerancia de personas con determinadas necesidades. Las personas, los maestros y los niños deben ser animados y educados para la aceptación y tolerancia de aquellos *desviados* de la normalidad. La nueva visión de *inclusión* desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad— sosteniendo que la normalidad no existe, sino que es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo

25 Presentación de Néstor Caraza durante el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, Tigre, Argentina, del 30 de agosto al 1 de septiembre de 2013.

26 Op.cit. Palacios, Agustina [p.27].

27 Ibíd. [p.129].

28 **La visión de integración se asocia con la educación de una persona con discapacidad en una escuela común, pero siendo este alumno quien se adapta a las condiciones que ahí se brindan. La visión de segregación, por el contrario, se asocia con la educación de esta persona en una escuela especial. Ambas opciones educativas (la integrada y la segregada), se alejan de los principios de una educación inclusiva, y se insertan en el modelo médico – céntrico o rehabilitador de la discapacidad.**

existe la diferencia”²⁹.

Es casi increíble, entonces, que aún hoy en día se siga considerando que existen personas normales y anormales. Ha sido por esto por lo que el primer modelo señalado, el médico – céntrico o rehabilitador, tan ajustado a los principios de una educación especial desarrollada en una escuela especial para personas consideradas especiales, ha promovido la idea de que la rentabilidad de este colectivo en la sociedad supone su rehabilitación o normalización, teniendo estas personas que asimilarse a los “demás” que serían los válidos, capaces y normales³⁰.

Agregándose a la segregación -la educación especial-, encontramos también la integración, como otra opción educativa a la que se ven obligadas a recurrir las personas con discapacidad. Al respecto, es importante plantear de entrada la diferencia existente entre integración e inclusión, procesos que común y erróneamente tienden a relacionarse como semejantes. Por ello debe quedar claro que aunque la integración, asociada más con ese modelo médico, plantea que las personas con discapacidad deben acceder a escuelas comunes, sin embargo, no alcanza a captar que si la calidad de la educación recibida es deficiente es porque se espera que sean ellos (las personas con discapacidad) quienes se adapten a las condiciones de la escuela, sin que se realice en ella ningún tipo de ajuste para facilitar su inclusión y la de todos los otros alumnos.

Ahora bien, la educación inclusiva, por el contrario, remite a procesos educativos en los que la escuela común se adapta a esas necesidades, posibilitando el aprendizaje y la participación de todos. No responde únicamente a una educación focalizada para las personas con discapacidad, sino más bien a una educación de todos, para todos y con todos. Una educación en la que todos, sin importar sus diferencias, además de aprender y participar, se nutren del valor de la diferencia. En ella, “no alcanza [únicamente] con la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la diferencia”³¹.

Así, una definición que podría adoptarse por su riqueza concisa pero completa, es la planteada por Ainscow y Booth, quienes dicen que la educación inclusiva es un “proceso

29 *Ibíd.*

30 *Ibíd.* [p.67].

31 *Ibíd.* [p.132].

orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación”³². Esta mirada, reafirma otra vez, que la educación no es un privilegio, no es un favor, no es una concesión³³, para ningún ser humano, pero sí es un derecho, un derecho que debe ser exigido para su debido cumplimiento.

Agregando contenido a esta definición, Gerardo Echeita ha planteado que la inclusión no es un lugar, sino que es, ante todo y sobre todo, una actitud y un valor que debe prevalecer en la sociedad. Esta declaración se encuentra ligada a tres características centrales que rodean los procesos de educación inclusiva, como son³⁴:

1. La inclusión es un proceso interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad. Es saber cómo aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia.
2. La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. La presencia se vincula con dónde son educados y cuánto de fiables son las instituciones escolares en las que son atendidos; la participación se relaciona con la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que incorporar la opinión de los propios aprendices y el rendimiento se asocia con los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones.
3. Y la inclusión supone un énfasis particular en los grupos de alumnos que pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, con el fin de tomar las medidas necesarias que aseguren su presencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Aprovechando también la ocasión para retomar el tema de la educación especial, debemos afirmar que no es que la educación inclusiva desconozca las herramientas que en ella se encuentran. Diferente es el rechazo existente hacia las escuelas especiales, al menos desde los que apoyamos la inclusión en la óptica que se ha presentado, que sin más, siguen siendo espacios para la segregación. Por esto, hay que ser claros, y reconocer que la experiencia ahí

32 Guijarro, Rosa Blanco. “Educación inclusiva en América Latina y el Caribe”. [en línea]. Revista Participación Educativa. 2011. [consulta: 17 de junio de 2014]. [p. 1]. <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf>>

33 Presentación de Luis Bulit durante el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, Tigre, Argentina, del 30 de agosto al 1 de septiembre de 2013.

34 Echeita, Gerardo. “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones”. Madrid: Narcea. 2007. [pp. 13 - 14].

acumulada por los individuos que en ésta han participado por tanto tiempo, es sumamente valorada, para apoyar ahora nuevas miradas en un espacio educativo que debe ser de todos, para todos y con todos.

En este sentido, la tensión se genera entonces es entre la escuela especial y la escuela inclusiva, y no entre la educación especial y la educación inclusiva, la cual debe ser puesta a disposición de todo el alumnado como herramienta conceptual e instrumental³⁵ que apoya, pero no reemplaza, las funciones de los docentes y de los demás actores de la escuela común inclusiva en general, y del aula común heterogénea y diversa en particular.

Con todo esto, habríamos tenido que plantear per se que si bien los procesos de inclusión educativa no son tarea fácil y que requieren del compromiso de todos los actores involucrados en el campo educativo, el verdadero desafío recae muchas veces en lograr poner las palabras en acción, alejando los hechos de discursos tan ceñidos a una voluntad que es necesaria, pero que no es suficiente, para posibilitar resultados e impactos reales. Frente a esto hay que decir que “la inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No “es” en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia definición”³⁶.

Con el objetivo de puntualizar aún más en los contenidos implicados en la educación inclusiva, consideramos pertinente señalar los tres elementos que se configuran transversalmente en estos procesos, y los cuales, a su vez, fueron asumidos como puntos de referencia durante el desarrollo del trabajo de campo en la Escuela Santa Julia:

-El diseño, la adaptación y la impartición del sistema curricular y evaluativo: Si se entiende que el derecho a la educación es en sí un derecho fundamental para el ejercicio de los demás derechos, entonces contar con un sistema curricular y evaluativo flexible, que se adapte y ajuste a las necesidades y capacidades particulares de los alumnos, es de especial relevancia en la tarea misma de trascender las diferencias a partir del respeto y la tolerancia entre los actores del sistema educativo.

35 Fara, Luis. “Análisis de la normativa nacional orientada a las personas con discapacidad” en Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2010. [p.169].

36 Skliar, Carlos. “De la razón jurídica a la pasión ética – A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad”. Buenos Aires. [p. 6].

Dicho respeto y tolerancia se encuentra asociado al hecho de que “ya no es el alumno el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un [sistema curricular y evaluativo] prescrito, sino que [éstos] –más abiertos, relevantes y flexibles- deben adaptarse o diversificarse en función de las necesidades individuales de cada uno”³⁷. En este sentido, un proceso de aprendizaje activo y cooperativo, alejado de prácticas memorísticas arraigadas en la historia educacional, que apuntalen a la práctica y a la experimentación directa³⁸, consolida herramientas e instrumentos sólidos en una enseñanza para todos que se acerca cada vez más a los elementos formativos propios de cada alumno.

En este marco, de acuerdo con UNESCO, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir³⁹, constituyen pilares fundamentales cuando se hace referencia a planes de estudios inclusivos que abarcan todos los aspectos cognitivos, emocionales y creativos de los alumnos. De este modo, la participación de todos se convierte en condición sine qua non para un proceso educacional inclusivo que “requiere redefinir roles y funciones del alumnado (que aprende con todos), del docente (que enseña a todos) y del profesional de apoyo (que deja de ser el maestro integrador para ser un colaborador)”⁴⁰.

Al respecto, cuestionarse sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar remite a la importancia de revisar continuamente que se tengan a disposición sistemas curriculares y evaluativos “que sean lo suficientemente amplios, relevantes y flexibles para facilitar precisamente que un número amplio y diverso de alumnos encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender”⁴¹.

-La formación de los docentes y de los profesionales en cuanto a capacitación y desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales: La formación inicial y permanente de docentes y profesionales debe partir de la asunción de conocimientos y habilidades que posibiliten un cambio en cuanto a sus valores y actitudes para desempeñar el nuevo rol que implican los procesos de educación inclusiva. Lo entredicho, “demanda de encuentros de capacitación, como así también, de una práctica educativa reflexiva y en equipo, bajo un

37 Op.cit. Fara, Luis. [p.86].

38 Ibíd.

39 UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). “Educación inclusiva”. [en línea]. [consulta: 6 de abril de 2012]. <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>>

40 Yadarola, María Eugenia. “El aula inclusiva”. Buenos Aires: Buenos Aires Inclusiva. 2011. [p.2].

41 Stainback, Susan; Stainback, William y Moravec, Jeanette. . “Un currículo para crear aulas inclusivas” en Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea. 2007 [p.85].

liderazgo directivo decidido hacia la finalidad a alcanzar⁴².

Lo anterior implica, por un lado, que las condiciones actuales no pueden seguirse manteniendo, sino que, por el contrario, se requiere de medios que converjan en el desarrollo de su capacitación procedimental (diseñar, adaptar e impartir el sistema curricular y evaluativo) y actitudinal (valores de respeto y tolerancia por la diversidad); y, por el otro, que la ayuda y el apoyo para transitar las nuevas funciones, los docentes asumiendo unas responsabilidades y los profesionales soltando otras, provengan de la educación especial, como punto de soporte, y no de protagonismo, para la educación ordinaria.

Frente a esto, debe quedar claro además que los profesionales son una ayuda y un apoyo para toda la escuela y no solo para las personas con discapacidad, pues es ahí también donde se da inicio a la etiquetación y a la discriminación. En este sentido, la presencia de estos actores en el ámbito educativo, merece una distinción de funciones, entendiendo de entrada que sus roles suponen un cambio de prácticas⁴³:

-El docente: enseña a todos sin separar; recibe apoyo sin delegar enseñanza; comprende y respeta a los estudiantes, y fomenta estos valores y flexibiliza sin discriminación.

-El profesional: apoya sin etiquetar; es colaborador que no enseñante y orienta pedagógicamente, que no clínicamente.

Éstas, que son algunas de las funciones que deben tener los docentes y los profesionales, se complementan con valores, o quizá compromisos, que deben adoptar ellos en estos procesos de inclusión educativa, como son: valorar la diversidad del educando; apoyar y respaldar a todos los educandos; trabajar con otros profesionales y otros actores del ámbito educativo (trabajo colaborativo) y seguir formándose y capacitándose a lo largo de su vida⁴⁴.

Lo realmente importante de la capacitación y del desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales de los docentes y los profesionales, se liga entonces, en nuestro entender, a la oportunidad de un cambio profundo en el actuar de las escuelas, al ser ellos,

42 Op.cit. Yadarola, María Eugenia. [p.3].

43 Presentación de María Eugenia Yadarola durante el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, Tigre, Argentina, del 30 de agosto al 1 de septiembre de 2013.

44 Presentación de Representante de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Inclusiva y de Necesidades Especiales durante el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, Tigre, Argentina, del 30 de agosto al 1 de septiembre de 2013.

sobre todo los docentes, actores claves que se pueden configurar como líderes en los procesos mismos de concientización sociocultural frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad. El camino no es fácil, pues requiere, en un primer momento, de la disposición de estos actores sin desconocer la de los otros. No obstante, de tenerla, las puertas pueden abrirse con más serenidad para fortalecer así espacios en los que realmente se valore la diversidad.

-La concientización sociocultural de los actores del sistema educativo frente a la discapacidad: Hablar de concientización sociocultural frente a la discapacidad, indica de entrada el abandono de viejas etiquetas y estereotipos que a lo largo de la historia se le han colgado a este grupo poblacional al tacharlos de mongólicos, deficientes, disminuidos, anormales, entre otras cuantas más. Estas caracterizaciones, que terminan por afectar negativamente un proceso educativo para todos, al recaer con consecuencias perversas tanto sobre quienes la reciben como sobre aquellos que en su entorno han crecido interiorizándolas, son las que han terminado imposibilitando casi siempre un cambio de actitud global, que ha ido desde el aula pasando por la escuela y el sistema educativo hasta llegar a la comunidad.

De esta forma, podría decirse entonces que las principales obstáculos y/o barreras que experimentan las personas con discapacidad en el desarrollo de su vida diaria, provienen, en gran parte, de las resistencias a aceptar las diferencias en la sociedad siendo, a su vez, esas mismas dificultades las que imposibilitan su participación activa en la esfera social. Dicha participación debe ser entendida como un componente clave en la que los seres humanos dan, están y reciben unos de otros configurando así posibilidades certeras y confiables de procesos inclusivos de los que todos se hacen y se sienten parte.

En este orden de ideas, la importancia de acumular procesos, que apunten a la concientización sociocultural desde la creatividad y la apertura, estriba, una vez que se comprenda a la educación inclusiva como una actitud y un valor social, en entender que es desde ahí desde donde todos pueden aprender a partir de una diversidad que invita a la cohesión social. Se incluye en la anterior tesis la importancia de la construcción de comunidades, al entenderlas como aquellas conformadas por “un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para (...) hacer propias las situaciones de

los demás”⁴⁵.

Lo que queremos poner de relieve con todo esto es que los obstáculos y/o barreras, que en las propias escuelas se encuentran, se hacen aún más fuertes e inquebrantables con los obstáculos y/o barreras que los propios actores del sistema educativo imponen. Estamos haciendo referencia entonces a lo que, desde un principio, denominamos como las barreras culturales y actitudinales, y que son, en su esencia, las más difíciles de suprimir. Es por ello por lo que importa entender que la educación de las personas con discapacidad en las escuelas comunes desde un enfoque inclusivo, beneficia no sólo a este grupo sino a todos los actores ahí presentes: “el limitar el encuentro de las personas con discapacidad y de las personas sin discapacidad afecta la cohesión social”⁴⁶.

Las representaciones sociales.

El énfasis conferido al análisis de los procesos de inclusión educativa de las personas con discapacidad a la luz de un enfoque de derechos, puede y debe aprehenderse por la vía objetivista, pero igualmente importante es la aproximación subjetivista ligada a las representaciones sociales, pues son ellas las que terminan por determinar los significados o sentidos que los actores participantes le otorgan a un determinado objeto, fenómeno o hecho social. Esta forma de aproximación se torna no sólo importante sino también interesante y sugerente ya que recoge, en la cotidianidad de las experiencias vividas, un sinnúmero de aspectos que se engloban en el espacio sociocultural en el que tienen cabida.

Pero, precisar y desarrollar lo que por representaciones sociales se entiende, implica un trabajo de recopilación detallado. Esto no obstante, su alcance debe ser acatado conforme a los intereses que en la investigación en cuestión se persiguen. Por esto, en este apartado haremos referencia únicamente a los elementos que transversalmente marcan la comprensión y la interpretación del fenómeno social que aquí se estudia, sin explayar mucho más en sus profundos y complejos contenidos.

Bajo esta óptica, hay que dejar en claro que las representaciones sociales, desde donde quiera que sean miradas, remiten a cierta dificultad para ser conceptualizadas. Al respecto,

45 Stainback, Susan; Stainback, William y Jackson, H. James. “Hacia las aulas inclusivas” en Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea. 2007. [p.23].

46 Op.cit. Presentación de Luis Bulit en el Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”.

Serge Moscovici, pionero en la materia, ha planteado que “si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, no es nada fácil captar el concepto”⁴⁷, pues se parte de una realidad que se presume objetiva pero que es comprendida e interpretada desde una íntima subjetividad individual y social.

Esto no significa, que lo imaginado como subjetivo y objetivo, en el análisis de un fenómeno social, sea visto separadamente. Por el contrario, Jean-Claude Abric insiste en su complementariedad, al indicar que “toda representación (...) es una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto”⁴⁸, lo que se integra al señalamiento de Moscovici de que “el sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos”⁴⁹. En este sentido, lo relevante es entender que la subjetividad y la objetividad situada en dichos fenómenos, responden a un todo que hace parte del análisis sistemático de los espacios en los que se desplazan.

Hechas estas consideraciones, puede decirse entonces que para 1979 Moscovici definía a una representación social como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”⁵⁰. Es algunos años después, más precisamente en 1981, cuando acuña la noción de sentido común, afirmando que estas representaciones son “un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales (...) incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común”⁵¹.

Esta noción referente al sentido común, es profundizada por una de las mayores representantes de sus estudios, Denise Jodelet, quien en 1984 recalca que “la noción de

47 Lacalolla, Liliana. “Representaciones sociales: Una manera de entender las ideas de nuestros alumnos”. Buenos Aires: Revista *ieRed*. 2005. [consulta: 14 de mayo de 2014]. [p.2]. <<http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>>

48 González Hidalgo, Ricardo. “Representaciones sociales de comunidad: El caso de los privados de libertad del Centro de Detención Preventiva Santiago Sur”. [en línea]. Santiago de Chile: Tesis de Maestría en Psicología Comunitaria, Escuela de Psicología, Universidad de Chile. 2007. [consulta:14 de mayo de 2014]. [p.12]. <http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/gonzalez_r/sources/gonzalez_r.pdf>

49 *Ibíd.*

50 Perera Pérez, Maricela. “A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad”. [en línea]. Buenos Aires: Biblioteca Virtual de CLACSO. 2005. [consulta:14 de mayo de 2014]. [p.10].

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>>

51 *Ibíd.*

representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento «espontáneo», «ingenuo» que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos (...). De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido»⁵².

En palabras más simples, este conocimiento del sentido común hace referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana⁵³. Manteniendo lo referenciado por Jodelet como características más definitorias de las representaciones sociales pueden destacarse⁵⁴:

- Se trata siempre de la representación de un objeto -algo o alguien- no como una copia de lo real, sino como un proceso por el cual se establece su relación con el mundo y las cosas.
- Presentan, pues, el carácter de imagen, así como la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- Poseen un carácter simbólico y significante.
- Son carácter autónomo y creativo, así como constructivo.

Ahora bien, el confrontar y quizás el seleccionar algunas de las características de estas dos definiciones de las representaciones sociales buscando fijar el foco conceptual del presente trabajo de campo, nos deja en claro que su esencia responde a esa forma específica de conocimiento que busca comprender e interpretar la realidad. Esa realidad, que en el día a día, viven, piensan y sienten los sujetos, y frente a la cual, articulado a distintos aspectos como el

52 Op.cit. González Hidalgo, Ricardo.

53 Corbella, Elsa Clara y otros. “Análisis de conocimientos y percepciones sociales sobre doping y prevención, en deportistas de Córdoba (Argentina) y su abordaje preventivo”. [en línea]. Córdoba: Comité de Educación, Agencia Mundial Antidopaje (WADA). [consulta: 21 de mayo de 2014]. [p.33]. <http://www.wada-ama.org/Global/Corbella_Final_Report_2008%20doc.pdf>

54 Gunter, Erika Graciela. “Las representaciones sociales”. [en línea]. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. 2002. [consulta: 21 de mayo de 2014]. [p.3]. <<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/egg%20las%20representaciones.pdf>>

posicionamiento social, las experiencias, las creencias, la formación, etc., se crean y se recrean valoraciones, percepciones y actitudes que configuran el comportamiento social. Es esto, pues, lo realmente interesante en este marco de investigación: *el indagar más profundamente sobre actores reales, y no imaginarios, que más allá de simplemente conocer, viven en carne y hueso el fenómeno social delimitado.*

Se cree, que en sus inicios, esta teoría, tan válida para unos, pero tan controvertida por otros, no tuvo la recepción que quizá en los últimos tiempos ha llegado a tener. Esto porque, a diferencia de lo que ahora empieza a reflejarse, los estudios centraban su fundamento en el comportamiento individual. En palabras de Tomás Ibáñez, “la causa radicaba fundamentalmente en la fuerte influencia del conductismo, que sólo reconocía el comportamiento manifiesto como objeto de estudio válido y subestimaba cualquier explicación apoyada en elaboraciones subjetivas de los grupos”⁵⁵.

Moscovici, por ejemplo, replicó sobre esto, al acuñar el aspecto de lo social de las representaciones, diferenciándose de su antecesor Emile Durkheim: "En el sentido clásico, las representaciones colectivas [de Durkheim] son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión, etc), para nosotros [las representaciones sociales de Moscovici] son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar - manera que crea la realidad y el sentido común”⁵⁶.

Ahora, hay que decir también que, desde la teoría que encarna a las representaciones sociales, su estudio se desenvuelve a partir 1., de los componentes que las estructuran (información, actitud y campo de representación) y 2., de los procesos que las forman, esto es la forma en que las “personas construyen y son construidas por la realidad social”⁵⁷, procesos en sí referidos a la objetivación y al anclaje.

-La **objetivación** o también conocido como lo social en la representación: Hace referencia a cómo lo social transforma un conocimiento en representación. Es un proceso a través del cual “se lleva a imágenes concretas aquellos conceptos que aparecen de manera abstracta, [es decir,]

55 Op.cit. Perera Pérez, Maricela. [p.3].

56 Ibíd. [Pp. 5 - 6].

57 Op.cit. Corbella, Elsa Clara y otros. [p.36].

consiste en transferir algo que está en la mente en algo que existe en el mundo físico”⁵⁸. En palabras de Moscovici, “objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos”⁵⁹. Este proceso se realiza a través de tres fases: la construcción selectiva, la naturalización y el esquema figurativo, los cuales serán detallados más adelante, cuando se relacionen con los componentes de las representaciones sociales (información, actitud y campo de representación).

-El **anclaje** o también conocido como la representación en lo social: Hace referencia a cómo la representación modifica lo social. Es un proceso de “integración al pensamiento de una nueva información sobre un objeto, la cual aparece con un significado específico ante esquemas antiguos y a la que se le atribuye una funcionalidad y un papel regulador en la interacción grupal”⁶⁰. En este sentido, responde al enraizamiento de la representación en la propia dinámica social, adaptando o modificando, sea cual fuere el caso, el pensamiento previamente constituido.

Ahora bien, en la dinámica propia de la elaboración y el funcionamiento de las representaciones, las tres dimensiones contempladas que emanan de su propia teoría, y que se establecieron previamente en su relación con los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad para el desarrollo del trabajo de campo propuesto fueron⁶¹:

-**La información y la construcción selectiva (¿qué saben?):** Hace referencia a los conocimientos que los actores de la Escuela tienen frente al fenómeno social estudiado, en este caso, primero frente a las personas con discapacidad, y segundo, frente a las posibilidades para ejercer su derecho a la educación en este espacio.

Respecto a esta dimensión, hay que tener en cuenta que los actores se apropian de aquellos conocimientos que les resultan más significativos, y descartan aquellos que no. Esta selección se vincula indudablemente con aspectos sociales, culturales y normativos que rodean a los actores allí presentes, y también a aspectos más íntimos del individuo en cuestión

58 Op.cit. Pérez, Ibette Alfonso. [p.12].

59 Op.cit. Corbella, Elsa Clara y otros. [p.46].

60 Op.cit. Pérez, Ibette Alfonso. [p.13].

61 Información recopilada de 2 textos académicos diferentes:

- Op.cit. Mora, Martín. [Pp. 10 - 11].

- Op.cit. Pérez, Ibette Alfonso. [Pp. 11 - 14].

(experiencias, creencias, formación, etc.).

-La actitud y la naturalización (¿cuáles son sus acciones?): Hace alusión a la naturalización de la realidad. Es la posición positiva o negativa que los actores de la Escuela tienen frente a los procesos de inclusión educativa de las personas con discapacidad, y la forma en que asumen esta posición, en su contexto sociocultural en general, y en el espacio educativo, en particular.

-El campo de representación y el esquema figurativo (¿cómo lo interpretan?): Se relaciona con el orden que se le asigna al contenido de la información según su relevancia frente al fenómeno estudiado. Su configuración, según Jean – Claude Abric, responde, por un lado, a un sistema central, o núcleo figurativo, en el que se circunscriben los contenidos más anclados en la memoria colectiva de los actores de la Escuela estudiados, y por el otro, a un sistema periférico en el que se recogen los contenidos más desde lo individual de cada uno de estos actores.

-Sistema central: “El sistema central tiene una marcada relevancia ya que va a estructurar los contenidos que están fuertemente anclados sobre la memoria colectiva del grupo que lo elabora, dotando a la representación de estabilidad y permanencia, por lo cual constituye la parte más coherente y rígida. Las principales características de este sistema son:

1. Está directamente vinculado y determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas; como decir, marcado por la memoria colectiva del grupo y su sistema de normas.
2. Dotado de estabilidad, coherencia y resistencia al cambio. Garantiza la continuidad y permanencia de la representación.
3. Tiene una cierta y relativa independencia del contexto social inmediato.
4. Tiene una función generadora, a través de la cual se crea o se transforma y da significación a otros elementos constitutivos de la representación.
5. Es el elemento unificador o estabilizador, pues determina la naturaleza de los lazos que unen entre sí los elementos de la representación.
6. Tiene función consensual, pues permite definir la homogeneidad del grupo social”⁶².

-Sistema periférico: “En el sistema periférico se encuentran insertadas las experiencias

62 Ibíd. [Pp. 11 - 12].

individuales de cada sujeto, por lo cual es posible explicar la diversidad de representaciones que existen al interno de un grupo entre sus miembros. Este sistema adopta mayor dinamismo, flexibilidad e individualización que el sistema central. Las principales características de este sistema son:

1. Es más sensible a las características del contexto inmediato. Concretiza el sistema central en términos de toma de posición o conducta.
2. Por su flexibilidad, asegura la función de regulación y adaptación del sistema central a los desajustes y características de la situación concreta a la que se enfrenta el grupo. Es un elemento esencial en la defensa y protección de la significación central de la representación y absorbe las informaciones o eventos nuevos, susceptibles de cuestionar el núcleo central.
3. Su flexibilidad y elasticidad posibilitan la integración de la representación a las variaciones individuales vinculadas a la historia del sujeto, a sus experiencias vividas. Hace posible la existencia de representaciones más individualizadas, organizadas alrededor de un núcleo central común al resto de los miembros del grupo. Permite una cierta modulación individual de la representación”⁶³.

Esta dimensión, es construida por el investigador, generalmente una vez procesadas y codificadas las otras dos (la información y la construcción selectiva y la actitud y la naturalización). Al respecto, también es importante mencionar que, quizás, lo primero que se procesa y se codifica metodológicamente hablando, es la actitud y la naturalización. Frente a esto se ha dicho que son ellas “las más frecuentes de las tres dimensiones y, quizá, las primeras desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”⁶⁴.

Vale agregar que frente a estas tres dimensiones se agrupan, también, las categorías de percepción, valoración y actitud, tan recurrentes en los estudios sobre comportamiento social, como se ha señalado líneas arriba. En su relacionamiento, se entrecruzan, por así decirlo, en una dinámica en la que, un individuo, situado en un contexto social y cultural específico, con las particularidades propias que lo identifican como un ser humano diferente uno de otro, percibe cierto objeto social situado en una realidad que se presume objetiva, frente a la cual,

63 *Ibíd.* [p. 12].

64 *Op.cit.* Mora, Martín. [p. 10].

consciente o inconscientemente, se forma una valoración. Esta construcción, como ya se dijo, se realiza a partir de las características inherentes a ese individuo, que adopta como resultado una posición favorable o desfavorable sobre las que se sostienen sus actitudes.

En últimas, esas percepciones, valoraciones y actitudes, son las que crean las condiciones para que en un grupo social se configuren diversas representaciones frente a determinados objetos sociales. Visto más detalladamente, podría decirse entonces que el percibir responde a aquello “que se capta a través de los sentidos y que, por consiguiente, condiciona lo que se entiende de un determinado fenómeno, siendo importante el nivel de información que se posee al respecto y la experiencia vivida en relación con el mismo”⁶⁵.

Ambos aspectos, el nivel de información y la experiencia vivida, se acompañan necesariamente de la posición que el sujeto ocupa en la estructura social en la que se ubica, permitiéndose en conjunto la formación de una valoración personal frente aquel objeto social que se percibe. Debe remarcarse además, que en la elaboración propia de la valoración, hay un proceso de construcción selectiva por parte del sujeto, en la que intervienen criterios íntimos del ser⁶⁶.

De esta forma, es él, quien decide desde su intimidad qué rescatar y qué descartar para consolidar un posicionamiento personal positivo, negativo o neutro frente al objeto representado. Este posicionamiento adoptado, configura las actitudes, las cuales “se manifiestan como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto, siendo ellas las que orientan el comportamiento [y lo dotan] de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección”⁶⁷.

En la aproximación de estas categorías, en las que se entrecruzan como ya hemos visto los componentes y los procesos de una representación, es que emerge la relevancia de “lo social” en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad. Con esto, hay que dejar en claro asimismo, que no es porque cierta característica sea compartida por varias personas, que se considere “lo social”: “lo social es una propiedad que se imprime en

65 Erice, María Ximena y otros. “Percepciones y valoraciones de actores sociales del sistema educativo sobre problemáticas ambientales en Mendoza, Argentina”. [en línea]. Mendoza: Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). 2010. [consulta: 21 de mayo de 2014]. [p. 62]. <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art3.pdf>>

66 Op.cit. Corbella, Elsa Clara y otros. [p.47]

67 Op.cit. Pérez, Ibette Alfonso. [p. 11].

determinados objetos con base en la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social”⁶⁸.

En este caso, la relación entre los sujetos y el objeto de análisis, surgen de un proceso que empieza a edificarse en un espacio educativo concreto, en el que la inclusión de personas con discapacidad imprime múltiples posturas devenidas de los actores que, directa o indirectamente, están presentes. Entonces, aún cuando “lo social” se evidencie sobretudo en dicho núcleo figurativo (sistema central), sus cimientos surgen de aquel sistema periférico en el que se refleja una realidad que se presume objetiva, y que es recorrida desde la subjetividad de los individuos, la cual indiscutiblemente no podría dejar de desconocerse.

¿Por qué estudiar la educación inclusiva de personas con discapacidad en el marco de las representaciones sociales?

En nuestra opinión es importante hacer hincapié en la respuesta a esta pregunta, ya que de ahí surge el principal interés en el desarrollo del presente trabajo de investigación. En este sentido, entendiendo que la discapacidad, y sobre todo las opciones educativas que este colectivo tiene, han dado cabido a variados debates a lo largo de la historia, es que el apoyarse en el estudio de las representaciones sociales resulta valioso, para primero comprender, y después interpretar y analizar, la forma en la que los actores presentes construyen, y reconstruyen, el objeto estudiado, desde su propia subjetividad.

Así, casi que se sobreimpone ahora una pregunta quemante, ¿en materia de investigación social, por qué y para qué estudiar algo tan subjetivo como son las representaciones sociales? En nuestro caso, ¿qué importancia puede tener estudiar la inclusión educativa de personas con discapacidad desde la mirada de estas representaciones sociales?

En ciencias sociales no sólo hay que estudiar lo objetivo, la educación como fenómeno social y cultural, por ejemplo, sino también lo subjetivo, es decir, la educación mirada desde la intimidad de los actores que la enhebran, en este estudio puntual, digámoslo así, actores educativos comprendidos en el nivel primario de una Escuela común que empieza a adelantar procesos de inclusión de personas con discapacidad.

68 Op.cit. Corbella, Elsa Clara y otros. [p.42].

Con esto, en la medida en que lo subjetivo se pueda objetivizar con la acción mediadora de la praxis de los seres humanos⁶⁹, toman forma realidades como las percepciones, las valoraciones y las actitudes efectivas. De esta forma, entendiendo que “la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social”⁷⁰ y cultural, es que la solución a los obstáculos y a las barreras que enfrenta este colectivo dependen en gran parte de las acciones que emprenda la sociedad. Así, “la cuestión se sitúa, por lo tanto, en el nivel de las actitudes (...), y requiere cambios sociales: (...) una teoría social de la discapacidad debe estar localizada dentro de la experiencia de las propias personas con discapacidad”⁷¹ y de las demás personas que en el proceso hacen presencia.

Frente a esto, nos parece oportuno retomar esta definición de las representaciones sociales, con la cual se indica que es “una formación subjetiva, multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio estructural dejan su impronta; al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución”⁷². Es decir, que las representaciones que frente al objeto de estudio se forman los sujetos sociales, si bien parten de la intimidad propia del individuo, confluyen en un contexto sociocultural que como colectivo los asocia, y los conlleva, de una u otra forma, a una reconstrucción grupal.

Si se analizan además las definiciones dadas por Moscovici y por Jodelet, encontramos que en su propia conceptualización figuran apartados como⁷³: “**orientarse** en el contexto social y material”... “conceptos, enunciados y explicaciones **originados** en la vida diaria”... “sistemas de referencia que nos permite (...) **dar un sentido** a lo inesperado”... “categorías que sirven para **clasificar** las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver”... “formas de conocimiento social que permiten **interpretar** la realidad cotidiana”.

69 Capote González, Armando. “La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas”. [en línea]. La Habana: Departamento de Estudios Laborales del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. [consulta: 22 de enero de 2015]. [p. 15]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07C119.pdf>

70 Op.cit. Verdugo Alonso, Miguel Ángel.

71 Ibíd.

72 Op.cit. Perera Pérez, Maricela. [p.8].

73 Ibíd.

Esas palabras por nosotros subrayadas, indican, o al menos dan la idea, que las representaciones marcan el comportamiento de los individuos a partir de una construcción previa que ellos mismos realizan, para después interiorizar. Así, las representaciones sociales empiezan a alinearse como “el apresto para el accionar de un sujeto o grupo de sujetos en un contexto social”⁷⁴, el cual se ve previamente condicionado por patrones interiorizados que abarcan el espacio social y cultural en el que han vivido, se han formado y han interactuado.

Además, articulado al estudio de la discapacidad desde la mirada de las representaciones sociales, retomamos lo sostenido por Barton quien señala que “*la discapacidad no puede ser entendida fuera del contexto social que la produce, porque no existe al margen de las estructuras sociales que le han dado forma y no es independiente de los significados que le atribuyen*”⁷⁵. Esas estructuras sociales y esos significados muy ciertamente son los que intervienen en la construcción de dichas representaciones, las que en nuestro entender, deberían ser estudiadas, si en materia de inclusión educativa quiere avanzarse.

Decimos que deberían ser estudiadas, en tanto uno de los principales obstáculos y/o barreras que enfrenta este grupo poblacional son las limitaciones culturales traducidas en barreras actitudinales. En este orden de ideas, el conocerlas, para luego comprenderlas, e interpretarlas y analizarlas, adquiere importancia porque muy ciertamente es sobre esta base que se van a formular, diseñar e implementar políticas que partan de las propias percepciones, valoraciones y actitudes de los actores que en ese espacio participan.

En este caso puntual, el trabajo de campo desarrollado pretende servir de ayuda, como ya se ha venido insistiendo, tanto a la Escuela en particular como al Gobierno Municipal en general, para que se apuntalen a programas, proyectos y políticas inclusivas a favor de las personas con discapacidad. Así, si bien es un estudio de caso, procuramos que pueda servir de multiplicador de muchas otras situaciones que avancen en esta dirección.

74 Esser Díaz, Joyce y Rojas Malpica, Carlos. “Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo”. [en línea]. REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. 2006. [consulta: 4 de septiembre de 2014]. [p.2]. <<http://www.redalyc.org/pdf/142/14280304.pdf>>

75 Valdés Veliz, Marco A. “Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica”. [en línea]. Revista de Psicología. 2012. [consulta: 4 de septiembre de 2014]. [p.35]. <[file:///C:/Users/Valentina/Downloads/19982-61324-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Valentina/Downloads/19982-61324-1-PB%20(2).pdf)>

Algunos estudios sobre representaciones sociales, discapacidad y educación inclusiva.

El indagar sobre los estudios de investigación existentes en relación a las representaciones sociales, la discapacidad y la educación inclusiva, es un ejercicio muy interesante en cuanto posibilita atisbar las aproximaciones que frente a la temática se han planteado desde diversas perspectivas y desde distintos lugares del mundo.

Así pues, más allá de ahondar en los diferentes debates que hay en torno a los conceptos teóricos centrales que guían esta tesis (discapacidad y educación inclusiva), aspecto sobre el cual ampliaremos en el siguiente capítulo, el propósito de este espacio es conocer la información que en la materia existe, para retomar de ellos aquellos aspectos que son de ayuda para el desarrollo del presente trabajo de campo.

Esto, para tener una primer mirada, por ejemplo, del marco teórico y normativo que se ha desarrollado; de las unidades de análisis y de recolección de información que se han seleccionado; de los instrumentos metodológicos que se han empleado y de los mecanismos de análisis y codificación por los que se han optado para procesar los resultados obtenidos.

En esta línea, el ejercicio propuesto consistió en buscar primero, para después seleccionar, aquellos estudios que se han llevado a cabo sobre las representaciones sociales que tienen diferentes actores sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad. Lo que inicialmente se observa entonces, es que si bien existe material que relaciona a las representaciones sociales con la discapacidad, es poco el que se articula con la educación de este colectivo, y mucho menos el que, por ejemplo, se enfoque en tipos de discapacidad como la intelectual, frente a la cual rescatamos que es sobre la que hay mayores prejuicios y estigmas a nivel social y cultural. Para ilustrar, el único estudio encontrado al respecto, hace referencia a los programas de formación laboral, casi sin mencionar el tema de inclusión educativa (Valdés Veliz, Marco A. “Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica”).

Si empezamos con aquellos estudios en los que se relacionan a las representaciones con la discapacidad, encontramos que estos se han realizado en su gran mayoría en el campo de la salud, lo cual puede llevarnos a dos planteamientos iniciales que distan el uno del otro: o la discapacidad sigue siendo vista desde aquel enfoque médico – céntrico o rehabilitador en el que se refiere a la “falta de” del individuo (Soto Builes, Norelly y Vasco, Carlos Eduardo

“Representaciones sociales y discapacidad”; Esser Díaz, Joyce y Rojas Malpica, Carlos “Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo), o empieza a vislumbrarse una intención por acercar a los profesionales de la salud a aquel modelo social, en el que se reconoce que la discapacidad está íntimamente asociada a contextos sociales y culturales, y que es ahí mismo donde se crea y se recrea (Broyna, Patricia “El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación”).

Uno de los trabajos consultados, “Representaciones sociales de discapacitado” de Janeth Martínez Martínez, da cuenta de esto de alguna forma. Los resultados expuestos muestran que por ejemplo en los alumnos de Fisioterapia de la Universidad Nacional de Colombia hay una representación negativa de la discapacidad, en la que se le sigue asociando a factores de la salud del individuo. Por el contrario, en los alumnos de Terapia Ocupacional se empieza a evidenciar una reflexión crítica sobre la misma, promoviendo un contenido positivo y constructivo del fenómeno.⁷⁶

En esta línea, hay que reconocer la iniciativa, o al menos la voluntad que, en algunas personas del sector salud y del área de educación especial, se empieza a entrever por acercarse al modelo social de la discapacidad. El texto de Bibiana Misischia “Representaciones sociales sobre las personas con discapacidad” da cuenta de esto, al ser Misischia una profesora de educación especial la que reconoce el nuevo rol que los profesionales deben asumir en los procesos de inclusión escolar de personas con discapacidad. Así, la educación especial debe ser una herramienta e instrumento fundamental en la escuela y el aula común, de la que todos los actores insertos puedan aprovecharse.

Ahora bien, de todas formas si de lo que se trata es de hacer una generalización de lo observado en el material consultado, lo cierto es que lo que aún sigue predominando es esa mirada en que la discapacidad “es asociada con los déficits de las estructuras o funciones corporales (condiciones de salud)”⁷⁷. Y esto no sólo se observa en los estudios aplicados a personas vinculadas con el sector de la salud, sino también a otras personas de la sociedad

76 Martínez Martínez, Janeth. “Representaciones sociales de discapacitado”. [en línea]. Universidad Nacional de Colombia. 2006 . [consulta: 10 de enero de 2015]. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1381/index.htm>

77 Soto Builes, Norelly y Vasco, Carlos Eduardo “Representaciones sociales y discapacidad”. [en línea]. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora. 2008. [consulta: 10 de enero de 2015]. http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/vulnerables1_manizales_ch15/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/inicio_modulo.pdf

ajenas a esta área. Reflejo de esto, es el estudio titulado “La Discapacidad y sus representaciones en alumnos de la UNL”, en el que a partir del análisis del contenido de las encuestas semiestructuradas aplicadas, se desprenden resultados en los que se asocia a la discapacidad con categorías como lo diferente; falta de capacidad, impedimento o disfunción y ajeno y/o incomprensible.⁷⁸

Estas categorías más allá de continuar asociando a la discapacidad con aquel enfoque médico (la categoría de “falta de capacidad, impedimento o disfunción”), revelan lo que para nosotros es la principal barrera y/o obstáculo que enfrenta este colectivo: *las limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales*; y a su forma de controvertirlo: *la educación*. Por un lado, la categoría de “lo diferente” como “una característica identitaria a la que es reducida una persona”⁷⁹ por su condición, y por el otro la categoría de “ajeno y/o incomprensible” al ver a la discapacidad como “un tema que se torna difuso debido a la falta de experiencia”.⁸⁰

Relacionado con lo anterior, se suman las conclusiones recogidas por otros estudios, en los que la falta de conocimiento sobre la discapacidad y la falta de experiencia con la discapacidad, continúan acentuándole un carácter negativo. Aplicado a docentes de CURSAM (Ciegos Universitarios para la recuperación de la Solidaridad y la Ayuda Mutua), la monografía de Anderson Henao Orozco “Las representaciones sociales como etiología de la exclusión / inclusión social de la discapacidad”, trabaja con las categorías de cercanía; conocimientos y actitudes, señalando que “los profesores que no tienen conocimientos básicos sobre la discapacidad [o que no han tenido ni tienen relación con estas personas,] son susceptibles de reproducir en sus estudiantes y en la sociedad, conocimientos y actitudes infundadas que se traducen en la presencia naturalizada de prácticas sociales excluyentes”.⁸¹

78 En el estudio participaron 30 alumnos de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, de distintas Facultades (Ciencias Económicas, Bioquímica, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Médicas, Humanidades y Ciencias e Instituto Superior de Música).

Dufour, Mariano. “La Discapacidad y sus representaciones en alumnos de la UNL”. [en línea]. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. [consulta: 10 de enero de 2015]. http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/1760/4/AU_2006_8_pag_96_102.pdf

79 *Ibíd.* [p. 99].

80 *Ibíd.* [p. 100].

81 Henao Orozco, Anderson. “Las representaciones sociales como etiología de la exclusión / inclusión social de la discapacidad”. [en línea]. 2011. [consulta: 10 de enero de 2015]. <http://mundocursam.weblog.discapnet.es/Asp/articulo.aspx?urlblog=mundocursam&idA=13738&AspxAutoDetectCookieSupport=1>

Esto es importante tenerlo en cuenta a la hora de analizar y codificar la información recopilada en la Escuela Santa Julia, pues muy seguramente los datos van a ser diversos para aquellos actores que han tenido experiencias con la discapacidad de los que no. Además, esto refuerza la idea ya planteada de que es en la propia sociedad en donde surgen las discapacidades, y en donde se imponen los obstáculos y/o barreras que entorpecen la participación, social y culturalmente hablando, de los individuos. Es ahí entonces, en la propia sociedad, el lugar en el que hay que trabajar para crear conciencia de que más allá de reconocerse y aceptarse, lo que hay es que valorarse a la diversidad del ser humano.

Siguiendo este planteamiento, el trabajo desarrollado por Elva Gabriela Rosell “Las representaciones sociales de los padres de “niños comunes convencionales” ante la integración escolar” es también un ejemplo de lo planteado. En éste, efectuado en tres momentos distintos; antes, durante y después de la integración; se refleja que la representación que tienen los padres de personas sin discapacidad ante la integración de alumnos con discapacidad a la escuela, empieza a ser más positiva después de vivir el proceso.

No obstante este panorama alentador, si así pudiese catalogarse, que reafirma lo valioso de la relación entre personas con y sin discapacidad; llama la atención que se utilice la expresión “niños comunes convencionales” para referirse a las personas sin discapacidad, ¿acaso no son “comunes convencionales” las personas con discapacidad? ¿acaso no somos “comunes convencionales” todos? Lo mismo puede decirse del trabajo mencionado líneas arriba por Martínez Martínez, entre algunos otros más, en el que la autora habla de “discapacitado”, lo que refuerza la estigmatización que en la sociedad sigue aún hoy interpuesta para referirse a este grupo poblacional.

Otros de los pocos estudios que se introducen en el campo de la educación inclusiva para personas con discapacidad vista desde las representaciones sociales, son el de Felicita Garnique y Silvia Gutiérrez “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar” y el de Evelyn Díaz Posada “Un proyecto de educación inclusiva ante la discapacidad. Fase de fundamentación e investigación”. De ellos, debemos rescatar las herramientas metodológicas y los instrumentos de análisis y codificación de los resultados. En ambos estudios se emplean la observación, las entrevistas y el cuestionario, y la presentación de los datos obtenidos, se hace diferenciando a cada actor.

Además, trabajan a partir de las tres dimensiones centrales de la teoría de las representaciones, como son la información, las actitudes y el campo de representación. Frente a esto, Garnique y Gutiérrez sostienen que “el análisis tridimensional de las representaciones sociales tienen dos ventajas: permite detectar su tendencia evaluativa y los contenidos concretos sobre los que se articula, y ofrece la posibilidad de analizar a los grupos sociales en función de esas características”⁸².

En este punto, aprovechamos nuevamente la ocasión para resaltar la importancia de estudiar a la educación inclusiva de las personas con discapacidad desde la mirada de las representaciones sociales. Para ello, retomamos lo mencionado por Henao Orozco quien infiere “que la inclusión y/o exclusión social de la discapacidad, tiene su etiología en las Representaciones Sociales, y que por lo tanto, es allí en donde debemos incidir, para generar nuevas realidades, mediadas por el respeto a la diferencia y el reconocimiento de nuestras semejanzas”⁸³. Esto es, desarrollando estudios que surjan desde la propia realidad de los actores para, seguidamente, poder formular, diseñar e implementar políticas que no desconozcan las verdaderas necesidades e intereses de su población.

Siguiendo esta línea, el identificar las representaciones que tienen distintos actores sobre el tema, es contribuir de alguna forma a esa “sociedad que todavía no brinda respuestas adecuadas ni en la práctica cotidiana ni en la política pública”⁸⁴. Una de las formas como justifica esto Sonia Rojas en su estudio, quien se centra en la opinión de expertos en la temática, es a partir de un amplio recorrido al papel que tienen las normatividades internacionales, nacionales y locales en la materia. En ese caso puntual, el de Ecuador, la investigadora señala que las normas “siguen estando basadas en un hegemónico modelo médico, donde implícitamente la discapacidad es vista como una enfermedad, un problema individual, biológico, cuya superación depende del individuo inscrito en procesos de rehabilitación en centros especializados”⁸⁵.

82 Garnique, Felicita y Gutiérrez, Silvia “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”. [en línea]. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 2012. [consulta: 10 de enero de 2015]. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci_arttext P.

83 Op.Cit. Henao Orozco, Anderson. [p. 1].

84 Rojas, Sonia. “Escuela y discapacidad. Representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela”. [en línea]. Quito: FLACSO – Ecuador. 2012. [consulta: 10 de enero de 2015]. <https://www.flacso.org.ec/portal/publicaciones/detalle/escuela-y-discapacidad-representaciones-sociales-y-practicas-de-diferencia-en-la-escuela.3983>

85Ibíd.

Si nos detenemos un momento a observar los actores que han participado de los trabajos, nos damos cuenta que en sólo dos de ellos se han incluido a las propias personas con discapacidad (Rodríguez Suárez, Nathalia; Ballesteros, Magnola del Pilar y Ortiz Suárez, Jenny M. “Representaciones sociales de discapacidad en Neiva” y Díaz Posada, Evelyn “Un proyecto de educación inclusiva ante la discapacidad. Fase de fundamentación e investigación”). Esto es interesante en cuanto, se desliga de la idea ya preestablecida en la que son los sujetos externos a este colectivo, sobre todo los más cercanos como son sus familias por ejemplo, los que terminan por decidir automáticamente en el devenir de su cotidianidad. Ellos, como sujetos sociales que son, tienen el derecho, y a su vez el deber, de determinar el transcurso de su vida, por lo que conocer lo que piensan, sienten y hacen es esencial, más aún cuando es de ellos mismos que estamos hablando.

En muchos de los actores participantes, sobre todo en las familias y en los docentes, las representaciones vienen cargadas de miedos y expectativas de distinta índole, que en un principio podría decirse que se configuran por la incapacidad que sienten para enfrentarse a una situación que para ellos es ajena (Rodríguez Castro, Jennifer “Representaciones sociales de padres y maestros en relación con la inclusión educativa de preescolares con discapacidad visual”; Navarro Bartels, Nancy “Las representaciones sociales de la condición de discapacidad causada por una enfermedad neurodegenerativa y su influencia en el proyecto de vida” y Sartori de Azocar, María Luisa “Discapacidad y Representaciones Sociales. De la educación especial a la educación inclusiva”). En el caso de los docentes, por ejemplo, se plantea la solución por medio del entrenamiento, la formación y la capacitación. Así, si bien unos demuestran interés y voluntad por entrenarse, formarse y capacitarse, son muchos otros los que continúan negándose a su responsabilidad al justificar que no saben ni cómo, ni cuándo, ni dónde hacerlo.

El trabajo de Sartori de Azocar es un fiel reflejo de lo planteado. A partir de un enfoque metodológico cuali-cuantitativo, cuya recolección de datos se obtuvo por medio de encuestas, entrevistas en profundidad a informantes claves, seminarios y talleres, los resultados arrojados por profesores de las cinco facultades de la Universidad de San Juan, Argentina, demuestran que para revertir ese significativo sentimiento de temor expresado, se requieren implantar propuestas orientadas hacia la inclusión de la temática en los desarrollos curriculares y en las

prácticas de la enseñanza universitaria⁸⁶.

En definitiva, consideramos que el presente trabajo de investigación aporta elementos positivos y novedosos en la materia, en cuanto: 1. Se desarrolla en Argentina, país en el que son pocos conocidos, por no decir escasos, trabajos de campo en escuelas comunes que realicen procesos de inclusión de este colectivo desde la mirada de los propios actores; 2. Comprende a todos los actores educativos de la Escuela, lo que permite tener una mirada más amplia sobre el objeto analizado y 3. Intenta acercar algunas de las conclusiones de los resultados obtenidos a la discapacidad intelectual, tipo de discapacidad no muy trabajada en esta clase de estudios. Además, como un aspecto valioso previo al trabajo de campo, 4. Se tiene acceso a entrevistas con informantes claves y reconocidos en la materia, lo que sirve para una primera contextualización de lo acaecido en el país al respecto.

86 Sartori de Azocar, María Luisa “Discapacidad y Representaciones Sociales. De la educación especial a la educación inclusiva”. [en línea]. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan. 2010. [consulta: 10 de enero de 2015]. <http://www.unsj.edu.ar/descargas/institucional/comisionDiscapacidad/libroSartoriMariaLuisa.pdf>

CAPÍTULO 1.

*Principales debates en torno a la educación inclusiva
de personas con discapacidad.*

*Una mirada desde la normatividad y los informantes
claves.*

“Un viaje de mil millas debe comenzar con un paso”.
Lao Tse

El presente capítulo tiene como propósito central acercar al lector a los principales debates que entorno a la educación inclusiva de personas con discapacidad ha habido a lo largo de la historia. Para ello, se recurre a tres secciones: Una primer sección, en la que se referencia brevemente el paso del modelo médico – céntrico o rehabilitador al modelo social de la discapacidad, y en la que se profundiza en los procesos de inclusión educativa, explorando un poco más en la fases históricas que a ella anteceden (la fase de exclusión escolar, y sobre todo la fase de segregación y de integración escolar) y en sus caracterizaciones. Una segunda, en la que se sintetizan las principales normativas internacionales, nacionales y provinciales que en la temática existen. Y una tercer sección, que apoyada en el marco teórico y normativo construido, busca exaltar una primera contextualización que sirva de referencia en la comprensión e interpretación de estos procesos en el país, a partir de los resultados obtenidos en entrevistas realizadas a informantes claves.

1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DEL MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD.

Con la finalidad de entrever más profundamente los cimientos sobre los que se construyen los procesos de educación inclusiva para las personas con discapacidad, resulta útil hacer una breve conceptualización sobre el tránsito transcurrido de un modelo médico – céntrico o rehabilitador a un modelo social de la discapacidad.

Esto, dado el caso de estudio que nos atañe, con el objetivo principal de insistir en que las políticas que a este colectivo conciernen, como a cualquier otro individuo de la sociedad, “no pueden surgir de la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas sino de personas que tienen el derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas”⁸⁷, pues ellos, como cualquier otros, deben reconocerse, asumirse y ser considerados como sujetos de derechos que son inalienables e irrenunciables. Su entendimiento entonces, por complejo que quiera hacerse ver por los múltiples obstáculos y/o barreras que se interponen, es simple: “la vida de las personas con discapacidad tiene el mismo valor que las vidas del resto de personas”⁸⁸.

Para ello, como se verá a continuación, debe partirse indiscutiblemente de un modelo social, que adopta en sí mismo un enfoque de derechos, para el cual se consideran “los aspectos individuales de las personas con discapacidad en relación con el contexto social, cultural y físico en el que se desenvuelven”⁸⁹. Esto quiere decir, ni más ni menos, que las condiciones de interacción entre dicho individuo y dicho contexto son las que terminan por establecer la magnitud de la discapacidad de la persona, la familia y la sociedad.

87 Op.cit. Parra, Carlos y Palacios, María Teresa. [p. 8].

88 Op.cit. Palacios, Agustina. [p.126].

89 Op.cit. Parra, Carlos y Palacios, María Teresa. [p.2].

1.1. La Discapacidad: del modelo médico – céntrico o rehabilitador al modelo social.

Previo a hablar del modelo médico – céntrico o rehabilitador, resulta importante hacer una pequeña mención al modelo de prescindencia, el cual, siguiendo a Agustina Palacios, respondió a aquel modelo imperante durante la Antigüedad y la Edad Media. En él, las deficiencias de los recién nacidos respondían a castigos divinos, considerando a los niños y niñas con discapacidad como seres inútiles que no tenían nada que aportar en la sociedad. Esta estructura dio paso a dos sub modelos, el eugenésico y el de marginación: para el primero, en el mundo antiguo con los griegos, la respuesta estaba en la muerte de la persona, y para el segundo, en la edad media con el inicio y la expansión del cristianismo, la respuesta estaba en la separación de la persona de su núcleo social, llevándolos a asilos y hospitales⁹⁰.

Ahora bien, es como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, que hay un cambio de paradigma en relación con la discapacidad. Se pasa a un modelo médico – céntrico o rehabilitador, con el cual las deficiencias de las personas con discapacidad tienen un fondo biológico y científico, que podría ser tratado medicamente.: aquí “(...) las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino científicas y las personas dejan de ser consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad y, siempre que sean rehabilitadas, pueden tener algo que aportar”⁹¹. En este sentido, lo que este nuevo modelo pasa a indicarnos, es que, una vez las personas con discapacidad son “curadas” a partir de la rehabilitación, entran a formar parte de una sociedad homogeneizada a la que deben adaptarse y flexibilizarse.

Esta homogeneización nos inserta en un terreno donde la identidad y la diferencia no tienen cabida, y en donde continua habiendo una clara separación entre aquellos que son considerados normales (personas sin discapacidad) de los que son considerados anormales

90Velarde Lizama, Valentina. “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”. [en línea]. 2011. [consulta:16 de agosto de 2016]. [p.118]. <<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>>

91Ibíd. [p.123].

(personas con discapacidad). Además, es esa rehabilitación la que aparece como el único medio “salvador” para que este colectivo pueda desarrollar su sentido de pertenencia y de relacionamiento con el lugar y las personas que están a su alrededor. De esta forma, son tratados como “objetos” o “cosas” que necesitan de protección y de asistencia, alejándolos de su condición de sujeto de derechos, y vaciándolos de los sentimientos y pensamientos, que configuran su propia subjetividad.

Al respecto, en 1980 la OMS presenta un manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad y de sus repercusiones para la vida del individuo titulado Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) (Ver cuadro No. 1). En él se establece la dificultad que ésta, la enfermedad, representa en ellos, los individuos con discapacidad, para desempeñar las funciones y obligaciones que socialmente se espera de estas personas⁹².

Así pues, la deficiencia (exteriorizada a nivel orgánico); la discapacidad (objetivizada a nivel individual) y la minusvalía (socializada a nivel social); parten de un modelo con un criterio, como ya se dijo, exclusivamente biológico y científico, en el que se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad.

Al respecto, un ejemplo ilustrador de lo que encierra este modelo en sí mismo, se encuentra en la definición que de las personas con discapacidad se hace en la Ley de Integración Social de los Minusválidos (España, 1982): “Se entenderá por minusválido toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallen disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales”⁹³.

Así pues, lo que se entrevé a partir de dicha definición, es un modelo en el que “el énfasis se sitúa en la persona y su deficiencia, caracterizada como una anomalía patológica que

92 Aparicio, María Lourdes. “Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación”. [en línea]. Navarra: Universidad Pública de Navarra. 2003. [consulta: 9 de agosto de 2012]. [p.2]. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>>
93Op.cit. Palacios, Agustina. [p.80].

impide a la persona realizar actividades que se consideran normales, es decir, las que pueden realizar la mayoría de las personas que no padecen dichas diversidades funcionales”⁹⁴.

Posterior al CIDDM, en 2001 la OMS presenta un manual de clasificación del funcionamiento y de la discapacidad como situación, proceso y resultado de la interacción entre el estado de salud del individuo y los factores contextuales titulado Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) (Ver cuadro No. 2). En él se establece la importancia que revisten dichos factores contextuales, los cuales al presentar diversos obstáculos y/o barreras, dan lugar a limitaciones en la actividad y a restricciones en la participación de las personas con discapacidad⁹⁵.

Entonces, aun cuando pareciese haber un cambio en la forma de percibir y valorar la discapacidad con este modelo, debemos decir que sigue habiendo en él un matiz médico, en el que se continua definiendo y re definiendo a la persona con discapacidad exclusivamente por una “falta de”. Palabras más, palabras menos, continúa siendo un modelo que en la memoria social refuerza representaciones que invitan a la discriminación y a la estigmatización, al no reconocer que “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de [este colectivo] sean tenidas en cuenta dentro de la organización social”⁹⁶.

Finalmente, es en los últimos años cuando puede decirse que ha empezado a gestarse un acercamiento diferente en torno a la temática de la discapacidad. Este cambio, relacionado con el modelo social de la discapacidad, si bien se materializa principalmente en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fue teniendo un recorrido que, como veremos en la siguiente sección, se vislumbra en diversas normas de años atrás:

94 *Ibíd.* [p.81].

95 *Op.cit.* Aparicio, María Lourdes. [p.6].

96 *Op.cit.* Palacios, Agustina. [p.104].

“...en la década de los setenta, dos resoluciones dejan de hablar de asistencia –término característico del modelo médico– para referirse a los derechos, palabra introducida por el modelo social. El primero de dichos instrumentos se remonta a 1971 y es la “Declaración de los Derechos del Retrasado Mental”; mientras que el segundo documento, emitido en 1975, fue denominado “Declaración de los Derechos de los Impedidos”. La década de los ochenta implicó un gran paso a este respecto en el ámbito internacional: 1981 fue proclamado “Año Internacional de los Impedidos” por la Asamblea General de Naciones Unidas; El decenio comprendido entre 1983 y 1992 fue proclamado “Decenio de Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad”; y, en 1993, el mismo organismo aprobó una resolución histórica titulada “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad”, cuya filosofía y principios fueron elaborados en gran medida por personas con diversidades funcionales, respondiendo a las reivindicaciones que venían pidiendo desde hacía muchos años”⁹⁷.

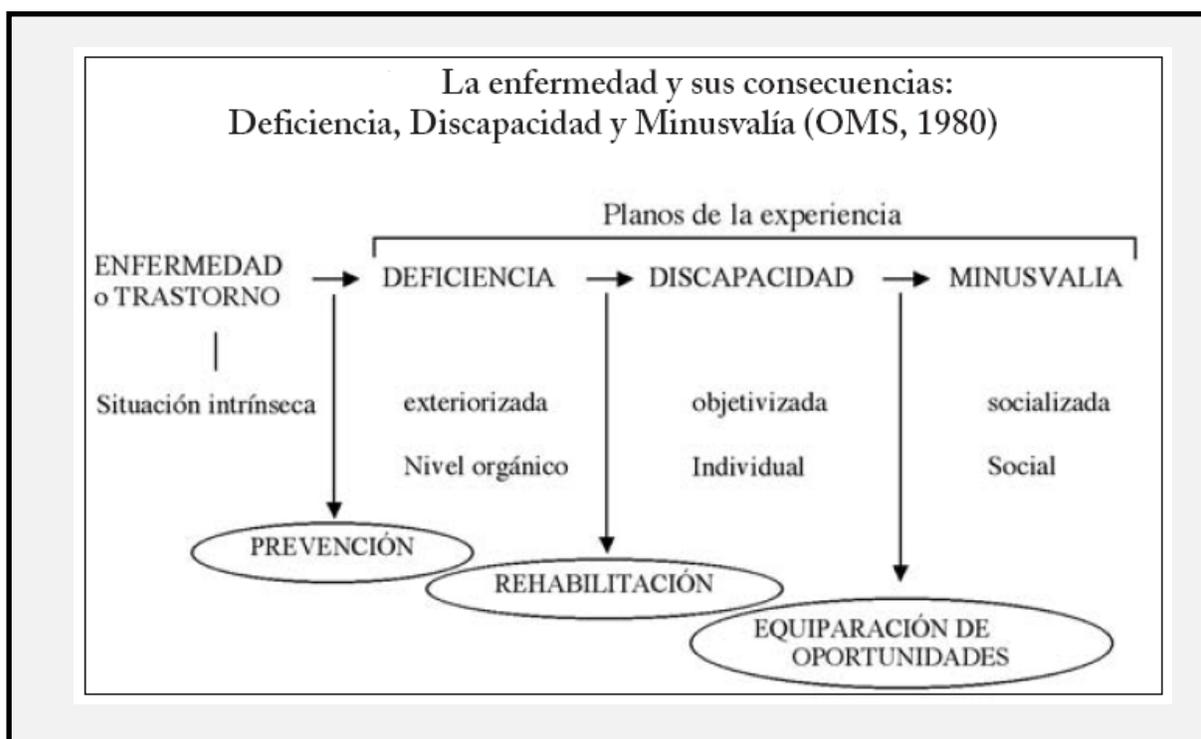
En esencia, el modelo social de la discapacidad, es “un modelo que a diferencia de centrarse en la rehabilitación o normalización de las personas con discapacidad, aboga por la rehabilitación o normalización de una sociedad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas”⁹⁸. Con ello, dicho modelo parte de considerar que son los obstáculos y/o barreras, sean arquitectónicos, actitudinales, o de cualquier otro tipo, los que configuran la discapacidad de las personas, al impedirles su desarrollo y realización como sujetos de derechos. De este modo, desde un enfoque de derechos se “sostiene que lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia”⁹⁹.

97Op.cit. Velarde Lizama, Valentina. [p.127].

98 Ibíd.

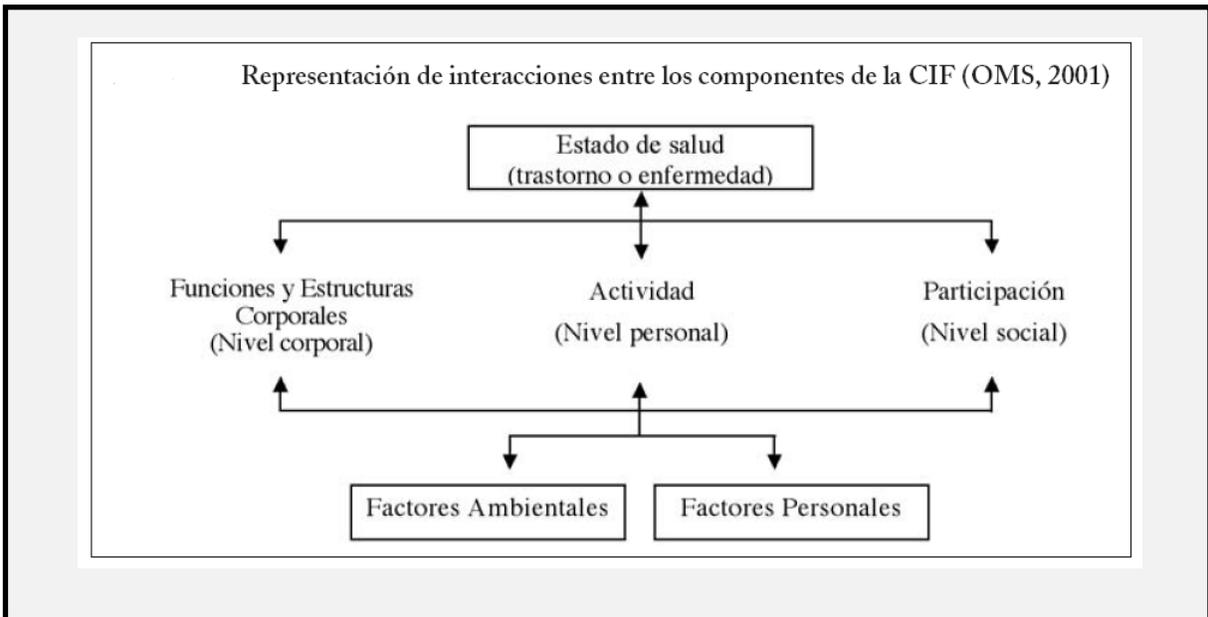
99 Ibíd. [p.104].

A continuación, con estos modelos descriptos, el modelo médico – céntrico o rehabilitador y el modelo social de la discapacidad, buscamos hacer un breve recorrido relacionado con la educación de las personas con discapacidad, a fin de entender las diferentes etapas por la que han ido pasando los niños y niñas, que en la lucha por reenviarse como sujetos de derechos, reclaman y exigen una educación de todos, para todos y con todos. Un sistema educativo en el que no sólo se reconozca y se acepte la diferencia, sino sobre todo que se valore. Un sistema educativo que se adapte y se flexibilice a las necesidades e intereses de sus alumnos. Y sobre todo, un sistema educativo que no prive a los seres humanos de aprender unos de otros, a partir de prácticas segregadoras, que rotulan y etiquetan a las personas sin sentido alguno.



Cuadro No. 1: Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.

Fuente: Aparicio, María Lourdes. *“Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación”*. [en línea]. Navarra: Universidad Pública de Navarra. 2003. [consulta: 9 de agosto de 2012]. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>>



Cuadro No. 2: Funcionamiento, Discapacidad y Salud.

Fuente: Aparicio, María Lourdes. *“Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación”*. [en línea]. Navarra: Universidad Pública de Navarra. 2003. [consulta: 9 de agosto de 2012]. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>>

1.2. La Educación Inclusiva: una educación de todos, para todos y con todos.

Una mirada retrospectiva a los sistemas educativos, permite de entrada afirmar con contundencia la existencia de fuertes patrones de exclusión en sectores poblaciones específicos, sobre todo en aquellos que con el devenir del tiempo han sido categorizados como grupos vulnerables, imposibilitándoseles no sólo el acceso sino también la calidad con igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. Al respecto debe señalarse, como ya se mencionó anteriormente, que esta igualdad de oportunidades remite a la idea de una educación en la que nadie aprenda menos de lo que puede aprender, y no una en la que todos aprendan lo mismo.

Con este panorama, cuando empiezan ahora a proponerse procesos de educación inclusiva, resulta importante remarcar que éste adquiere un carácter polisémico y multifacético, en palabras de Echeita, dada la multiplicidad de perspectivas y de enfoques

que en su desarrollo se adoptan, y no singular y monolítico. Lo anterior significa entonces, que su más profunda esencia se desentraña en caracterizaciones que si bien no pueden ser consideradas inflexibles y rígidas, presentan un primer panorama de entendimiento para una sociedad que debe asumir el compromiso de una educación para todos.

Así, la educación inclusiva se sustenta sobre la base que “la inclusión no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta –el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias”¹⁰⁰. En este sentido, el proceso que se adelanta por una educación inclusiva como actitud y valor social, implica necesariamente de una transformación profunda del sistema educativo en general y de los centros escolares en particular.

Dichas transformaciones, anclados ya en el campo de la discapacidad, más específicamente en el tránsito ocurrido del modelo médico – céntrico o rehabilitador al modelo social, se circunscriben a partir de “no preguntarse tanto cuáles son las dificultades o limitaciones de ese alumnado sino, sobre todo, cuáles son las barreras de distinto tipo que el sistema educativo y la sociedad en su conjunto han levantado a su alrededor y que son las que, a la larga, más condicionan sus posibilidades de aprendizaje y participación en la vida escolar”¹⁰¹. De este modo, incorrecto resulta seguir justificando las exclusiones presentes en los sistemas educativos, cuando en realidad lo que se debe aceptar es que son estos alumnos las víctimas de estos sistemas, en la gran mayoría de los casos, incapaces de transformarse para responder adecuadamente a la diversidad.

Al respecto, una institución internacional referente en el campo educativo como lo es la UNESCO, fue clara en la apuesta por la búsqueda de una educación inclusiva al señalar que “el desafío consiste ahora en formular las condiciones de una escuela para todos, pues son todos los niños, jóvenes y adolescentes del mundo los que tienen derecho a

100 *Ibíd.* [p.76].

101 *Ibíd.* [p.19].

la educación y no los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipos de alumnos, teniendo que ser éstos los que se ajusten para satisfacer sus necesidades”¹⁰². Finalmente lo que se observa, sin querer ser reiterativa ante la finalidad misma a la que conlleva la inclusión, es la necesidad de que sean las escuelas quienes se adapten a sus alumnos y no los alumnos quienes se adapten a sus escuelas, debiendo jugar en el desarrollo el uso de herramientas e instrumentos específicos que sean de utilidad para todos los actores inmersos en el sistema educativo.

1.2.1. Fases de la educación inclusiva.

La educación inclusiva como proceso en construcción de carácter polisémico y multifacético, ha estado atravesada por distintas fases que aún con diferentes nominaciones y caracterizaciones desde la academia, responde como se verá a continuación a tres momentos previos como son el de exclusión escolar, el de segregación escolar y el de integración escolar; fases que desde un contexto coyuntural real no podría decirse que han terminado sino que, al menos desde el marco de una apuesta mundial por la inclusión, intentan abolirse para obtener, ya no en la simple declamación, acciones que apunten a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. Es sobre estas dos últimas, la de segregación escolar y la de integración escolar, en las que se prestará especial atención dada la persistencia sostenida que aún con el tiempo sigue manteniéndose para las personas con discapacidad (ver anexo No. 1).

Una primera fase, de exclusión escolar, en la que únicamente “la población urbana, burguesa, sana y con intereses en los ámbitos burocrático o militar podían acceder a la educación, a diferencia de los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres, los grupos sociales marginales y las personas improproductivas o anormales”¹⁰³. En este sentido, la exclusión educativa para las personas con discapacidad “se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. En este enfoque, se impide que el estudiante con discapacidad se incorpore al sistema de

102 Op.cit. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

103 Op.cit. Echeita, Gerardo.

enseñanza en razón de su edad, de su nivel de desarrollo o de un diagnóstico y se le coloca en un entorno de asistencia social o sanitaria, sin acceso a la educación”¹⁰⁴.

Una segunda fase, de segregación escolar, en la que “se establece un sistema dual a partir de un tronco general y en paralelo a éste, las alternativas especiales”¹⁰⁵, como lo es el caso de las escuelas de educación especial. Y una tercera fase, de integración escolar, en la que si bien “se da un paso adelante en la atención a la diversidad a partir de respuestas curriculares y organizativas, se parte de un modelo básicamente asimilacionista, según el cual, los que están fuera tienen que adaptarse a la nueva situación y asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que acogen”¹⁰⁶.

1.2.1.1. La fase de segregación escolar en las personas con discapacidad.

El derecho a la educación en la fase de segregación escolar está compatibilizado “con las políticas llamadas de la diferencia, esto es, políticas específicas para cada grupo de personas en situación de desigualdad”¹⁰⁷. Así pues, las personas con discapacidad no hacen parte del tronco general del sistema educativo sino de las alternativas especiales que en él se establecen, recayendo la responsabilidad de su escolarización en las escuelas de educación especial.

Al respecto, dos informes de las Naciones Unidas referentes en el campo del estudio de la discapacidad, han dicho frente a la segregación: “se otorga a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños discapacitados o a los miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas especiales”¹⁰⁸ y “segregación tiene lugar cuando un estudiante con discapacidad es remitido a un centro educativo diseñado específicamente

104 Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: A/HRC/25/29. “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”. 2013. [consulta: 17 de agosto de 2016].

105 Op.cit. Echeita, Gerardo.

106 Ibíd. [p.83].

107 Ibíd.

108 Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos. 2002. [consulta: 17 de agosto de 2016].
<http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relatores/Educacion/2002_informe_de_la_relatora_especial_sobre_el_derecho_a_la_educacion.pdf>

para responder a una deficiencia concreta, normalmente en un sistema de enseñanza especial”¹⁰⁹.

Esto indica la alineación que en la fase se adelanta con el modelo médico – céntrico o rehabilitador, el cual se centra en la discapacidad del individuo más que en su potencial, remarcando que los obstáculos y/o barreras son el resultado de sus propias deficiencias o limitaciones. De ahí que se adopte una perspectiva individual o esencialista, en términos de Fulcher y Riddell, “al dividirse la población escolar en tipos de alumnos que han de ser enseñados de formas diferentes, por distinto tipo de profesorado y por lo general en ambientes separados”¹¹⁰.

Partiendo de esta comprensión, las escuelas de educación especial se convierten en el lugar con las mejores herramientas e instrumentos para atender a las personas con discapacidad, una vez que se cumplen una serie de elementos comunes como son que se pueda identificar a un grupo de alumnos como diferentes a la mayoría; que sólo ese pequeño grupo de alumnos requiera ayuda especial; que los problemas de ellos sean el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales; que las ayudas especiales sean prestadas mejor en grupos homogéneos de alumnos con idénticos problemas y que una vez ese grupo es definido como especial, el resto de la población escolar sea considerada como normal¹¹¹.

Con lo entredicho, se infiere entonces que “la visión de la educación especial (...) refuerza la idea de que las dificultades del alumno son fundamentalmente internas y causadas principalmente por el déficit del alumno y que (...) la responsabilidad educativa con respecto a la enseñanza para estos alumnos es de un profesorado especial, [limitando] sobremanera la responsabilidad del profesorado regular en su educación y [acentuando en consecuencia] la segregación del alumnado a través de la existencia de un sistema educativo especial, paralelo al ordinario, que concentra y acapara todos los recursos

109 Op.Cit. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: A/HRC/25/29.

110 Op.cit. Echeita, Gerardo. [p.28].

111 Ibíd. [pp. 30 – 31].

especiales del sistema”¹¹².

1.2.1.2. La fase de integración escolar en las personas con discapacidad.

La fase de integración escolar, al partir de un modelo básicamente asimilacionista, puede ser visto más como un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas¹¹³, dado que son los alumnos quienes deben adaptarse a las condiciones de enseñanza y aprendizaje de donde llegan, y no viceversa. Frente a ello, los informes de las Naciones Unidas referenciados anteriormente, han señalado que “la integración consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente”¹¹⁴, esto es, “que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad”¹¹⁵.

Esta flexibilización y adaptación que se le exige a los alumnos con discapacidad como condición para poder acceder a una escuela común, lo único que nos sigue demostrando es la persistencia de un modelo médico – céntrico o rehabilitador, en el que lo que se remarca indudablemente es en el déficit de la persona, es decir, en su “falta de”, para poder responder a lo que la escuela tiene predeterminado para él y los demás estudiantes. En este orden de ideas, hay que advertir que el riesgo se hace mucho más profundo “cuando se establecen pequeñas unidades o grupos especiales dentro de los centros escolares ordinarios, con la justificación de que son éstos los que pueden proporcionar el conocimiento especializado y el equipamiento y el apoyo precisos que el profesorado y el aula ordinaria no pueden ofrecer”¹¹⁶.

Entonces, si bien las personas con discapacidad “logran” acceder a centros escolares ordinarios, su derecho a una educación con igualdad de oportunidades se ve cuestionada, una vez se empiezan a impartir medidas específicas como que tengan lugares de estudio y

112 *Ibíd.* [p.31].

113 *Ibíd.* [p.83].

114 *Op.Cit.* Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: A/HRC/25/29.

115 *Op.Cit.* Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos.

116 *Op.cit.* Echeita, Gerardo.

recreación, horarios, uniformes y actividades diferentes al resto de la comunidad escolar o que su proceso de formación esté la totalidad del tiempo a cargo del profesional de la educación especial, restándole con dichas medidas cualquier posibilidad de independencia, autonomía y socialización.

1.2.2. La educación de las personas con discapacidad en la actualidad.

Aun cuando puede afirmarse que existen múltiples herramientas e instrumentos normativos a nivel internacional que vislumbran el compromiso en la lucha por una educación inclusiva, el paso de la declamación a la acción se hace menos evidente para un contexto en el que sin lugar a dudas siguen persistiendo prácticas excluyentes y segregadoras que se alejan de la apuesta de una educación para todos.

Lo que se observa, es la existencia de tres grupos de alumnos como son los “normales”, los “de integración” y los “de educación especial”, anclándose con más potencia cada vez “la existencia de un “nosotros”, los alumnos que están en el sistema ordinario, y un “otros”, los que están fuera y que, en algunos casos y sólo bajo determinadas circunstancias, podemos plantearnos si se integran o no, al sistema escolar que tenemos establecido”¹¹⁷. Esto ha dado paso a la configuración de sistemas educativos, que proclamándose como inclusivos, mantienen en sus lineamientos estructuras múltiples en las que conviven centros ordinarios sin integración, centros ordinarios con integración y centros de educación especial.

Frente a esto, resulta importante anotar la relevancia que, dando un uso adecuado, tiene la educación especial en el proceso de la educación inclusiva, no sin antes señalar que la tensión se presenta es entre la escuela especial y la escuela inclusiva, y no entre la educación especial y la educación inclusiva. Muy por el contrario, la educación especial, si decide ser parte de la solución, puede ser incorporada como herramienta conceptual e instrumental a la escuela ordinaria, con el fin de ser puesta a disposición de todo el alumnado¹¹⁸. Bajo esta perspectiva, la educación especial se convierte en un recurso muy

117 *Ibíd.* [p.62].

118 *Op.cit.* Fara, Luis. [p.169].

valioso una vez sus conocimientos y su experiencia son aprovechados y una vez acceden a adoptar nuevos roles y funciones de asesoramiento y apoyo.

1.2.3. Por una educación inclusiva para las personas con discapacidad.

La educación inclusiva supone partir de una reconceptualización sustancial, en palabras de Andrews y otros, en la que se avance hacia sistemas capaces de responder con calidad y sin exclusiones a la diversidad del alumnado, lo cual implica una transformación profunda del sistema escolar ordinario, para que se ajuste y se adapte a las necesidades de los alumnos que recibe. En consecuencia, “las escuelas que conocemos, en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos [de los actores del sistema educativo] tendrán que cambiar [permitiendo] la participación de todos los niños, jóvenes y adolescentes y [removiendo], para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes”¹¹⁹.

De esta manera, al constituirse la educación inclusiva como un proceso en construcción que abarca a todos aquellos alumnos que en el algún momento de su escolarización encuentran obstáculos y /o barreras, ésta no debe ser vista como la búsqueda de un ideal en la sociedad que apunte únicamente a sectores que históricamente han sido considerados vulnerables sino como aquella que a favor de la diversidad, sin discriminación y en igualdad de oportunidades, favorece la enseñanza y el aprendizaje de todos los actores del sistema educativo, impulsando entre ellos valores fundamentales para la convivencia como son el respeto, la solidaridad y la tolerancia.

Todo lo entredicho hasta el momento, permite puntualizar enfáticamente en algunos aspectos que se hacen esenciales a la hora de hacer alusión a una educación inclusiva, partiendo siempre de su comprensión como proceso continuo que implica, “antes que un lugar, una actitud y un valor social de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades”¹²⁰.

Dichos aspectos, se desencadenan en la aceptación de que otra educación escolar es

119 Op.cit. Echeita, Gerardo. [p.84].

120 Ibíd. [p.107].

necesaria y posible, siempre y cuando se adelanten cambios profundos que vayan desde la estructura, la organización y el funcionamiento del sistema educativo hasta el imaginario cultural que parte de la aceptación y del respeto por la diversidad. En este orden de ideas, “se debe dejar de pensar en términos de alumnos con necesidades especiales o con dificultades de aprendizaje, [que en su esencia misma siguen siendo prácticas de categorización, etiquetamiento y estigmatización], y empezar a hablar y pensar en términos de obstáculos [y/o barreras] que impiden, a unos u otros, la participación y el aprendizaje”¹²¹.

En conclusión, “educación inclusiva significa, en lo que aquí interesa, que todos los alumnos con cualquier tipo de discapacidad deben educarse en escuelas comunes, con alumnos sin ningún tipo de discapacidad (...) y para ello, todas las escuelas deben estar preparadas no sólo para aceptar y reconocer, sino para aprovechar y valorar la diversidad derivada de esa convivencia”¹²².

Este último aspecto, el aprovechamiento y la valoración de la diversidad, se convierte en factor relevante para una sociedad en la que el imaginario sociocultural más allá de entrever los resultados positivos que su práctica trae, tiende a acentuar obstáculos y/o barreras, desconocidos pero enjuiciados en la realidad, que en lugar de amenorar el fenómeno, lo incrementa con la existencia de tendencias excluyentes y segregadoras. Además, equivocadamente se profundiza en la idea de tener que aceptar esa diversidad, en lugar de aprovecharla y valorársela.

Para finalizar, debe remarcarse una vez más, que el hablar de inclusión educativa supone reflexionar sobre los tres elementos que se configuran transversalmente a estos procesos como son el diseño, la adaptación y la impartición del sistema curricular y evaluativo; la formación de los docentes y los profesionales en cuanto a capacitación y a desarrollo de competencias procedimentales y actitudinales y la concientización sociocultural de los actores del sistema educativo frente a la discapacidad.

121 *Ibíd.* [p.94].

122 Bulit, Luis. “Educación, Derechos Humanos y Discapacidad”. Buenos Aires: RIEDDH – Fundación Aequitas. 2011. [p.1].

Para esto, si de lo que se trata es de seguir avanzando en la búsqueda de un sistema de educación inclusiva, tal como lo imponen las normas internacionales, nacionales y provinciales, dichos elementos constitutivos de estos procesos quedan entonces englobados en las siguientes apuestas de acción: que “a. la escuela se reconstruya como escuela inclusiva que educa en y para la diversidad, según un proyecto educativo institucional inclusivo, elaborado participativamente por todos los actores del sistema educativo; b. la escuela especial se transforme en centro de apoyo a la escolaridad [ordinaria], sin una doble matrícula, y siendo su acción principalmente indirecta respecto al alumno incluido; c. se trabaje en colaboración entre familia – escuela – apoyos; d. se constituyan equipos de apoyo interdisciplinario a la inclusión, diversificando miradas para asesorar, orientar y colaborar en la diversificación del currículum y en la búsqueda permanente de estrategias pedagógicas y didácticas, sobre la base de una evaluación contextual del aula inclusiva; e. se facilite el aprendizaje significativo, comprensivo y especialmente cooperativo, entre todos los alumnos del aula inclusiva, f. se aliente y promuevan las amistades y redes de apoyos entre todos los alumnos, g. se reajuste la organización de la escuela y del aula inclusiva, así como la infraestructura y los recursos materiales según necesidades y h. se trabaje en forma continua en la re profesionalización del docente [de la educación ordinaria] para educar a la diversidad de alumnos”¹²³.

2. DE LA NORMA A LA ACCIÓN: POR EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

El ejercicio que conlleva el análisis del marco normativo que en materia de educación para las personas con discapacidad ha existido a lo largo de la historia (ver Anexo No. 2), permite plantear que es de larga data la referencia que de ella se ha hecho, explícita o implícitamente, en los diferentes documentos. Así pues, dicha revisión contribuye a afirmar de entrada que “pese a las distintas referencias en los ordenamientos jurídicos que prohíbe la discriminación en general, y la discriminación en la educación en particular, [este colectivo de individuos] constituye uno de los grupos más discriminados en

123 Op.cit. Yadarola, María Eugenia. [p.2].

la actualidad y cuya discriminación está más invisibilizada”¹²⁴.

En tal sentido, siendo múltiples las declaraciones, las convenciones, los protocolos, las resoluciones y las leyes que en la materia se han aprobado a nivel internacional, nacional y provincial, el presente capítulo tiene por objeto, desde lo descriptivo, presentar lo adoptado en algunas de ellas con el fin de poder contrastar la evolución que en el campo de inclusión educativa se ha venido adelantado. La elección de unas y no otras, responde principalmente, a nuestro interés por dar a conocer las que consideramos pueden aportar un contenido más rico para el estudio actual de la educación de las personas con discapacidad, además de sentar un punto de inflexión que permita la comparación crítica en el tránsito que aún sigue dándose del modelo médico – céntrico o rehabilitador al modelo social desde un enfoque de derechos.

En este orden de ideas, para un caso de estudio que tiene como propósito central conocer las representaciones sociales que determinados actores tienen frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad, la utilidad de insertarnos paralelamente en lo que son sus normas, se da principalmente:

- por la importancia del material teórico que de las normatividades se desprende en cuanto a la discapacidad y a la educación de este colectivo.
- por la necesidad de acercarnos en un transcurso histórico, que muestra, al menos ligeramente, la evolución que en materia de educación inclusiva para personas con discapacidad ha habido en los últimos tiempos en el mundo y en el país.
- por las pautas que marcan en el accionar de las escuelas y de los actores educativos.
- pero sobre todo, por la influencia que las normatividades ejercen en la construcción y reconstrucción de las representaciones individuales y colectivas frente a un fenómeno social, como lo es la educación de las personas con discapacidad.

124 Crosso, Camilla. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. [en línea]. Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 14 de julio de 2012].”El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva”. [p.81]. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf>

Frente a este último punto digamos que, la legislación junto con la ética y la cultural social, hacen parte de los modelos de regulación de las conductas y los comportamientos humanos, y en esta línea, en sus orígenes, contenidos, funciones y efectos hacen parte también de los fenómenos sociales objetivos. Así, de cara a ellos, funciona asimismo la subjetividad de las distintas categorías de los seres humanos, enhebrándose alrededor de ellas un universo de representaciones que, aunque distantes de la anterior dimensión objetiva, determinan igualmente corrientes de percepciones, valoraciones y actitudes reales. Con esto, se ha planteado por ejemplo que en una de las fases de formación de la representación, “la construcción selectiva o selección y descontextualización, consiste en la retención de elementos que concuerdan con el sistema de valores y se realiza en función de criterios culturales y normativos que centran el interés sobre algunos datos del objeto social”¹²⁵

2.1. El Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos

El Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos, hace referencia a un conjunto de mecanismos orientados a proteger los derechos de todas las personas, indicando la palabra “universal”, que éstos son propios de todos los individuos por igual, sin exclusiones ni discriminaciones de ningún tipo.¹²⁶ Ahora, si bien como ya hemos dicho son múltiples los documentos normativos que en la historia se encuentran relacionados con la discapacidad, es con la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Convención que analizaremos a profundidad en páginas posteriores, que se da un quiebre importante en la historia de este colectivo, en tanto considera que “la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos equivale a considerar sujetos, y no objetos, a las personas con discapacidad. Ello supone dejar de ver a estas personas como problemas y considerarlas poseedoras de derechos”.¹²⁷

125 López Duque, Eliana Patricia y Díaz Díaz, Sandra Janet. “Representaciones sociales sobre bienestar universitario de los representantes estudiantiles de la Universidad del Quindío”. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. 2009. [consulta: 29 de enero de 2015]. [p.58]. <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130319045631/Tesiseliana.pdf>>

126 Bregaglio, Renata. “Sistema universal de protección de derechos humanos”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. [consulta: 17 de agosto de 2016]. [p.2]. <https://www.upf.edu/dhes-alfa/materiales/res/pmdh_pdf/Cap3.pdf>

127 Quinn, Gerard y Degener, Theresia. “Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad”. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.

En el informe “Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad”, se indica la dignidad, la autonomía, la igualdad y la solidaridad, como los valores que sustentan a los derechos humanos:¹²⁸

-La dignidad: “Todas y cada una de las personas tienen un valor inestimable y nadie es insignificante”, lo que nos muestra que las personas con discapacidad, como cualquier otra persona, son útiles en una sociedad que debe aprender no sólo a aceptar, sino a valorar la diferencia.

-La autonomía: Si bien los prejuicios de la sociedad frente a las personas con discapacidad, en especial con discapacidad intelectual, siguen manteniéndose con ahínco, el valor de la autonomía adquiere real importancia en el marco de los derechos humanos de este colectivo, pues se refiere a la libertad que tienen para tomar sus propias decisiones en la vida.

-La igualdad: Ese valor inestimable que tienen todas las personas, nos remite a plantear que “todas son intrínsecamente iguales (...), con independencia de sus diferencias”. Esto es, que dichas diferencias son recibidas de forma positiva por una sociedad que valora lo que encuentra en el otro individuo.

-La solidaridad: Hace referencia al apoyo social y económico al que tienen derecho las personas con discapacidad para poder participar de y en la sociedad, independientemente de la contribución que para ella tengan.

En esta línea, por ser el caso de estudio que nos atañe, quisiéramos hacer un breve recorrido por las normatividades, que en el marco del sistema universal de protección de los derechos humanos de las Naciones Unidas, fueron abriendo el camino a una mirada de la discapacidad desde un enfoque de derechos. Así, si bien desde los años cincuenta este organismo internacional fue promulgando normas relacionadas con la prevención y la rehabilitación, es en la década del setenta que se dan “los primeros síntomas del paso de un criterio de "atención" a uno basado en los derechos”¹²⁹: primero, en 1971 con la resolución

2002. [consulta: 17 de agosto de 2016]. [p.9].

¹²⁸ *Ibíd.* [pp. 19 – 24].

¹²⁹ *Ibíd.* [p.34].

titulada “Declaración de los Derechos del Retrasado Mental” y segundo, en 1975 con la resolución titulada “Declaración de los Derechos de los Impedidos”. Ambas resoluciones partieron afirmando que este colectivo debiera gozar de los mismos derechos que todos los demás seres humanos.

Fue en los años ochenta entonces, cuando esos primeros síntomas empezaron a tomar forma, aprobándose en 1982 el “Programa de Acción Mundial para los Impedidos”; además de declararse el año 1981 como el “Año Internacional de los Impedidos” con el lema “Participación e igualdad plenas” y el decenio 1983 – 1992 como el “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos”. Al respecto es importante resaltar que dicho Programa incorpora entre sus objetivos, el de equiparación de oportunidades, aproximando su definición a lo que hoy en día conocemos como el modelo social de la discapacidad:

*Párrafo 12: “Equiparación de oportunidades significa el proceso mediante el cual el **sistema general de la sociedad**, tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreación, se hacen accesibles para todos”¹³⁰ (subraya autor).*

*Párrafo 21: “La experiencia ha demostrado que es en gran parte el **medio** el que determina el efecto de una deficiencia o incapacidad sobre la vida diaria de la persona”¹³¹ (subraya autor).*

En este sentido, optamos por subrayar las palabras “sistema general de la sociedad” y “medio”, para hacer especial hincapié en que es el contexto el principal productor y reproductor de las discapacidades, debiendo ser éstos los que se adapten y se flexibilicen a las necesidades e intereses de este colectivo, y no viceversa. Ahora, es durante este periodo

¹³⁰ *Ibíd.* [p.35].

¹³¹ *Ibíd.*

histórico, que se producen también dos informes de gran valor para su estudio como fueron “Principios, orientaciones y garantías para la protección de las personas recluidas por mala salud mental o que padecen trastornos mentales” de Erica-Irene A. Daes (1986) y “Los derechos humanos y las personas con discapacidad” de Leandro Despouy (1993).

Paso seguido, y previo a una de las principales normas de las Naciones Unidas en la historia de la discapacidad, se aprueba en 1990 una resolución en las que se respaldan las “Directrices de Tallinn para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos”, reconociéndose que éstos han estado desatendidos durante demasiado tiempo y que son un medio clave para permitir a estas personas ejercer sus derechos humanos y sus responsabilidades como a los otros miembros de la sociedad.¹³²

Es en 1993, inspirados en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, que se crean las “Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”. Estas normas, que si bien carecen de efecto legal, “llevan implícito el firme compromiso moral y político de los Estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades”¹³³, relacionan la discapacidad con factores ambientales y señalan que no se trata de “solicitar derechos especiales para grupos especiales, sino el logro de la igualdad en las mismas condiciones que el resto de las personas”.¹³⁴

Así los años fueron pasando, y con ellos se fue agudizando el trabajo de los diferentes órganos de las Naciones Unidas, de los Estados, de las ONGs, y de las propias personas con discapacidad y sus familias, a favor de una mirada inclusiva basada en los derechos humanos de estos individuos. Con esta iniciativa ya en marcha, y a partir de diferentes seminarios y espacios propiciados para el estudio de la temática, se empezó a impulsar la idea de crear una Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Entre dichos seminarios y espacios, resaltamos los siguientes:

-Reunión de Berkely (1998): “Muchos de los principios, normas, declaraciones, pautas y

¹³² *Ibíd.* [p.39].

¹³³ *Ibíd.*

¹³⁴ *Ibíd.* [p.40].

directrices existentes que se ocupan de la cuestión de la discapacidad están dispersas en distintos instrumentos; algunas no son lo bastante específicas o de cumplimiento obligatorio; otras no son globales, no garantizan una falta de discriminación operativa, amplia y jurídicamente efectiva por causa de discapacidad. Una nueva convención daría la oportunidad de revisar o desechar normas o declaraciones de derechos vigentes que no concuerden con el pensamiento actual acerca de los derechos humanos de las personas con discapacidades o que sean poco satisfactorios en otros aspectos”¹³⁵

-Reunión de Hong Kong (1999): “Las Naciones Unidas, los Estados Miembros y las organizaciones que defienden los derechos de las personas con discapacidad deben iniciar el proceso de adopción de un tratado internacional que se ocupe específicamente de los derechos humanos de las personas con discapacidad. En el proceso de formulación de ese instrumento, es preciso observar los siguientes principios: a) el proceso de redacción de cualquier nuevo tratado debe ser abierto, incluyente y representativo de los intereses de las personas con discapacidad. b) las personas con discapacidad deben figurar entre los participantes principales en la redacción de cualquier nuevo tratado en todas las fases del proceso de negociación. c) la elaboración de cualquier nuevo tratado no debe redundar en menoscabo de las disposiciones internacionales existentes relativas a los derechos de las personas con discapacidad ni contravenir ninguna norma nacional sobre discapacidad que ofrezca un mayor grado de protección de derechos”.¹³⁶

-Reunión de Nueva York (2001): “Varios gobiernos han expresado su interés por abordar los derechos de las personas con discapacidades mediante un enfoque de “doble vía”, que entrañaría la elaboración de una convención, y estudios sobre distintas opciones para incorporar la promoción y protección de los derechos de las personas con discapacidades a los actuales instrumentos internacionales. Esos estados consideraban que una convención sería un complemento y no una alternativa excluyente”¹³⁷... “[Varias ONG]... expresaron la opinión de que la elaboración de una convención sobre los derechos de las personas con discapacidad reviste gran importancia, en particular porque hoy en día la discapacidad se

¹³⁵ *Ibíd.* [pp. 48 - 49].

¹³⁶ *Ibíd.* [p.50].

¹³⁷ *Ibíd.* [pp. 51 - 52].

considera principalmente una cuestión de derechos humanos más que una cuestión perteneciente al ámbito de los servicios médicos y de asistencia social. [Las ONG] también señalaron que se considera que una convención sería un complemento a las Normas Uniformes y no un instrumento alternativo. Mientras que las Normas Uniformes no son de cumplimiento obligatorio, son un instrumento indispensable que ofrecen una útil orientación para la política y la práctica”.¹³⁸

2.1.1. El derecho a la educación en el Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos

El derecho a la educación se encuentra consignado en diferentes normatividades internacionales, remarcando en ellas que éste es un derecho multiplicador, en cuanto posibilita el goce y el disfrute de otros derechos humanos. Retomando algunas de estas, encontramos que si bien es de larga data su referencia, la aplicación que de ellas sigue habiendo es insuficiente, al quedar muchas veces desprotegidos ciertos grupos, como ocurre con las personas con discapacidad, que aún hoy en día, en la práctica, continúan enfrentándose a un sistema educativo excluyente, cerrado y homogeneizador, frente al cual deben luchar para reivindicar su condición de sujetos de derechos. En este sentido, debemos subrayar que “el derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Varios instrumentos internacionales (...), afirman los principios básicos de la universalidad y la no discriminación en el disfrute del derecho a la educación”¹³⁹, como se evidencia en los siguientes artículos:

-Artículo No. 26 Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (...). Los padres tendrán derecho

138 *Ibíd.*

139 *Op.Cit.* Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: A/HRC/25/29.

preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.¹⁴⁰

-Artículo No. 13 Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales: “(...) reconocen el derecho de toda persona a la educación (...) .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 (...) la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres (...) de escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, (...) y de hacer que sus hijos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.¹⁴¹

-Artículos No. 28 y 29 Convención por los Derechos del Niño: “(...) reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades (...) Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada (...) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades... Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”.¹⁴²

-Artículos 3, 4 y 5 Convención contra la Discriminación en Educación: “(...) se comprometen a (...) Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza... Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza... formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza (...) En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar

140 “El derecho humano a la educación”. Movimiento de los pueblos para la educación de los derechos humanos. [consulta: 17 de agosto de 2016]. <<http://www.pdhre.org/rights/education-sp.html>>

141 *Ibíd.*

142 *Ibíd.*

el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”¹⁴³.

Hecho este preámbulo sobre el Sistema Universal de Protección de los Derechos Humanos en general, y el derecho a la educación en particular, queremos en el siguiente apartado describir más en detalle las que consideramos son las normatividades centrales en el estudio de la educación para las personas con discapacidad (para consultar otras normas relevantes, remitirse al Anexo No. 2). Así, con un marco normativo internacional, nacional y provincial en materia educativa, adoptamos ciertas herramientas e instrumentos que nos permitan entender los aspectos cruciales que fueron dando paso de un enfoque médico – céntrico o rehabilitador a un enfoque social de la discapacidad. Esto es, una forma de percibir y valorar la interpretación que de las normas tiene el sistema y los actores educativos en la práctica al interior de las escuelas, y en la propia construcción y re construcción de sus representaciones frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad.

2.2. Marco normativo internacional.

A nivel internacional, la Declaración de Salamanca y la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en especial a partir de su artículo No. 24, sientan un punto significativo en materia de educación para este colectivo desde un enfoque inclusivo y de derechos humanos. Así pues, consideramos que su descripción es significativa en el marco del presente estudio, en cuanto otorgan, primero con la Declaración una base conceptual, y segundo con la Convención una base instrumental, para efectivizar su aplicación en la práctica de los sistemas educativos y sus escuelas. Como veremos entonces, estas normatividades dejan establecidos los lineamientos sobre los cuales deben adaptarse las normas nacionales, provinciales y municipales en Argentina, para dar curso a una educación de todos, para todos y con todos en el país.

2.2.1. Declaración de Salamanca.

Entre el 7 y el 10 de junio de 1994, más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca para llevar a

143 *Ibíd.*

cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, la cual fue organizada conjuntamente por el gobierno español y la UNESCO. Ésta reflejó “la voluntad compartida por todos los participantes de avanzar hacia un modelo educativo que [fuese] capaz de responder a las necesidades educativas de todos los alumnos desde una perspectiva integradora”¹⁴⁴, sentando un punto de inflexión importante a lo que históricamente venía respondiendo la educación especial. Así pues, como producto final se obtuvo la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción, los cuales reflejaban “la orientación que debía seguir la educación escolar de ese alumnado y los planes de acción a [desarrollarse] tanto por los países como por las organizaciones internacionales”¹⁴⁵.

El concepto de necesidades educativas especiales, ya empleado desde décadas anteriores, siguió teniendo respaldo en esta Conferencia, “como alternativa al uso de etiquetas como alumnos deficientes, disminuidos o retrasados, tan preñadas de una valoración negativa para quienes la recibían como poco útiles para la acción educativa”¹⁴⁶. En este sentido, se entendió que las dificultades para aprender, durante cualquier momento de la escolarización, podía ser experimentado por cualquier alumno y no necesariamente por aquellos con algún tipo de discapacidad: “Los alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan los obstáculos y/o barreras de todo tipo que les impidan avanzar en su escolaridad”¹⁴⁷.

No obstante la amplitud observada, es importante rescatar que su orientación estuvo centrada en aquellos alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje, por ser ellos los más proclives a encontrarse en situaciones de exclusión educativa. De este modo, la Conferencia acuñó por “políticas educativas y estrategias concretas para promover la integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros

144 Marchesi, Álvaro. La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y Prospectiva. [en línea]. Salamanca: Publicaciones del INICO, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. 2004. [consulta: 9 de junio de 2012]. “Salamanca: El sentido de la educación”. [p.36]. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf>

145 Op.cit. Echeita, Gerardo. [p.41].

146 Ibíd. [p.42].

147 Ibíd.

ordinarios”¹⁴⁸, partiendo de un triple entendimiento basado primero, en el derecho de todos los alumnos a aprender en condiciones semejantes; segundo, en el valor del grupo de iguales para reforzar la cooperación y tercero, en el compromiso de la comunidad educativa con todos los alumnos¹⁴⁹.

Así pues, si bien se seguía reconociendo la existencia de centros de educación especial, aún en aquellos países que habían iniciado ya avances en materia de integración escolar, la Conferencia resaltó puntos relevantes al respecto: Para aquellos donde existían, debía “aprovecharse al máximo la experiencia del profesorado y los recursos existentes en los centros de educación especial, pero en paralelo éstos [debían] transformarse asumiendo, en su caso, un papel de colaboración y apoyo hacia la escolarización integrada y reduciéndose paulatinamente en número hasta llegar a aquéllos que realmente [podían] considerarse excepcionales en función de que [escolarizarían] alumnos en algunas situaciones muy complejas”¹⁵⁰. Y para aquellos donde no existían, “el mensaje era claro: No crearlos, aprender de la experiencia ajena y aprovechar la oportunidad para poner en marcha proyectos educativos plenamente integradores”¹⁵¹.

Lo entredicho, quedó formalmente explícito al indicarse que “en las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros. La escolarización de niños en escuelas especiales –o clases especiales en la escuela con carácter permanente- debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños”¹⁵².

Con esto y mucho más, la Conferencia supuso el “situarse, sin ambages ni

148 *Ibíd.* [p.43].

149 *Op.cit.* Marchesi, Álvaro. [p.37].

150 *Op.cit.* Echeita, Gerardo. [p.44].

151 *Ibíd.*

152 *Op.cit.* Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

formalismos, en el escenario de un espacio imprescindible en la conceptualización y proyección práctica del derecho a una educación de calidad para todos y, de modo singular, para el alumnado con necesidades educativas especiales”¹⁵³. Bajo esta perspectiva, a modo de sintetizar la estructura de la Declaración de Salamanca y del Marco de Acción, se llevan a colación aspectos cruciales de sus contenidos, que se apoyan formalmente en algunos de sus artículos, partiendo de lo indicado en la obra de Gerardo Echeita:

“-Uno, los sistemas educativos deben asumir como meta indiscutible el desarrollo de formas de enseñanza que acepten y respondan positivamente a la diversidad y que asuman la necesidad de individualizar la enseñanza como algo valioso y deseable profesionalmente.

Artículo 16: La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida en la medida de lo posible, en centros integrados.

Artículo 18: Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que todo niño o niña con discapacidad asista a la escuela más cercana es decir, a la escuela a la que debería asistir si no tuviera esa discapacidad.

-Dos, los currículos escolares deben ser revisados para que tanto sus objetivos como los contenidos que incluyan sean lo suficientemente amplios, relevantes y flexibles como para facilitar precisamente que un número igualmente amplio y diverso de alumnos encuentre en ellos oportunidades significativas y variadas para aprender.

Artículo 28: Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.

-Tres, los modelos de evaluación no deben centrarse en los resultados del aprendizaje sino que deben prestar especial atención en la función formativa. Vincular la promoción de un

153 Luengo, José Antonio. La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y Prospectiva. [en línea]. Salamanca: Publicaciones del INICO, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. 2004. [consulta: 9 de junio de 2012]. “Sobre la Declaración de Salamanca: Entre la satisfacción y la invisibilidad”. [p.124]. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf>

curso a otro a la superación de criterios fijos e iguales para todos, llevaría a mantener en los grados más elementales a los alumnos con mayores dificultades, separándolos de sus grupos de iguales, e impidiendo una integración social imprescindible para su crecimiento y estabilidad emocional.

Artículo 31: Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumnado y a los profesores informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas.

-Cuatro, los elementos relativos a la organización y el funcionamiento escolar deben responder a la existencia de un proyecto educativo compartido y al servicio, principalmente, de las necesidades del alumnado; a la actitud de disponibilidad para someter a revisión y mejora las propias medidas organizativas, así como a la propia práctica docente y a la generación de equipos directivos con liderazgo y capacidad para promover la participación de toda la comunidad educativa –profesorado, alumnos, familias, administrativos- en el complejo proceso de llevar adelante una enseñanza atenta a la diversidad.

Artículo 35: Los administradores locales y los directores de centros escolares pueden contribuir en gran medida a que las escuelas atiendan a más niños con necesidades educativas especiales, si se les da la autoridad necesaria y la capacitación adecuada para ello.

-Cinco, deben organizarse amplios y consistentes sistemas de apoyo y de ayuda al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades con todos los alumnos. Adicionalmente, estos sistemas deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen, sin pensar que están dirigidos únicamente a un grupo diferenciado de ellos.

Artículo 37: Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el fracaso de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades educativas especiales. Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados

de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella.

-Seis, se requiere de una importante inversión, sostenida en el tiempo, para la formación inicial y permanente del profesorado para que cambie sus actitudes y adopte las estrategias y métodos de enseñanza que va a necesitar en el nuevo escenario escolar de integración escolar.

Artículo 45: La dificultad principal estriba en impartir formación permanente a todos los profesores en servicio, teniendo en cuenta las variadas y muchas veces difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje”¹⁵⁴.

Finalmente, continuando con Echeita, la Conferencia conlleva al planteamiento de algunos cuestionamientos para reflexionar en torno a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales:

“-En lugar de preguntarnos qué problemas, dificultades o déficits tiene este alumnado, nos preguntemos cuáles son sus necesidades educativas.

-En lugar de preguntarnos, cómo o cuándo organizar el diagnóstico de las deficiencias, nos preguntemos cómo organizar una evaluación global psicopedagógica para determinar dónde se encuentran los alumnos respecto a los contenidos educativos y qué factores del contexto escolar facilitan o dificultan su aprendizaje y participación.

-En lugar de preguntarnos y preocuparnos básicamente por las prácticas rehabilitadoras o por el “tratamiento” que requiere ese alumnado, nos preguntemos y preocupemos por la determinación de las ayudas educativas o apoyos de distinto tipo, grado y duración que van a necesitar para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

-En lugar de preguntarnos quién debe hacerse cargo de estos alumnos y alumnas, nos preguntemos por las mejores estrategias de colaboración y ayuda que deban desplegarse entre todos los implicados en su educación.

154 Op.cit. Echeita, Gerardo.

-En lugar de preguntarnos cómo deben ser las escuelas especiales para estos alumnos, nos preguntemos cómo hacer para que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones”¹⁵⁵.

2.2.2. Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Si bien diferentes normatividades reconocidas por las Naciones Unidas en esta materia, pueden ser considerados en la teoría como un instrumento sólido, quizá suficiente, para promover, proteger y garantizar los derechos de todas las personas en el mundo, en la práctica su implementación ha sido escasa para cobijárselos a ciertos grupos, que en su devenir histórico, han sido etiquetados erróneamente como una población vulnerable que requiere de respuestas “de “protección”, de “asistencia” [y/o] de “compensación””¹⁵⁶. Así pues, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, permite un quiebre significativo en la vida de esta población, al dejar en claro que “sin un tratado que fuera legalmente vinculante y que explicara sus derechos detalladamente, [ésta se continuaría enfrentando] con el ser legalmente “invisibles” en sus sociedades e incluso en el escenario internacional”¹⁵⁷.

En este orden de ideas, el progreso obtenido se evidencia en la especificidad con que se dota a la Convención para atender las necesidades de las personas con discapacidad, grupo que conforma la minoría más grande en el mundo, con 650 millones de personas aproximadamente según la Organización Mundial de la Salud. Dicha especificidad demuestra entonces, que “no se trata de un instrumento en el que sólo se declaran los principios, valores y derechos que deben respetarse a propósito de la discapacidad, sino que se avanza un paso más al determinar los estándares básicos y los medios instrumentales a través de los cuales esos principios, valores y derechos dejan de ser virtuales y se

155 *Ibíd.* [p.49].

156 Acuña, Carlos; Bulit, Luis; Chudnovsky, Mariana; Repeto, Fabián. Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2010. “Discapacidad: Derechos y políticas públicas”. [p.28].

157 UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “El tratado sobre los derechos de los discapacitados cierra la brecha en la protección de los derechos humanos”. [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2012]. <<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=614>>

convierten en realidad”¹⁵⁸.

En conclusión, puede decirse que la Convención conlleva a tres avances concretos como son “la “visibilidad” de este grupo ciudadano dentro del sistema universal de protección de derechos humanos de las Naciones Unidas, la asunción indubitada del fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos y el contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas”¹⁵⁹. Consecuentemente lo que se observa, es que si bien está el instrumento, lo que se requiere, ya no en la mera formalidad, es del compromiso de los diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales para trascender a una efectiva y eficaz aplicación.

2.2.2.1. ¿Cómo se entiende la discapacidad en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad?

La Convención marca un cambio significativo en la forma de entender la discapacidad, al pasar de ser “una temática en la que el foco [es] “la persona” como portadora de alguna discapacidad, a centrar el análisis en “los derechos” de esa persona con discapacidad”¹⁶⁰. De este modo, aceptando que la discapacidad es en sí misma un concepto que evoluciona, se reconocen los paradigmas en los que se ha convivido en el proceso, partiéndose de aquel centrado en la patología, modelo médico – céntrico o rehabilitador, y llegándose a aquel centrado en los derechos, modelo social, el cual en su mejor medida debe ser comprendido como “una nueva instancia capaz de integrar los aspectos positivos [del primero] bajo una lógica de inclusión social”¹⁶¹.

En consecuencia, un enfoque de derechos como el presentado, vislumbra la necesidad de entrever a las personas con discapacidad, como “individuos [que] deben asumirse y considerarse como sujetos de derechos fundamentales que son inalienables e irrenunciables”¹⁶². Sin embargo, es de destacar que el punto crítico se presenta cuando “el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad se apoya en el

158 Op.cit. Acuña, Carlos; Bulit, Luis; Chudnovsky, Mariana; Repeto, Fabián. [p.26].

159 Ibíd. [p.33].

160 Ibíd. [p.24].

161 Ibíd. [p.30].

162 Op.cit. Parra, Carlos y Palacios, María Teresa.

reconocimiento de la especificidad de unos sujetos desde la que se justifica la atribución especial de derechos y no en la necesidad de generalizar la satisfacción de los derechos a aquellos que no los tienen satisfechos para garantizar su dignidad humana”¹⁶³. Lo anterior, demuestra que un proceso de especificación de los derechos para las personas con discapacidad resulta inadecuado, en tanto termina por ubicarlo como un sujeto especial y fuera de lo normal.

En definitiva, la Convención señala que “la discapacidad incluye a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo (...) y que al interactuar con diversas barreras, impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”¹⁶⁴. Lo anterior, lleva implícita la idea que entre más barreras haya, más discapacidad adquiere la persona, al ser necesariamente ese entorno y esa sociedad las que deben adaptarse a ellos, permitiéndoles, y no por el contrario inhabilitándolos, que ejerzan sus derechos humanos como ciudadanos.

2.2.2.2. ¿Cuál fue el proceso de construcción de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad?

La Convención fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 mediante Resolución No. 61/106 y respondió a un largo proceso de construcción colectiva en el que participaron diferentes actores como fueron “Estados miembros de la ONU, observadores de la ONU, cuerpos y organizaciones importantes de la ONU, relator especial sobre discapacidad, instituciones nacionales de derechos humanos y organizaciones no gubernamentales, entre las que tuvieron un papel destacado las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias”¹⁶⁵ (ver anexo No. 3). Resulta conveniente resaltar aquí, que fue en esta ocasión “la primera vez que las organizaciones no gubernamentales participaron activamente en la formulación de un tratado de protección a los derechos humanos”¹⁶⁶.

163 Moreno, Marisol. Infancia, políticas y discapacidad. Bogotá: Universidad Nacional. 2011. “Concepción de discapacidad”. [pp. 67 – 68].

164 Op.cit. Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [artículo No. 1].

165 Op.cit. Acuña, Carlos; Bulit, Luis; Chudnovsky, Mariana; Repeto, Fabián. [p.33].

166 UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en

Dichos actores se encontraban representados en un Comité Especial, establecido en el 2001 por la Asamblea General, que iniciaría el proceso de negociación de la Convención. La primera reunión se llevó a cabo en agosto de 2002, comenzándose a redactar el texto en mayo de 2004 y lográndose un acuerdo final del mismo en agosto de 2006. A partir de ese momento, se sentaron las bases definitivas para su eventual firma y ratificación, entrando en vigor, el Convenio y su Protocolo Facultativo, el 3 de mayo de 2008.

2.2.2.3. Estructura y contenido de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La Convención señala que el propósito de la misma es la de “promover, proteger y garantizar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, [así como] el respeto de su dignidad inherente”¹⁶⁷. En este sentido, parte de ser un instrumento integrador de las múltiples esferas de la vida social, incluyendo ámbitos esenciales tales como “la accesibilidad, la movilidad personal, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y la rehabilitación, la participación en la vida política y la igualdad y la no discriminación”¹⁶⁸.

Bajo dicha perspectiva, al ser, como ya se dijo anteriormente, una norma universal jurídicamente vinculante, su estructura y contenido está atravesada por ocho principios rectores a saber: “El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con

relación a las personas con discapacidad). “¿Por qué una Convención?”. [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2012]. < <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>>

167 Op.cit. Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

168 Op.cit. UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “¿Por qué una Convención?”.

discapacidad y de su derecho a preservar su identidad”¹⁶⁹.

De esta forma, la presente norma internacional está compuesta por un Preámbulo que va desde el literal *a* hasta el *y*, seguido de 50 artículos, y por un Protocolo Facultativo “que permite que individuos y grupos presenten una petición ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”¹⁷⁰ una vez que se hayan agotado todos los procedimientos nacionales de recurso”¹⁷¹ (ver anexo No. 4).

2.2.2.4. La educación en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En el Artículo No. 24 de la Convención, se hace explícito el derecho a una educación inclusiva, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, durante los niveles de escolaridad obligatoria así como la enseñanza a lo largo de la vida. En esta línea, busca “desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas y hacer posible que [este colectivo] participe de manera efectiva en una sociedad libre”¹⁷².

En este orden de ideas, para que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, la Convención es clara al señalar que los Estados Parte deben realizar ajustes razonables en función de las necesidades individuales, prestar el apoyo necesario para facilitar su formación efectiva y permitir entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social. Al respecto, por ajustes razonables

169 Op.cit. Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [artículo No. 3].

170 El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad consta de un total de 18 expertos que han sido elegidos en la Conferencia de los Estados Partes, en la cual participan todos los signatarios de la Convención. Estos miembros prestan sus servicios a título personal y no como representantes de los gobiernos, debiendo ser personas de gran integridad moral y de reconocida competencia y experiencia en la esfera de la discapacidad.

171 UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “El Convenio ya está en vigor: ¿Qué sigue?”. [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2012]. <<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=615>>

172 Op.cit. Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [artículo No. 24].

entiende “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”¹⁷³.

Entre estas medidas a desarrollar se destaca la formación de profesionales y de personal que trabaja en todos los niveles educativos, incluyendo dicha formación “la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”¹⁷⁴. Para finalizar, debe decirse que este último punto adquiere una connotación significativa, una vez se entiende que la propia Convención efectúa una remisión normativa a declaraciones, convenciones, protocolos, resoluciones y leyes que en el marco de los derechos de las personas con discapacidad se han efectuado en tiempos anteriores para nutrir el concepto de educación inclusiva. Por ejemplo, la Convención retoma la definición de discriminación presente en la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, añadiendo que la denegación a esos ajustes razonables también configuran una forma de discriminación¹⁷⁵ y adopta además un modelo educativo, que desde la Declaración de Salamanca se fue promoviendo, para aceptar y responder positivamente a la diversidad de todos los alumnos.

En conclusión, con esta Convención Internacional lo que se evidencia entonces, es la intención de avanzar a favor de la inclusión. En materia educativa, los ajustes razonables que se plasman, son evidencia de ello, en cuanto es la escuela y su sistema el que debe adaptarse, flexibilizarse y amoldarse a las necesidades y demandas de sus alumnos, y no viceversa. Esto es, entretanto, un paso de la segregación y de la integración a la inclusión, en donde el individuo como tal, con sus deseos, sus sueños, sus pensamientos, y su propia

173 *Ibíd.*

174 *Ibíd.*

175 *Op.cit.* Crosso, Camilla. [p.83].

La discriminación es entendida como cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo.

personalidad y esencia, es sujeto de derechos, en un contexto que debiese estar libre de cualquier obstáculo y/o barrera para su desarrollo y su realización personal y social.

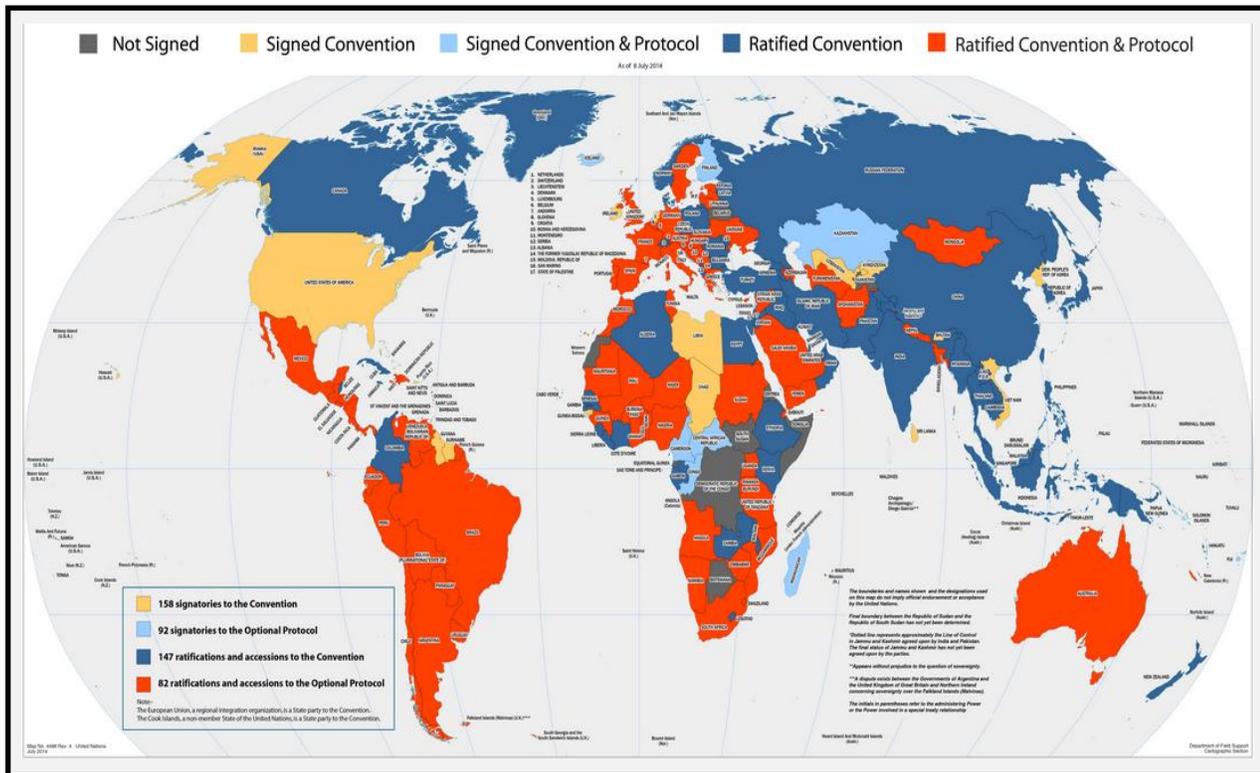
2.2.2.5. Signatarios y ratificaciones de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y del Protocolo Facultativo.

Según la Secretaría de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, integrada por personal del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas y de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, hasta la fecha la Convención ha sido firmada por 158 países y ratificada por 147 y el Protocolo ha sido firmado por 92 países y ratificado por 82 (Ver cuadro No. 3). En el caso puntual de Argentina, la firma y la ratificación de la Convención fue realizada el 30 de marzo de 2007 y la firma y la ratificación del Protocolo fue realizado el 2 de septiembre de 2008. En definitiva, su recepción en la legislación nacional, luego de que ambas Cámaras del Congreso los suscribieran y ratificaran, quedó establecida mediante la Ley 26 378 de 2008, la cual tiene poder vinculante y coaccionante en todo el territorio del país, aun cuando se trata de un territorio con organización federal.

Es importante mencionar asimismo, que una vez firmado y ratificado el Convenio y su Protocolo, los países están obligados legalmente a tratar a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, [teniendo] que adaptar su legislación a las normas internacionales que se plantean en el tratado. Para esto, deben crear un mecanismo nacional que promueva su implementación y que su vez se encargue de enviar informes periódicos al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad acerca de los avances que se realizan en la materia.

Con esta panorámica, dichos países, en el desarrollo de políticas públicas en el marco de la discapacidad, deben tener en cuenta que “su diseño [ha de ser] flexible y su implementación revisada con frecuencia para adecuarse a la evolución de la temática y [que] el eje de las acciones no está en las “personas con discapacidad” sino en el contexto

social en el que ellas tienen derecho a desenvolverse”¹⁷⁶. Una vez establecidos estos compromisos, el paso de la declamación a la acción, puede empezar a hacerse más real y existente que ficticia e inexistente.



Cuadro No. 3: Mapa mundial sobre la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Fuente: UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “Mapa de las firmas y las ratificaciones”. [en línea]. [consulta: 17 de septiembre de 2014]. <<http://www.un.org/disabilities/documents/maps/enablemap.jpg>>

2.3. Marco normativo nacional.

A nivel nacional, buscamos contrastar lo plasmado en la Ley Federal de Educación con la Ley Nacional de Educación, con el fin de revisar, para luego analizar, si en materia educativa para las personas con discapacidad, a partir de la modalidad de educación

176 Op.cit. Acuña, Carlos; Bulit, Luis; Chudnovsky, Mariana; Repeto, Fabián.

especial, hubo algún avance a favor de la inclusión educativa desde un enfoque de derechos. Asimismo, incluimos la Resolución No. 155/11 y la Resolución 174/12, las cuales fueron elaboradas por el Consejo Federal de Educación, con la finalidad de generar armonía y compatibilidad en las normas nacionales, provinciales y municipales con lo dictado por la Convención Internacional de Naciones Unidas. Al respecto recordemos que la Ley 26 378 de 2008, con la que se suscribe y ratifica dicha Convención, adquiere poder vinculante y coaccionante en todo el territorio, independiente de su organización federal.

2.3.1. Ley Federal de Educación.

La Ley Federal de Educación (Ley 24 195 de 1993), derogada con la Ley 26 206 de 2006 (Ley Nacional de Educación), señala que es tarea del Sistema Educativo “asegurar a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna”¹⁷⁷. Para ello, puntualiza que en el desarrollo de la política educativa se deben respetar ciertos derechos, principios y criterios, que para el caso de estudio de las personas con discapacidad, caben destacar los siguientes:

“Artículo 5: El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios:

(6): La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.

(7): La equidad, a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población.

(11): La integración de las personas con necesidades especiales, mediante el pleno desarrollo de sus capacidades.

(15): La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos.

(20): El establecimiento de las condiciones que, posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa.

177 Ley Federal de Educación (Ley 24 195 de 1993). [en línea]. [consulta: 6 de agosto de 2012]. [artículo No. 8]. <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html>

(23): El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación”¹⁷⁸.

Asimismo, la Ley Federal de Educación comprende a unos regímenes especiales, entre los que se encuentra la educación especial, los cuales “tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio”¹⁷⁹.

Más puntualmente, para este tipo de régimen, referido en el Capítulo VII entre los artículos 27 y 29, se plantean los objetivos de por un lado, “garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección en centros o escuelas de educación especial”¹⁸⁰ y por el otro, “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”¹⁸¹.

Finalmente, la Ley remarca que “la situación de estos alumnos atendidos en dichos centros o escuelas de educación especial será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con los padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso, el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico”¹⁸².

2.3.1.1. Acuerdo Marco para la Educación Especial.

El Acuerdo Marco para la Educación Especial (Resolución No. 87/98), elaborado por el Consejo Federal de Cultura y Educación sobre la base de la Ley Federal de Educación, entiende a la educación especial como “un continuo de prestaciones educativas,

178 *Ibíd.* [artículo No. 5].

179 *Ibíd.* [artículo No. 11].

180 *Ibíd.* [artículo No. 28].

181 *Ibíd.*

182 *Ibíd.* [artículo No. 29].

constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”¹⁸³. Para esto, indica que dichas necesidades educativas especiales “son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el diseño curricular”¹⁸⁴.

Así pues, en el Acuerdo se refuerza la necesidad de transformar la educación especial, modificando primero, la situación de subsistema de educación aislado; superando segundo, el modelo médico y psicométrico, tan enfatizado en el diagnóstico y la clasificación de las personas con discapacidad, para adoptar ahora aspectos curriculares y de gestión; y procurando tercero, la concertación intersectorial.

Asimismo, se señala en él, entre unas de las funciones de la educación especial, la importancia de “promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral”¹⁸⁵ y de “extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa a fin de potenciar la inclusividad de las instituciones, o sea su capacidad para educar adecuadamente a sus alumnos, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo”¹⁸⁶.

Ahora bien, el señalamiento de dichas funciones, entre otras más, permiten entrever la voluntad de que en el sistema educativo se atienda a una población más amplia y diversa, procurándose la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las instituciones de educación común a partir de programas de apoyo y seguimiento. No obstante al respecto se señala inmediatamente, la posibilidad de que dichos alumnos sean

183 Acuerdo Marco para la Educación Especial (Resolución No. 87/98). [en línea]. [consulta: 20 de julio de 2012]. <<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf>>

184 *Ibíd.*

185 *Ibíd.*

186 *Ibíd.*

educados en centros o escuelas especiales una vez sus necesidades educativas sean tan complejas que no puedan ser atendidas en ámbitos comunes, debiéndose proveer en estos casos de medidas necesarias que garanticen los espacios y los tiempos de integración parcial que sean posibles.

Finalmente, el Acuerdo Marco para la Educación Especial describe y explica aspectos centrales de esta temática como son las adaptaciones curriculares; los roles y funciones de los equipos profesionales para la educación especial y la formación y la capacitación de los docentes.

2.3.2. Ley Nacional de Educación.

2.3.2.1. El Sistema Educativo Nacional y el Consejo Federal de Educación

El Sistema Educativo Nacional es entendido como el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación, teniendo para esto el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la responsabilidad principal e indelegable de que ésta sea garantizada a todos los habitantes bajo principios rectores de igualdad, gratuidad y equidad, con la participación también de las organizaciones sociales y las familias¹⁸⁷. En dicho sentido, esta triada de actores tiene la función de planificar, organizar, supervisar y financiar concertada y concurrentemente el Sistema, para proveer una educación integral, permanente y de calidad en todos sus niveles y modalidades¹⁸⁸.

Para ello, además de crear y administrar los establecimientos educativos de gestión estatal; deben reconocer, autorizar y supervisar el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada (confesionales o no confesionales), de gestión cooperativa y de gestión social, de todas las jurisdicciones del país. Así pues, con el fin de tener una estructura unificada y articulada en todo el territorio que asegure su ordenamiento y

¹⁸⁷ *Ley Nacional de Educación (Ley 26 206 de 2006)*. [en línea]. [consulta: 29 de abril de 2012]. [artículos No. 4 – 5 y 12 - 15]. <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>

¹⁸⁸ *La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles (educación inicial; educación primaria; educación secundaria y educación superior) y ocho modalidades (educación técnico profesional; educación artística; educación especial; educación permanente de jóvenes y adultos; educación rural; educación intercultural bilingüe; educación en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria).*

cohesión, el Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, se constituye como el máximo órgano responsable de fijar y de controlar el cumplimiento de la política educativa, debiendo respetar las particularidades provinciales y locales.

Al respecto, resulta importante mencionar el papel del Consejo Federal de Educación, al ser en ese organismo interjurisdiccional de carácter permanente, el ámbito en donde se concierta, se acuerda y se coordina la política educativa del país para asegurar su unidad y articulación en el Sistema Educativo Nacional. Éste está conformado por el Ministro de Educación de la Nación, la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes de las universidades¹⁸⁹.

2.3.2.2. Principios, fines y objetivos de la Ley Nacional de Educación

La Ley Nacional de Educación (Ley 26 206 de 2006), plasma unos fines y unos objetivos para ser desarrollados en el ejercicio de la política educativa nacional, los cuales, algunos de ellos, se hace significativo recoger para adentrarse en el campo de la educación inclusiva para las personas con discapacidad. Así pues, si bien, todos en su conjunto constituyen una herramienta y un instrumento esencial a la hora de centrarse en el campo educativo, los indicados a continuación refuerzan la necesidad de un compromiso más firme con aquellos grupos poblacionales que históricamente se han visto sometidos a prácticas exclusivas, violentando el cumplimiento de sus derechos y deberes:

“Artículo 11: Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- (a): Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- (b): 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.
- (e): Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

¹⁸⁹ Ministerio de Educación. “*Consejo Federal de Educación*”. [en línea]. [consulta: 6 de agosto de 2012]. <<http://portal.educacion.gov.ar/consejo/el-consejo/>>

- (f): Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- (j): Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- (k): Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.
- (n): 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.
- (v): Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”¹⁹⁰.

Atendiendo a la finalidad del campo de estudio, la Ley Nacional de Educación contempla unas modalidades dentro del sistema educativo, entre las que se encuentra la educación especial, las cuales son definidas como “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”¹⁹¹.

Específicamente, la educación especial, referida en el Capítulo VIII entre los artículos 42 y 45, es entendida como una “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 educativos. [Ésta], se rige por el principio de inclusión educativa [y busca] brindar atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no pueden ser abordadas por la educación común”¹⁹².

A su vez, indica que “con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la

190 Op.cit. Ley Nacional de Educación (Ley 26 206 de 2006). [artículo No. 11].

191 Ibíd. [artículo No. 17].

192 Ibíd. [artículo No. 42].

integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades (...), las autoridades jurisdiccionales [deben disponer] de las medidas necesarias para posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales; contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común; asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar; propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida y garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares”¹⁹³.

2.3.2.3. Acuerdo de Educación Especial.

El Acuerdo de Educación Especial (Resolución No. 155/11), elaborado por el Consejo Federal de Educación, constituye un dispositivo normativo trascendente en la actualidad en cuanto, a diferencia del Acuerdo Marco para la Educación Especial basado en la Ley Federal de Educación, recapitula lo establecido en la Ley Nacional de Educación y la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Así pues, como ya se ha mostrado anteriormente, el enfoque adoptado por estas normatividades, plantea la necesidad de acentuar el análisis en aspectos claves como son el ser sujetos de derechos y la inclusión educativa, a la vez que insisten implícita o explícitamente en la necesidad de que “los alumnos con discapacidad, más allá del tipo de escuela a la que asisten, tengan una clara pertenencia a los niveles y demás modalidades del Sistema Educativo, superando definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados”¹⁹⁴.

En este orden de ideas, dicho Acuerdo parte de definir orientaciones específicas para la modalidad de educación especial, con la finalidad de desarrollar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas del país. Para ello, entiende que “las políticas educativas deben tener como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no sólo en términos de

193 *Ibíd.* [artículo No. 44].

194 Acuerdo de Educación Especial (Resolución No. 155/11). [en línea]. [consulta: 6 de agosto de 2012]. <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>>

contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar”¹⁹⁵.

Pese a ello, es importante remarcar que si bien se sigue reconociendo la necesidad de reorganizar la educación especial, se mantiene aún la idea de que “las escuelas especiales constituyan un espacio destinado para aquellos alumnos que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran de estos lugares”¹⁹⁶.

Para terminar, frente al concepto de inclusión educativa, el Acuerdo de Educación Especial retoma distintas vertientes que nutren la definición, así como plantea también algunos aspectos concernientes con el debate sobre inclusión e integración, remarcando que no se puede integrar sin incluir o incluir sin integrar. Al respecto, señala que “la inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as [y que] la integración 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”¹⁹⁷.

2.3.2.4. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.

Las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación (Resolución No. 174/12), elaboradas por el Consejo Federal de Educación, constituyen también un dispositivo normativo trascendente en la actualidad, el cual, junto con la mencionada Resolución No. 155/11, buscan que se genere armonía y sintonía entre lo referido en la Convención Internacional de Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad, y las demás normas provinciales vigentes. Así, con el objetivo de “asegurar los principios de igualdad e inclusión educativa, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su

195 *Ibíd.*

196 *Ibíd.*

197 *Ibíd.*

situación social”¹⁹⁸, se dictan pautas que resultan de gran importancia en los procesos de educación inclusiva de las personas con discapacidad. Entre ellos, destacamos los siguientes¹⁹⁹:

Pauta No. 4: “De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto”.

Pauta No. 28: “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 etérea”.

Pauta No. 32: “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”.

Pauta No. 33: “Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de

198 Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación (Resolución No. 174/12). [en línea]. [consulta:18 de agosto de 2012]. <http://portales.educacion.gov.ar/infed/files/2013/04/Res-CFE-174_12.pdf >
199Ibíd.

inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes”.

En definitiva, lo que estas pautas señalan en su intento por acercarse al modelo social de la discapacidad, es que la igualdad y la inclusión sean los principios rectores que engloben los procesos de educación inclusiva de este colectivo. En este sentido, es clara al referir dos directrices: la primera, la importancia de que los niños y niñas con discapacidad puedan continuar su trayectoria educativa en la secundaria común con los apoyos que se requieran; y la segunda, la posibilidad de que se abra un tránsito, abierto y flexible, de los alumnos que están en escuelas especiales a escuelas comunes, a partir de un trabajo coordinado y concertado entre los actores educativos de la educación común y la educación especial, el alumno, y sus familias.

2.4. Marco normativo provincial.

A nivel provincial, incluimos la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, con el Marco General de la Educación Especial y las Pautas para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad con Proyectos de Integración. Así, si bien partimos de la idea de revisar, para luego analizar, las bases sobre las cuales se emiten estas normas desde un enfoque inclusivo y de derechos según lo dictado por la Convención Internacional de Naciones Unidas, debemos contrastar su aplicación también con lo dispuesto por el Consejo Federal de Educación en las Resoluciones No. 155/11 y No. 174/12, mencionadas anteriormente.

2.4.1. Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Ley 13 688 de 2007), derogatoria de la Ley 11 612 de 1994 (Ley Provincial de Educación), señala la responsabilidad principal e indelegable que tiene el gobierno provincial, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, “de proveer, garantizar y supervisar una

educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, la gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”²⁰⁰. Entre sus fines y objetivos, correspondientes en sí mismos al campo que nos atañe, la educación inclusiva en las personas con discapacidad, se destacan:

“Artículo 16: Los fines y objetivos de la política educativa provincial son:

(a): Brindar una educación de calidad, entendida en términos de justicia social (...) con igualdad de oportunidades y posibilidades (...), asignando recursos a las instituciones de cualquier ámbito, nivel y modalidad para que le otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación.

(g): Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística.

(o): Establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos”²⁰¹.

En este sentido, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, en cumplimiento de lo dictado en la Ley de Educación Nacional, comprende asimismo unas modalidades dentro del sistema educativo, entre las que se encuentra la educación especial, las cuales son entendidas como “aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes,

200 Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Ley 13 688 de 2007). [en línea]. [consulta: 9 de mayo de 2012]. [artículo No. 5]. <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>>

201 Ibíd. [artículo No. 16].

adultos y adultos mayores”²⁰².

Más puntualmente, la educación especial, referida en el capítulo IX en los artículos 39 y 40, es entendida como “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”²⁰³.

2.4.1.1. Marco General de la Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.

El Marco General de la Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (Resolución No. 1269/11), en concordancia con lo establecido en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la Ley de Educación Nacional y en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, surge con la finalidad de redefinir la modalidad de la educación especial como “el conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo especializados que posibilitan trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad”²⁰⁴, concretando su obligatoriedad en dichas trayectorias a partir de la estructura curricular y la organización institucional de las escuelas y centros.

Estas escuelas y centros están organizados en centros de atención temprana de desarrollo infantil, en escuelas de la modalidad para alumnos con cada tipo de discapacidad y en centros de formación integral, pudiendo ser definida su escolaridad según la complejidad de las necesidades educativas propias de cada individuo, ya sea a partir de una escolaridad con proyectos de integración o una escolaridad en centros o escuelas sede de educación especial.

202 *Ibíd.* [artículo No. 22].

203 *Ibíd.* [artículo No. 39].

204 Marco General de la Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (Resolución No. 1269/11). [en línea]. [consulta: 9 de mayo de 2012]. [anexo No. 1]. <<http://bejomi1.files.wordpress.com/2011/06/resolucion-1269-2011.pdf>>

Resulta relevante señalar además, el uso que en su contenido se hace del término alumno con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, al constituirse en el marco desde el cual se concibe a la educación especial. Al respecto, señala que su utilización “se torna superadora de aquella denominación “necesidades educativas especiales”, toda vez que define un ámbito específico de atención educativa especializada. Desde un posicionamiento centrado supuestamente en el modelo social, la discapacidad es entendida como la consecuencia de la interacción entre el sujeto y los entornos o factores contextuales, [los cuales] direccionan las trayectorias educativas integrales y las configuraciones de apoyo a todos los alumnos con discapacidad del sistema educativo provincial”²⁰⁵.

Utilizamos la calificación de un supuesto, pues si bien se hace referencia a los entornos o factores contextuales, sigue dejando abierta la posibilidad de una escolaridad en centros o escuelas sedes de educación especial, los cuales, remiten directamente al modelo médico – céntrico o rehabilitador, al poner su énfasis en el déficit de la persona, y no en la incapacidad de la propia escuela para adaptarse y flexibilizarse a su alumnado. En este sentido, la propuesta que presenta la norma sigue estando por fuera de la esencia inspiradora de la Convención, pues en lugar de acercar, continúa alejando y separando la posibilidad de ejercer su derecho a una educación inclusiva.

Si bien en la presente Resolución se enumeran claramente las diferentes formas y espacios de intervención atendidas por la educación especial en los distintos niveles de enseñanza obligatoria del sistema educativo, dado el caso que nos atañe en el estudio, sólo serán tenidas en cuenta las especificidades propias de la educación primaria. Así pues, como ya se dijo líneas arriba, estos alumnos acceden, según la complejidad de sus necesidades educativas, a una escolaridad con proyectos de integración o a una escolaridad en centros o escuelas sede de educación especial.

Por un lado, la escolaridad con proyectos de integración en el nivel primario, está dirigida a aquellos alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad entre

205 *Ibíd.*

los 6 y los 14 años de edad, que ingresan a escuelas comunes con el diseño curricular vigente del nivel y contando con los aportes pedagógicos específicos a partir de trayectorias educativas integrales y apoyos necesarios que se desprenden del trabajo articulado y coordinado de la educación común y la educación especial.

Al igual que en los demás niveles educativos, en éste se hace especialmente relevante el establecimiento de acuerdos entre la institución y las familias, con el fin de posibilitar la continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para esto, se deben explicitar claramente los compromisos y las responsabilidades que le corresponde asumir a cada uno, teniendo en cuenta “las situaciones particulares de los alumnos y sus contextos para dar cumplimiento a la asistencia a clase, a la realización de controles médicos y a los tratamientos que se consideren pertinentes, en resguardo a los derechos de educación y de salud de los alumnos integrados a tal modalidad”²⁰⁶.

Y por el otro, la escolaridad en centros o escuelas sede de educación especial en el nivel primario, está dirigida a aquellos alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad entre los 6 y los 14 años de edad, que por la complejidad de sus mismas necesidades educativas no pueden incluirse en proyectos de integración escolar. En estos casos, dicha propuesta pedagógica está ajustada al diseño curricular vigente del nivel con la incorporación de las especificidades que cada alumno requiera en función de su discapacidad, comprendiendo su desarrollo en un módulo de iniciación laboral en el primer ciclo y en un módulo de capacidades básicas en el segundo ciclo.

2.4.1.2. Pautas para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires.

En las Pautas para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires (Resolución No. 4635/11), desarrolladas en concordancia con lo establecido en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la Ley de Educación Nacional y en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se brinda un marco organizativo y se

206 *Ibíd.*

establecen los procedimientos para el diseño de los proyectos de integración, entendiéndose que dicha integración, basada en el principio de inclusión educativa, constituye un aspecto fundamental de la política educativa provincial que debe regir para la totalidad de las instituciones escolares en todos los niveles y modalidades.

Así pues, aun cuando se deja en claro que los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad deben, en la mayoría de lo posible, ser escolarizados en instituciones educativas comunes, el espacio en las escuelas especiales sigue todavía abierto para aquellos cuyas necesidades reviste de una alta complejidad, alejándonos y separándonos nuevamente de lo referido en la Convención, y permitiendo en sí, un enfoque articulado al modelo médico – céntrico o rehabilitador, propio de esos espacios ideados para una educación segregada.

Ahora bien, entre sus líneas señala que “en este proceso no basta incluir en las escuelas, por simple acumulación, a todos los alumnos sino que es necesario integrarlos a [ellas] posibilitando su acceso al conocimiento y a los bienes culturales”²⁰⁷. Para ello, es imprescindible que el sujeto, desde sus posibilidades y limitaciones, pueda construir sus aprendizajes, en una escuela que acepta las diferencias y que reconoce en la heterogeneidad la mejor condición para el desarrollo²⁰⁸. En este orden de ideas, la integración escolar, como estrategia educativa, debe:

“-Educar teniendo como horizonte la autonomía progresiva, la independencia y a autodeterminación.

-Garantizar la adquisición de los contenidos curriculares.

-Habilitar y atender la opinión del alumno y de su familia, ayudándolo a construir condiciones de convivencia y el desarrollo del sentido de pertenencia.

-Permitir que el alumno descubra sus propias capacidades reconociendo sus limitaciones.

-Establecer objetivos claros y personalizados a partir de los cuales se determine la

207 Pautas para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires (Resolución No. 4635/11). [en línea]. [consulta: 7 de agosto de 2012]. [anexo No. 1]. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/res4635_11.pdf>

208 *Ibíd.*

temporalización necesaria para el logro de los mismos.

-Favorecer la participación en la toma de decisiones para la inserción social y laboral de acuerdo al propio proyecto de vida del alumno en ejercicio de su ciudadanía”²⁰⁹.

De esta forma, es importante remarcar que en esta estrategia de integración los equipos docentes del sistema educativo tienen funciones y responsabilidades específicas, complementarias y diferenciadas para cada momento y requerimiento del proceso²¹⁰. Entre ellas, adquiere gran relevancia el desarrollo del proyecto pedagógico individual, el cual si bien tiene propósitos y objetivos para cada alumno en particular, adopta unas bases comunes como son:

“(1) Informe analítico de situación de aprendizaje: En él se hace una breve caracterización de la historia escolar del alumno y una fundamentación acerca de la decisión adoptada para su estrategia de integración. Para esto, se tiene en cuenta el contexto áulico, institucional, familiar y comunitario.

(2) Estrategias de integración: En ésta se consignan aspectos puntuales referidos a la reorganización de horarios de clase del alumno; la asistencia a distintos establecimientos que complementen la formación; la selección de apoyos y medios para el acceso al currículum y la concurrencia del maestro integrador, maestro integrador laboral o integrantes del equipo, así como también los tipos de atención que se le van a brindar²¹¹.

209 *Ibíd.*

210 Los equipos docentes del sistema educativo estarán conformados por: equipo integrador –maestro y/o profesor de grupo y maestro integrador según la caracterización de la matrícula atendida y/o maestro integrador laboral (educación especial)-; equipos técnicos docentes y equipo de orientación escolar (dirección de educación especial y dirección de psicología comunitaria y pedagogía social); equipos de conducción de las instituciones educativas intervinientes y equipo distrital de inspectores de enseñanza. Sus funciones principales serán: la identificación y resignificación del potencial de aprendizaje del alumno, en función al desarrollo e implementación del diseño curricular del nivel en que se encuentra integrado, propiciando nuevos vínculos con el conocimiento, con la institución, con los docentes y sus compañeros; la promoción de prácticas que fortalezcan el intercambio y el apoyo técnico pedagógico mutuo, atendiendo la dimensión psicológica y social del alumno con discapacidad; la formulación de acuerdos que fortalezcan la integración educativa y promuevan el desarrollo de las capacidades; la consideración y el trabajo interinstitucional con otros servicios e instituciones de la comunidad que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos y la implementación conjunta de estrategias que sostengan la participación activa de los estudiantes y de las familias en el proceso de integración escolar.

211 Los tipos de atención que se les puede brindar a los alumnos son: directa (consiste en el trabajo con el alumno por parte del equipo docente; indirecta (surge de la necesidad de brindar a los docentes de año o grupo el soporte técnico pedagógico necesario en forma de orientaciones) y la asistencia de

(3) Acuerdos establecidos a nivel interinstitucional y con la familia: Estos acuerdos son de carácter pedagógico y didáctico (estado inicial, seguimiento y evaluación); organizativo y de funcionamiento (reorganización de espacios y horarios y definición y distribución de recursos); administrativo (matriculación del alumno) y relacional y familiar (comunicación y orientación de todos los aspectos vinculados a su integración).

(4) Propuesta curricular individualizada: Estas propuestas no deben consistir en un recorte de los contenidos y objetivos del currículum común para adaptarlo a las posibilidades de cada sujeto sino que más bien deben basarse en la implementación de estrategias didácticas y en la organización del tiempo de aprendizaje, vinculando ambos aspectos a las características y necesidades de los alumnos. En este proceso conjunto, en el que los docentes de los niveles obligatorios y los maestros integradores cumplen una responsabilidad fundamental, éstos últimos adquieren un rol protagónico en cuanto deben brindar información y herramientas que sustenten las propuestas.

(5) Criterios de evaluación, acreditación, promoción y certificación: Dada las particularidades con que deben ser definidos estos criterios, es importante que se eviten repetir fundamentaciones despersonalizadas que se ajusten a cualquier alumno.

(6) Seguimiento del proyecto: Para esto se deben llevar a cabo reuniones participativas que refuercen el criterio de responsabilidad compartida que caracteriza a los proyectos de integración”²¹².

Adicionalmente, en la presente Resolución se hace referencia a la toma de decisiones para definir la continuidad en la trayectoria escolar de los alumnos. De este modo, para el nivel de educación primaria, caso de estudio que nos interesa, se dan las siguientes posibilidades: En el primer ciclo, puede ocurrir que se promocióne al segundo continuando integrado con la misma estrategia; que se promocióne al segundo continuando integrado con cambios en la estrategia y/o en los criterios de evaluación, acreditación y promoción o que no se promocióne al segundo y se requiera escolarización en escuela especial.

Y en el segundo ciclo, puede ocurrir que se promocióne al nivel de educación

técnicos docentes de escuela especial y equipo de orientación escolar.

212 Ibíd.

secundaria sin efectuarse cambios en la estrategia; que se promocione al nivel de educación secundaria con cambios de estrategia pero con el mismo criterio de acreditación y certificación o viceversa o que se continúe en otras propuestas educativas como pueden ser formación profesional, centros de formación integral para adolescentes y jóvenes, escuelas técnicas y agrarias, educación de adultos, entre otros²¹³.

Finalmente, realizando una mención concreta para cada nivel, se resaltan puntos concernientes a la evaluación, calificación, promoción y acreditación, para los cuales se señalan algunos aspectos generales a saber:

“-La evaluación de los aprendizajes del alumno la realizarán –en forma conjunta- los equipos escolares intervinientes, teniendo en cuenta los criterios pautados en su proyecto pedagógico individual.

-La evaluación del alumno integrado implica un abordaje que tenga en cuenta la participación activa del alumno en el proceso de construcción de sus aprendizajes y el grado de autonomía alcanzado en el mismo.

-En todas y cada una de las áreas, la evaluación se entenderá como proceso integrado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, acorde a la concepción sustentada en el diseño curricular del nivel correspondiente.

-La evaluación continua hace que las estrategias didácticas permanentemente atiendan lo específico de los obstáculos y procuren su superación, evitándose reiteraciones que puedan acentuarlos.

-La calificación, acreditación y certificación la realizará la dirección que corresponda de acuerdo con las situaciones particulares de cada alumno y a lo pactado en el acuerdo pedagógico y en el proyecto pedagógico individual.

-En todos los casos, si al finalizar los periodos de evaluación y orientación pautados por el nivel, el alumno no hubiera acreditado lo dispuesto en su proyecto pedagógico individual, los equipos escolares intervinientes analizarán y revisarán la trayectoria educativa propiciando estrategias de inclusión acordes a sus capacidades y necesidades”²¹⁴

213 *Ibíd.*

214 *Ibíd.* [anexo No. 2].

2.5. La educación de las personas con discapacidad: una interpretación a las normas en Argentina

Aún cuando en las diferentes normatividades vistas, encontramos lineamientos que apuntan a asegurar una educación que sea para todos; una educación que permita el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; una educación que se ejerza en igualdad de oportunidades; una educación que no sea discriminatoria; una educación que permita la libre elección de la escuela a los padres, entre otros; la realidad en la práctica de las niñas y niños con discapacidad es diferente en su gran mayoría.

En este orden de ideas, si el objetivo de la educación es el de construir entre todos el conocimiento no sólo académico e intelectual, sino ante todo humano y social, para que se tenga una vida digna, una vida libre, una vida autónoma; esto no estaría ocurriendo en uno de los espacios, que las propias normas han dejado abierto, para que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la educación: las escuelas especiales.

Bajo esta línea, el sistema educativo argentino se separa, por así decirlo, en dos ramas: uno, impartido en las escuelas comunes, para las personas sin discapacidad, y otro, impartido en las escuelas especiales, para las personas con discapacidad. En algunos casos, este sistema, con actores libres para juzgar y decidir a su libre albedrío el futuro de otros, permite que algunas de estas personas con discapacidad estudien en dichas escuelas comunes, generándose aquí el principal debate entre lo qué es la integración y lo qué es la inclusión. Como lo hemos venido planteando, la primera, la integración, conduce a que sea el alumno quien se adapte y se flexibilice a las condiciones de la escuela, caso contrario, de la segunda, la inclusión, en el que es la escuela, quien debe hacerlo.

Éstas, habilitadas por la modalidad de educación especial de la que se habla en las normas nacionales educativas argentinas, nos dejan la sensación que es un lugar por el que las personas con discapacidad y sus familias deberían sentir una especie de “gratitud”, pues cuentan con un espacio exclusivo para la educación de sus niños, al no poder acceder a escuelas comunes. Lo que con esto observamos entonces, es un trato continuo a las

personas como “objetos” o “cosas”, que son muchas veces, sin siquiera quererlo, situados allí, al ser su única alternativa. Aclaráramos en todo caso, sin entrar en más, que muchos están por voluntad de sus familias, pues siguen creyendo que ahí van a estar mejor, van a aprender más, van a estar más contenidos, y sobre todo no van a sufrir del rechazo que en las escuelas comunes normalmente se ven sometidos.

Este aspecto lo queremos dejar de todas formas resaltado, pues responde a la misma estructura de la sociedad cegada en la que hemos crecido, y que genera el mayor obstáculo y/o barrera para este colectivo: las actitudinales. Además, es como si se creyera que con esto, con la modalidad de educación especial, el Estado estuviera conteniendo, asistiendo, ayudando, a estas personas. Y nada más contrario, pues le está arrebatando su condición de sujeto de derecho, de un sujeto con el derecho a elegir el tipo de educación que quiere recibir.

En definitiva, estas escuelas especiales, por más que sean incluidas dentro de una de las modalidades del sistema educativo argentino, continúan siendo una opción segregadora para las personas con discapacidad, que camina en sentido contrario a la educación inclusiva, y por ende a lo contemplado en la Convención Internacional de Naciones Unidas. Así, por más que el sistema se defina bajo principios de inclusión, el solo hecho que dé cabida a estas escuelas especiales, nos indica que continúa prevaleciendo un énfasis médico, que define en sí a la persona por su déficit. Erróneo es pensar entonces, como algunas veces quisiera hacerse ver, que estar en ellas es hacer parte de un sistema general que se alaba inclusivo, pero que por cierto motivo queda encerrado en el “en aquellos casos que no sea posible”.

Así, tanto esta prácticas segregadoras vigentes en las escuelas especiales como otras prácticas integracionistas en las que el niño o niña con discapacidad accede a la escuela común, pero teniendo él o ella que adaptarse y flexibilizarse a la escuela, son sistemas propios de ese modelo médico – céntrico o rehabilitador del que hemos venido hablando, y que aún hoy en día conviven con lo plasmado en aquella Convención, que el país ha aprobado y ratificado, y que desde el año 2014 adquirió jerarquía constitucional. Frente a

esto, Vernor Muñoz Villalobos enfatiza diciendo que la "discapacidad como un obstáculo para el derecho a la educación constituye una práctica que victimiza a las personas y omite sentar responsabilidades a los sistemas educativos que son, en primera instancia, los que ejecutan su exclusión, pero que sin embargo también tienen el poder de adaptar el entorno a las necesidades de las personas con capacidades diferentes y al interés superior de los niños, niñas y adolescentes"²¹⁵.

Lo dicho por Muñoz Villalobos nos adentra en la lógica de la inclusión desde un enfoque de derechos, al entender que es la escuela la que debe adaptarse y flexibilizarse, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, debiendo realizar los ajustes razonables y el diseño universal necesarios para ello. En este sentido, las preguntas y cuestionamientos sobre lo que en la práctica de las escuelas argentinas está sucediendo es evidente, a raíz del compromiso que el Estado Nacional selló con sus habitantes: "los enfoques que excluyen, segregan o integran a las personas que padecen una deficiencia pueden coexistir en un mismo país y afectar a otras personas además de las que presentan una discapacidad"²¹⁶.

Bajo esta óptica, si bien nos encontramos con un país en el que pese a un marco normativo comprometido con los procesos de inclusión educativa, conviven enfoques que aún excluyen, segregan o integran a los niños con discapacidad, la tarea del aparato gubernamental debiese seguir estando presente en la apuesta por tal fin: "(...) la educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva"²¹⁷.

²¹⁵ Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz Villalobos. [en línea]. [consulta: 29 de agosto de 2016].

<http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relatores/Educacion/2004_informe_del_relator_educacion_vernor_munoz_17_dic.pdf>

²¹⁶ Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/25/29 del 18 de diciembre del año 2013. [consulta: 29 de agosto de 2016].

²¹⁷ *Ibíd.*

Como puede verse a continuación, la impronta alcanzada por la Convención Internacional de Naciones Unidas, se debe, fundamentalmente, a la lucha colectiva que las personas con discapacidad, sus familias, y demás organizaciones que trabajan en pro de sus derechos, tuvieron en el proceso para hacerse escuchar, y reivindicarse así como sujetos de derechos. De hecho, el lema acuñado por el Caucus Internacional de la Discapacidad fue “Nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as”, lo que demostraba que nunca más una decisión iba a poder ser tomada sin su participación. Esto, como enseñanza para el país, nos deja una lección con la que se demuestra que la participación de ellos, con sus experiencias, sus sentimientos, sus pensamientos, son esenciales en la formulación de políticas que retoman una realidad que se percibe, se valora y se interpreta desde la representación de los actores intervinientes.

3. LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ARGENTINA DESDE LA MIRADA DE LOS INFORMANTES CLAVES.

La finalidad de esta sección se centra en recoger, previo a la realización del trabajo de campo propuesto, las valoraciones y las percepciones que distintos actores académicos, sociales, políticos relacionados con la temática en cuestión, tienen frente a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Argentina. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas (ver anexo No. 5) que más allá de retomar generalidades, buscaron atrapar especificidades propias de los entrevistados por la trayectoria que en la materia han tenido en sus vidas, y que fueron sujetas, en el proceso mismo de codificación, a la interpretación propia del autor, y a las articulaciones y relacionamientos que entre ellos se podía establecer.

En dicho sentido, si bien del análisis posterior de las mismas se observan posiciones comunes que apuestan por un modelo más social e inclusivo, se encuentran también puntos divergentes entre unos y otros que se encarrilan sobre todo en la posición en la que el país, gubernamentalmente hablando, se encuentra a la hora de formular y ejecutar políticas en este ámbito.

Ahora bien, en términos generales la interpretación que de las entrevistas hacemos,

es que los actores entienden la discapacidad como el producto de una interacción entre las dificultades que tiene una persona y las barreras interpuestas en el ambiente, impidiéndoles una participación plena y efectiva en la sociedad y en igualdad de condiciones con los demás. María Eugenia Yadarola es contundente al respecto, al indicar que “si no hay barreras, la discapacidad simplemente cambia o desaparece”.

De ahí, que muchos hagan alusión al modelo social de la discapacidad, considerando que ésta es a su vez un problema socialmente creado (Pablo Recchia, Verónica Galetto y Ana María Ravaglia) al no existir adaptaciones y flexibilizaciones que posibiliten la inclusión. Así pues, si lo que se requiere es de un cambio, aun cuando admiten que es un proceso paulatino, es importante trabajar en los prejuicios socioculturales tan fuertemente marcados hacia las personas con discapacidad. Y es que son éstas, las connotaciones negativas que la discapacidad hoy en día sigue cargando, contra las que más se debe luchar, pues es ahí, en la misma sociedad donde se mantiene todavía viva la idea de articulársela con un fenómeno exclusivamente médico (Alicia Ligabue).

Por todo esto, consideramos que no sólo el generar estrategias de concientización en las comunidades debe ser tarea primordial, sino también, que ellas estén lideradas por las mismas personas con discapacidad para que empiecen a ocupar los espacios a los que como todo ser humano tienen derecho. Como dice uno de los entrevistados al citar a Jesús Flórez, “las personas con discapacidad no son parte de la sociedad sino que son la sociedad” (Armando Dall Armellina), y es esto lamentablemente lo que aún sigue sin entenderse.

En nuestra opinión, la inclusión se aprende, y se aprende sólo con la experiencia, y para que haya experiencia debemos estar abiertos a un cambio que favorezca la aceptación, la valoración y el respeto por la diversidad. Es como un círculo virtuoso, en el que los preconceptos deben empezar a ser cambiados entre todos los actores que de él hacen parte. Esto es lo que se conoce comúnmente en este campo como “vencer la inercia” (Marcelo Tessadro). Es entonces aquí, como esa transformación, “requiere de un cambio en la mirada de todos y todas, para poder luego cambiar las prácticas cotidianas” (María Eugenia Yadarola).

A propósito de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que si bien fue suscrita y ratificada por ambas Cámaras del Congreso mediante la Ley 26 378 de 2008, creemos que su aplicación en el territorio nacional ha sido poco efectiva. Varios remarcan que sólo basta con analizar las normatividades en el país para darse cuenta que sigue adoptándose un lenguaje netamente médico, alejado de las concepciones inclusivas que en este instrumento internacional se plasman. Es más, un ejemplo del sostenimiento de este paradigma se evidencia en muchos lugares en donde “aún hoy en día las obras sociales siguen requiriendo el certificado médico para servicios educativos o laborales” (Armando Dall Armellina).

Lo que sigue sucediendo entonces, es que en el país el discurso dista mucho de la realidad, es decir que sin un cambio real en la mentalidad de las personas, por más que esté escrito en el papel, esto no va a ser cumplido (Armando Dall Armellina y Pablo Molero). Es como si la Convención se hubiera convertido en “un instrumento para peticionar o demandar, (pero no como debería ser), en un instrumento para guiar activamente las acciones del Gobierno” (Elena Dal Bo). Sencillamente, es como si con ella hubiéramos obtenido una mayor fuerza para luchar y para defender la inclusión, teniendo en claro que las reglamentaciones posteriores a su aprobación, continuaban adoptando muy parcialmente un enfoque inclusivo (María Eugenia Yadarola).

No obstante, pese a las valoraciones y percepciones negativas que sostienen algunos frente a este punto, se destaca también la puerta que con ella se abrió más claramente para generar una mayor discusión de la temática (Pablo Molero). Y es que no es que creamos que el tema de educación inclusiva para personas con discapacidad no hubiera estado hasta el momento ubicado sobre la mesa, es más desde hacía mucho tiempo atrás eran varios los que apostaban a su favor, sino que la puesta en escena de actores, sobretudo institucionales, había sido escasa, por no decir nula. Todo esto se evidenció recién empezó el proceso de construcción de la Convención, en el cual no participaron activamente organismos gubernamentales afines con la discapacidad, por más que eran invitados constantemente. “La participación en el proceso se vio reducida a personas de la Cancillería que si bien

conocían sobre derechos humanos, era insuficiente lo que conocían sobre discapacidad” (Elena Dal Bo).

Así pues, entrando ahora más puntualmente en el tema de educación inclusiva, interpretamos según lo dicho por los entrevistados, que ella hace referencia a una educación en donde la escuela común es para todos y todas, en donde es ésta la que se adapta y se flexibiliza a las necesidades de los alumnos que recibe, y no viceversa, y en donde se asegura la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos. Bajo esta mirada, “las experiencias de vida de los niños y niñas pasan a ser más importantes que los mismos contenidos curriculares” (Armando Dall Armellina), al ser ahí en donde se invierte la fórmula de dificultades del aprendizaje en dificultades de la enseñanza (Marina Klemensiewicz y Mercedes Rozental).

De esta forma, se constituye en una escuela que apunta al fortalecimiento de valores, de conductas y de hábitos positivos, en donde el otro, con sus propias capacidades y habilidades, que se respetan, se valoran y se aceptan, nutre a los demás (Marcelo Tessadro). Es en definitiva, una educación para la diversidad y en la diversidad en el marco de la escuela común y el aula común, que apunta principalmente al “desarrollo armonioso de cada persona y está centrada en valores sociales y en la convivencia: es una educación para todos, con todos y en todo momento”. (María Eugenia Yadarola).

Con la relevancia de este enfoque, es que pensamos debe reconocerse entonces la importancia que tiene la educación especial como herramienta de apoyo a los procesos de inclusión educativa. El problema central está en que muchas veces tiende a confundirse con aquella escuela especial, segregadora y homogeneizadora, donde erróneamente para muchos estas personas deben continuar siendo educadas (Pablo Molero). Es así, como debe lucharse ahora para que dicha mentalidad, en la que “la escuela especial es vista como un reducto de protección que cuida y protege de los alumnos con discapacidad que se ven vulnerados por el aparato normalizador de la escuela común” (Mariano Narodowski), cambie hacia una en la que educación común y educación especial interactúan, brindando ésta última los conocimientos y los servicios que por su experiencia durante años ha

adquirido a la escuela inclusiva.

Lo anterior significa que los procesos de educación inclusiva, como su adjetivación lo indica, incluya a todos los actores que en él participan. Esto es, que no sólo corresponda a los alumnos en sí sino también a las autoridades gubernamentales, a los inspectores, a los directivos, a los docentes, a los profesionales, a los padres de familia y a las demás personas que de la escuela hacen parte, para que una vez inmiscuidas compartan en red posiciones que permitan analizar y reflexionar sobre las mejores opciones educativas que se le dará al alumnado (Ana María Ravaglia).

Sin embargo, más allá de este trabajo articulado e interconectado entre los distintos actores, sin dejar de ser ello importante, sostenemos que lo realmente trascendental para alcanzar con éxito la educación inclusiva, está inicialmente en la apertura de las mentes para adoptar con plena convicción que “todos podemos aprender de todos de acuerdo a nuestras propias posibilidades” (Armando Dall Armellina).

Es al entender esas posibilidades propias, es decir cada individuo con sus capacidades y habilidades particulares, que las personas que conviven en escuelas inclusivas se benefician al ser espacios reales que reflejan la realidad social en la que vivimos (Sandra Larsen). Únicamente a partir de esa heterogeneidad, inalienable a la naturaleza humana, es como imaginamos pueden aprenderse valores de respeto, tolerancia, solidaridad, compañerismo, aceptación, convivencia, entre otros.

Frente a esto, uno de los entrevistados recordaba a Lou Brown, quien decía que “los más capacitados, los más destacados, los más brillantes junto a los menos capacitados, los menos destacados, los menos brillantes, ambos se van a beneficiar enormemente y muy seguramente, estos calificados como los mejores, van a adquirir virtudes que sólo tienen aquellos que más necesitan ayuda y apoyo” (Armando Dall Armellina). Continúa otro entrevistado retomando lo planteado por Lev Vigotsky, para señalar también que “el aprendizaje es en colaboración, por lo que es conviviendo en la diversidad que podemos entenderla, respetarla y valorarla” (María Eugenia Yadarola).

En definitiva, consideramos que es esa heterogeneidad la que permite aprender de las diferencias para ser un mejor ser humano, entendiendo que las perspectivas son múltiples, que se tienen potencialidades y limitaciones variadas y que las experiencias son vividas con distintos pensamientos y sentimientos para cada individuo. Por ello, el luchar por la inclusión educativa conlleva a plantear estrategias de cooperación aisladas de la competitividad, en donde lo que se refuerce sea la riqueza potencial de cada persona para ayudarse y apoyarse en los aspectos que se sobresale. Esto ha sido muy común en la conformación de equipos de trabajo heterogéneos, en los que al interior del aula cada integrante cumple la función que mejor sabe hacer para el ejercicio propuesto (Pablo Recchia y Verónica Galetto).

Por ejemplo, uno de los entrevistados, padre de familia de una niña con síndrome de down, recuerda que por una característica propia de la discapacidad su hija es laxa, pero por el otro lado tiene mucha elongación. “Siempre hace pruebas de baile y es feliz explicándoles a los demás cómo hacerlo. Esto es una gran potencia que ella tiene, en el curso la valoran y le reconocen su capacidad, lo cual ha reforzado siempre su autoestima” (Marcelo Tessadro).

Bajo este panorama, conceptualizan la finalidad misma de la inclusión educativa, reconociendo asimismo la situación real del país en la materia, la cual, para muchos, continúa siendo insuficiente. Y es que ni siquiera de inclusión aquí se habla, quizás de integración en algunos casos, señala uno de los entrevistados (Alicia Ligabue). Tan grave puede llegar a ser el asunto, remarca otro, al señalar la tan famosa frase plasmada en las normatividades “siempre que sea posible”, lo que sin lugar a dudas constituye aún discriminación (Elena Dal Bo).

“Políticas de Estado relacionadas con inclusión educativa no existen, de pronto uno que otro programa y/o proyecto muy específico sin mayor conocimiento y difusión” (Mariano Narodowski). Lo poco que se ha hecho se debe a la voluntad de esa escuela, de ese directivo, de ese docente, de ese profesional o de esos padres que apuestan

incansablemente por la inclusión, pero no es que se evidencie como tal una voluntad política en el país para promover esa heterogeneidad áulica que debe contemplar la educación inclusiva (Elena Dal Bo).

¿Cómo se encuentra posicionada entonces Argentina entorno a los procesos de inclusión educativa para las personas con discapacidad? Si bien observamos que hay cierto consenso entre los entrevistados al afirmar que la temática ha adquirido una mayor visibilización para ser discutida, sobretodo, entre distintos actores sociales, su materialización resulta, para nosotros, todavía incipiente dada la poca participación de actores políticos con capacidad de decisión. Lo que esto indica, es que los avances obtenidos responden más a un fuerte voluntarismo de un sector de la sociedad civil constantemente comprometida con la causa, que en muchos casos se acoge a la propia Convención como un medio, como ya se mencionó anteriormente, para petitionar o demandar casos particulares (Elena Dal Bo y María Eugenia Yadarola).

Así pues, entendemos que dada la inexistencia de políticas públicas que apunten específicamente a reforzar dichos procesos, éstos son percibidos y valorados más como un favor que como un derecho de todos y todas. Y es que no puede decirse del todo que la educación inclusiva no aparezca, en una u otra de sus formas, en el lenguaje de los políticos sino que lo que sigue sucediendo, como muchas otras cosas en el país, es que del discurso a la acción hay un gran abismo.

Se siguen aprobando, y a su vez acumulando, más y más normatividades que no dejan de ser papeles para, en el mejor de los casos, adoptar una que otra terminología que en la alusión pública permita construir un discurso deslumbrador (Armando Dall Armellina). Es más si de inclusión educativa estamos hablando, enfatiza uno de los entrevistados, ésta es destinada, por los hacedores de las políticas públicas, para aquellos sectores más pobres del país, pero sin siquiera dar espacio a las personas con discapacidad (Sandra Larsen y Mariano Narodowski).

No obstante, es importante mencionar también que estos planteamientos, dados en

su mayoría por personas ajenas al sector gubernamental, son controvertidos por aquellas que vinculadas políticamente a la temática consideran que, con sus avances y con sus retrocesos, con sus marchas y con sus contra marchas, el país está mejor parado frente a la educación inclusiva.

Es un cambio paulatino que requiere de una construcción conjunta y comprometida, insiste uno de los entrevistados. “Los Ministerios de Educación están teniendo un papel proactivo a la aceptación, cambiando hacia un paradigma social, brindando orientaciones a nivel nacional y jurisdiccional, favoreciendo el conocimiento de políticas y normas, apoyando experiencias de sujetos sobre las intervenciones educativas y promoviendo la toma de decisiones sobre la modalidad especial” (Ana María Ravaglia).

En suma, cuando se les pregunta por las amenazas y debilidades y por las oportunidades y fortalezas que encuentra el país para seguir llevando adelante el proceso, podemos identificar dos grandes espacios: uno, el que se da a nivel político y a nivel social y otro, el que se da al interior de las escuelas con sus actores vinculados.

Por un lado, en el primer ámbito, plantean que a nivel político no hay espacios concretos para la discusión; no hay conocimiento profundo sobre la problemática; no es visto como una temática de derechos en la acción, sólo en el discurso, y no se asignan los recursos económicos y humanos suficientes; no se apoyan ni se acompañan los procesos en los lugares donde hay voluntad de iniciarlos; no hay claridad ni coherencia en las normatividades que se promulgan, no se formulan ni se ejecutan políticas públicas específicas en la materia y no hay una articulación y unificación real de la modalidad especial al sistema educativo (Pablo Molero, Elena Dal Bo, Marcelo Tessadro, Sandra Larsen, Pablo Recchia, Verónica Galetto y María Eugenia Yadarola). A su vez, otros señalan que se ha trabajado por crear y modificar reglamentaciones para que se favorezca el proceso y que, a raíz de las capacitaciones entre los funcionarios, se ha adoptado con mayor convicción un cambio de paradigma que profundiza en lo social y lo inclusivo (Ana María Ravaglia).

Asimismo, indican que a nivel social el mayor problema reside en la connotación negativa que la discapacidad sigue cargando en el imaginario sociocultural de la comunidad, señalando que “el desconocimiento generalizado de los derechos (de este colectivo) y de los avances mundiales en políticas inclusivas constituye una de las principales causas que acentúan la exclusión” (Sandra Larsen). A consecuencia de ello, muchas familias, temerosas de no saber dónde terminará el proceso, se resisten a que sus hijos con discapacidad asistan a escuelas comunes (Armando Dall Armellina). Pese a lo anterior, como ya se ha ido mencionando líneas arriba, el mayor reconocimiento lo reciben las familias y organizaciones de la sociedad civil, que incansablemente a través de un trabajo conjunto se organizan para defender y promover los derechos de este grupo poblacional (Marina Klemensiewicz, Mercedes Rozental y María Eugenia Yadarola).

Y por el otro, en el segundo ámbito, referente a las escuelas y a los actores a ellas vinculados, señalan que si bien hay algunos casos a destacar en los que se han empezado a generar procesos de integración escolar, ya que son claros al enfatizar que aún no puede hablarse del todo de inclusión, las condiciones siguen siendo inadecuadas para garantizar su éxito. Plantean, entre las principales amenazas y debilidades, la presencia de individuos opositores, sean inspectores, directivos, docentes, profesionales y/o familias; la falta de capacitación y formación, lo que termina por ceñirse a un sistema curricular y evaluativo, no abierto ni flexible, basado en la competencia para la acumulación de saberes sin una base significativa; la disputa, en cuanto a saberes, entre docentes y profesionales que quieren adueñarse del conocimiento; el trabajo desarticulado entre educación especial y educación común, entendiéndoseles como espacios antagónicos; la inadecuada reorganización de los recursos y servicios de apoyo y la antigua rigurosidad de los planes de estudio de los institutos de capacitación y formación, con poco contenido para la atención a la diversidad, y además dicha capacitación y formación separada para docentes y profesionales (Elena Dal Bo, Alicia Ligabue, Marcelo Tessadro y Sandra Larsen).

Finalmente, un tema que sentimos necesitaba ser tratado es el relacionado con la forma en que es entendida la modalidad de educación especial en la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Para varios de los

entrevistados, mucho desconcierto genera el apartado en el que se deja al libre albedrío la situación educativa de las personas con discapacidad en un marco incluyente. En ellas, se indica que aun cuando la educación especial está regida por el principio de inclusión educativa, ésta brinda atención en todos aquellos casos con problemáticas específicas que no pueden ser abordados por la educación común.

¿Es esto acaso un juego?, se pregunta uno de los entrevistados, al poner de manifiesto que es una de las mayores trampas para continuar con una educación segregadora y homogeneizadora. “Éstas no son leyes inclusivas, sencillamente son menos excluyentes que sus antecesoras, entendiéndose que dicha modalidad, contrario a lo plasmado, está para muchos desligada de las otras modalidades y niveles del sistema educativo, representando de esta forma una alternativa paralela, y no transversal de la educación en el país” (Elena Dal Bo). María Eugenia Yadarola puntualiza al respecto, al indicar que dichas reglamentaciones tienden a confundir integración con inclusión, al clasificar por ejemplo a cuál persona con discapacidad se integra y en qué condiciones, siendo eso discriminatorio y no inclusivo (María Eugenia Yadarola).

Todo lo dicho, constituye en definitiva, las “paradojas del doble discurso” que aquí en Argentina hoy se sigue observando (Alicia Ligabue), pues un enfoque realmente inclusivo va a tener que dejar de hablar de la educación especial como algo diferente a la educación común y va a tener que hablar de educación en y para la diversidad: Este es un paso decisivo para el futuro (María Eugenia Yadarola).

CAPÍTULO 2.

Estudio de caso: Procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad en la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.

“Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”.
Jenny Morris

Analizar las representaciones sociales posibilita dotar de significado y de sentido un determinado objeto, fenómeno y/o hecho social. En esta línea, el acercarnos a un espacio delimitado como lo es una escuela, nos permite de entrada ahondar en las diversas miradas que sus actores, a partir de la construcción y reconstrucción propia que desde el entorno en el que se desplazan y desde la intimidad que los encierra, forman sobre la inclusión educativa de niños con discapacidad.

Con ellas, nosotros, los seres humanos, los actores de un determinado espacio social, “aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan...”²¹⁸. Así, se trata de un trayecto de ida y vuelta, en el que, primero, nuestra propia realidad nos construye, nos define (lo social en la representación), para luego, con esa representación ya creada y recreada constantemente, poder construir y definir la realidad misma (la representación en lo social).

Es entonces un trayecto en el que, signado transversalmente por lo que somos como individuos (nuestras experiencias, nuestros valores, nuestra formación, nuestras creencias) y por lo que en materia de normatividades existe, se comienza a absorber la información

218 Op.cit. González Hidalgo, Ricardo.

que en el ambiente circula, para luego, ya construida nuestra representación, naturalizarla y enraizarla en la dinámica social. Esto es, como ya se vio en el material teórico presentado anteriormente, los procesos de objetivación y de anclaje de las representaciones sociales.

Ahora bien, en el presente trabajo de campo, lo anterior se ejemplifica, en términos más sencillos, en el siguiente proceso (Ver cuadro No. 4): una vez se conoce la realidad de la Escuela Santa Julia (por ejemplo su misión, visión y objetivos y su Proyecto Educativo Institucional) por un lado, y la realidad del espacio sociocultural en el que se encuentran estos actores por el otro; podremos indagar cómo todo ello influye en la construcción de sus imaginarios, es decir de sus propias representaciones.

Con esto, y a partir de la subjetividad de cada actor y el sistema normativo que los abarca, cada uno absorbe partes de la información disponible en el entorno micro y macro analizado, para posteriormente formar su propia representación frente a la inclusión de niños con discapacidad en escuelas comunes, haciéndose aún más observable dicho proceso, en sus actitudes. Con esta representación ya formada, cada actor construye y define su realidad, naturalizándola y enraizándola en los diversos espacios de la Escuela que comparte, y en su vida en general.

Aquí es importante señalar que, previo, durante y después del proceso, la interpretación que del mismo se da, individual y colectivamente hablando, responde al sistema central y al sistema periférico del campo de representación y del núcleo figurativo de las representaciones. El primero, anclado en la memoria colectiva de los actores de la Escuela, y el segundo, en las particularidades propias de cada uno. Así, se identifican aquellos aspectos en los que se encuentran tanto similitudes entre los actores que comparten un espacio común como lo es la Escuela, como diferencias entre uno y otro, lo que constituye su particularidad como individuo.

Debemos rescatar además, que el presente ejercicio de investigación empírico, no es ni pretende ser un estudio en el que se evalúen los procesos de inclusión de niños con discapacidad que ha habido en la Escuela, sino una oportunidad para conocer la mirada que

diversos actores educativos, que son en realidad quienes lo viven y lo sienten en la cotidianidad, tienen frente a ello desde su intimidad. Esto permite, para el análisis de una realidad social tan apremiante en la situación coyuntural, identificar las principales fortalezas y debilidades, ventajas y desventajas que en el camino se encuentran.

Como ya se explicó previamente en el apartado sobre “estrategia metodológica y presentación del estudio de caso”, para su desarrollo nos valimos de la observación como espectador y de las entrevistas semiestructuradas, empleando ambos instrumentos hasta que se consideró que se había llegado al punto de saturación de la información, esto es, que de seguir recolectando entre los actores factibles, no se obtendrían nuevos contenidos.

En esta línea, se entrevistó a la Directora, a la Vicedirectora y encargada del nivel primario y a la Psicóloga, quienes constituyen el equipo Directivo y de orientación escolar de la Escuela, y a 10 docentes, 5 profesionales de apoyo y 4 madres y/o padres de familia (1 por entrevista y 3 por testimonios en video). De ellos, 19 son mujeres y 3 son hombres. Las entrevistas con las familias fue quizás lo más difícil de concretar por las distintas ocupaciones de las madres y los padres de los niños, siendo en lo que menos resultados se obtuvo, en cuanto al número de entrevistados.

No obstante, un punto a favor para la investigación, fue el permiso otorgado por parte de los Directivos de la Escuela para acceder a un video con testimonios de familias con niños incluidos, el cual había sido preparado para el “Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, realizado en Tigre, Argentina en el año 2013. Así, si bien esto constituye una fuente secundaria, al no ser producido especialmente para la presente investigación, permitió acercarnos a información muy valiosa que de otra forma no se habría podido acceder.

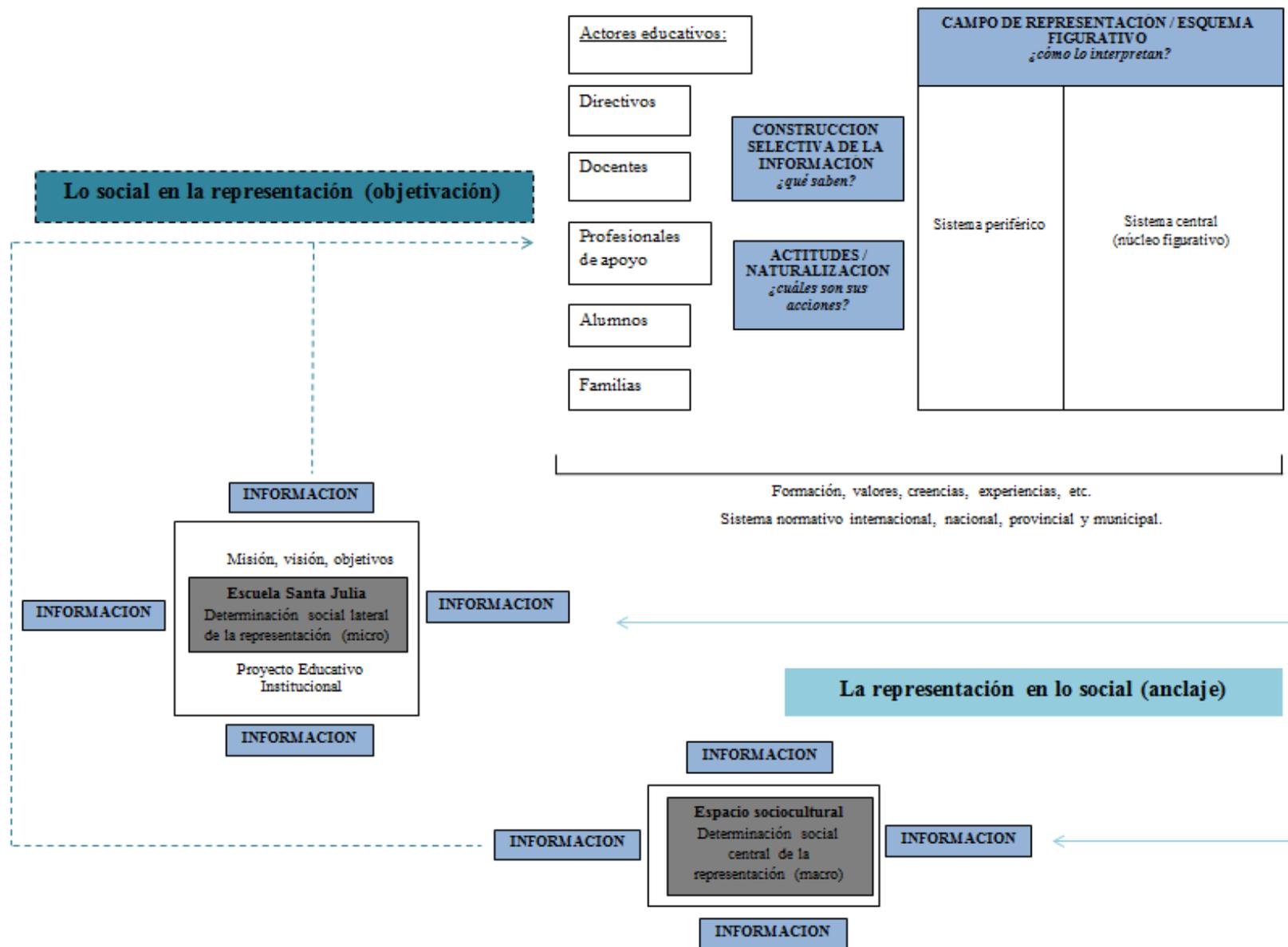
En el caso de los alumnos, se optó por no hacerse entrevistas, para no modificar y/o afectar sus comportamientos y conductas, además de no estar de por sí permitido el interrogarse a menores de edad. En este sentido, ejercimos observación dentro de las aulas y demás espacios de la Escuela, lo que permitió que el análisis partiera de situaciones más

naturalizadas.

Finalmente, en este último apartado, la presentación de la información recopilada estará presentada en tres secciones que responden a lo planteado en los objetivos del trabajo de investigación. Para ello, primero presentaremos una sección dedicada a conocer uno, qué sabe cada uno de los actores sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad (información y construcción selectiva) y dos, cuáles son sus acciones frente a estos procesos (actitud y naturalización), lo que en sí constituiría en conjunto, el sistema periférico de la representación.

Seguido a esto y como antesala a la última sección, presentamos un subapartado con el que buscamos rescatar, en el marco de esas representaciones individuales que pasan a colectivizarse, a partir de las similitudes y diferencias que se encuentran, en el marco de un espacio sociocultural como lo es la Escuela, la mirada que sobre el otro se tiene. Esto es importante, en cuanto la propia representación enhebrada desde la intimidad del individuo, se configura y se reconfigura en el escenario en el que se desplazan, a partir también de la forma como se valora y se interpreta al otro sujeto social con el que se vivencia y se comparte dicho espacio.

Para terminar, analizaremos el campo central de la representación, es decir la mirada colectiva de los actores educativos frente al objeto de estudio, lo que corresponde finalmente con el punto tres, cómo lo interpretan (campo de representación y esquema figurativo). Como resultado final a esta interpretación, se articula un breve apartado referente a los principales obstáculos y/o problemas que cada grupo de actores identifica en el proceso.



Cuadro No. 4: Esquema de flujo de los procesos de inclusión educativa para niños con discapacidad a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Fuente: Construcción propia, 23 de julio de 2014

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA SANTA JULIA.

La Escuela Santa Julia es una escuela pública común de gestión privada, sin subvención del Estado, ubicada en General Pacheco, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires. Ahí, la inclusión escolar de niños con discapacidad, o niños con proyecto de integración²¹⁹, como se conoce, se viene realizando desde hace más de 30 años. Al respecto, la Directora, y también Fundadora de la Escuela, dijo:

...con las integraciones trabajamos desde siempre, ya la escuela nació trabajando con integraciones desde el momento en que no se hablaba de inclusión, era o escuela especial o escuela común, y entonces empezamos con la propuesta de una mamá, que era Directora de otro colegio, de traer a su hija con síndrome de down, yo te estoy hablando hace 35 años atrás, no existía esto, entonces, este, dijimos, por qué no, en ese momento teníamos solamente jardín... y fue un trabajo importante por parte de nosotros porque obviamente era algo desconocido, algo que no sabíamos, que tampoco te enseñaban en los profesorados.

Ahora, si bien es una escuela de gestión privada, en materia de políticas públicas su estudio es pertinente, en cuanto tienen dos tipos de integración, uno de ellos de tipo estatal. Se trata por un lado, de la integración con escuelas especiales privadas, y por el otro, el que quizá más nos interesa, con las llamadas escuelas quinientos, que son escuelas especiales que pertenecen a la educación pública estatal: una, la Escuela No. 502, ubicada en General Pacheco, y otra la Escuela No. 504, ubicada en Tigre.

En este punto resulta conveniente retomar lo visto en las diferentes normatividades nacionales y provinciales en relación con estos procesos de inclusión educativa, con el fin de comprender el rol que cumple cada escuela, la común (Escuela Santa Julia) y la especial

²¹⁹ De aquí en adelante nos referimos a integración, ya que es el término empleado por los actores en la Escuela Santa Julia. Esto no significa no obstante, que estamos asemejando el concepto de integración al de inclusión, diferencias que en los capítulos anteriores hemos dejado registrado.

(escuelas quinientos), en el presente estudio de caso. Al respecto, reseñamos lo indicado en la Resolución No. 155/11: “la integración 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”²²⁰.

Así, si bien resulta inevitable no volver al mismo análisis crítico al que nos remite el apartado “siempre que sea posible”, en esta sección lo pasaremos por alto, en tanto para el presente estudio se trata de niños y niñas con discapacidad que ya están en la Escuela Santa Julia. La Resolución No. 174/12, sostiene evidentemente estos proceso, al indicar que se deben “superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes”²²¹, lo que de entrada nos introduce en un modelo escolar donde prima la heterogeneidad, para que entre todos aprendan de y con todos.

Asimismo, es esta Resolución la que, a partir de la Pauta No. 32, permite el tránsito de los alumnos con discapacidad de una escuela especial a una escuela común, resaltando la importancia de un trabajo conjunto entre los actores de ambas escuelas, el niño o niña con proyecto de integración y su familia: “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”²²². A su vez, en el Marco General de la Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, se indica que la escolaridad puede ser definida, “ya sea a partir de una escolaridad con proyectos de integración o una escolaridad en centros o escuelas sede de educación especial”²²³.

220 Op.cit. Acuerdo de Educación Especial (Resolución No. 155/11).

221 Op.cit. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación (Resolución No. 174/12).

222 Ibid.

223 Op.cit. Marco General de la Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (Resolución No. 1269/11).

En este orden de ideas, una vez la escolaridad con proyecto de integración es definida para determinado alumno, las Pautas para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires, “brinda un marco organizativo y establece los procedimientos para el diseño de los proyectos de integración”²²⁴. También se trata en ellas un punto muy importante relacionado con las tareas puntuales que tendrá cada actor del equipo docente, el cual va a estar conformado por: “equipo integrador –maestro y/o profesor de grupo y maestro integrador según la caracterización de la matrícula atendida y/o maestro integrador laboral (educación especial)-; equipos técnicos docentes y equipo de orientación escolar (dirección de educación especial y dirección de psicología comunitaria y pedagogía social); equipos de conducción de las instituciones educativas intervinientes y equipo distrital de inspectores de enseñanza”²²⁵. Aquí debemos nuevamente remarcar la necesidad de un trabajo conjunto entre la educación inclusiva y la educación especial, pues esta última debe ser puesta a disposición de todo el alumnado como herramienta conceptual e instrumental²²⁶ que apoya, pero no reemplaza, las funciones de los actores de la escuela común que los recibe.

Ahora bien, con esto planteado, es que en el marco del presente estudio de caso se da la relación entre la Escuela Santa Julia y las escuelas quinientos, quienes, en este escenario, cumplen principalmente el rol de que sus docentes y profesionales acompañen al niño o niña con proyecto de integración que ingresa a la escuela común. Vale resaltar, que según lo dispuesto en la Resolución No. 4635/11, este proceso es viable en cuanto ese niño o niña no cuente con una obra social, caso contrario estos docentes y profesionales provienen de escuelas especiales privadas. Al respecto, la Vicedirectora de la Escuela Santa Julia ha dicho:

“La familia presenta sea un diagnóstico del niño o ya el certificado de discapacidad en la Escuela, y con ello, nosotros armamos una carpeta que viene ya con un formato establecido

224 Op.cit. Pautas para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires (Resolución No. 4635/11).

225 Ibíd.

226 Op.cit. Fara, Luis.

por el Ministerio de Educación (Ver Cuadro No. 5). Todo esto es explicado a las familias para que sepan que su hijo requiere de un acompañamiento. Esta carpeta incluye informes de los docentes, de los profesionales, de los directivos, etc., y es revisada por el inspector, quien hace su emisión de criterio, para pasarlo al inspector de educación especial. Hay que saber, que estos niños tienen matriculas en las dos escuelas, pero asisten sólo a la Escuela Santa Julia. Bueno, después la resolución No. 4635 nos indica que si la familia tiene obra social, se busca personal de acompañamiento en una escuela especial privada, y si no tiene obra social, se busca en escuelas especiales públicas, como son las escuelas quinientos. El problema aquí, es que normalmente estas escuelas públicas tienen muy poco personal...por mucho vienen dos veces por semana 1 hora, y eso es muy poco el trabajo que se puede hacer con los niños. Retomando, entonces una vez se aprueba la integración, entre los docentes de las escuelas quinientos y nosotros, hacemos el proyecto pedagógico individual, y damos inicio al proceso. Normalmente nos reunimos a principio y final de año para ver cómo va avanzando el niño o niña, y en estas reuniones se invita a participar a las familias”.

ÍNDICE

Orden	Concepto	Folio
1.-	Carátula	
2.-	Nota de eleve	
3.-	Índice	
4.-	Fotocopia de Cédula de Inscripción	
5.-	Fotocopia D.N.I.	
6.-	Autorización de la familia para la intervención del Área de Psicología y/o Especial Autorización de la familia para la presentación del legajo	
7.-	Resumen de información obtenida en reuniones con la familia y /o profesionales externos	
8.-	1º Observación de la docente a cargo donde describe una situación de aprendizaje de la niña/o	
9.-	2º Observación de la docente	
10.-	3º Observación de la docente especial (<u>E.Física/ Artística</u>)	
11.-	1º observación del directivo, describiendo las intervenciones docente en una clase y el asesoramiento pertinente	
12.-	Solicitud de intervención del EOE	
13.-	observación del E.O.E	
14.-	Informes de profesionales externos si los hubiere.	
15.-	Síntesis y evaluación de la situación pedagógica del alumno y emisión de criterio del EOE	
16.-	Emisión de criterio del director.	
17.-	Intervenciones de <u>Interrama</u>	

Cuadro No. 5: Modelo de Legajo del Alumno con Proyecto de Integración.

Fuente: Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación)

Actualmente, en este año escolar 2015, se encuentran cursando en el nivel primario entre las dos jornadas, 10 niños con proyectos de integración: 7 de ellos están con las escuelas quinientos, y 3 con escuelas especiales privadas. Con el fin de proteger su confidencialidad en la ficha de cada uno, registros que han sido completados para la Escuela por sus familias, los niños serán identificados como niño 1, niño 2, niño 3, etc.

(Ver cuadro No. 6).

Por último, frente a esto hay que contemplar además que, en el caso de los Directivos y la mayoría de los docentes, ellos han tenido experiencias en años anteriores con otros niños con proyectos de integración con diferentes particularidades (unos ya en secundaria, y otros por decisión de la Escuela o de la familia misma, se encuentran ahora en escuelas especiales), por lo que podría decirse, que su mirada puede ser aún más amplia, que lo observado con los alumnos actuales y sus familias, para quienes su mirada, seguramente está más individualizada para cada caso en especial.

	Grado en primaria	Tipo de integración	Diagnostico	Certificado de discapacidad	Estudia en Escuela Santa Julia...	Estuvo sin escolaridad...
Niño 1	Primer grado	ND	Secuelas del Síndrome de Guillain-Barré	Si	ND	No
Niño 2	Segundo grado	ND	Trastorno generalizado del desarrollo	Si	Desde primer grado	No
Niño 3	Tercer grado	ND	Trastorno generalizado del desarrollo	Si	ND	No
Niño 4	Cuarto grado	Escuela especial pública	Síndrome de DiGeorge o Síndrome velocardiofacial	Si	ND	No
Niño 5	Cuarto grado	ND	ND	No	Desde primer grado	Si
Niño 6	Cuarto grado	ND	Diparesia espástica - Displasia broncopulmonar – Hipertensión pulmonar	Si	Desde primer grado	No
Niño 7	Cuarto grado	Escuela especial pública	Epilepsia con retraso madurativo de 3 años en lenguaje y aprendizaje	Si	Desde preescolar	No
Niño 8	Sexto grado	Escuela especial pública	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad	Si	Desde primer grado	No
Niño 9	Sexto grado	ND	Epilepsia	No	Desde tercer grado	Si
Niño 10	Sexto grado	Escuela especial pública	Retraso madurativo	No	Desde sala de 3	Si

Cuadro No. 6: Registro de fichas de niños de primaria con proyecto de integración en la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Fuente: Fichas presentadas por las familias de los niños de primaria con proyecto de integración en la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires, 14 de abril de 2015

1. LA INFORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN SELECTIVA.

1.1. Equipo Directivo y de orientación escolar.

1.1.1. Directora.

De lo manifestado por la Directora se infiere que la información que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tiene, surge desde hace muchos atrás cuando, con la fundación de la Escuela, se incluyó en jardín a una niña con síndrome de down. El reconocer que no es algo que en el profesorado le hayan enseñado, nos demuestra inicialmente, que la información y la selección que de ella hace, surge a partir de la experiencia que en la Escuela va acumulando con el pasar del tiempo, y de los congresos y talleres a los que por voluntad y convicción propia asiste.

Hay que señalar también que en todo esto juegan la formación, los valores y las creencias que como ser humano la Directora tiene, pues es esto, lo que la impulsa a la Escuela en sus inicios a abrir sus puertas para procesos de integración, cuando en aquellos momentos, como bien lo dice ella, no se hablaba de nada de eso.

Indudablemente es esa intención, es ese interés, es esa voluntad, la que ha permitido que vaya adquiriendo nueva información sobre el objeto de estudio. Por ejemplo, lo señalado en la entrevista demuestra que está al tanto de las normatividades que en la materia existen, y del proceso que la Escuela debe iniciar ante cada proyecto de integración que se presenta: *“hay un requerimiento, hay una disposición que te marca todo lo que tenes que tener y ahí empezamos a preparar la carpeta y el pedido de integración: llevársela al inspector, el inspector la chequea, después se le envía a especial, especial también la evalúa, también trabajamos con las escuelas especiales y ahí comienza el proyecto de integración, se cita a los papás, es un alumno que es de ambas matriculas, de ambas escuelas, escuela especial y escuela común”*.

Además de reconocer que tienen todas las disposiciones que salen, las nuevas, las viejas, y que el docente y el personal las conocen, es importante resaltar la mirada que frente a estas tiene: *“uno puede tener una reglamentación general y de hecho eso te va a*

servir mucho (...) porque es un marco legal para trabajar... (...) pero después en ese trabajar hay variantes, entonces las leyes y las disposiciones son un marco legal muy bueno, muy lindo, pero que en la realidad lo vas viendo y lo vas trabajando, y no es todo así”.

Entonces, si bien no puede desconocerse que las normatividades proporcionan cierta información sobre la temática trabajada, es sobre todo la experiencia que ha tenido la Directora, la que ha alimentado su conocimiento al respecto en este caso. En este sentido se deduce de lo por ella dicho, que aun cuando conoce y aplica lo estipulado en las leyes y disposiciones, sus actitudes se guían por ese conocimiento que ha estado constantemente nutrido por los casos particulares de niños con proyectos de integración que ingresan en la Escuela.

Cuando se le pregunta sobre cómo entiende la discapacidad, la Directora dice: *“la discapacidad la veo como algo que nos puede pasar a todos, todos somos discapacitados en algo, yo puedo no entender una cosa porque me gusta más otra, o puedo inclinarme más hacia las humanidades y no gustarme tanto las ciencias como las matemáticas por ejemplo, o soy incapaz de pintar una pared y soy bárbara en escribir un libro, para mí todos somos incapaces de poder hacer algo u otra cosa”.*

Frente a esto nos permitimos hacer dos anotaciones: Por un lado, resaltar el énfasis que hace en el desarrollo de las capacidades y las habilidades de las personas. Esto es positivo, pues resalta naturalmente que siendo diferentes unos de otros, cada quien tiene especial interés en aquello en lo que es bueno, en aquello que le gusta, en aquello en lo que disfruta, siendo esto lo que realmente hay que rescatar y destacar en cada individuo. Y por el otro, anotar la forma en que muchas veces, y quizás inconscientemente, nos expresamos. En este caso, aun cuando no se alude exclusivamente a este colectivo, sino a todos los seres humanos en general, se emplean palabras como discapacitado e incapaz, términos que en últimas terminan por definir a una persona de acuerdo a su problemática. Esto puede verse como una simple anotación en la terminología, pues lo que realmente se observa en la persona entrevistada, es voluntad y disposición para llevar adelante estos procesos.

Al interrogársele sobre la educación inclusiva, la entrevistada además de entender que es un proceso que abarca a más niños que únicamente aquellos con discapacidad, plantea una distinción entre integración e inclusión:

para mí la inclusión es esto de incluir a todos, de incluir en nuestra escuela que es abierta, la necesidad es de todos, no sólo el proyecto de integración que tiene que ver con lo administrativo digamos, que tiene que ver con cumplir una serie de requisitos que no tienen que ver con la inclusión, la inclusión es esto de poder incluirnos todos ante una necesidad, se incluye también a una persona que acaba de perder un familiar y está triste y está angustiado y tiene sus necesidades y por ahí no va a responder igual que otro niño a las necesidades pedagógicas porque tiene otras necesidades en este momento, entonces no pidamos que me haga la cuenta o que lea sino tiene ganas o porque está triste o porque está mal... creo que esto es incluir, incluir todo, incluir la necesidad, incluir no sólo la discapacidad, sino otras cosas.

Es consciente además que para trabajar en la inclusión se requiere que sea la Escuela la que se adapte a las necesidades de cada uno de sus niños, y no al contrario: *“el docente está todo el tiempo caminando entre las mesitas y entre los alumnos, no está sentado en el escritorio esperando que el alumno venga, no, es la docente la que va a los alumnos, la que trabaja en el medio de ellos, la que está atenta, la que ve al que está sin hacer nada, o el que no puede...”*.

Al querer retomar además la información que en el contexto sociocultural la Directora encuentra disponible, llama la atención cómo esa mirada que en algún momento tuvo, también cambió a partir de la propia experiencia que fue acumulando: *“sacar esto de ciertas pruritos que se puedan tener y que ya no existen prácticamente, hace años atrás existían esos pruritos...ay no porque mi hijo se va a contagiar, ¿contagiar de qué? no se va*

a contagiar de nada, al contrario, va a madurar”.

1.1.2. Vicedirectora.

De lo conversado con la Vicedirectora se intuye que la información, que frente al objeto de estudio tiene, también proviene de la propia experiencia que ha ido teniendo con el paso de los años en la Escuela, en donde comenzó como docente. La nueva información que ella va adoptando, además de encontrarla por su participación en otros espacios como congresos y talleres, procede del trabajo que con las normatividades hacen en reuniones, entre las Directivas sobre todo.

Frente a esto, encontramos nuevamente al marco legal como un punto de referencia, no sólo como proveedor de información, sino también como conductor de actitudes. Refiriéndose a ellas, a las leyes y a las disposiciones, la Vicedirectora nos cuenta el proceso para iniciar con un proyecto de integración en la Escuela, recalando que cuando se trata de normatividades más generales relacionadas con el trabajo al interior del aula, si son trabajadas con los docentes:

...entonces se arma la carpeta de integración con todos los datos del alumno, los informes de los profesionales, lo informes de los docentes y todo eso, después se hace una emisión de criterio de los Directivos de la Escuela y se eleva a la inspección, la inspectora evalúa esa carpeta, ve si corresponde esta posibilidad de un proyecto de integración para ese alumno de acuerdo a lo que cuenta la Escuela y los profesionales, y a partir de ahí pasa esa carpeta a la inspectora de especial, entonces ahí ellas hacen una emisión de criterio conjunta y determinan con que escuela va a tener integración ese alumno. Hasta años atrás la única posibilidad que había era la integración con las escuelas quinientos, que son escuelas estatales especiales (...) ... desde el año 2011 que rige una nueva reglamentación con el tema de integraciones, se comienza

a tener la posibilidad de integrar con escuelas especiales privadas.

Continúa explayándose en la explicación con toda la información que al respecto tiene, y que corrobora que su conocimiento se desprende del trabajo cotidiano que en la Escuela realiza:

Las maestras arman sus planificaciones a partir del diseño curricular (...), de esto se le da una copia a la escuela especial, a la maestra integradora que venga de ese niño y al acompañante... la escuela integradora hace, conociendo la realidad de ese alumno, una evaluación - diagnóstico los primeros días de clase durante un periodo, conversando con la docente y teniendo en cuenta el diagnóstico, ajusta esta planificación anual al trabajo que va a hacer ese alumno ... de repente hay distintos tipos de adaptación, adaptaciones curriculares, adaptaciones de acceso ... en caso que el chico tenga sólo integración en escuela quinientos, lo hace la maestra integradora de la escuela quinientos que fue asignada en conjunto con la maestra de la escuela integradora, después ese borrador se presenta a la Dirección de la escuela y de la escuela especial, y una vez aprobado entra en vigencia y se empieza a trabajar en base a ese proyecto ... en el caso de chicos que tienen acompañantes, está la supervisión de la escuela especial, sea privada o estatal, entonces viene una coordinadora una vez por mes a supervisar cómo va el trabajo con ese alumno... sino la tiene, se hace cargo la escuela especial directamente... en este caso, si hay escuela quinientos, si hay acompañante, el proyecto lo hace la escuela quinientos con la acompañante y con la intervención de la docente... la familia no participa en el proyecto pedagógico individual, lo

que se hace es que una vez está hecho, lo mismo que cuando se comienza a trabajar con el proyecto de integración, se pide primero autorización a los papas, ellos tienen que estar de acuerdo con ese proyecto, y una vez está hecho y firmado por las autoridades, los papas se les notifica y deben firmar... se mira si las adaptaciones son muy significativas, poco significativas, o sea ponerlos al tanto de cómo es la situación para no crear una falsa expectativa.

Para la Vicedirectora de la Escuela el uso del término discapacidad “*ya está out, ya no existe y no tendría que existir*”. Por el contrario, considera que el término que debería emplearse es el de personas con capacidades diferentes: “*nosotros mismos tenemos todas capacidades diferentes, no somos todos iguales, entonces es buscar esto, buscar qué puede hacer, que seguramente hay un montón de cosas que puede hacer*”.

Sin entrar a revisar por ahora si la terminología utilizada es apropiada o no para referirse a este colectivo, nos gustaría subrayar que, desde su conocimiento, por un lado entiende que todos los individuos somos diferentes, y por el otro, que al ser diferentes, cada uno tiene esas capacidades, esas habilidades que nos hacen distintos unos de otros, y que son estas las que se deben trabajar y reforzar.

No obstante lo anterior, nos cuestiona el uso repetido que de la palabra “*diagnóstico*” se hace a lo largo de la conversación. Así, si bien por todo lo dicho por la Vicedirectora se entiende que su mirada está enmarcada en ese modelo social, en el que la discapacidad es construida y reconstruida constantemente por el entorno social y cultural en el que se desenvuelve el individuo, debemos anotar nuevamente en el uso, quizás inconsciente podría decirse, que de las palabras hacemos en la sociedad. Indudablemente, el término “*diagnóstico*” nos hace alinearnos con ese matiz médico que por años ha acompañado a la discapacidad, y por el que mucho se ha luchado para desterrar.

Subrayamos igualmente que para la Vicedirectora, la inclusión abarca mucho más

que lo que constituye en sí el proyecto de integración: mientras que integrar lo percibe como algo forzado, incluir lo percibe como algo que fluye más naturalmente. A la vez entiende que las dificultades no sólo acompañan a los niños con discapacidad, sino que *“hay situaciones familiares o situaciones emocionales que afectan mucho a un niño”*, y para ellos también hay que preparar una integración que los acompañe.

Con ello se entiende entonces que, para ella, dicho proceso debe surgir desde las escuelas, pues son ellas las que deben flexibilizarse a las necesidades de cada alumno, haciendo énfasis en su proceso en particular: *“entonces lo que es escuela inclusiva en realidad es incluir muchas variantes, osea, hoy no puedes enseñar como se enseñaba antes que la maestra venía con su librito y era para todos igual, y te tenes que ajustar a esto y esto, si hiciste estas 10 cuentas bien aprobas y sino no... hoy se evalúa de otra manera, se trabaja de otra manera, se evalúa el proceso”*.

1.1.3. Psicóloga.

Es interesante ver como de entrada la Psicóloga indica que para ella no es correcto referirse a estas personas, por ejemplo, como “el discapacitado”, señalando que muchas veces en la sociedad se utilizan palabras que terminan por desconocerlos como seres humanos, como individuos sociales, al remarcar y sobresaltar una condición que señala la falta de o la necesidad de algo. Con ello, entendemos que su mirada sobre la discapacidad está basada en un enfoque de Derechos, que se centra en el modelo social y se aleja de aquel modelo médico:

...osea yo siempre arranco diciendo que no se habla del discapacitado o del sordo o del retardado o del ciego sino de que es una persona con discapacidad o es una persona con ceguera o con sordera, porque siempre les explico que a mí me parece que nombrarlo discapacitado o nombrarlo el retrasado o nombrarlo el ciego, reduce a la persona a esa discapacidad y nada más, como si esa persona sólo fuera eso,

un ciego, un sordo o un retrasado, entonces siempre arranco como tratando de ubicar estas diferencias...

Ahora bien, indica que la información que sobre estos procesos tiene, la ha obtenido por el trabajo que en la Escuela realiza, pero suma también una materia que, por elección propia, cursó durante su carrera de psicología: *“las materias electivas que hice tenían que ver con educación, de hecho hice, como materia electiva del ciclo profesional, psicología de la discapacidad, porque era algo que me interesaba, pero bueno la realidad es que lo que se en cuanto al trabajo que se hace con los chicos, lo aprendí acá”*.

Frente a la educación inclusiva, nos dio la impresión que para ella abarcaba procesos dirigidos más puntualmente a niños con alguna discapacidad, lo que dejaba por fuera a otros con distintas necesidades. No obstante lo anterior, nos sorprendió el énfasis puesto cuando se habló de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de la Escuela, pues parecía entender que, efectivamente, lo que hay que reconocer y aceptar es que todos tenemos puntos de partida y de llegada diferentes: *“cada chico necesita formas de aprender diferentes y la Escuela creo que tiene que tener los recursos para poder darle al chico eso que necesita... no exigir algo, osea a todos por igual, no de la misma manera, sino de tratar el caso por caso, y ver qué es lo que cada chico necesita”*.

1.2. Profesionales de apoyo.

1.2.1. Profesional de apoyo A.

Imposibilidad, dependencia y abstracción son las tres palabras con las que define a la discapacidad. Así, entendiendo que remite a aquellos individuos que carecen “de determinadas competencias para desempeñarse con autosuficiencia e independencia”, hace referencia a ellas como personas con capacidades diferentes.

La información que al respecto tiene, deviene de la formación que por voluntad y compromiso propio recibe en diferentes cursos durante el año: *“Viendo las necesidades que me presentaba a diario esta profesión en las aulas, decidí formarme profesionalmente para asistir y contribuir en el aprendizaje de estos jóvenes con capacidades diferentes... cada*

año realizo dos y hasta tres cursos de formación docente para actualizar mis conocimientos y mi rendimiento áulico”.

En materia de educación inclusiva, resalta los conceptos de cambio, preparación e igualdad, como términos centrales para entender este proceso. En su entender, diferencia también, integración de inclusión: “La integración unifica, los jóvenes deben adaptarse al sistema existente; la inclusión incorpora, no separa normales de "especiales"”. Además se observa un amplio conocimiento de las normatividades que al respecto existen, y frente a ello plantea que aún dista mucho lo que en ellas se plantean a lo que realmente acontece al interior de las escuelas.

1.2.2. Profesional de apoyo B.

Al hablar de discapacidad, la profesional de apoyo B entiende que responde a personas con diferentes capacidades, mencionando que si bien tienen limitaciones, son estas, las capacidades, las que hay que buscar. Sin embargo, es de anotar, que a lo largo de la entrevista utiliza términos como “común” y “normal” para referirse a niños sin discapacidad, lo que advierte en nosotros una vez más, el análisis sobre el uso del lenguaje: ¿qué define ser común? ¿qué define ser normal? Por ejemplo, cuando da su definición para inclusión educativa indica *que “es el derecho de todos, el derecho de aprender dentro del mismo contexto que se desarrollan para que sean lo más normales posible”*.

1.2.3. Profesional de apoyo C.

En su entender, las personas con discapacidad son aquellas personas que tienen capacidades diferentes con tiempos diferentes, pero que no por eso, no pueden hacer las cosas. A su vez la inclusión la comprende como una valiosa opción para educar en la diversidad, en la diferencia.

1.2.4. Profesional de apoyo D.

En el caso de la profesional de apoyo D, el conocimiento que tiene en la materia se debe sobre todo a las reuniones que con las Directivas de la Escuela mantiene tres veces en el año y a la información que desde la obra social para la que trabaja se le transmite. En su

mirada la discapacidad está asociada con conceptos como necesidad y ayuda, y afirma que para llevar adelante el proceso educativo de estos niños, se necesita de un refuerzo extra, además de lo que es la docente, para que puedan realizar sus actividades. Además indica que no todas las discapacidades son posibles de ser atendidas en escuelas comunes, por lo que deben recurrir a la escuela especial.

1.2.5. Profesional de apoyo E.

Niños con necesidades diferentes o con necesidades especiales, es el término que emplea para referirse a personas con discapacidad en el contexto educativo. Frente a ella, frente a la discapacidad, señala que piensa inmediatamente en exclusión, en estigmatización, pues por lo general tiene un significado negativo.

No obstante lo anterior, remarca en el significado que para ella tiene la inclusión educativa: *“desde la misma sociedad que se sepa que los niños con necesidades diferentes son niños iguales y que tienen los mismos derechos que cualquier otro niño, inclusive es quizás más, porque necesitan ayuda en cosas que un niño sin necesidades especiales no las necesita”*.

En relación con la inclusión y la integración, la profesional considera que son dos cosas muy diferentes, ya que integrar remite más al proceso, al niño dentro de la escuela, a ponerlo ahí, mientras que incluir remite a un proceso con responsabilidades compartidas, *“de la escuela, de sus docentes, alumnos, padres... de la sociedad misma”*. Por último, pese a que considera que es muy importante la inclusión en escuelas comunes, indica que aquellos niños que tienen una complejidad en su diagnóstico, si deben asistir a escuelas especiales, pues probablemente no van a poder aprovechar los intercambios que hay en dicha escuela común.

1.3. Docentes.

1.3.1. Docente A.

La docente A no brinda una definición exacta para la discapacidad y la educación inclusiva, pero insiste en que estas personas poseen capacidades diferentes o diferentes

capacidades que el resto. Además subraya que el conocimiento que al respecto tiene, se debe a la experiencia que en la Escuela Santa Julia ha acumulado, es decir que su formación responde a la práctica del día a día al trabajar con niños con proyectos de integración.

1.3.2. Docente B.

Asocia a la discapacidad con el concepto de diferentes inteligencias, a lo que suma *“yo pienso que son chicos que tienen una cierta dificultad pero tienen un tiempo diferente para poder alcanzar ciertas metas, que obviamente si o si tienen que tener una estimulación constante”*. En su caso, nos indica que se ha formado y capacitado a partir de cursos y de búsquedas exhaustivas en libros y en internet, pues considera que ellos, es decir los docentes, deben estar instruidos para dar respuesta a cada situación. También recalca el papel que la Escuela ha tenido en el proceso, y señala que desde su ingreso a la misma, se le comunicó que era una escuela que trabajaba con integración de niños con discapacidad.

1.3.3. Docente C.

La discapacidad es entendida para la docente C como *“capacidades diferentes dentro de la limitación que pueda llegar a tener el niño ya sea mental o motriz”*. Al respecto hay que advertir que desde su propia representación, son estos dos los tipos de discapacidad conocidos, lo que quizá se debe a que son estos los tipos de discapacidad más integrados en la Escuela. Cuando se le cuestiona por la educación inclusiva, señala que el propósito es que *“dentro de los contenidos que son generales para todos, tratar de que, mediante distintas didácticas, el chico con discapacidad pueda llegar al mismo objetivo”*.

Si bien reconoce que la información que frente a la temática tiene la ha adquirido por la experiencia que en la Escuela ha desarrollado, refuerza mucho en el papel del profesional de apoyo, como aquel actor que le provee de conocimiento para desenvolverse ante determinadas situaciones con los niños con proyectos de integración.

También nos cuenta que durante el profesorado tuvo un año en el que les decían que estaban realizando integraciones en sus prácticas, y ahora es cuando entiende que no era así, pues lo que realmente hacían era ir a hacer observación en escuelas especiales.

1.3.4. Docente D.

A partir de su experiencia, la docente D ha podido acercar su mirada al modelo social de la discapacidad. Para ella, la discapacidad *“tiene mucho que ver con el entorno... no creo en la discapacidad, en el no poder hacer algo, mucho lo aprendí viendo a chicos que entre comillas tienen una discapacidad, pero que en la labor diaria no se nota... creo que es mucho lo social, osea el afuera lo marca todo”*. Asimismo señala que, lo que sabe, es gracias al trabajo que realiza en el día a día en la Escuela, pues durante el profesorado es un tema que se ve muy superficialmente.

1.3.5. Docente E.

De la entrevista realizada no se obtiene una respuesta concreta para definir discapacidad y educación inclusiva. Sin embargo, por lo ella dicho, se desprende la idea que asocia a estos niños con la necesidad de ser ayudados y comprendidos. También señala que nunca antes había trabajado en esto, y por ende, el conocimiento que al respecto tiene, se debe a las experiencias que en la Escuela ha ido acumulando, en lo que resalta la información que le provee en todo las profesionales de apoyo.

1.3.6. Docente F.

Para la docente F, una persona con discapacidad tiene capacidades distintas, lo que equivale a la definición que muchos dan de capacidades diferentes o diferentes capacidades: *“quizá no tenga las capacidades que tiene el resto, tienen otras, uno tiene que fomentarlas para que ellos puedan salir adelante”*. A su vez indica que la inclusión educativa, posibilita la interacción entre todos los individuos, reconociéndose, aceptándose y respetándose lo que se tiene de común, pero también lo que se tiene de diferente.

Para ella, hay también diferencias entre lo que es la integración y lo que es la inclusión: *“quizás hay que integrar y hay que incluir también, vos podes estar integrando, y quizá no estar incluyendo con la sociedad, con el grupo, hay que intentar que se sientan incluidos... yo creo que son diferentes, suenan parecidos, pero no son igual”*.

El conocimiento que sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad

tiene, responde sobre todo a que en su familia hay una persona con discapacidad intelectual, por lo que suponemos que es la razón por la que está tan al tanto de las normatividades que en la materia hay. Al menos, es la única, entre los docentes entrevistados, que sin preguntársele, hizo referencia a ellas.

Asimismo señala que, en cuanto formación y capacitación, los profesorados se quedan cortos frente a este tema: *“en el profesorado se ve algo pero muy por arriba, había un espacio de definición institucional en el que cada institución dicta la materia que cree es más importante, vemos esto de integraciones, de diferentes tipos de integraciones, pero se ve muy poquito, muy por arriba”*.

1.3.7. Docente G.

El uso de la palabra normal vuelve a estar presente en las respuestas de los entrevistados. La docente G define la discapacidad como *“la falta de capacidad para realizar cualquier actividad normal, o para poder resolver como una persona con una psiquis normal”*. Aquí se observa que intenta hacer una distinción de lo que es para ella la discapacidad motriz y la discapacidad intelectual. A su vez señala una diferencia entre inclusión e integración. La inclusión la ve como el proceso de ubicar al niño con discapacidad en una escuela común, y la integración, como algo más amplio, más relacionado con las relaciones sociales.

1.3.8. Docente H.

El docente H asocia a una persona con discapacidad, a *“alguien con algún tipo de problemática”*. Sin explayarse mucho en sus respuestas, nos cuenta que el conocimiento que tiene, lo debe a conversaciones que mantiene con el equipo Directivo y los docentes con más experiencia en la temática de la Escuela, pues durante el profesorado no se ve nada en relación con la inclusión y la integración.

1.3.9. Docente I.

Para el docente I, la discapacidad está asociada a un contratiempo que puede tener determinada persona, y que no es diferente del contratiempo que pueda tener otro. Con esto,

lo que nos quiere decir, es que todos podemos tener algún tipo de discapacidad, y que con las herramientas e instrumentos suficientes, éstas se pueden solucionar, por lo que no se convierten en algo limitativo para el individuo. Además resalta que, en muchas ocasiones, es la propia discapacidad la que incentiva o potencia aspectos del aprendizaje, al menos del aprendizaje musical, y que esto ha sido algo que le ha causado mucha sorpresa a él durante sus años de trabajo en ello.

Cuando se le pregunta si encuentra diferencias entre los procesos de integración y los procesos de inclusión, manifiesta que la integración tiene más que ver con la adaptación de contenidos puntuales para personas con algún tipo de dificultad, contrario a la inclusión, que la relaciona con la parte social, y la que considera debe trabajarse con todos en las escuelas.

En lo que a su formación respecta, nos cuenta que si bien en donde estudia hay materias teóricas que le van tirando una que otra idea para trabajar con niños con proyectos de integración, su mayor aprendizaje lo ha tenido en el día a día de sus clases: *“Donde yo estudio hay materias que teóricamente van sugiriendo ideas, pero la verdad es que no sirven de mucho, porque una cosa es leer una hoja, un libro, lo que sea, que puede dar alguna sugerencia, pero después cuando lo tenes en realidad, es absolutamente diferente, entonces como que no tiene una gran utilidad... yo el mayor aprendizaje lo veo día a día, estando en el campo, osea en la acción, no leyendo”*.

1.3.10. Docente J.

La docente J, quien tenía su primer día en la Escuela, y nunca había trabajado con niños con proyectos de integración, define a la discapacidad como una manera diferente de entender las cosas. En su narración, utiliza el calificativo normal que, como ya hemos dicho anteriormente, remite al uso incorrecto que del lenguaje muchas veces se hace en la sociedad para diferenciar a unos individuos de otros. Cuando habla sobre la inclusión educativa remarca, en el caso de los niños con discapacidad, que es el derecho que tienen ellos a tener la misma educación que un niño sin discapacidad.

1.4. Padres de familia.

1.4.1. Mamá A.

Previo a narrar cómo entiende la mamá A la discapacidad y la educación inclusiva, queremos hacer énfasis en las múltiples veces que utilizó el calificativo de “difícil”, en la medida que iba narrándonos la historia de vida de su hijo. Lo que con esto se nos demuestra, es que son variados los obstáculos y/o barreras que frente al proceso se presentan, teniéndose por ello que informar muy bien para adquirir herramientas e instrumentos que le permitieran enfrentarlas.

Frente a ello encontramos que, pareciendo obvia la aclaración, fue su propia experiencia la que la impulsó a adquirir conocimiento en la materia para garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos del niño. Esto lo hizo, según lo dicho por ella, revisando y estando al tanto de cada una de las normas existentes y acudiendo a organizaciones sociales y agrupaciones de padres con hijos con discapacidad. Resalta que el estar informado es sumamente importante, pues *“si vos te dejas y te quedas, tu nene termina en un colegio haciendo cualquier cosa”*.

Al principio por ejemplo, nos dice, que estaba tan desinformada que creía que había escuelas inclusivas para cada tipo de diagnóstico, y que todo esto fue cambiando a medida que iba ampliando sus conocimientos en la materia, con lo que también se dio cuenta que no sólo no habían para cada tipo de discapacidad, sino que eran muy pocas las que hacían inclusión:

...vos sabes que yo cuando empecé con [Carlitos] pensaba, habrá un colegio que sea para nenes con integración exclusivamente para este tipo de diagnóstico, y me di en la cabeza contra la pared, porque no habían, era o especial o común con integración, y común con integración contados con los dedos, y te digo me di en la cabeza contra la pared dos veces, entonces hasta que llegue acá era como decir, sino resulta acá, nos salimos del colegio y lo meto en escuela de

futbol, de deporte, nos dedicamos al deporte y todo lo demás, pero era también sacarle la parte de decir yo fui al colegio, tuve compañeros, yo egrese, era mucho...

Entre sus experiencias nos relata que hubo algunas muy malas también, pero que gracias a la formación que en el tema iba teniendo, pudo comprender y entender muchas cosas para beneficiar el proceso, pedagógica y socialmente hablando, de su hijo: “[Carlitos] en algunos casos ha recibido varios palos, hay maestros que lo trataron en un momento de un enfermo mental, de un desquiciado”. Señala que por suerte, al día de hoy, esto ha ido cambiando, gracias a poder estar en una escuela con prácticas inclusivas, y sobre todo gracias a poder tener una maestra integradora la mayor parte del tiempo con él.

Ahora bien, para la mamá A la discapacidad está relacionada con ir a otra velocidad, es decir, son niños que tienen diferentes capacidades, y que aunque pueden tardar un poco más en entender y comprender algo, pueden llegar a hacerlo como cualquier otro niño: “no lo siento como una discapacidad, para mi vamos a otra velocidad, osea para mi es si su hermana tarda en entender algo en 10 minutos, bueno [Carlitos] tardará 1 hora”.

En este sentido, se observa que la educación inclusiva la encuentra muy asociada con el papel del profesional de apoyo en esa escuela común, en sus palabras con la preparación por parte de un profesional para que acompañe al niño: “...incluir para mi es aceptar y tomar responsabilidades de la persona que aceptan, para mí eso siempre fue muy importante, se ve que el mío no lo tuvo al principio, porque cuando él lo tuvo, ahí tomo el valor que tiene la palabra, osea es, acompañar más que nada”.

2. LA ACTITUD Y LA NATURALIZACIÓN.

2.1. Equipo Directivo y de orientación escolar.

2.1.1. Directora.

Se observa una actitud positiva por parte de la Directora para llevar adelante, o al menos intentar llevar, los procesos de inclusión educativa en la Escuela. Así, reconociendo

que era algo desconocido, algo que no sabía, se percibe voluntad desde sus inicios para adquirir conocimiento: *“fuimos trabajando de a poquitos, interiorizándonos, hablando con los profesionales, hablando con la parte de pedagogía, la parte de medicina, la parte de no sé qué, para interiorizarnos de las situaciones de cada uno de los alumnos y así fuimos evolucionando”*

Asimismo manifiesta que para cada niño con proyecto de integración, se hacen tres reuniones en el año con todo el equipo, una al inicio, una a la mitad y una al final de año. Frente a esto reconoce que es muy importante la participación de todo el equipo, los directivos, los docentes, los profesionales de apoyo y las familias. Plantea que tienen que *“ver cómo pueden ir adaptando los contenidos que por ahí no se comprenden bien y que el alumno pueda llegar a comprenderlos, la idea es ver dónde quedo, dónde está, e ir subiendo para no lograr frustraciones en ellos, para ser positivos, para levantarles la autoestima, esto de darles seguridad de que pueden”*.

Desde su mirada, la inclusión educativa es un proceso muy naturalizado para todos los actores de la Escuela, pero vale la pena resaltar la aclaración que en repetidos momentos durante el transcurso de la entrevista se hace entre algunos tipos de discapacidades, por ejemplo la motora y la intelectual. Esto no significa que se hagan diferenciaciones de fondo, sino que por el contrario el entender la dificultad que tiene cada niño es necesario para poder trabajar con ellos, reforzándolos en aquellas cosas que tienen habilidades y ayudándolos en aquellas en las que tienen menos:

No notamos las diferencias porque trabajamos desde toda la vida acá con integración, pero si puede darse en la necesidad que tiene una persona de desarrollar algo un poco más que por ahí otra persona, hay discapacidades físicas o mentales, bueno puede a un niño faltarle un brazo (...), y entonces intelectualmente está muy bien, obviamente que es una discapacidad motriz, después hay alumnos que tienen sus piernas, tienen sus brazos, tienen sus

ojos, pero por ahí su mente no está acorde o tiene un problema madurativo que no hace que piense igual que otro niño a esa misma edad, lo pensará en 2 o 3 años quizás.

En definitiva, la Directora representa este proceso como algo maravilloso del que todos salen beneficiados: *“somos un equipo, no es que en esta vereda entre comillas están los alumnos comunes y en la otra vereda va a caminar gente con discapacidades, no, vamos a transitar todos por la misma vereda, vamos a estar todos en un mismo supermercado, vamos a ir todos al médico, vamos a ir todos a la plaza, entonces para mí es común, me parece maravillo esto de que podamos incluir y que podamos nosotros nutrirnos de un montón de cosas”.*

2.1.2. Vicedirectora.

“Siempre está la posibilidad, siempre, siempre, siempre”, así la Vicedirectora nos permite observar una actitud favorable frente a los procesos de inclusión educativa para los niños con discapacidad, los cuales considera productivos, beneficiosos y positivos para todos los alumnos al rescatar de ellos, sobre todo, la parte de la socialización, del desarrollo de lo humano.

...esto de poner un techo, sea desde el lado de los profesionales o nosotros, quiénes somos para poner un techo a ese chico? osea es ir andando, vamos andando y vamos viendo, sobre la marcha se va viendo y se va evaluando, y le ponemos todas las fichas, toda la fe que va a poder, y muchas cosas va a poder, y las que no puede, bueno, iremos reforzando, e insistiremos, y se va viendo, pero siempre está la posibilidad, siempre, siempre, siempre, todos nos merecemos oportunidades.

Indica también que estas inclusiones están muy naturalizadas para todos los actores de la Escuela, pues es algo con lo que siempre han trabajado y con lo que ya están familiarizados, pese a que en algún momento manifiesta que la relación entre los niños de

cierta forma depende del tipo de discapacidad, y del nivel en que ese niño haya iniciado sus estudios en la Escuela:

Un chico con hiperactividad o un chico que de repente sea muy impulsivo por su diagnóstico, por ahí pueda que sea más complicado el tema de la relación con los otros, y por eso es tan importante que haya alguien que apoye este acompañamiento... no lo observo en la parte motora, por ejemplo [Juanito] que está en silla de ruedas... o son chicos que ya comparten desde Jardín, osea ya es como que es parte del grupo, y están como más pendientes.

2.1.3. Psicóloga.

Notamos una actitud positiva por parte de la Psicóloga frente a los procesos de inclusión educativa para niños con discapacidad. Esto se evidencia sobre todo en el ejercicio de sus tareas, en las que se observa el desarrollo de actividades que favorecen este aspecto: *“Yo siempre trabajo el tema de discapacidad en psicología, que no es un tema puntual que me toque dar en mi materia, pero bueno (...), siempre me gusta que trabajemos algo de ese tema...después trabajamos con recortes, recortes periodísticos que yo traigo, de no sé, por ejemplo qué piensan de la colación del DIU para chicas con síndrome de down, qué piensan de los chicos con discapacidad que asisten a escuelas de educación común”.*

También destaca al factor social como lo más beneficioso que se tiene de las inclusiones en las escuelas, no sólo para los niños con discapacidad, sino para todos los que están compartiendo ese mismo espacio. En cuanto a las relaciones entre los alumnos, manifiesta asimismo que estas pueden variar dependiendo del tipo de discapacidad. Hace la comparación entre aquellos con discapacidades motoras y aquellos con discapacidades intelectuales, indicando que para estos últimos es quizá más difícil sobre todo cuando se van acercando a la adolescencia, pues las diferencias en los propios gustos e intereses se van haciendo más evidentes.

Por último plantea además que, a su entender, le gustaría hacer un cambio relacionado con el funcionamiento de la Escuela frente a los proyectos de integración. Así, si bien esto está más relacionado con el proceder de la institución y sin entrar a analizar si es correcto o no, nos permite vislumbrar una actitud favorable de su parte, para quitar parte de esa etiquetación en la que, sin intención quizás, quedan los niños que están en la Escuela bajo esta “condición”, permitiendo a su vez un proceso más naturalizado para todos:

...es algo que se hace pero a mí me gustaría modificar, esto de tampoco informar al docente respecto de la discapacidad que el chico presenta, quizá el chico nos sorprende, y manifiesta otro tipo de conductas, más que nada por esto del pasaje de un año al otro, como que el chico va pasando de primero a segundo de segundo a tercero, ya con un rotulo de, con una etiqueta de, que este chico más de esto no puede, y creo que es como ponerle un techo que podría evitarse digamos, pero bueno la Escuela se maneja de esta manera digamos, informando al docente, porque también la postura de la Escuela es válida, la Escuela considera que el docente debe estar informado por cualquier cuestión que surja en el aula, saber cómo manejarla.

2.2. Profesionales de apoyo.

2.2.1. Profesional de apoyo A.

Se observa una actitud favorable frente a la inclusión, pese a que considera que debe revisarse, pues no todos los diagnósticos son posibles de ser atendidos en escuelas comunes. Resalta que con la educación *inclusiva* “*siempre habrá un beneficio, un aprendizaje y una modificación de conductas en la diversidad*”, y que en su rol particular, más allá de cumplir con los proyectos curriculares, “*hay una historia individual que los convoca, los participa y es gracias a esta implicancia que logran una reacción recíproca horizontal*”.

Resalta que el profesional de apoyo funciona como un nexo, un vínculo entre el alumno y los demás actores de la Escuela, es decir que su participación se debe sobre todo a la misma presencia de ese niño con proyecto de integración. Entre sus funciones están las de organizar la jornada escolar del alumno; elaborar sus carpetas; colaborar en las tareas; confeccionar las evaluaciones y las lecciones y realizar configuraciones de apoyo considerando la flexibilización de los tiempos e incorporando recursos alternativos.

2.2.2. Profesional de apoyo B.

Si bien se observan unas actitudes positivas que revelan cierta intención de colaborar y apoyar el proceso, por ejemplo en el intercambio de materiales que se registra con la docente al interior del aula para facilitar el aprendizaje del alumno, llama aun la atención cómo el uso del lenguaje incide en la valoración y la interpretación que frente al objeto de estudio la profesional tiene. Así, al desplazar sus conocimientos sobre la base de lo común, de lo normal, se desprende un comportamiento en el que se continúa etiquetando y estigmatizando, inconscientemente quizás, a estos niños: *“...lo positivo es que insertas al niño en el contexto social que se desarrolla, es ahora un nene común, se siente pleno, porque puede dentro de sus capacidades hacer lo mismo que el resto”*.

2.2.3. Profesional de apoyo C.

Para la profesional de apoyo C, las inclusiones son un proceso muy beneficioso sobre todo a nivel social, a la vez que señala que está muy naturalizado, al menos al interior de esa Escuela: *“no lo veo diferente, para mí es común, no noto la diferencia, o será que acá no se nota, en esta escuela, en especial, están muy integrados”*. En este sentido considera también que, en la medida de lo posible, los niños con discapacidad deben asistir a escuelas comunes, a fin de conformar grupos heterogéneos, que puedan aceptar y valorar las diferencias:

Me parece que en una escuela especial es como rotularlo, como que llevan un cartel, que van por la calle soy diferente, en cambio en una escuela común el chico puede interactuar con otros chicos, porque en una escuela especial

interactúan con pares, en cambio acá pueden interactuar con otros, y es bueno que el chico que no tiene una discapacidad pueda ver que hay gente diferente y que también pueden hacer las mismas cosas que ellos, me parece bárbaro.

2.2.4. Profesional de apoyo D.

Siendo firme al señalar que no todas las discapacidades son susceptibles de ser trabajadas en escuelas comunes, plantea que en aquellos casos que si se puede, la integración debería darse en todas las escuelas, pues lo que se observa son muchos niños que requieren de la misma, pero muy pocas escuelas disponibles para integrar.

Sus actitudes revelan así aceptación y convicción por estos procesos, en los que además de considerarse un puente entre el niño y los demás actores de la Escuela, debe intentar siempre facilitar su camino cuando se le presentan dificultades. Es de resaltar que en la observación realizada, se vislumbra una relación muy provechosa con los otros alumnos del aula, lo que indica que ellos también la reconocen como un pilar de apoyo.

2.2.5. Profesional de apoyo E.

La profesional de apoyo E demuestra actitudes que favorecen el proceso. Hace especial hincapié en valores como la aceptación, la tolerancia y la ayuda de uno a otro, lo que hace pensar que lo considera un proceso beneficioso para todas las personas que en él participan: *“...poder aceptar que no todos somos iguales, que hay diferencias, también desde el lado la aceptación, de la tolerancia, también de poder crear en los chicos la sensación de poder ayudar al otro, de querer ayudar al otro, si más que nada eso, aceptar y tolerar lo diferente, y que se den cuenta que es parte de la vida”*.

Asimismo, al interior del aula se observa una buena relación con los demás niños del curso, recurriendo ellos en distintas ocasiones para que les colabore con diversos ejercicios y actividades: *“bueno vos misma viste que me están pidiendo que les arme cosas, al estar sentada en el mismo banco con otros niños es medio inevitable que de pronto si la maestra del curso está ocupada con otra cosa, que de pronto acudan a mi o a*

la otra acompañante para hacernos preguntas, a mí me gusta trabajar con chicos, así que lo disfruto”.

2.3. Docentes.

2.3.1. Docente A.

Considera que la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en la escuela común, es algo que está ya muy naturalizado entre todos los actores. Por ejemplo, en el caso de los niños, indica que siempre está la intención de ayudar, de colaborar con el otro. En su caso se observa que, aun cuando demuestra mucha voluntad y disposición por apoyar el proceso, el tiempo nunca le es suficiente para cubrir las necesidades de todos los alumnos: *“uno como que quiere ser pulpo, pero no puede”*. Además nos llama la atención que considere que una buena forma de poder ayudarles, es estudiando para ser maestra especial. Esto nos indica que, por un lado considera el papel de los profesionales de apoyo como algo indispensable, y que, por el otro no considera la formación y capacitación de los docentes como algo suficiente para acompañar estos proyectos de integración.

2.3.2. Docente B.

Para la docente B, también es un proceso que está muy naturalizado entre todos los actores de la Escuela. En su relato resalta sobre todo los beneficios que esto tiene para los niños con discapacidad, dejando de lado lo positivo que es para la totalidad de los intervinientes en general: *“...el estímulo de sus compañeros, yo creo que es súper importante no sentirse excluido, el sentir que ellos tienen una discapacidad pero que el otro no la ve, les abre mucha puerta”*.

Asimismo, además de señalar entonces la parte social como lo más beneficioso de estos procesos, y de indicar que allí todos son iguales, manifiesta que de todas formas, siempre hay un trabajo de más, cuando se está con niños con proyectos de integración: *“acá en este momento, acá en este lugar, son todos iguales... si tenes que tener una consideración especial entre comillas con los chicos integrados porque convengamos que te lleva un trabajo extra el armar un cuadernillo, el armar las actividades adaptadas, el hablar con su integradoras, el tratar de manejar las evaluaciones o no...”*.

2.3.3. Docente C.

Resalta que uno de los valores más importantes que con los procesos de inclusión educativa se logra, es el del compañerismo. Sin embargo, señala que en la relación social que entre los alumnos con y sin discapacidad se da, influyen ciertos aspectos como el tipo de discapacidad, el momento en el que ingresan a la Escuela y la edad que tienen.

En su trabajo en el aula, intenta buscar el punto fuerte de cada uno de los alumnos, para hacer las adaptaciones necesarias con base en ello. Reconoce también que una de las actitudes que tuvo que cambiar es la de pensar que debía estar todo el tiempo arriba de estos niños con discapacidad. Por el contrario, a raíz de la experiencia acumulada, se fue dando cuenta que no es del todo así, pese a que mentalmente siempre debe estar preparada para entender que los resultados no los tienen de un día para otro.

2.3.4. Docente D.

Para la docente D, el realizar procesos de inclusión educativa para niños con discapacidad es muy importante, en cuanto permite desarrollar la parte social de los seres humanos. Con esta línea enfatiza sobre todo en los beneficios que para este alumno trae, al permitirle afianzarse en aspectos básicos de la vida cotidiana. Además se observa una actitud positiva de su parte para facilitar dichos procesos en la Escuela. Por ejemplo, nos cuenta, que una de las cosas que ha percibido durante sus años de trabajo, es que en algunas ocasiones es el propio niño con discapacidad el que pone una distancia con los demás compañeros, pero gracias a estrategias por ella y por el profesional de apoyo empleadas, la relación fue mejorando, y haciéndose más natural entre todos.

2.3.5. Docente E.

Al revisar sus comportamientos, cae en cuenta que uno de los más frecuentes, cuando trabajaba con un niño con proyecto de integración, era creer, o al menos imaginar, de entrada que ese niño no iba a poder o le iba a costar mucho hacer determinada actividad. No obstante, su panorama fue cambiando gracias a la experiencia acumulada, y hoy en día reconoce que con buena disposición para apoyarlo y ayudarlo, se pueden tener grandes avances.

2.3.6. Docente F.

La docente F se siente cómoda al trabajar con niños con proyectos de integración, lo cual lo atribuimos a la experiencia que durante toda su vida ha tenido con su familiar con discapacidad intelectual. En su mirada, la educación inclusiva es un proceso muy beneficioso para todos los actores, en especial para los niños con y sin discapacidad. En esta línea manifiesta que es muy positivo que los niños sin discapacidad aprendan a respetar y a valorar que hay personas con capacidades distintas a ellos.

Hace énfasis al reconocer que la relación entre los niños puede hacerse difícil dependiendo del tipo de discapacidad que tenga el alumno incluido, para lo que pone el ejemplo de un niño con discapacidad motriz, al que para ella la relación está muy naturalizada: *“se complica el tema de chicos integrados en los que tienen un gran desfase con el resto, con [Félix] no pasa lo mismo, porque [Félix] se maneja bien, los compañeros lo integran bárbaro, el también se integra con los compañeros”*.

2.3.7. Docente G.

El uso de la palabra normal reiterativamente nos puede decir mucho de la mirada de la docente frente a los procesos de educación inclusiva para personas con discapacidad, pese a calificar como “divina” la experiencia de trabajar con ellos. De la relación entre los niños con y sin discapacidad señala: *“creo que los ayuda, los ayuda mucho a ellos que puedan relacionarse con chicos normales, porque en la vida van a salir y van a estar con personas normales entre comillas...y a los otros [(los niños sin discapacidad)] por ahí lo que les puede servir es en conocer a estos chicos [(los niños con discapacidad)]”*.

2.3.8. Docente H.

El docente H considera que el mayor beneficio que tiene la educación inclusiva para niños con discapacidad, está en la parte social: *“yo veo que a nivel social es riquísimo porque tanto los chicos que no tienen ninguna discapacidad como los que la tienen, interactúan, y eso hace que haya sentimientos de igualdad, de tolerancia, de solidaridad... los chicos [(sin discapacidad)], la mayoría, están todo el tiempo pendiente de ese chico [(con discapacidad)] y lo tratan de ayudar, de incluir”*.

También manifiesta, para el caso de estos niños integrados, que lo más importante, más allá de lo pedagógico, está en lo que social y culturalmente puede aprender en una escuela común. No obstante, identifica que hay ciertos problemas cuando se llega al secundario para poder avanzar: *“está siendo incluido, al menos socialmente, yo creo que se generan muchas dificultades es a nivel pedagógico, porque cuando son chiquitos quizá no se nota tanto la diferencia pero cuando se llega al secundario quizás nosotros como profesores no tenemos las herramientas para lograr una inclusión plena... a mí me parece que pedagógicamente hay un brecha que a veces no se puede salvar”*.

2.3.9. Docente I.

Por lo dicho durante toda la entrevista, se afirma que el docente I tiene una actitud favorable ante los procesos de inclusión educativa. Una de las cosas en las que más insiste, es en dar siempre la posibilidad de probar si la escuela puede adaptarse correctamente a las necesidades de ese niño con determinada dificultad, es decir que en su mirada, la posibilidad de ingresar a una escuela común, la deben tener todos.

Ahora bien, indica que este proceso es beneficioso en dos niveles, *“uno aprende de la persona con discapacidad, y la persona con discapacidad aprende de nosotros”*. Nos cuenta por ejemplo que en su clase una de las cosas en que más hace énfasis es en el trabajo en grupo, pues esto permite que los alumnos sociabilicen permanentemente y estén siempre en contacto. Luego, la idea, es poder potenciar lo que cada uno puede hacer: *“por ahí no todos pueden tocar súper rápido, pero por ahí el que no puede tocar rápido, puede tocar con mucha sensibilidad...entonces esto después se trata de ir ajustando para que potencien las individualidades de cada uno”*.

Finalmente, manifiesta que le asombra lo naturalizado que está la relación social entre los niños con y sin discapacidad en la Escuela. Plantea que las dificultades que se pueden presentar, son las mismas que puede tener cualquier otro chico, pero que actitudes como tal de discriminación o prejuicio nunca ha evidenciado.

2.3.10. Docente J.

Si bien se observa disposición para trabajar a favor de la inclusión, se evidencia también cierto temor por parte de la docente J, lo cual lo asociamos con la falta de experiencia en el trabajo con niños con proyectos de integración. Una de las cosas que más nos llamó la atención, es que su miedo de enfrentarse a una nueva experiencia, se vio disminuida por la presencia del profesional de apoyo, de quien nos señalaba, esperaba poder aprender. En términos de beneficios, señala que estos procesos son muy importantes, sobre todo para los niños sin discapacidad, quienes deben entender que no todos somos iguales, y que tenemos diferentes maneras, momentos y modos de hacer las cosas.

2.4. Padres de familia.

2.4.1. Mamá A.

Se observa una actitud de mucha protección hacia su hijo, además de una fuerte voluntad para apoyarlo e incentivarlo en todo momento. Así, no sólo considera que los padres deben tener una actitud activa en la búsqueda de una escuela que los incluya, haciendo prevalecer lo establecido en las leyes y disposiciones, sino que también deben prepararse emocional y psicológicamente para trabajar de modo adecuado con ellos.

Por ejemplo, reconociendo que su hijo tiene una baja autoestima, está ella siempre animándolo, para hacerle entender que aún en tiempos distintos, él va a lograr las cosas: “...vos *podes*, vos vas a *poder*, y ¿por qué yo? Y porque vos *necesitas otro tiempo pa*, la maestra va a *explicar una vez*, vos vas a *necesitar un poquito más*, pero lo vas a *entender*”. También nos cuenta que debió formarse, y para ello asistió a la psicóloga, quien la ayudó a entender la forma en la que debía relacionarse con su hijo. Hoy en día, también se apoya en grupos de padres con niños con discapacidad que tienen su página en las redes sociales.

Nos llamó la atención que el niño no estuviera al tanto de tener el certificado de discapacidad, lo que a su vez nos parece válido en el entender de su mamá, quien afirma que tenerlo es estigmatizar, etiquetar y rotular a la persona por su condición, además de reforzar en su baja autoestima:

...el diagnóstico de [Carlos] en particular no es un nene que esté para un colegio especial, especial realmente especial, porque ahí sería tirarlo completamente abajo, y sería que él realmente crea que es una persona con una discapacidad muy grande, osea [Carlos] no sabe que tiene un certificado de discapacidad; vamos a las consultas neurológicas, cada 6 meses lo evalúan, pero él no sabe, porque ya te digo, por este tema de la autoestima, y es una persona muy obsesiva, él cree, no sé si en general, ellos creen muy mal de ellos, que ellos no pueden, que ellos no saben, que no van a poder...

En la medida que nos iba narrando su experiencia, nos damos cuenta también de dos apreciaciones principales: por un lado, que considera la escuela especial como una opción para niños que tienen diagnósticos más complejos, lo cual refleja que en su representación es una posibilidad para “otros”, y por el otro, que aun cuando pedagógicamente los avances no sean enormes, lo más importante para el niño incluido en una escuela común es la parte social, es decir la relación que con los maestros y con los niños de sus edad puede establecer.

LA MIRADA DE LOS ACTORES SOBRE LOS OTROS ACTORES.

Para cerrar con lo que sería en si el campo periférico de la representación, constituido en nuestro trabajo de campo a partir de la información y la construcción selectiva y las actitudes y la naturalización, retomamos este subapartado para presentar la mirada que tienen los grupos de los actores participantes sobre el otro. Esto nos permite realizar un primer acercamiento a ese campo central (campo de representación y esquema figurativo), en el que se cruza la representación colectiva que frente al objeto de estudio tienen los actores a partir de las similitudes y diferencias que se identifican entre ellos.

Vale recordar aquí, como lo fuimos planteando a lo largo del presente trabajo, que

las representaciones sobre todo lo que nos rodea son una forma de conocimiento subjetivo que pueden estar cercanas o alejadas de la realidad imaginada, y que pueden interpretarse y analizarse en la medida en que nos las objetivemos, a través por ejemplo de las entrevistas y la observación realizada. Con esto, el conocer lo que piensan unos actores de otros, nos da un parámetro para entender en la práctica la forma en que se efectivizan y se materializan las relaciones humanas entre ellos en la Escuela, además de prever que en su interpretación casi siempre media lo que para él debe ser el otro.

La mirada del equipo Directivo y de orientación escolar sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad.

Frente a los docentes: Para ellas, la mayor parte de la información que obtienen los docentes frente a la inclusión educativa de personas con discapacidad, proviene del propio trabajo que se realiza en la Escuela. Es tanto así, que desde el momento en que inician su trabajo ahí, se les comunica que en la Escuela se realizan proyectos de integración, con el fin de conocer si saben algo al respecto, si han tenido experiencias en otros lugares, y si no lo saben o no las han tenido, si tienen la voluntad para trabajar con esto.

Además de las reuniones que tienen las docentes con el equipo Directivo, se recalca el soporte que les dan también los profesionales de apoyo y la Psicóloga. Por ejemplo, esta última trabaja durante un tiempo con el niño con proyecto de integración en el aula, con el fin de conocer desde dónde arranca su proceso. Con esto, asesora a los docentes en cuanto a la discapacidad que tiene el alumno, a las cosas que se pueden esperar y a las que no, y aconseja diferentes estrategias para trabajar con él, como evaluarlo de manera oral, fragmentar las evaluaciones, entre otras.

Esto no significa que consideren que con la información que en la Escuela hay disponible baste. Por el contrario, se observa que los fomentan a formarse y a capacitarse en la materia: *“si tenes ganas, tenes capacidad porque con las ganas solas no alcanza, tenes que tener capacidad, tenes que ser una buena profesional, tenes que tener la*

necesidad de aprender; si vas a tener un alumno con cierta característica, me tengo que interiorizar (...), me voy a interiorizar en saber de qué se trata...si un docente tiene ganas y tiene capacidad y quiere seguir creciendo, puede hacerlo tranquilamente” (Directora).

Frente a los profesionales de apoyo: Concuerdan en la importancia del trabajo conjunto entre los docentes y los profesionales de apoyo, y en la necesidad de que este último aporte sus conocimientos para poder trabajar con los alumnos con proyecto de integración. Asimismo, rescatan que la idea es que el profesional trabaje con todos los alumnos del aula, y no solamente con el niño incluido, a la vez que el docente debe hacerse cargo también de aquel niño, por más que tenga a su lado al profesional de apoyo. Frente a esto último, dejan en claro que esa “disponibilidad” del profesional para trabajar con todos, depende no obstante, del tipo y del grado de la discapacidad del alumno con el que están trabajando.

Frente a los alumnos: Las fuentes de información que tienen los niños frente a esto, puede decirse que se encuentran, o en la propia Escuela, pues son alumnos que desde Sala de 3 comparten con compañeros que tienen alguna discapacidad, o en el entorno próximo, pues son alumnos que tienen en su círculo familiar y social personas con discapacidad. Ellas, el equipo Directivo y de orientación escolar, manifiestan que lo que se hace en el caso de aquellos que no han tenido relación alguna con estos niños que tienen proyectos de integración, es aplicar todo el tiempo la explicación ante cualquier situación que se genera: *“explicamos como a todo el mundo ciertas cosas, como a cualquier chico, no necesita ser integrado para eso, o incluido, todo el tiempo está la explicación” (Directora).*

Consideran también que es un proceso que está muy naturalizado entre los niños, y que se hace evidente en sus actitudes diarias. Además, es beneficioso para todos los actores de la Escuela. Por ejemplo, los alumnos sin discapacidad además de aprender de ellas desde niños, crecen en medio de la diferencia, no sólo aceptándola, sino también valorándola: *“aprenden acerca de la discapacidad en sí, porque los chicos mismos vienen y preguntan, bueno y [Pedrito] qué tiene, qué patología tiene, qué le pasa, por qué tiene estos síntomas, entonces también les sirve a ellos a aprender acerca de las distintas discapacidades que*

existen, y también como una manera de aprender a incluir a una persona distinta a ellos, que no es ni mejor ni peor, sino que es diferente” (Psicóloga).

Pese a esto, por lo que plantean a lo largo de sus relatos, pareciese que en ciertas ocasiones hay diferencias en la relación que entre ellos se da, dependiendo del tipo de discapacidad. Por ejemplo en el caso de las discapacidades intelectuales, si bien resaltan lo social en estos niños como una cualidad, indican que la socialización con los demás es quizá un poco más difícil, sobre todo cuando van creciendo, y las diferencias en los intereses, las necesidades y los gustos se van haciendo más notorios.

Frente a los padres de familia: Subrayan en el papel fundamental que deben cumplir las familias para llevar adelante los procesos de inclusión educativa, pues son claras al señalar que estos niños en la Escuela están solo 4 horas, y en sus hogares la demás parte del tiempo. Al respecto se mencionan dos cosas importantes: Primero, que el progreso del niño con proyecto de integración está muy de la mano con unos padres que se comprometan en el proceso; y segundo, que para el progreso de este niño también es necesario poner unos límites a esos temores que como padres normalmente se sienten. Ambas cosas, las vemos reflejadas en la siguiente ilustración:

...tenemos una niña autista por ejemplo que en los actos se le complicaba mucho porque cuando veía tanta gente se desesperaba, y entonces la mamá había optado por no traerla a los actos. Notábamos que cuando había un acto no lo traían, y siempre había una excusa, no pude venir por tal cosa, no pude por tal otra, hasta que un día le dijimos: no mira, el trabajo en la Escuela es venir siempre, en los actos también, a lo que la madre contestó: no pero yo noto que hay mucha gente, por ahí se asusta. Bueno tenemos que ir trabajando, hay que traerla e ir viendo, si se pone molesta, si grita o si se desespera, veremos de buscar su tranquilidad en la misma Escuela, en el mismo acto, para que ella se tranquilice y se vaya adaptando...

hasta que se fue adaptando. Cuando la familia no acompaña es complicado (Directora).

La mirada de los profesionales de apoyo sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad.

Frente al equipo Directivo y de orientación escolar: No se encuentran mayores apreciaciones por parte de las profesionales de apoyo frente al equipo Directivo y de orientación escolar de la Escuela, más allá de las tres reuniones que al año sostienen para revisar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) de cada niño con proyecto de integración. No obstante llama la atención lo señalado por una de ellas, en el que se resalta el importante papel de este equipo, para llevar adelante los procesos de inclusión: “*La inclusión está siempre dada desde la decisión de los Directivos de cada escuela que lleva a cabo esta propuesta. Son ellos los que bajan intenciones, apreciaciones y directivas, y dependerá de cómo éstas se realicen para posibilitar la libertad en la toma de decisiones dentro del aula*” (Profesional de apoyo A).

Frente a los docentes: En general se percibe una mirada positiva con respecto a las actitudes que para las profesionales de apoyo tienen los docentes de esta Escuela frente a la inclusión de alumnos con discapacidad. En la propia observación al interior de las aulas, se refleja un trabajo conjunto entre ambos, a partir por ejemplo del intercambio de material de apoyo para ser trabajado con los niños con proyecto de integración. Consideran también que el trato por parte de los docentes con estos niños ahí, está muy naturalizado, sin casi llegar a hacerse ninguna diferencia.

Pese a esto, gran parte de las profesionales remarcan lo que para ellos realmente sucede cuando se llevan adelante estos procesos, quedando la impresión que desean alejar sus apreciaciones de lo acontecido en la Escuela estudiada.

Puedo aseverar que no existen en los profesorados asignaturas que contemplan esta realidad, actualmente avasallante, por la cantidad de niños con diferentes patologías y necesidades que llegan a las escuelas. Por esta razón, muchos docentes claudican y actúan con indiferencia ante estas problemáticas, producto de la desinformación. Muy pocos se acercan interesados en querer llegar a estos niños y deciden gestionar otras alternativas en la marcha del proceso educativo (Profesional de apoyo A).

Frente a los alumnos: En la mirada de las profesionales de apoyo entrevistadas, se vislumbra la importancia que para ellas tiene su presencia para facilitar las actividades pedagógicas y las relaciones sociales del niño con proyecto de integración. Puede decirse que, el avance en ambos aspectos, el pedagógico y el social, lo califican dependiendo del “diagnostico” del alumno al que acompañan: “...por ejemplo en el caso de [Juancho] está un poquito más incluido a lo que es el grupo de pares, pero el otro niño que está integrado, ahí se nota menos... depende de la complejidad de la patología” (Profesional de apoyo E).

Frente a los padres de familia: No se encontraron referencias significativas sobre las familias desde la mirada de los profesionales de apoyo.

La mirada de los docentes sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad.

Frente al equipo Directivo y de orientación escolar: Los docentes coinciden en su apreciación, al manifestar que la formación que en la materia tienen, se debe al trabajo que en la Escuela han podido desarrollar con el apoyo y la ayuda del equipo Directivo y de orientación escolar, quienes además, los impulsan siempre para que participen en cursos de capacitación relacionados con la educación inclusiva para personas con discapacidad, o al menos se mantengan actualizados al respecto. También recuerdan, que al momento de ingresar a la Escuela, una parte de la entrevista de trabajo estuvo dirigida a esta temática

para lo cual, aún sin contar con experiencia, lo que veían que realmente importaba para ellos, era la voluntad y la iniciativa para aprender y así, hacer parte de este proceso.

Frente a los profesionales de apoyo: La mirada es muy compartida por todos los docentes, quienes manifiestan que la presencia del profesional de apoyo no es sólo necesaria para el niño con proyecto de integración, sino para ellos mismos. De esta forma, que un chico tenga este apoyo, significa para los docentes, seguridad y tranquilidad en el trabajo que realizan en el aula. Además, indican que hay un trabajo muy colaborativo que va de parte y parte, para poder favorecer el trabajo que en las adaptaciones se han hecho para el alumno. Un aspecto central que tienen en cuenta, es que el profesional además de apoyar a ese niño determinado, brinda apoyo y ayuda a otros de la clase que por ahí lo requirieren también.

Que esté el profesional de apoyo me calma un poco porque es una ayuda para mí, es una tranquilidad... van a orientarme para yo poder ayudar a los niños... mi idea no es delegar la tarea, sino poder aprender y ayudarlos (Docente J).

...las maestras integradoras cumplen un rol muy importante porque muchas veces justamente no cumplen solamente esa función de acompañar, sino que en algún momento sirven casi como para integrar y acompañar a chicos que no tienen dificultades pero que por ahí son tímidos o no se animan o no entienden, funciona como una ayudante de cátedra... además siempre se funciona como un equipo, ellas vienen, preguntan: mira vos qué vas a tomar en la prueba porque esto él no lo puede hacer, cómo podemos hacer o dame algo más... y bueno se charla y se ve la manera... y ellas acompañan no sólo a los chicos con discapacidad sino a todos, y la relación es muy buena, siempre es de equipo, y los chicos se

encariñan mucho (Docente I).

Frente a los alumnos: Para los docentes la relación de los niños con y sin discapacidad es algo que está muy naturalizado en la Escuela, y en su mayoría coinciden en afirmar que esto es así, por el trabajo que en este espacio se hace a diario. Caso contrario a lo que podría decirse que suceden en la sociedad en general, en donde reconocen hay aún mucha discriminación y exclusión frente a ese colectivo.

Uno de los puntos comunes que identificamos, es que observan ciertos cambios en las relaciones sociales entre los alumnos, dependiendo de la edad y del tipo de discapacidad. Es decir, esto no significa, al menos así lo ven, que haya prejuicios para con estas personas, pero sí, que en la medida que van creciendo, los intereses y los deseos van cambiando, lo que puede distanciar una amistad, que en niveles anteriores se observaba más cercana, sobre todo en aquellos que tienen una discapacidad intelectual.

Frente a los padres de familia: Los docentes remarcan mucho la necesidad del compromiso de los padres de familia para poder obtener progresos en el proceso de los niños con proyectos de integración. Hacen también algunas anotaciones al considerar que muchas veces los mismos padres son quienes se encargan, intencionalmente, de marcar una diferencia en sus hijos, imponiéndoles límites en lo que pueden y no pueden hacer.

La mirada de los padres de familia sobre los demás actores educativos en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad.

Como ya se mencionó anteriormente, al no ser posible obtener muchas más entrevistas a los padres de familia que la otorgada por la mamá A, quisimos complementar este apartado rescatando lo dicho por algunos de ellos en el video de testimonios preparado por la Escuela Santa Julia para el Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva (color azul) y en las fichas de registro de los niños con proyectos de integración que actualmente están cursando en primaria (color verde). Esto, por separado, posibilita vislumbrar parte de sus miradas frente a la discapacidad y a la inclusión educativa a partir de la experiencia que cada uno ha ido acumulando:

<p>“Puede llegar a frustrarse mucho ante algún problema o discusión con los compañeros y/o docentes. Se recomienda explicar qué debe hacer ante un problema a efectos que supere el mismo”</p>	<p>Es una decisión difícil largar a un chico con discapacidad a la calle, uno siente que los otros no van a poder (lágrimas en los ojos) Ojalá todos pudieran entenderlo sin necesidad de que les pase Una mamá de un compañero de Luis me pidió que lo llevara a casa</p>
<p>“Habla en voz alta y repite las preguntas o lo que quiere decir varias veces. Hace comentarios de otras personas sin mala intención, sin ponerse en el lugar del otro”</p>	<p>Cumplió el sueño de graduarse, en todos lados le cerraban las puertas, le decían que no había vacantes. Acá venía con muchas ganas. Ahora se maneja solo, sale, trabaja...</p>
<p>“Tener cuidado con su motricidad, que no se golpee, que no corra en los días de lluvia”</p>	<p>Después de 2 años de buscar colegio, llegó a Santa Julia y lo recibieron No puedo explicar la emoción que sentí cuando me dijeron que recibían a mi hijo, sólo con el diagnóstico, sin conocerlo, sin saber cómo era Trabajan con mucho amor y cariño en la Escuela. Los colegios comunes normalmente no pueden. Acá es el ejemplo que con ganas y amor se puede Aprendió sobre todo en lo social... hay muchos compañeros que jamás lo dejaron de lado Todos somos diferentes, todos somos iguales</p>
<p>“Es muy sensible a los gritos, se angustia ante el llanto y conflicto de otros niños, suele frustrarse con facilidad, necesita constante refuerzo verbal para llevar a cabo actividades, demostración de cariño para reforzar vínculos, se altera ante situaciones de mucho ruido, necesita pautas claras”</p>	

Cuadro No. 6: La mirada de los padres de familia sobre la educación inclusiva y la discapacidad en la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires

Fuente: Fichas presentadas por las familias de los niños de primaria con proyecto de integración y video de testimonios de familias preparado para el Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva en la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires, 14 de abril de

3. EL CAMPO DE REPRESENTACIÓN Y EL ESQUEMA FIGURATIVO.

Una vez analizadas dos de las tres dimensiones de las representaciones sociales para cada uno de los actores educativos seleccionados (la información y la construcción selectiva por un lado, y la actitud y la naturalización por el otro), lo que constituye en sí el sistema periférico de la representación, es decir la representación mirada más desde lo individual, pasaremos a concentrarnos en aquel sistema central o núcleo figurativo, que como ya se ha dicho, responde a aquel espacio en el que se encuentran los contenidos más anclados en la memoria colectiva. Esto es, analizar ya en conjunto la representación social que frente a los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad tienen los actores que trabajan actualmente en la Escuela Santa Julia.

En general lo que se observa, sin entrar aún en particularidades, es una actitud favorable y naturalizada entorno a la inclusión de estos niños en escuelas comunes. En palabras de la Directora y Fundadora de la Escuela *“no es tan fácil ni tan sencillo, pero no es algo que no se pueda hacer”*, a lo que continúa diciendo que *“la idea es que sea una escuela abierta, una escuela para todos, una escuela inclusiva, que además crea la conciencia de la necesidad que puede tener el otro, de la ayuda, de los valores”*.

En la propia observación hecha en diferentes espacios de la Escuela, se nota que voluntad y disposición hay, aun cuando los recursos humanos y materiales no sean los suficientes. Por ejemplo, pese a que *“la reglamentación dice 2 alumnos por curso y según lo que tenga el alumno 1”* (Directora), se llegaron a observar cursos con hasta 4 niños o más incluidos, con lo cual, aunque no estamos diciendo que sea lo correcto, pues precisamente es uno de los principales obstáculos y/o problemas identificados sobre todo por los docentes y los profesionales de apoyo, queremos subrayar en el esfuerzo que en la Escuela se hace para ampliar, en la medida de lo posible, el número de vacantes para este colectivo.

Con esta actitud que marcamos de favorable y naturalizada debemos tener especial

cuidado para no caer en la generalización. Aquí es donde hemos dicho que caben las experiencias, la formación, los valores, las creencias y el propio marco normativo con el que crecen los actores participantes, y es lo que sigue componiendo en sí lo más individualizado, lo más particular, lo más subjetivo de la representación. La Psicóloga de la Escuela hace hincapié en esto, cuando en su relato nos cuenta lo que ella observa entre los niños al momento de hacer actividades relacionadas con la discapacidad en su clase, a partir del trabajo con notas periodísticas y/o imágenes:

Dependiendo también de las historias particulares de cada uno, depende también la respuesta, hay chicos que por ahí tienen algún hermano o algún familiar con discapacidad, y por ahí están como más sensibilizados con ese tema, y hay otros que no, que sostienen que conviene que los chicos deben ir a un colegio especial, que estudie oficios porque no va a poder nunca adquirir los conocimientos que adquieren el resto de sus compañeros, entonces depende mucho de la experiencia de cada uno, y también lo que piensa la familia de la que los chicos provienen.

En tanto a los recursos materiales, la situación también es de recalcar, pues es una Escuela que no tiene subvención estatal, aun cuando en el Gobierno Municipal y Provincial es conocido, o al menos por ellos se ha hecho a conocer, el trabajo que ahí realizan:

Osea ya te digo sale del corazón hacer las integraciones, y muchas veces del Municipio se han comunicado para pedirnos esto de dar lugar a algún alumno que en otras escuelas no tienen... Esta es una Escuela como cualquier otra con la diferencia que no tiene subvención estatal, entonces ¿cuál es la realidad? Hay escuelas acá en la Provincia de Buenos Aires que no tienen subvención, pero tienen una cuota importante, entonces pueden solventar los gastos y tener

otros recursos (...) son escuelas que el estado les da el 100 % de subvención estatal y aparte tienen la cuota igual que la de esta Escuela o superior (...) ... le hace a uno pensar esto de las políticas públicas tan importantes, el Estado conoce la realidad de esa escuela a la que le está dando esa subvención, el tema es que esa escuela que tiene el 100% de subvención no quiere chicos con dificultades, quiere un estándar (...) entonces decimos ahí está la contradicción, el Estado está dando una subvención a una escuela que no está teniendo en cuenta esta inclusión de la que se está necesitando... (Vicedirectora).

Llama la atención encontrar que gran parte de los actores participantes, por no decir todos, se encuentran familiarizados con la temática en cuestión. Esto lo adjudicamos en principio a la misión, visión y objetivos con que se trabajan en la Escuela, siendo este el espacio en el que se desempeñan y se desenvuelven la mayor parte de su tiempo, y por lo tanto el que de una u otra forma, estructura sus pensamientos y conductas. En relación con esto, contaba la Directora que *“cuando se toma un docente en esta Escuela se le dice que aquí se trabaja con inclusiones, con integraciones y se le pregunta qué saben ellos, si han trabajado alguna vez con integración, con inclusión, o si en el profesorado le han explicado”*.

La gran mayoría de los actores lo perciben como algo beneficioso, no sólo para la persona con discapacidad, sino para todos los que participan del proceso, siendo lo más resaltado de ello el aspecto social. Pese a esto, son claros al señalar que no todas las discapacidades son posibles de ser incluidas en el trabajo de las escuelas comunes, pues depende, en gran medida, del tipo y del grado de la misma, con lo que podemos decir que, social y culturalmente hablando, se mantiene una representación en la que la opción de educarse en la educación común queda abierta a *“aquellos casos en que sea posible”*, tal como vimos se registra en las normas nacionales y provinciales, sobre todo. Lo dicho hasta aquí y los tres siguientes casos, narrados durante la entrevista con la Vicedirectora de la Escuela, nos van a posibilitar plantear unas primeras conclusiones del estudio realizado.

Caso No. 1:

El nene tenía un retraso importante, tenía un diagnóstico complejo, se le dio la posibilidad, o sea vino acá a la Escuela, socialmente fue muy bueno, lo que el chico evolucionó, y lo contento que venía, le abrió las posibilidades de hacer después otras actividades también, los chicos lo invitaban a los cumpleaños, muy lindo, la parte pedagógica ahí estaba el tema que no podía, llegó hasta tercer grado, la mamá, la realidad es que los papas tienen una abnegación importante, el neurólogo le decía la posibilidad de una escuela especial, socialmente acá el nene estaba feliz, venía y había un montón de cosas que él podía hacer, pero la parte pedagógica, la realidad es que no podía alfabetizarse, no avanzaba, entonces hizo permanencia en tercer grado, en ese momento hizo permanencia porque cuarto año es una dificultad mayor en todo, o sea se ponen contenidos mínimos como para que el chico vaya adquiriendo, y se vea ese avance o no, en este caso por ejemplo se veía que no había avances, ahí entre lo que la mamá empezó a ver, empezó a reconocer también esta dificultad del nene, y lo que le decía el profesional, la mamá buscó otra institución que le pareció más acorde porque daba propuestas de talleres (...) pero se le dio la posibilidad, o sea la mamá siempre estuvo muy agradecida porque socialmente al chico le sirvió muchísimo, pero en la parte de la alfabetización por ejemplo, ya no había manera de reducir lo que era el proyecto pedagógico individual, no había manera, ya no se veían avances, y ahí fue la mamá misma que eligió esto, que aceptó esta dificultad del nene.

Caso No. 2:

Hubo una alumna que estuvo hasta sexto grado, eso pasa también, muchas veces se completa lo que es la

primaria dentro de la escuela común y después ya los papas mismos buscan otra propuesta sugerida también desde la escuela en algunos casos, porque la escuela secundaria común (hace una pausa)... se pueden hacer integraciones, en secundaria también se trabaja con integración, hay egresados con proyectos de integración, chicos que en el camino hubo que sacarles la integración porque en el momento ya no la necesitaban, eso también pasa... pero en el caso de esta nena, llego hasta sexto grado, luego los papas buscaron otra propuesta de escuela que tenía durante el día distintas ofertas de talleres, y todo como para darle después un poquito más adelante algún recurso para que pueda tener una salida laboral, también porque decían bueno el tema de las materias en secundario, como que se complicaba mucho para poder cursar un secundario por más que tuviera adaptaciones, ya hasta sexto era como que se le complicaba, si bien se hicieron las adaptaciones y todo lo que corresponde.

Caso No. 3:

Tenemos un nene acá que está en cuarto grado, que le habían dicho a la mamá que el nene no iba a poder caminar, que se olvide que iba a poder ir a la escuela, que era un nene que tenía todo el panorama como para ser un chico con una discapacidad muy importante por la dificultad o el diagnostico que tuvo al nacer, el día de hoy el chico está alfabetizado, viene a la escuela, tiene acompañante pero solamente para ayudarlo, orientarlo un poco en las actividades, organizarlo, pero es un niño que puede, que va evolucionando, que va aprendiendo.

En esta línea, los casos presentados anteriormente nos permiten inferir

que:

-Primero, el nivel pedagógico, o el nivel de alfabetización alcanzado por los niños, está muy asociado con el tipo de discapacidad. En sus representaciones lo que se observa entonces es una mayor facilidad para “educar”, pedagógicamente hablando, a aquellos alumnos con una discapacidad motora por ejemplo, que con una discapacidad intelectual.

No obstante esto, se evidencia una mirada colectiva, marcada por la línea común con la que se trabaja en la propia Escuela, con la cual, independiente del tipo de discapacidad, se debería intentarlo siempre, dar la posibilidad, dar la oportunidad, previo a cerrar las puertas. En el caso de los docentes particularmente esto llama mucho la atención, puesto que, de su discurso se desprende algo muy valioso. Cuentan a raíz de su experiencia, que al principio siempre pensaban cuando llegaba un niño con alguna discapacidad, sobre todo no motriz, que no iba a poder realizar las actividades propuestas, por más que tuviese una u otra adaptación. En gran cantidad de ocasiones, esto no fue así, y la sorpresa fue mucha, al darse cuenta que con el acompañamiento, el apoyo y la ayuda, de ellos mismos, de los profesionales de apoyo, y de sus familias, podían tener progresos notables.

Hay que decir que la posibilidad de que un alumno con discapacidad ingrese a una escuela común no sólo se da por la decisión de las escuelas comunes mismas que designan a su libre albedrío quién entra y quién no, sino también muchas veces por la sugerencia de los mismos profesionales que siguen apegados a ese modelo médico tan asociado a la educación en las escuelas especiales, y que insisten con que son niños que no van a poder, que no lo van a lograr, que no van a funcionar en la educación común: “...*el neurólogo le dijo a la mamá que no había muchas posibilidades, y el nene salió alfabetizado, llegó hasta sexto grado*” (Vicedirectora).

Vale advertir que para muchos este primero planteamiento puede resultar muy evidente a simple vista, a razón de los estereotipos y preconceitos que tan fuertemente se encuentran marcados en la sociedad frente a la discapacidad intelectual. Así, lo que

comúnmente se encuentran son pensamientos que indican que, por ejemplo, para un niño con síndrome de down su educación va a ser más difícil, y hasta de pronto menos probable, en una escuela común, diferente que con un niño con discapacidad motora, al que más seguramente lo recibirían con menos obstáculos y problemas en el proceso.

-Segundo, en el caso de la discapacidad intelectual, la permanencia del niño en la escuela, depende del grado de su discapacidad. Así, en muchas ocasiones, por más que se reduzca al mínimo el contenido de su curriculum, no es suficiente, y deben buscarse otras opciones, ya sea por decisión de la familia o por sugerencia de los profesionales o de la escuela misma. Frente a esto, sin querer generalizar, hay que decir que se observa cierta constante, en la que estos niños con proyectos de integración permanecen normalmente en estas escuelas comunes hasta máximo terminar el nivel primario.

Al respecto, se percibe una mirada casi común, entre los docentes principalmente, para quienes la inclusión de estos niños con discapacidad es mucho más probable en nivel inicial y primaria, al requerirse ahí de menos esfuerzo y dedicación en comparación con la secundaria:

Acá hubo una nena en Jardín que lamentablemente el grado de Down que tenía no le permitió seguir más y se fue a una escuela especial... pero dentro de todo lo que era el nivel de Jardín se desenvolvía con sus compañeros... Jardín no es tan estructurado como secundario que ellos tienen que tener cierta rutina... Jardín es más divertido, más con el cuento, con pintar, con jugar (Docente B).

Yo creo que se generan muchas dificultades a nivel intelectual, pedagógico, porque cuando son chiquitos no se nota tanto la diferencia pero cuando se llega al secundario quizás nosotros como profesores no tenemos las herramientas para lograr una inclusión plena... a mí me parece que pedagógicamente hay un brecha que a veces no se puede salvar

por los contenidos que tiene cada nivel (Docente H).

Rescatamos aquí, que si bien las leyes y disposiciones vigentes exclaman el derecho por una inclusión educativa, en estos procesos hay que prestar especial cuidado para que no se convierta simplemente en una necesidad insólita de su cumplimiento. Esto quiere decir, que debe llevarse adelante siempre y cuando advierta un beneficio para el niño con proyecto de integración y sus demás compañeros, y no implique ningún tipo de sufrimiento y tortura el estar ahí para él.

Viéndolo así, es necesario ser muy cauteloso, y re afirmar cada uno de los roles que los actores educativos cumplen en el proceso. Se trata entonces de saber mantener un equilibrio adecuado en el que no se permita que las escuelas comunes se desprendan de los deberes y obligaciones que como espacios educativos tienen para recibir a **todos** los niños, niñas y jóvenes, pero también de saber identificar cuándo si y cuándo no es provechoso el estar ahí para ese niño con proyecto de integración y los demás.

-Tercero, si bien se reconoce la importancia de lo social en los procesos de inclusión educativa para todos los niños con discapacidad en general, lo señalado por los entrevistados permite entrever cierto intento por “compensar” la situación de aquellos con discapacidad intelectual, al sobreponer lo social sobre lo pedagógico, es decir, en muchos casos aun cuando parecen ser conscientes que pedagógicamente el niño no puede aprender más, el punto que se resalta son los avances que puede seguir teniendo en las relaciones con los demás:

...porque si dijéramos bueno no puede seguir con lo pedagógico pero socialmente va bien, trabaja un poco menos o hace por ahí algún trabajo adaptado, pero socialmente está bien, perfecto” (Directora).

Si bien lo que tiene que ver a nivel pedagógico fue básico lo que pudo aprender, porque no pudimos avanzar mucho, es real eso, no se veían grandes

avances, en la parte social, en la parte de aprendizaje de hábitos, de costumbres, de compartir con los demás... yo creo que fue un aporte importante de la escuela común, esto de estar con compañeros compartir con otros cumpleaños...para los demás fue sumamente rico también contar con ese alumno en el aula (Vicedirectora).

Aquí también hay que hablar de una mirada más grupal en la que se referencia que la relación social está fuertemente asociada con el tipo y el grado de la discapacidad, además con el tiempo que lleve el niño en la Escuela, para lo cual si está desde el nivel inicial, el proceso se encuentra aparentemente más naturalizado. En este sentido, por ejemplificar, para un niño con una discapacidad motora la relación social se hace mucho más sencilla, que para un niño con una discapacidad intelectual, más aún cuando empiezan a acercarse a la adolescencia, en donde las diferencias en los intereses, necesidades y gustos empiezan a distanciarse:

...todo depende del tipo de discapacidad, yo creo que cambia porque se cambian los intereses que pueden llegar a tener en común, se ve mucho por ahí en quinto o sexto grado, incluso en la adolescencia donde los intereses de los chicos están más del lado de la adolescencia justamente y por ahí chicos que no alcanzaron esa maduración intelectual del resto de sus compañeros, es como que todavía están en la niñez, siguen con el juego, y ahí es donde se marca la diferencia, porque pierden las cosas que pueden llegar a tener en común... de hecho teníamos un chico con una discapacidad motriz y el chico estaba siempre con su grupo, el grupo no iba al fondo o no iba al kiosko para no dejarlo solo, y él siempre estaba acompañado, pero bueno era una discapacidad motriz, pero los intereses tanto de él como del resto eran los mismos, ahora cuando la discapacidad es intelectual y empiezan a haber otros

intereses, yo creo que se marca más la diferencia (Psicóloga).

También muchas veces lo que pasa es que en los grados más grandes hay un quiebre, yo lo atribuyo por ahí a la adolescencia que empieza a nacer de los chicos, como que se arman grupitos y por ahí si hay alguno integrado que no los puede seguir, los que no van a los cumpleaños, o no habla de la chica que le gusta, o no tiene una complicidad con el grupo, es como que lo dejan de lado (Docente C).

[Bárbara] tenía un tema de madurez, y también tenía un problema con el lenguaje, cuando las nenas eran chiquitas, en segundo, tercero, bárbaro, porque ella tenía la misma edad mentalmente que las otras nenas, ahora cuando fueron creciendo, a veces pasa que cuando no tienen el mismo nivel cognoscitivo mental, como que las nenas van madurando y se ve el desfasaje si ella no puede madurar tanto como las demás compañeritas, como que ahí se quedan, les cuesta integrarse cuando van creciendo...ella empezó a estar sola, claro porque las nenas entran en la pre adolescencia y ella no (Docente F).

Asimismo queremos mencionar que, casi que por consenso general, la mayoría de los actores concuerdan al reconocer el importante papel que en el proceso cumplen las familias y los profesionales de apoyo, esto sin desconocer la labor de los demás, que por supuesto resulta también muy positiva. Por un lado, consideran que los padres de familia son pilar central por la gran cantidad del tiempo que pasan los niños en sus hogares: mientras que en la Escuela permanecen 4 horas, en sus casas están 20. Notamos también que el compromiso por parte de la familia es completamente necesario, pues sin ellos es casi imposible avanzar. Así, previo a comprometerse, tienen que lograr aceptar la dificultad

de su hijo, lo que les implica a su vez trabajar los miedos y las angustias que esto les genera.

Además por la coyuntura que en la materia prevalece, observamos que aquellos padres de familia que se encuentran realmente comprometidos, están muy al tanto de las leyes y disposiciones existentes, pues de alguna forma la sienten como la herramienta o el instrumento para exigir el cumplimiento de los derechos de sus hijos, dado no solo las pocas escuelas que se denominan inclusivas, sino también lo poco eficientes y efectivas que la gran mayoría de estas son en términos de calidad en la educación para la diversidad.

Encontramos asimismo que ante esta falta de escuelas con proyectos de integración, los padres de familia se ven obligados o a desplazarse varios kilómetros cada día para llevar a sus hijos a esa escuela determinada o a mudarse de su lugar de residencia original para estar más cerca de ella. En términos no sólo normativos sino también humanos, esto es inconcebible, pues al igual que los padres de niños sin discapacidad, *“estas familias deben poder elegir cualquier colegio como cualquier otra lo hace”* (Profesional de apoyo D). En el caso de la mamá A por ejemplo, tiene que hacer 20 kilómetros cada día para poder llegar a la Escuela, y tuvo además que cambiar de localidad: *“yo me tuve que ir de localidad para acercarme, yo vivo ahora en Don Torcuato, pero en Don Torcuato no tenemos escuelas integradoras, me moví para la educación de [Carlos]”*.

Por el otro, frente a la labor de los profesionales de apoyo, nos gustaría remarcar la importancia de que se desempeñen como herramientas de soporte, de apoyo, de ayuda para el trabajo que en las escuelas comunes se lleva a cabo. Necesario es apartar esa concepción que muchos aún siguen teniendo, en la que la figura del profesional responde exclusivamente a la persona que acompaña al niño con proyecto de integración. En el trabajo de campo realizado, se evidencia en gran parte esto, sobre todo en las conversaciones mantenidas con los profesionales. Así, si bien al parecer se mantiene una relación con los Directivos, con los docentes y con los alumnos, de su propia representación se desprende la idea de que están ahí casi que exclusivamente para mediar entre el niño que acompañan y los demás actores de la Escuela:

Mi principal tarea es arbitrar, consensuar, negociar. Particularmente, cuando algo me disgusta, lo guardo para mí, mi prioridad es con el alumno no con el docente; mi intención es mejorar y acompañar su pasaje por la escuela con la mayor naturalidad e incentivarlo a fortalecer vínculos, conocimientos y su propia estima (Profesional de apoyo A).

Se necesita también contar cada vez más con profesionales que encuentren beneficiosa la inclusión educativa, sobre todo cuando se tiene en cuenta que gran parte de los proyectos de integración presentados, se sustentan en los informes que de estos niños ellos presentan, lo que les otorga un papel predominante y determinante en sus diagnósticos²²⁷. Lastimosamente, aún son muchos los que, como ya se dijo líneas arriba, siguen considerando que la mejor opción educativa para las personas con discapacidad, se encuentra en las escuelas especiales.

Y por desgracia aquellos pocos que están a su favor, sobre todo los vinculados con la gestión pública, no disponen del tiempo necesario para facilitar la inclusión del niño en la escuela común: *“Lo que yo veo es que yo tengo muy poquito tiempo para desarrollarle a los maestros o a los chicos, por ahí en este caso de que cuando necesitan mucha atención personalizada, se sugiere una integración privada que le pueda dar el estímulo que necesita y la ayuda a los maestros también”* (Profesional de apoyo B).

Aquí, nos gustaría señalar que en la relación docente – profesional de apoyo, surge algo muy interesante para ser analizado, desde la mirada de los primeros. Para ellos, para los docentes, el contar con los profesionales de apoyo en el aula significa mucho, lo que los libera de ciertos temores y angustias al momento de trabajar con los niños con proyecto de integración. Este planteo lo podríamos asociar indiscutiblemente con la falta de formación y capacitación que estos actores reciben durante el profesorado, o aún también, con su falta

227 Cobeñas, Pilar. “Buenas practicas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes”. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles. 2015. [p.25].

de interés para actualizarse en la temática a través de diferentes cursos. Asimismo nos lleva a replantear lo dicho líneas arriba, en lo cual el profesional debe ser un apoyo, un soporte, una ayuda para asesorar y guiar a todos los actores en las escuelas, y no centrarse exclusivamente en el niño integrado, incluido.

Ahora bien, lo mismo podría pensarse en el caso de los docentes, quienes muchas veces manifiestan no estar preparados, no estar capacitados, no estar formados para enfrentar la situación, cuando lo que realmente se necesita es de sus ganas y de sus voluntades para hacerlo. Así podemos seguir, nombrando a los diferentes actores e identificando los obstáculos y/o problemas que cada uno encuentra. Pero lo importante aquí entonces, es que cada uno asuma su rol en el proceso, y que con convicción lleve adelante sus responsabilidades, al entender que los beneficios son múltiples cuando no sólo se acepta, sino que se valora, la igualdad en la diferencia.

Es interesante anotar que para referirse a las personas con discapacidad, gran cantidad de los entrevistados utilizan el término de *personas con capacidades diferentes* o de *personas con diferentes capacidades*: de 19 entrevistados, 9 hicieron tal referencia. Frente a esto percibimos, al menos intuitivamente por lo con ellos conversado, que no es que responda a un interés o un deseo por estigmatizar, etiquetar o rotular a este colectivo, sino diríamos, más bien, por un desconocimiento generalizado sobre el término correctamente adecuado a emplearse. Sumado a esto sentimos que ellos piensan que, al hacerlo, están utilizando una connotación positiva, con la que enfatizan en las habilidades y capacidades de estos niños en la diversidad. También, aunque en menor medida, hay quienes emplearon calificativos como “normales” y “comunes”, para distinguir a los niños con discapacidad de los niños sin discapacidad.

Ahora bien, en relación con esto, quisiéramos aclarar que es importante reforzar en el uso del lenguaje, pues el referirnos de una u otra manera a una persona, tiene consecuencias no solo en ella, sino también en la conciencia social y cultural que vamos creando al respecto: *“Referirse de manera adecuada a las personas y sucesos muestra la significación que estos tienen, y por el contrario, emplear expresiones plagadas de*

inexactitudes oculta las barreras actitudinales que perviven con respecto a las personas con discapacidad”²²⁸.

Hay que recordar que el término correcto a utilizarse es el de personas con discapacidad, pues estas personas no son su discapacidad en sí. Muy por el contrario, son seres humanos como cualquier otro, “*capaces de vivir plenamente (...), con la particularidad de poseer una discapacidad*”²²⁹. En este orden de ideas, y en consonancia con los términos empleados por los actores de la Escuela, queremos dejar planteadas las siguientes anotaciones: a. ¿a quién se considera normal, común? ¿quién define lo normal, común? En nuestro entender, esa “normalidad” no existe, y lo único que se posibilita con su empleo, es el excluir, separar, segregar un grupo de otro, y b. los términos personas con capacidades diferentes o personas con diferentes capacidades no son los correctos, puesto que

...desde el principio de igualdad propio a las personas humanas, no existen las capacidades diferentes o necesidades especiales. Todos y todas tenemos las mismas capacidades (potenciales, reales, en desarrollo) y necesidades (amar y ser amados, comer, vestirse, tener salud, sobrevivir). Todas y todos compartimos la misma esencia humana en igualdad. Lo que nos diferencia no tiene que ver con nuestras capacidades o necesidades esenciales y cuando no existen barreras en el entorno, se pueden manifestar y satisfacerse en igualdad. Las personas con discapacidad no son ni súper héroes ni especiales: son como todas y todos los demás y así deben ser tratadas²³⁰.

228 Palacios Ortiz, Danna. “Discapacitados , no: Personas con discapacidad”. La Asociación LatiCe - Latinoamérica en el Centro. 2009. [en línea]. [consulta:4 de junio de 2015]. <http://www.lattice.org/funk/es/dpo-fk0907es.html>

229 *Ibíd.*

230 ¿Por qué el término adecuado es persona con discapacidad? Movimiento Congruencia. [en línea]. [consulta:4 de junio de 2015]. <http://www.congruencia.org.mx/porque-el-termino-adecuado-es-personas-con-discapacidad>

Asimismo, para referirse a estos procesos, los actores participantes están muy asociados con el uso de la terminología *niños con proyectos de integración escolar*. Consideramos que esto responde más a una familiarización dada por la propia normativa que en la materia existe, y no por un conocimiento previo que les marque diferencias entre un concepto y otro, inclusión e integración. Así, si bien notamos que la gran mayoría de las veces son empleadas como sinónimos, para unos cuantos la diferencia está en que la inclusión es un proceso más amplio que la integración. En este sentido, asocian la integración a la parte más procedimental del proceso, es decir a ubicar al niño en una determinada escuela común, mientras que la inclusión a las medidas que esa escuela y que esos actores educativos deben tomar para adaptarse a las necesidades de aquel niño.

Por último, nos gustaría anotar en los sentimientos, las emociones, los comportamientos que para los actores entrevistados pudimos identificar en su representación frente a los alumnos con discapacidad. Así pues, en el marco de dichas representaciones, que configuran el marco de este trabajo de investigación, conocerlas juega un papel central, en la medida en que dichos aspectos “inciden en la interacción social, en la construcción de significados, en la selección de la información y en la manera en que se comunican”²³¹. Algunas anotaciones al respecto, son:

-Hay una mirada del alumno con discapacidad, de un niño con baja autoestima, que tiende a ser para algunos, sobre todo para los padres de familia, retraídos e introvertidos socialmente.

-Para otros, como para los docentes y los profesionales de apoyo, los alumnos con proyecto de integración son en general, niños muy cariñosos y amorosos con las personas a las que logran acercarse.

-Hay una necesidad de reforzar en los aspectos positivos del alumno con discapacidad, pues cuando no logran hacer algo, normalmente les produce grandes frustraciones.

231 Gutiérrez Vidrio, Silvia. “Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico metodológicas”. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. 2013. [en línea]. [consulta:4 de junio de 2015]. http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2013/Fatima_Flores/2_Emociones_representacion.es.pdf

-Por lo general se observa en los niños con proyectos de integración, mucha voluntad por aprender pese a las dificultades que tenga.

-Las Directivas, los docentes y los profesionales de apoyo, hablan de la importancia de estimularlos y apoyarlos constantemente, dándoles la confianza y la seguridad de que pueden lograrlo, de que pueden hacerlo.

-Se encuentran sentimientos de felicidad – frustración constantemente, en función de lo que se logra que realice el alumno con discapacidad.

-Frente a los docentes se identifican sentimientos de ansiedad, impotencia y miedo, cuando tienen que trabajar en su curso con alumnos con proyectos de integración. Observamos que esta sensación es de cierta forma aliviada, cuando hay presencia de un profesional de apoyo, y mucho más aún, cuando están durante varios días de la semana por varias horas de la jornada.

-Frente a los padres de familia se identifica, sin llegar a generalizar, una falta de aceptación en la dificultad de su hijo, lo que implica que desde la Escuela y su equipo tengan que trabajar en los temores y angustias que tienen, y que los lleva en muchas ocasiones a la sobreprotección y a la imposición de límites sobre lo que puede y no puede hacer el niño.

3.1. Obstáculos y/o problemas identificados en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad desde la representación social de los actores de la Escuela Santa Julia.

Al sistematizar los obstáculos y/o problemas que se desprenden de lo conversado con los distintos actores educativos frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad (Ver cuadro No. 7), encontramos que hay cierta coincidencia entre ellos cuando, a partir de su discurso, van identificado lo que es, en su mirada, las barreras centrales que se dan en el proceso.

En un primer nivel, señalado por 5 de los 6 grupos de actores participantes, encontramos dos aspectos:

- *Falta de escuelas inclusivas / Falta de vacantes para alumnos con discapacidad en las escuelas comunes.* Esto se refiere a la falta de escuelas comunes que en la práctica

apliquen la inclusión, la integración. Es decir, que aun cuando hay algunas que en el discurso dicen ser inclusivas, integradoras, a la hora de solicitar una vacante para un niño con discapacidad, cierran sus puertas, lo que termina por reducir esta clase de escuelas a unas cuantas que si mucho alcanzan a ser contadas con los dedos de la mano. La Vicedirectora ilustra esto, diciendo que en esas escuelas lo que quieren son alumnos estándar con calificación 8, para mantener todo “bajo control”.

- *Falta de profesionales de apoyo en las escuelas especiales de gestión pública.* Que haya falta de profesionales de apoyo en las escuelas especiales de gestión pública con las que se trabaja para llevar adelante el proyecto de integración, implica que muchos de estos niños que requieren de estas inclusiones, integraciones, estén sin el acompañamiento que necesitan en su proceso.

A esto podemos sumar otros dos aspectos vinculados como son: Uno, que al ser pocos los profesionales de apoyo disponibles, es poco también el tiempo que tienen para dedicar semanalmente al niño con proyecto de integración, y a los demás actores de la escuela que lo acompañan. Y dos, más asociado al caso de los profesionales privados, son los problemas que se derivan con las obras sociales y prepagas, las cuales ahora aceptan únicamente a psicopedagogas o maestra especiales, y además tienen demoras en los pagos.

En un segundo nivel, señalado por 4 de los 6 grupos de actores participantes, encontramos tres aspectos:

- *Gran cantidad de alumnos por curso.* Varios actores indican que la gran cantidad de niños por aula, es una barrera importante, a la hora de trabajar con proyectos de integración. En el caso de una escuela, como la Escuela Santa Julia, esto es notable, pues además de tener un total alto de estudiantes en cada curso, llegan a haber en algunos tres o cuatro alumnos con este tipo de proyectos.

Entonces, si bien planteamos que es valorable el trabajo que ahí se realiza para que niños con algún tipo de discapacidad puedan estudiar en una escuela común, es también

notoria la dificultad que los propios actores identifican para trabajar con tantos alumnos a la vez. Indudablemente esto se relaciona con uno de los primeros obstáculos y/o barreras identificadas, que responde a esa falta de escuelas inclusivas. Asimismo puede articularse también con lo manifestado en repetidas ocasiones por los docentes, quienes indican que al ser tantos niños en el curso, el tiempo disponible no es el suficiente para dedicar a aquellos con proyecto de integración.

- *Falta de formación y capacitación de los docentes.* Esa falta de formación y capacitación por parte de los docentes para enfrentar estos procesos, se intenta justificar por la mayoría al plantear que son temáticas que durante el profesorado no se ven, o se ven muy superficialmente. Sin embargo, hay que resaltar acá que la voluntad que adopta cada uno se convierte en el pilar central del proceso, para buscar participar en cursos, seminarios y congresos que aporten a su conocimiento, y los mantengan actualizados en la materia.

Al respecto hay que dejar por sentado, como anotación, que esto no exime en sí a la responsabilidad de que se actualicen y se incluyan en los pensum de los profesorados aspectos directamente vinculados con la educación inclusiva. También, relacionado con esta falta de formación y capacitación aducida por los docentes, es que muchos otros actores manifiestan que muchas veces esto es utilizado como excusa para no trabajar con niños con proyectos de integración, pues intentan cubrirse diciendo “no se hacer eso”, “no estoy preparado para eso”, lo que interpone una barrera también central en el proceso.

- *Discriminación y exclusión en la sociedad.* Una de las barreras más mencionadas en diversas ocasiones por los actores, están asociadas a las barreras actitudinales que se manifiestan en la discriminación y en la exclusión al que este colectivo se ve expuesto por la sociedad. Frente a ello, se identifican dos obstáculos y/o barreras asociadas como son: Por un lado, la incapacidad del Estado para proceder a favor de estas personas, por ejemplo a partir de políticas públicas inclusivas que garanticen el efectivo cumplimiento de sus derechos, y por el otro, el propio desconocimiento que sobre la discapacidad hay entre las personas, quienes, en palabras de uno de los docentes entrevistados, la siguen vinculando meramente a un problema médico del individuo, y no social y cultural como realmente es.

Finalmente, si bien consideramos que cada uno de los obstáculos y/o problemas identificados responden en su mayoría a la mirada con que cada actor encara el proceso, es decir al papel que en él ocupa, creemos también que son estas barreras que cada uno ve por separado, los que en conjunto van creando una bola de nieve que termina por alimentar negativamente su desarrollo. Como se observa en el Cuadro No. 7, algunos otros obstáculos y/o problemas identificados son: la falta de preparación de las escuelas comunes; la falta de compromiso por parte de las familias; el difícil ingreso al nivel secundario (no hay continuidad); los procesos burocráticos para realizar los proyectos de integración escolar; la infraestructura inadecuada en las escuelas comunes y la falta de aceptación de la discapacidad del niño con proyectos de integración por parte de la familia.

	Directora	Vicedirectora	Psicóloga	Docentes	Profesionales de apoyo	Padres de familia	Total
Falta de escuelas inclusivas / Falta de vacantes para alumnos con discapacidad en las escuelas comunes	X	X		X	X	X	5
Falta de profesionales de apoyo en las escuelas especiales de gestión pública	X	X	X	X		X	5
Gran cantidad de alumnos por curso	X		X	X	X		4
Falta de formación y capacitación de los docentes	X			X	X	X	4
Falta de preparación de las escuelas comunes	X				X	X	3
Discriminación y exclusión en la sociedad			X	X	X	X	4
Problemas con las obras sociales (aceptan únicamente psicopedagogas o maestras especiales / demora en los pagos a los profesionales de apoyo)					X	X	2
Falta de compromiso por parte de las familias	X	X		X			3
Falta de aceptación de la discapacidad del niño con proyectos de integración por parte de la familia				X			1
Difícil ingreso al nivel secundario (no hay continuidad)		X			X		2
Desconocimiento sobre la discapacidad en la sociedad			X			X	2
Procesos burocráticos para realizar los proyectos de integración escolar				X	X	X	3
Incapacidad del Estado				X	X	X	3

Falta de voluntad de los docentes: "no se hacer eso" "no estoy preparado para eso"			x				1
Poco tiempo de los profesionales de apoyo de las escuelas especiales de gestión pública en las escuelas comunes					x		1
Infraestructura inadecuada en las escuelas comunes				x			1
Poco tiempo disponible por parte de los docentes para centrarse en ayudar y apoyar a los niños con proyectos de integración				x			1

Cuadro No. 7: Obstáculos y/o problemas en los procesos de inclusión educativa para niños con discapacidad a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia, Municipio de Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Fuente: Construcción propia, 2 de junio de 2015

3.1.1. ¿Por qué siguen vigentes los obstáculos y/o problemas en los procesos de inclusión educativa para personas con discapacidad?

Para terminar, resulta oportuno plantear un interrogante que nos conduce a pensar y a repensar sobre el por qué, a pesar del marco normativo y del conocimiento existente visto, siguen vigentes estos (y otros) obstáculos y/o problemas para avanzar hacia una real educación inclusiva para las personas con discapacidad. Así, todo lo recopilado hasta el momento, debe servir de punto de partida en una futura investigación que apunte en esta dirección. Por ahora, podríamos responder, al menos inicialmente, que continúan existiendo, en parte por el entramado de intereses que los actores intervinientes tienen, y que juegan en unos casos a favor, y en muchos otros, en contra del proceso.

Para su estudio, resultaría entonces útil definir lo que por intereses se entiende, entretanto somos conscientes que “la inclusión social implica un gran cambio, inmediato y a largo plazo, que requiere una acción concertada de distintos agentes sociales: responsables públicos, profesionales, familias, organizaciones e investigadores”²³². Así, estos intereses pueden ser vistos desde dos miradas distintas: por un lado, como aquello que el actor reconoce como tal, y está ligado a su ideología y a su percepción subjetiva, y por el otro, como aquello que apunta al bienestar del actor, independiente de que éste lo reconozca así o no²³³. En este punto último punto, de lo objetivo, “se abre una riesgosa puerta a la intervención autoritaria por parte de quienes “conocen” mejor los intereses de los actores que los actores mismos”²³⁴.

Lo anterior, abre posibilidades para que los actores establezcan sus preferencias sea en el plano de la inclusión, de la integración o de la segregación en la educación para las personas con discapacidad. Así, lo que entendemos con urgencia ahora, es que se necesita de una puesta en acuerdo, entre estos actores intervinientes, sobre los principios y los valores que en el proceso educativo de este colectivo se van a ver inmersos. Y he ahí, el meollo del asunto, pues entre lo objetivo y lo subjetivo, se entrecruzan intereses difíciles de largar por uno u otro actor. Tal es el caso por ejemplo de las tensiones entre las escuelas especiales y las

²³²Verdugo Alonso, Miguel Ángel. Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2010. “Por una mejora a las políticas públicas dirigidas a las personas con discapacidad”. [p.11].

²³³ Op.cit. Acuña, Carlos; Bulit, Luis; Chudnovsky, Mariana; Repeto, Fabián. [p.26].

²³⁴ Ibíd.

comunes, o entre los propios padres de niños con discapacidad que apoyan o no la inclusión, dependiendo muchas veces, del tipo de discapacidad de su hijo.

De todas formas, como ya se ha visto en el desarrollo del presente trabajo de investigación, el cual se realizó desde la mirada de las representaciones sociales, el conocer, para luego comprender y analizar lo que los actores sienten, piensan y viven, se convierte en aspecto crucial al momento de definir, formular, implementar y/o evaluar cualquier política, programa o proyecto que les concierna. Al respecto, se ha señalado que “un deficiente diseño de las políticas y de las normas jurídicas que las sostienen, que no se detenga en los objetivos específicos de cada sector y en un adecuado análisis de los actores sociales, políticos e institucionales que se ven directa o indirectamente comprometidos por la política, corre el riesgo cierto de generar meras acciones declamativas o, lo que es peor, acciones que reproduzcan el modelo de segregación que se pretende abandonar”.²³⁵

Ahora bien, por el momento dejamos establecidas las que creemos son tres categorías centrales que recogen los intereses encontrados en los actores intervinientes, y las definimos en términos de costos al considerar que por representar “una carga” o “un peso”, conlleva a que determinado actor incida, directa o indirectamente, en contra de una educación de todos, para todos y con todos. Estas son: por los costos económicos, por los costos políticos - institucionales y por los costos sociales - personales.

-Costos económicos: Uno de los argumentos que con más frecuencia se escucha para interponer trabas al proceso, está relacionado con el costo económico que aparentemente supone el llevar adelante la inclusión educativa. Al respecto, podríamos decir que es una afirmación falta de fundamentos, y que responde sobre todo a un entendimiento, consciente o no, incorrecto de las estrategias para implementarla en las escuelas.

Según estudios internacionales, la educación especial segregada es entre siete y nueve veces más cara que la mejor educación inclusiva²³⁶, lo que nos hace pensar que en su esencia más pura, la forma de ponerla en marcha ha sido malinterpretada, por una incapacidad de los actores responsables para administrar eficientemente los recursos que se tienen disponibles.

²³⁵ *Ibíd.* [p.37].

²³⁶ Peters, Susan. “Educación para todos: la inclusión de los niños con discapacidad”. Banco Mundial, No. 86, 2006. <http://siteresources.worldbank.org/INTENBREVE/Newsletters/20902847/86-FEB06-EDDisability_SP.pdf>

Tal es el caso de lo acontecido con el rol de los profesionales de apoyo, a quienes se siguen asignando por alumno, y no por escuelas, incurriéndose en muchas ocasiones en más gastos de lo verdaderamente necesario.

Es también frente a estos costos económicos que muchos de los actores presentes buscan a toda costa salvaguardar sus propios intereses (por lo que ello represente para cada uno), sin importar que esto implique ir en contravía de la inclusión. Por dar un simple ejemplo, encontramos que las obras sociales (que de hecho son quienes tienen que proveer el financiamiento de la educación para estas personas, acentuando el modelo médico – rehabilitador del que intentamos desprendernos), en el intento de proteger algunos de sus intereses, intentan interponer la mayor cantidad de obstáculos en un proceso que lo hacen lo más burocrático y engorroso posible.

Aun así, en este juego de intereses, podemos mostrar también la otra cara de la moneda. Tal es el caso de algunas empresas, que sin buscarlo por voluntad propia, terminan apoyando los procesos de inclusión, al contratar personas con alguna discapacidad. Todo esto, advirtiendo de no querer caer en una generalización marcada por la desconfianza, en el marco de una política de responsabilidad empresarial, que en últimas les asegura una reducción en los impuestos y en las cargas tributarias:

“Sin embargo, tanto las empresas como los OI son, desde un ángulo diverso, actores relevantes dado que las empresas proveen trabajo y – dependiendo de la calidad de su política de recursos humanos o de responsabilidad social empresarial – logran una incidencia positiva o negativa (como contribuir a la integración o fomentar la perpetuación de la segregación).”²³⁷

-Costos políticos - institucionales: Si bien el tema de la discapacidad es hoy en día más discutido y debatido que lo que lo era hace unos años atrás, parece no ser suficientemente fuerte para ser incluido del todo en las propuestas políticas, o en las agendas de gobierno, de los decisores de políticas públicas. La realidad es que, en los casos que ha logrado estarlo, ha

²³⁷ Moro, Javier y Potenza Dal Masetto, Fernanda. Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2010. “Análisis de los organismos gubernamentales y estatales”. [p.273].

respondido más a programas o proyectos aislados, que a una política de Estado, que siente un precedente fuerte a favor de la inclusión educativa.

Aquí el costo político – institucional, puede entenderse entonces desde esa misma falta de voluntad por incorporar un tema que es central para una minoría, pero que no representa ni mayores adeptos ni una imagen más positiva ante la opinión pública, por lo que da la sensación de que se generan unas pequeñas propuestas para este colectivo, a modo de dar cierto “alivio” a quienes están ahí luchando constantemente para que se inserten sus problemáticas y sus necesidades en la agenda.

“...la opción por un determinado tipo de intervención para enfrentar los problemas de la discapacidad es el resultado de los procesos políticos dentro del sistema de relaciones entre los diversos poderes público-estatales y los intereses y actores de la sociedad civil y el mercado. Estos procesos seleccionan los asuntos que ingresan en la agenda del gobierno (que reflejan las preferencias de ciertos actores y excluyen las de otros) y determinan el modo en que se decidirán, implementarán, evaluarán y redefinirán las políticas y programas de discapacidad (...). La composición de la agenda, la formulación de alternativas de acción, las decisiones de gobierno, la implementación de esas decisiones, la evaluación del proceso y sus impactos, y los futuros cursos de acción son todos momentos críticos, objeto de disputas de las que participan distintos actores. Cada uno tiene sus propios intereses y está dotado de ciertos recursos de poder y de diversas concepciones ideológicas.”²³⁸

No darle la importancia que merece por el hecho de preservar los intereses políticos – institucionales que lo rodean, es lo que hace que se mantengan vigentes distintos obstáculos y/o problemas que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a una educación inclusiva, y lo que a su vez acentúa el hecho de que las percepciones, las valoraciones y las actitudes, es decir las propias representaciones de las personas sin discapacidad, contengan un

²³⁸ Op.cit. Acuña, Carlos; Bulit, Luis; Chudnovsky, Mariana; Repeto, Fabián. [pp. 63 - 64].

matiz negativo hacia las personas con discapacidad, cargado de variados prejuicios y estigmas.

Si lo queremos ver como una cadena, podemos mencionar aquí también a los medios de comunicación, quienes al no considerarlo un tema crucial, no lo incluyen, o lo incluyen poco, en sus programaciones por la falta de audiencia que representaría. Esto es igualmente grave a lo poco hecho por el Estado, si entendemos que en nuestra sociedad actual, los medios de comunicación cumplen un papel relevante en la construcción del imaginario social y cultural de los individuos.

Otro aspecto central está en la ausencia de datos y estadísticas sobre la discapacidad, que en nuestro concepto se genera por esa misma falta de interés real frente a la temática, y lo que imposibilita a su vez, que se visibilicen los avances o retrocesos que hay. Con todo ello acompañado, encontramos la inexistencia de una política pública transversal a distintas áreas o sectores. Así, si quisiéramos agregar una causa más que justifique esta falta de, podríamos referirnos al papel de las organizaciones de la sociedad civil. Si bien somos conscientes que su trabajo apuesta a favor de la inclusión, el problema se genera en su incapacidad para aliarse y actuar colectivamente con más fuerza y ahínco, al muchas veces existir por ejemplo competencia entre ellas en la búsqueda de recursos, o pequeñas discrepancias en la forma de pensar o hacer algo.

-Costos sociales - personales: Los costos sociales – personales son asumidos de forma distinta para cada actor, pero siempre bajo la lógica de aquello que les parece lo mejor. Lo grave aquí está en que muchas veces bajo esa dinámica de hacer aquello que le parece lo mejor a cada quien, se termina afectando un interés colectivo. Así, en el caso de la educación inclusiva hay quienes por ejemplo se cubren de responsabilidades argumentando que no están preparados y/o capacitados para una u otra cosa, negando la posibilidad de que un niño con discapacidad tenga derecho a una educación inclusiva.

Esta negativa no sólo tiene consecuencias sobre aquel niño con discapacidad, sino que también las tiene sobre el resto de la sociedad. El impedir que las personas con y sin discapacidad interactúen en espacios comunes, es decir en espacios de la vida diaria, genera desconocimiento y por ende, que se estigmaticen y se enjuicien situaciones y seres humanos, lo que termina por privar a todos del disfrute de formarse y crecer en la diferencia, en la

diversidad.

Por último, a raíz de los resultados obtenidos, y a modo de dejar asentadas unas primeras anotaciones al respecto, nos aventuramos a lanzar lo que creemos serían algunos de los intereses perseguidos por los actores que en el trabajo de campo identificamos, y que en esta persecución, terminan por acentuar los obstáculos y/o problemas a los procesos de inclusión educativa para las personas con discapacidad:

-Tener menos problemas, tener menos carga de trabajo: Para algunos Directivos y docentes su interés es el de evitarse menos problemas y menos trabajo en su gestión diaria, por lo que podrían considerar que lo más útil es recibir únicamente niños sin discapacidad, a fin de tener un grupo aparentemente más homogéneo, con el que puedan desenvolverse más fácilmente.

-Asegurar su empleo: Para algunos profesionales de apoyo su interés pasa por asegurar su trabajo en el marco de la educación especial, pues temen que con la educación inclusiva su papel tienda a desaparecer. Es por esto quizás, que en muchas ocasiones se observan ciertas reticencias a transmitir su conocimiento, su experiencia a los docentes, llegando a creer que si se llegasen a cerrar las escuelas especiales, perderían su trabajo. El problema surge aquí al no diferenciarse entre educación especial y escuela especial, pues indudablemente la educación especial va a continuar siendo una herramienta y un instrumento útil e imprescindible en la inclusión.

-Proteger a sus hijos, buscar su bienestar: Para los padres de familia su interés pasa por proteger a sus hijos buscando al máximo su bienestar. Sin embargo, en algunos casos ese bienestar lo encuentran en las escuelas especiales, creyendo que es ahí en donde los alejan de todos los prejuicios y estigmas existentes, pues al compartir en un grupo en el que todos son “iguales”, no van a ser marginados y rechazados, como podría ocurrir en la escuela común.

CONCLUSIONES.

“El valor de la diversidad está íntimamente relacionado con el valor de la inclusión, pues no es suficiente con aceptar las diferencias, también es necesario incorporar a los miembros de distintas culturas a la propia vida, al trabajo, a la educación, a la política, y a todas las oportunidades de las que goza la sociedad”.
Museo Memoria y Tolerancia (México)

Cuando se habla de políticas públicas, las necesidades que en la sociedad se encuentran, se plasman sobre una agenda que requiere de acciones y decisiones por parte de los agentes gubernamentales, con la participación de los actores intervinientes. Se trata así de la presencia de un problema que llama a la puesta en marcha de alternativas que se materialicen en soluciones reales, que no desconozcan lo que las personas viven, piensan y sienten en su cotidianidad. Con ello, se busca que se formulen y se implementen programas y proyectos que, en lugar de partir de cimientos más bien cojos e inciertos, sean definidos a partir de experiencias concretas que revelan los principales obstáculos y/o barreras que en el proceso se presentan.

Planteado esto, es ahí donde podemos decir que la temática de la discapacidad ha ido adquiriendo cada vez más fuerza, en la medida en que han sido, sobre todo, las propias personas con discapacidad y sus familias, actuando colectivamente a través de la propia organización social, a las que podemos atribuir el hecho de que sea hoy en día un tema inserto en la agenda pública internacional. Ha sido así como la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, primer instrumento de derechos humanos en el siglo XXI, ha presentado un cambio en su concepción, pasando de un modelo médico y rehabilitador a uno social e inclusivo.

Si se plantea una mirada retrospectiva al respecto, nos encontramos entonces con ese modelo médico – céntrico o rehabilitador, que alude a la “falta de” en el individuo. Es un modelo en el que básicamente el enfoque está puesto en la persona y en sus propias deficiencias, desconociendo las limitaciones que el contexto sociocultural en el cual nos desenvolvemos, puede imponer. - En este enfoque, la rehabilitación parte de la premisa de normalizar a una persona para que pueda ser útil a la sociedad, pues es su condición médica la que lo caracteriza y por ende lo define como ser humano. En este sentido, la lógica en materia de políticas públicas conduce, entonces, a que las personas deban ser asistidas por el estado en el que se encuentran.

En contraste con lo anterior, está el modelo social de la discapacidad, el cual aboga por una sociedad en la que más allá de aceptarse, sea valorada la diferencia, pues es ésta la que nos define como individuos con cualidades y características particulares, para poder así formarnos y crecer en la diversidad. Aquí la discapacidad no emerge del individuo, sino de las limitaciones que impone el contexto en que se desarrolla. Se trata, entonces, de rehabilitar a una sociedad que sigue renuente a aceptar que todos somos diferentes, siendo esta reticencia la que impone los principales obstáculos y/o problemas para que las personas con discapacidad puedan desenvolverse en su vida diaria. En definitiva, el enfoque debe estar puesto en sujetos que tienen el derecho a demandar condiciones que faciliten y favorezcan el ejercicio de sus derechos y sus deberes, como cualquier persona debería y podría exigirlos.

Ahora bien, cuando hablamos de esa reticencia debemos hacer referencia al principal obstáculo y/o problema que en el proceso encontramos, siendo en ellos sobre los que más debería centrarse el trabajo en la actualidad. Nos estamos refiriendo a las limitaciones culturales, traducidas sobre todo en barreras actitudinales, las cuales podrían considerarse ahora como la tarea central de estudio para avanzar por una sociedad de todos, para todos y con todos. En este orden de ideas, creemos sobre buenas bases que, para tal finalidad, el principal instrumento es la educación. Pero, no cualquier educación, sino una en la que todos seamos partícipes y constructores. Es decir, una educación que invite a la inclusión, y en la que las adaptaciones sean realizadas desde los propios espacios educativos, y no desde los alumnos presentes en la Escuela.

Estos lineamientos impugnan el modelo médico señalado, para el cual la segregación y la integración son sus mejores aliadas. Ambas, la segregación en su forma más pura representada por las escuelas especiales, y la integración que, disfrazada en las escuelas comunes, tiene el mismo formato de las especiales, se sostienen en un esquema bajo el cual es el niño con discapacidad quien debe adaptarse y flexibilizarse a las condiciones de la escuela que los recibe. Desde ahí, a partir de una enseñanza homogeneizada, sea en su forma más o menos cruda y visible, se busca normalizar al individuo para que así logre, de alguna forma, ser aceptado y tolerado por aquellos individuos “normales” que si ejercen su derecho a la educación en espacios comunes y heterogéneos.

En contracara, y en línea con el modelo social, está esta educación inclusiva por la que consideramos debe trabajarse cada vez más para romper con las barreras actitudinales

interpuestas hoy en día por la sociedad. En ella se entiende entonces que esas adaptaciones y flexibilizaciones parten de la escuela, pues es el propio contexto en el que se crea y recrea la discapacidad. De esta forma, se trabaja por un espacio que sea de todos, para todos y con todos, no ya aceptándose y tolerándose, sino valorándose, lo que nos hace diferentes a unos de otros. Así pues, es el entendimiento y la comprensión de esa diferencia la que nos aleja del erróneo planteamiento de la normalidad, una vez el proceso es naturalizado por grupos de seres humanos que empiezan a conocerse y reconocerse entre ellos en medio de su aprendizaje y su participación en la vida cotidiana.

Un aspecto relevante de estos procesos de inclusión educativa en las escuelas comunes, se destaca también a partir de lo que por la igualdad de oportunidades pueda entenderse. Así, es importante interpretar este principio, comprendiendo que cuando se está trabajando con un grupo heterogéneo de individuos, cada uno tiene sus particularidades en su forma de aprendizaje, y por ende, de enseñanza. Con ello, debemos reconocer que así como todos parten de puntos diferentes, todos llegan a puntos distintos, por lo que no se trata de que todos aprendan lo mismo, sino, más bien, de que ninguno aprenda menos de lo que puede aprender, según sus propias posibilidades (Intervención de Néstor Caraza en el Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva).

En síntesis, el poder adentrarnos en un trabajo de campo como el desarrollado, nos implicó rehacernos en cuatro aspectos principalmente:

1. Reconocer que el problema de estudio respondía a aspectos asociados con el propio contexto en el que se desenvolvían los niños, y no a aspectos asociados con su condición médica, la cual constituye sólo una dimensión en el estudio de la discapacidad.
2. Entender la importancia de que estos niños puedan ejercer su derecho a la educación en escuelas comunes, para lo cual no únicamente se benefician ellos, sino toda la sociedad a partir de la valoración de la diferencia.
3. Asumir que la educación inclusiva para los niños con discapacidad no es ni un favor, ni una asistencia, ni una oportunidad que a ellos se les da, sino un derecho que como cualquier otro ser humano tienen el deber de exigir.
4. Comprender que es esa educación, la herramienta para empezar a abolir las barreras actitudinales tan interpuestas hoy en día, pues es solo a partir de la experiencia real

que los seres humanos pueden formarse valoraciones, percepciones y actitudes fundadas frente al otro.

En este marco de análisis presentado, es donde las representaciones sociales tomaron vital relevancia, pues son ellas las que determinan los significados y los sentidos que los actores participantes le otorgan a un objeto social. Y es esto lo realmente valioso, cuando lo que se quiere analizar es el sentido que a un proceso sus propios sujetos le otorgan en la cotidianidad de sus experiencias vividas. Vale mencionar además que es alrededor de ellas, en donde se encuentran enhebrados aspectos tan íntimos al ser como sus creencias, su formación, sus valores, su posicionamiento social, etc., y aspectos quizás no tan íntimos pero sí tan influyentes en su estructuración humana, como lo es el sistema normativo que lo colige.

Con este margen, el conocer qué saben; cuáles son sus acciones y cómo las interpretan, se constituyeron en los tres pilares centrales para analizar las representaciones sociales que, frente a la educación inclusiva, cada quien construye. Asimismo, debemos decir que el estudiarlas fue importante para un trabajo que partía de reconocer que una de las principales limitaciones son esas barreras actitudinales. En este sentido, era importante descubrir lo que sentían, lo que pensaban y lo que hacían, para entender y comprender, de fondo, las representaciones que, de cara a estos procesos, sostenían los actores educativos del nivel primario de la Escuela Santa Julia. Lo más interesante en el estudio fue, entonces, que se indagó sobre actores reales, y no imaginados que, más allá de conocer, viven en carne y hueso un fenómeno social delimitado.

El habernos podido acercarnos a estas representaciones, resultó una experiencia muy enriquecedora en sí, en cuanto nos permitió adentrarnos en una realidad que distaba mucho de lo planteado en la teoría y normatividad estudiadas. Con esta idea interpuesta como punto de partida, es como pretendemos que, además de que las políticas, programas y proyectos se delimiten sobre bases más sólidas, surjan de las necesidades, intereses y deseos de quienes vivencian el proceso día a día. Es entonces ahí, cuando puede decirse que su definición, formulación e implementación parte de lo que realmente acontece en el contexto definido, y no de ideas o suposiciones aisladas que no responden a lo que en la práctica acontece.

Insistimos nuevamente al respecto, pues este aspecto merece especial atención, ya que lo que comúnmente se observa es que las políticas públicas enfocadas para este colectivo,

prescinden de lo que para ellos es realmente importante, desconociéndose, desde sus inicios, la definición misma de los obstáculos y/o problemas que enfrentan. En este orden de ideas, el comprender, para luego interpretar y analizar, la forma en que estos actores construyen y reconstruyen la representación desde su subjetividad, es esencial para un trabajo que apuesta en esta dirección.

Ahora bien, es en este espacio sociocultural en el que nos desplazamos los seres humanos, sobre el que debemos trabajar las barreras actitudinales interpuestas, pues es ahí, en nuestro propio contexto, donde profundizamos constantemente la discapacidad. Frente a ello, debemos plantear que dichas barreras surgen, sobre todo, por la falta de conocimiento que en la materia se tiene. Así, los prejuicios inmediatamente se instauran en una sociedad que absorbe permanentemente la información circulante, impidiendo en muchos casos que se efectivicen acercamientos con personas que simplemente consideramos diferentes a nosotros.

De ese modo, se forman representaciones construidas sin ningún sentido y justificación, pues entramos a definir aspectos que resultan completamente ajenos a nuestras vivencias, y que parten principalmente de informaciones o de conocimientos con poco fundamento. Por eso, lo que comúnmente se escucha es que las personas con discapacidad no pueden estudiar en escuelas comunes, no pueden acceder a empleos formales, no pueden formar una familia, o no pueden siquiera salir a la calle por sus propios medios. Entonces nos preguntamos, ¿quiénes somos nosotros para entrar a imponer límites en la vida de un ser humano?

También, otro de los puntos que se deriva de esa falta de conocimiento, y que por ende refuerza el fortalecimiento de esas barreras actitudinales, está relacionado con el inadecuado uso del lenguaje. Esto es, la forma en que como individuos y como sociedad nos referimos a este colectivo. Hacerlo adecuadamente, no sólo revela el respeto y la valoración por ellos, sino también lo que como seres humanos somos. Así, cada vez que se habla de discapacitados, de mongólicos, de retrasados..., por señalar meramente algunos irrespetos, no sólo se generan consecuencias negativas en ellos y sus familiares, sino también en el proceso de concientización sociocultural que en la materia se va creando. Como individuos que hacemos parte de un colectivo esto debe ser considerado, ya que implica la responsabilidad que como sujetos sociales tenemos en la conformación del imaginario de lo que como sociedad hemos sido, somos y seremos.

Ahora bien, al entrar más puntualmente en el campo que nos atañe, debemos reconocer que algunas de estas barreras, no fueron tampoco ajenas a nosotros como investigadores durante el trabajo de campo realizado. Después de haber recolectado, leído y procesado todo el material posible, el planteo, pese a la firme convicción de apostar por procesos incluyentes para este colectivo, seguía rondando la cabeza: en la práctica, ¿era esto positivo para los niños con alguna discapacidad? ¿era esto bueno para los otros actores que estaban en la Escuela? ¿era esto posible? ¿era esto real? Y así fue. Hoy, sin pelos en la lengua y sin ningún tipo de titubeos, podemos afirmar con certeza que los procesos de inclusión educativa representan una enorme ventaja no sólo para estos niños, sino para todos aquellos que tienen la posibilidad de hacerse partícipes de la experiencia.

Esta afirmación, que para muchos puede ser quizás exagerada, se desprende no sólo de lo que pudimos retener a partir de la observación en los diferentes espacios de la Escuela Santa Julia, sino también de lo planteado por los propios actores en el desarrollo de sus entrevistas. Así, si bien nos estamos adelantando a lo que podría ser una de las conclusiones de este estudio, dejamos planteado que no es sino hasta que se tiene relación con estos procesos, cuando se empiezan a evidenciar actitudes más constructivas y favorables por parte de los individuos presentes.

Y esto es lo que probablemente ocurre en la misma sociedad. Muchas veces por el poco contacto, que en ocasiones puede ser causa de la falta de conocimiento o información que en la materia existe, es por lo que tendemos a estigmatizar y enjuiciar situaciones y personas sin razón alguna. Ahora, con esto no estamos queriendo decir que tendemos una invitación para tomar contacto con una u otra persona con alguna discapacidad (porque, de hecho, podría hacerse con cualquier otro ser humano sólo por la razón de humanizarnos más a partir de la valoración, y no de la simple aceptación, de los que nos hace diferentes a unos de los otros), pero sí que es necesario que se empiece a apostar por trabajos de concientización sociocultural, con los que se entienda que la discapacidad es creada y recreada constantemente por nosotros mismos.

En esta línea, podríamos decir que la responsabilidad de un cambio es de todos, y debe comenzar por cada uno. Sin embargo, sabemos también que la tarea del Estado es indelegable, y más aún si en lo que se quiere avanzar es en la búsqueda de una educación inclusiva. Así, no hay sólo que impulsar programas, proyectos y políticas que vayan en esta dirección, sino

hacerles seguimiento y evaluación para que las escuelas comunes y sus actores responsables, materialicen lo consignado en ellas. Sin esto, por más voluntad que llegase a existir por parte de la sociedad para efectivizarlo, los resultados serían nulos, pues de entrada muchas escuelas y actores decisores se abstendrían de llevarlo a cabo, arrebatándoles no sólo el derecho a estos niños con discapacidad de formarse en otros espacios, sino a todos los demás actores que de ella hacen parte.

Recordamos, por ejemplo, el caso de un padre de familia de un niño sin discapacidad, para quien su representación frente a la inclusión educativa cambió, cuando en la escuela de su hijo empezaron a abrirse a estos procesos. Fue entonces con la vivencia experimentada, cuando aceptó y reconoció que si es posible, y que era sumamente beneficioso también en la formación de su hijo, quien, a partir de la valoración de la diferencia, profundizaba en valores como la solidaridad y el compañerismo (Entrevista a integrante de padres de la provincia de Buenos Aires por la educación inclusiva). Por esto y por muchos casos más como este, es por lo que consideramos que el proceso se convierte en una bola de nieve, en el que no es sino hasta que se entra en relación con el mismo, cuando se logra desprenderse de todos esos prejuicios sin fundamentos, pues es ahí, en ese mismo espacio donde todos comparten, en donde sus propias valoraciones, percepciones y actitudes se transforman positivamente.

En consecuencia, siguiendo la línea de lo planteado en los objetivos específicos de la presente investigación, podemos decir, en su mirada más general, que los actores de la Escuela Santa Julia tienen una representación positiva frente a los procesos de educación inclusiva. Consideramos que esto se debe principalmente a tres razones relacionadas entre sí: primero, a la posición favorable que tienen los Directivos de la Escuela para llevar adelante este proceso, que vienen impulsando desde hace más de 30 años; segundo, a la disposición permanente que tienen para apoyar y fomentar el trabajo de los docentes con los niños en general y con los niños con discapacidad en particular; y tercero, a la delicadeza que mantienen en el momento de contratar a estos docentes, pues siempre en sus entrevistas interrogan si han tenido experiencias anteriores con niños incluidos, o si tienen, al menos la voluntad para trabajar a favor de este proceso.

De entrada, esto nos lleva también a una primera conclusión para este conjunto de actores: la voluntad de quienes dirigen las escuelas es un factor esencial para asegurar buenas prácticas en el ambiente escolar. Esto es, de alguna forma, a lo que nos referíamos líneas

arriba cuando hablábamos de que, para poder implementar la inclusión educativa, se requería del apoyo de aquellos actores decisores que tienen, en un primer eslabón, la decisión final de abrir o no sus puertas para todos los niños que quieran ingresar, punto aparte del seguimiento y de la evaluación que el Estado debe hacer para que sus normas se materialicen. Aquí, si bien no es el caso de estudio que nos compete ahora, se deberían tomar en cuenta las decisiones de otros actores centrales como los inspectores y los Directores de las escuelas especiales con los que se realizan los proyectos de integración.

Para el caso puntual de las categorías de análisis establecidas en el estudio de las representaciones sociales frente a la inclusión educativa, nos referiremos ahora a las conclusiones centrales que se recogen a partir de la información y la construcción selectiva, así como de las actitudes y la naturalización por parte de los actores entrevistados en la Escuela, para luego cerrar con los principales obstáculos y/o barreras que se desprenden desde su memoria colectiva. Esto es, el campo de representación y el esquema figurativo que se consolidan frente a estos procesos que si bien, como ya hemos dicho, parten de una representación positiva, tienen naturalmente matices para ser estudiadas y reflexionadas en futuras investigaciones.

Por un lado, la información y la construcción selectiva, nos llevan a preguntarnos ¿qué saben estos actores al respecto?, para lo cual esta dimensión se encuentra relacionada con aquella información y conocimiento que tiene cada uno, y la forma en que se apropian de ella. En esta apropiación indudablemente intervienen factores íntimos del ser como sus creencias y sus valores, pero también aspectos sociales, culturales y normativos que los han acompañado.

Frente a ello encontramos que gran parte de la información y del conocimiento que sobre la materia tienen, se desprende de las experiencias que a lo largo de su vida han ido acumulando con niños con alguna discapacidad, sea en su calidad de Directivo, docente, profesional de apoyo o padre de familia. Con esto entendemos que, en su mayoría, no es que se hayan formado o capacitado para ello, sino que la misma situación los ha llevado a apropiarse de... Asimismo, resaltamos que para la gran mayoría de los actores entrevistados, dicha experiencia la fueron adquiriendo en la propia Escuela Santa Julia.

Por lo tanto, si quisiéramos categorizar lo planteado, tendríamos que plantear la diferencia que en esto evidenciamos, entre la necesidad y el deseo. Por ejemplo, ilustrando

ambos extremos, podemos poner, de un lado, a los Directivos, en quienes identificamos un deseo que apuesta hacia la búsqueda de la inclusión, y, del otro, a los padres de familia, en quienes observamos primero una necesidad, que en consecuencia conlleva al deseo propio, porque se materialicen esas inclusiones.

De todas formas, a lo que apuntamos, sea cual sea el origen del asunto, es que son esas experiencias sobre todo, las que proveen de información y conocimiento a los actores. Con las familias se hace aún más claro el panorama, pues son ellos quienes una vez se apropian de las dificultades, recurren a diferentes fuentes de información para hacer valer el derecho de sus hijos. Es entonces esa voluntad tan notoria, la que adjudicamos a la necesidad que ellos tienen.

Al respecto, nos gustaría anotar sobre la situación en la que quedan estos padres cuando aun existiendo normatividades que los respaldan, el seguimiento y la evaluación que desde el Estado se hace, es insuficiente para asegurar el derecho de sus hijos a estudiar en escuelas comunes en las que se practique la inclusión. En esta línea, para los padres de familia las normas comúnmente son utilizadas como un instrumento para petitionar o demandar, pero no como debería ser, como un instrumento para guiar activamente las acciones que desde el aparato gubernamental se adopten.

Observamos también en una mirada más amplia, que esta falta de información y de conocimiento, la gran mayoría la adjudica a unos de los principales obstáculos y/o problemas identificados: la falta de formación y capacitación. Al respecto, consideramos que a ello se debe que, para referirse a este colectivo, utilicen connotaciones como personas con capacidades diferentes o con diferentes capacidades, y en una pequeña proporción, como personas discapacitadas. Asimismo, si bien somos conscientes, por lo observado en sus posturas, que no existe ningún tipo de intención por ser despectivos u ofensivos, encontramos que utilizan frecuentemente categorizaciones como “normales” para hacer referencia a los niños sin discapacidad, lo que nos lleva a preguntarnos si en alguna parte de sus imaginarios se mantiene la idea, aún dispersa, de que los niños con discapacidad están dentro de un ámbito de lo anormal, de lo extraño, de lo diferente.

También cuando quieren hacer referencia a la educación inclusiva, tienden a referirse a los proyectos de integración. En nuestra opinión, el uso de esta terminología está más

relacionado con una familiarización asociada con la normativa que en la materia existe, y no por una diferenciación consciente que entre los términos hagan. En este sentido, si bien notamos que la mayoría de las veces los actores emplean dichos términos como sinónimos, para unos cuantos la integración está articulada con la parte más procedimental y burocrática del proceso, es decir, con ubicar a un niño con discapacidad en una escuela común, mientras que la inclusión está asociada con las adaptaciones que la propia escuela y los actores intervinientes deben tomar, para flexibilizarse a las necesidades del niño que reciben.

Aquí nos parece relevante subrayar nuevamente en las diferencias, pues son conceptos que erróneamente tienden a asemejarse. De esta forma, aun cuando la integración da espacio para que ese niño sea educado en una escuela común, la inclusión conlleva implícitamente a que sea la escuela quien se adapte y se flexibilice a las necesidades del alumno, y no viceversa. Al respecto, hay que resaltar también que esa inclusión requiere que la educación especial esté a disposición de todos como herramienta conceptual e instrumental²³⁹, que apoya y colabora, pero no reemplaza, las responsabilidades de la escuela común y sus actores.

Por otra parte, las actitudes y la naturalización nos llevan a preguntarnos ¿cuáles son las acciones de estos actores frente a estos procesos de educación inclusiva?, lo que permite definir la posición positiva o negativa que tienen, y la forma en que la asumen en el desempeño de sus funciones. En este orden de ideas, aun cuando hemos planteado que la representación colectiva que encontramos es una a favor de la inclusión, vemos también que hay ciertos matices comunes entre los actores que vislumbran diferencias entre los propios tipos de discapacidad.

Esto lo vemos en todos los actores participantes del estudio, exceptuando a los padres de familia, para quienes recogemos dos anotaciones centrales: Por un lado, señalan que no todas las discapacidades son susceptibles de ser trabajadas en escuelas comunes, pues depende del grado y el tipo de discapacidad. Así, si bien la representación marcada en la Escuela es de una voluntad por hacerlo posible, esa posibilidad queda atrapada en muchas de esas representaciones individuales, que se asocian con la trampa que en las propias normas identificamos, y que lo deja abierto a “aquellos casos en que sea posible”. Consideramos entonces, que esa puerta que queda abierta, permite que, en muchos casos, los propios actores

²³⁹ Op.cit. Fara, Luis. [p.86].

se desprendan de la responsabilidad que como actores educativos deberían tener, justificándose en frases comúnmente escuchadas como “no estoy capacitado o formado para eso”; “no hay cupos en la escuela”, entre otras.

Y por el otro, articulada a la anterior, está en las diferenciaciones que plantean para los niños con alguna discapacidad intelectual. Pareciese que frente a ella es donde mayores estereotipos y preconcepciones social y culturalmente hablando hay, pues es como si existiera un tipo de “compensación” en su educación. Así, esto se observa a la hora de sobreponer las relaciones sociales sobre lo pedagógico, pues lo que más se escuchaba plantear era que si bien en algún punto sabían que ese niño no podía aprender más de lo establecido en su proyecto pedagógico individual, al menos se estaba trabajando en su relación con los demás y en el empoderamiento de su vida personal. En este punto, el cuestionamiento que nos quedó fue entonces con la continuidad de su educación secundaria, en la que algunos marcaban, sobre todo los docentes y los profesionales de apoyo, que la complejidad en términos de contenidos era aún mayor, pareciéndolo ver como algo difícil de alcanzar para muchos casos.

También señalaban con frecuencia que uno de los principales obstáculos y/o problemas que estos niños con discapacidad intelectual enfrentaban, ocurría cuando llegaban a la adolescencia. Esto porque empiezan a perderse las cosas que en común existen entre ellos, pues las diferencias en los intereses, necesidades y gustos se van haciendo cada vez más grandes. En muchos casos llegaban a hacer la comparación con alumnos con alguna discapacidad física, queriendo mostrar que el distanciamiento en la relación con los niños sin discapacidad no era notable, pues su maduración intelectual iba casi que a la par.

Frente a esto, nos gustaría hacer una salvedad que es interesante de analizar en la medida en que estos procesos empezaran a ser más naturalizados. Por ejemplo, eran muchos también los que contaban que cuando los alumnos con discapacidad, haciendo referencia principalmente a aquellos con discapacidad intelectual, se iniciaban desde temprana edad en la escuela, los lazos de compañerismo entre los niños se hacía más fuerte, permitiendo que aún de grandes, esos lazos, por estar más afianzados, se siguieran manteniendo.

Con esto lo que queremos decir, entre muchos otros de los aspectos positivos que con la inclusión educativa tenemos, es que de efectivamente materializarse esta práctica en las escuelas comunes, los niños con y sin discapacidad van a vivir esta experiencia tan

naturalmente, que el desarrollo de sus vidas se da sin necesidad de intermediaciones externas que modifiquen su transcurso natural. Esto es, en medio de valores esenciales como el compañerismo, la solidaridad, la convivencia, el respeto, etc.

Lo mismo pasa con cualquier otro de los actores que en algún momento de su vida ha tenido relación con una persona con discapacidad, pues es ese contacto el que determina en muchas ocasiones su forma de percibir y de valorar los procesos de inclusión. Así, cuando alguien ha tenido esa experiencia previa por su historia particular, se evidencia que no sólo la información y el conocimiento que de la misma tiene es más acertada, sino que sus actitudes son más positivas por estar sensibilizados con el tema. Así, es esa la oportunidad que se nos abre a todos con la inclusión educativa naturalizada en nuestra sociedad, de aprender, para luego valorar lo que nos hace diferentes a unos de otros.

Otro aspecto relevante que encontramos entre las representaciones de los actores, está en la valoración que de estos procesos tienen. Para ellos, el aspecto más valioso que de la inclusión se desprende, se encuentra en la parte social. Consideran, independientemente de las particularidades vistas hasta ahora, que es algo sumamente beneficioso no sólo para los niños con discapacidad, sino, en general, para todos los que hacen parte del mismo. Ese reconocimiento que hacen, vemos que se debe principalmente a la propia misión, visión y objetivos que se plantean en la Escuela, pues al ser su línea de trabajo, permite que no sea algo ajeno a ninguno de los actores, estando esa naturalización de la que hablábamos anteriormente, presente para todos.

Una última anotación que nos gustaría hacer en relación con las actitudes, está necesariamente vinculada con los sentimientos que los actores tienen, pues estos influyen en la construcción que en el imaginario de sus representaciones se forman. En general, para todos los actores observamos que, desde el rol que en el proceso cumplen, surgen sentimientos de felicidad y de frustración constante, en función de los logros que el alumno con discapacidad alcanza.

Visto más en particular, lo más notorio que al respecto encontramos, lo identificamos para los docentes y para los padres de familia, en quienes por razones distintas, el miedo es el sentimiento que prevalece. En el caso de los padres de familia, el miedo está en muchas ocasiones asociado a la angustia inicial que tienen a la hora de aceptar la dificultad de su hijo,

lo que conlleva también a que desde el equipo de las escuelas se trabaje con la sobreprotección y con la imposición de límites sobre lo que, según ellos, puede y no hacer el niño.

Para los docentes, nos acercamos nuevamente con esa falta de formación y/o capacitación, lo que los lleva a tener sentimientos de ansiedad, miedo e impotencia, cuando tienen en sus cursos niños con alguna discapacidad. Durante lo observado en la Escuela, notamos que esa sensación de alguna forma es aliviada, cuando en el aula está presente el profesional de apoyo, y más aún, cuando su presencia se da por varios días de la semana por varias horas de la jornada. Pese a ello, notamos que en sus representaciones tienen muy claro el rol del profesional, quien entienden no está para suplir su trabajo, sino para apoyar y ayudar con todos, y no sólo con el alumno que acompañan. También notamos cierta tranquilidad en sus respuestas, cuando hablan de niños que en su proceso cuentan con el compromiso de sus padres, pues manifiestan que el trabajo debe ser continuo, al ellos permanecer 20 horas en sus casas, contra 4 que están en la escuela.

Frente a esta falta de formación y/o capacitación, los docentes entrevistados muchas veces atribuyen la responsabilidad a que no es una temática que en los desarrollos curriculares y en las prácticas de la enseñanza universitaria de la docencia se den; pero cuando se les pregunta por cursos o seminarios de capacitación y formación alternativos que hayan desarrollado, son pocos, por no decir ninguno, los que los hayan hecho. Esto es importante, y lo resaltamos no sólo para los docentes sino para todos los actores que del proceso hacen parte, pues pese a que falta aún un compromiso real por parte del aparato gubernamental por efectivizar lo plasmado en las normas, hace falta también un compromiso individual para responsabilizarse de las tareas que en el rol de Directivos, docentes, profesionales o padres de familia tienen que asumir.

Finalmente, para cerrar con el campo de representación y el esquema figurativo que constituye en sí la mirada colectiva de los actores de la Escuela Santa Julia, encontramos que, además de los diferentes obstáculos y/o problemas que hemos desarrollado líneas atrás, otros más que se encuentran son:

-la falta de escuelas inclusivas, lo que deriva en la gran cantidad de alumnos por curso en aquellas que practican la inclusión, en el poco tiempo disponible que encuentran entonces los

docentes para apoyar y ayudar a los niños incluidos y en la falta de libertad de los padres de familia para escoger la escuela en la que quieren que estudien sus hijos,

-la falta de vacantes para alumnos con discapacidad en las escuelas comunes;

-la falta de profesionales de apoyo en las escuelas especiales de gestión pública, lo que no sólo genera que directamente haya niños incluidos sin su acompañante respectivo, y por ende la escuela privándose de su apoyo y ayuda, sino que también los que lo tienen, lo tengan pocos días a la semana, y pocas horas;

-la discriminación y la exclusión en la sociedad; a la que atribuyen como consecuencia de la falta de información y conocimiento que en la temática hay;

-la incapacidad del Estado para dar respuesta a...;

-y los largos y tardíos procesos burocráticos para realizar los procesos de inclusión escolar.

Con todas estas conclusiones recogidas a partir del estudio de caso desarrollado, quisiéramos plantear una última reflexión sobre la educación en general de este colectivo. Para ellos, para las personas con discapacidad, como para cualquier otro ser humano, la educación constituye, sino el principal, el más importante pilar en la formación y construcción social de un individuo. Dicha formación y construcción no se relaciona única y exclusivamente con un aprendizaje académico, sino sobre todo con un aprendizaje propio de la vida, en el que descubrimos y aprendemos a moldear nuestra subjetividad. Esto es, la forma en la que desde nuestros primeros años de edad, empezamos a conocer las cosas que nos gustan, que nos interesan y que nos apasionan, y empezamos a aprender a relacionarnos con el otro.

Con esto dicho, que las personas con discapacidad no tengan el derecho de acceder a una escuela inclusiva, significa no sólo que se les está negando el derecho a la educación, sino también que se les está privando, a ellos y a las demás personas de la sociedad, de enriquecerse social y culturalmente hablando, a partir de la diversidad y la pluralidad. Y es esto lo que ocurre cuando estos niños y niñas, sea por la puerta abierta que dejan las normatividades con el “cuando sea posible” o por la decisión de las propias familias, ubicados en escuelas especiales (segregación educativa) o en escuelas comunes que no se flexibilizan y se adaptan a ellos (integración educativa), aprenden en ambientes donde la diferencia no es aceptada, y mucho menos valorada. De esta forma, lo anterior no es solo un “problema” para ese niño o niña que no puede ejercer su derecho a una educación inclusiva, sino que es un “problema” para toda la sociedad, al continuarse acentuando esos obstáculos y/o barreras que crean y recrean continuamente la discapacidad.

¿Qué espera entonces la sociedad de estas personas? ¿qué esperan entonces estas personas de la sociedad? La respuesta es compleja, y nos responsabiliza y condena a todos. En un sistema educativo donde prima la homogeneidad y la unificación, no se atisba un futuro esperanzador. En esos espacios, estos niños y niñas no tienen la posibilidad de aprender lo que en una escuela inclusiva aprenderían para realizarse personal, profesional y socialmente, por lo que su vida adulta estaría asociada a actividades o cursos que siguen el mismo conducto, a la vez que la sociedad sigue etiquetándolos o asociándolos a tareas simples y sencillas, que en definitiva los articula con cosas poco útiles para aportar. En esta línea, las limitaciones culturales continúan, y por ende las actitudes hacia ellos seguirán siendo de discriminación e indiferencia.

Todo esto, en el entramado de la psicología propia del individuo, genera seguramente en su interior sentimientos de desprecio y rechazo, que circulan en una baja autoestima. Y los responsables somos nosotros, somos ese Estados, somos esa sociedad, somos ese sistema educativo, somos esa familia, que hemos aceptado esas prácticas en nuestras experiencias. Es claro que estos niños, como cualquier otro niño que abre grande sus ojos ante un mundo desconocido frente al cual se cuestiona y pregunta, necesitan desde sus inicios de unas bases solidas que les brinde confianza y seguridad, y les genere esas ganas, esos deseos, por descubrir lo nuevo, lo diferente.

Como lo fuimos viendo a través de la teoría de las representaciones sociales, es principalmente el contexto que nos rodea, incluyendo en él las personas, los espacios, las normas, las costumbres, etc. las que moldean y configuran lo que somos a partir de la construcción selectiva que de todo eso hacemos desde nuestra subjetividad. Es por ello, que nos resulta preocupante que las personas con discapacidad vean limitada su educación a ese tipo de espacios no inclusivos, pues es allí, en medio de esos espacios que se suponen rehabilitadores ante “la falta de”, que se forman individuos dependientes de un estilo de vida que los aleja de su libertad de decisión y de su autonomía.

Ahora, en el contexto de un modelo social de la discapacidad con enfoque de derechos emanado de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Estado tendrá que revisar tempranamente la forma para que en la práctica de las escuelas estos lineamientos sean cumplidos, y se realicen los ajustes razonables y el diseño universal necesarios para tal fin. A tal efecto, la obligación del Estado

Nacional es contundente a partir de la Ley 26 378 de 2008, la cual adquiere jerarquía constitucional con la Ley 27 044 de 2014.

En definitiva, con el trabajo realizado en este estudio sobre las representaciones sociales que tienen diferentes actores del nivel primario de la Escuela Santa Julia frente a los procesos de inclusión educativa para alumnos con discapacidad, queremos dejar planteada una agenda para una futura investigación, en la que se instauren los lineamientos generales y específicos para la definición, formulación e implementación de una política pública sobre educación inclusiva, que parta de bases sólidas que no desconozcan lo sentido, lo pensado y lo actuado por los propios actores que ahí intervienen. Para ello, proponemos que se parta de una estrategia de rehabilitación con base en la comunidad a partir de la planificación participativa y multiactoral.

Esto es, una estrategia en la que además de abogarse por transformar la estructura y la organización de las escuelas comunes y sus actores, se generen mecanismos de concientización sociocultural que puedan avanzar en la abolición de las barreras actitudinales interpuestas en la sociedad, que como ya hemos dicho en repetidas ocasiones, son las que crean, recrean y profundizan la discapacidad. En este sentido, creemos que es sólo a partir de este trabajo que provea de información y conocimiento a todos, que las actitudes frente a la discapacidad van a ser más favorables y positivas, para un entorno en el que valoremos la diferencia en la diversidad.

En esta dirección, es importante que en ese estudio futuro se incluya un análisis sobre el por qué, a pesar de la normativa vigente y del conocimiento que en la materia se tiene, siguen persistiendo con tanta fuerza los distintos obstáculos y/o problemas a la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Así, si bien ya apuntamos a una primera causa constituida por los intereses de los actores intervinientes, vale la pena revisar los demás aspectos que siguen motivando la multiplicación de barreras en la constitución de una educación de todos, para todos y con todos.

BIBLIOGRAFÍA.

-Acuerdo de Educación Especial (Resolución No. 155/11). [en línea]. [consulta: 6 de agosto de 2012]. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>

-Acuerdo Marco para la Educación Especial (Resolución No. 87/98). [en línea]. [consulta: 20 de julio de 2012]. <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf>

-Acuña, Carlos; Bulit, Luis. “Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos”. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2010.

-Aparicio, María Lourdes. “Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación”. [en línea]. Navarra: Universidad Pública de Navarra. 2003. [consulta: 9 de agosto de 2012]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>

-Blanco, Rosa. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. [en línea]. Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 4 de julio de 2012]. “El derecho de todos a una educación de calidad”. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf

-Bulit, Luis. “Educación, Derechos Humanos y Discapacidad”. Buenos Aires: RIEDDH – Fundación Aequitas. 2011.

-Capote González, Armando. “La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas”. [en línea]. La Habana: Departamento de Estudios Laborales del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. [consulta: 22 de enero de 2015]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07C119.pdf>

-Centre for Disability Studies. “UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION”. [en línea]. [consulta: 23 de abril de 2014]. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-UPIAS.pdf>

- Cobeñas, Pilar. “Buenas practicas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes”. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles. 2015.

-Colamarco, Victoria y Delamonica, Enrique. “Políticas para la inclusión de la infancia con discapacidad”. Santiago de Chile: DESAFÍOS. Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, CEPAL – UNICEF. 2013. [consulta: 11 de junio de 2014].

-Colegio Los Robles. “Marco teórico de la educación especial: Hacia la inclusión educativa”. [en línea]. [consulta: 27 de julio de 2012]. <http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/>

-Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. [en línea]. [consulta: 21 de abril de 2014]. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

-Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. [en línea]. [consulta: 4 de julio de 2012]. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

-Corbella, Elsa Clara y otros. “Análisis de conocimientos y percepciones sociales sobre doping y prevención, en deportistas de Córdoba (Argentina) y su abordaje preventivo”. [en línea]. Córdoba: Comité de Educación, Agencia Mundial Antidopaje (WADA). [consulta: 21 de mayo de 2014]. http://www.wada-ama.org/Global/Corbella_Final_Report_2008%20doc.pdf

-Crosso, Camilla. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. [en línea]. Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de

Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 14 de julio de 2012]. "El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva". http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf

-Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. [en línea]. [consulta: 6 de abril de 2012]. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

-Díaz Barrera, Nicolás Sebastián. Revista Iberoamericana de Educación [en línea]. OEI, Organización de Estados Iberoamericanos. 2011. [consulta: 21 de abril de 2014]. "Escuela inclusiva: construcción democrática de sociedad en Chile". http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=3849&titulo=Escuela%20inclusiva:%20construcci%F3n%20democr%Eltica%20de%20sociedad%20en%20Chile

-Dufour, Mariano. "La Discapacidad y sus representaciones en alumnos de la UNL". [en línea]. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. 2006. [consulta: 10 de enero de 2015]. http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/1760/4/AU_2006_8_pag_96_102.pdf

-Duk, Cynthia y otros. "Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva". [en línea]. Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 27 de julio de 2012]. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf
Echeita, Gerardo. Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea. 2007.

-Echeita, Gerardo y Duk, Cynthia. "Inclusión educativa". [en línea]. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2008. [consulta: 17 de junio de 2014]. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>

-Erice, María Ximena y otros. "Percepciones y valoraciones de actores sociales del sistema educativo sobre problemáticas ambientales en Mendoza, Argentina". [en línea]. Mendoza:

Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID). 2010. [consulta: 21 de mayo de 2014]. <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art3.pdf>

-Esser Díaz, Joyce y Rojas Malpica, Carlos. “Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo”. [en línea]. REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. 2006. [consulta: 4 de septiembre de 2014]. <http://www.redalyc.org/pdf/142/14280304.pdf>

-Fundación Foro Nacional por Colombia. Hacia la construcción de un sistema de seguimiento y evaluación de las políticas públicas de discapacidad basado en derechos. Bogotá: Fundación Foro Nacional por Colombia. 2010. “La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”.

-Garnique, Felicita y Gutiérrez, Silvia “Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”. [en línea]. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 2012. [consulta: 10 de enero de 2015]. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000300007&script=sci_arttext

-González Hidalgo, Ricardo. “Representaciones sociales de comunidad: El caso de los privados de libertad del Centro de Detención Preventiva Santiago Sur”. [en línea]. Santiago de Chile: Tesis de Maestría en Psicología Comunitaria, Escuela de Psicología, Universidad de Chile. 2007. [consulta: 14 de mayo de 2014]. http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/gonzalez_r/sources/gonzalez_r.pdf

-Guijarro, Rosa Blanco. “Educación inclusiva en América Latina y el Caribe”. [en línea]. Revista Participación Educativa. 2011. [consulta: 17 de junio de 2014]. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf>

-Gunter, Erika Graciela. “Las representaciones sociales”. [en línea]. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. 2002. [consulta: 21 de mayo de 2014]. <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/egg%20las%20representaciones.pdf>

-Gutiérrez Vidrio, Silvia. “Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico

metodológicas”. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. 2013. [en línea]. [consulta: 4 de junio de 2015]. http://www.crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2013/Fatima_Flores/2_Emociones_representaciones.pdf

- Henao Orozco, Anderson. “Las representaciones sociales como etiología de la exclusión / inclusión social de la discapacidad”. [en línea]. 2011. [consulta: 10 de enero de 2015]. <http://mundocursam.weblog.discapnet.es/Asp/articulo.aspx?urlblog=mundocursam&idA=13738&AspxAutoDetectCookieSupport=1>

-Hevia, Ricardo. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. [en línea]. Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 14 de julio de 2012]. “El derecho a la educación y la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional”. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf

-INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo). “Hacia un modelo social de la discapacidad”. [en línea]. Argentina. [consulta: 11 de junio de 2014]. <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/publicaciones/documentos-tematicos/discapacidad/hacia-un-modelo-social-de-la-discapacidad/>

-Kawulich, Bárbara. “La observación participante como método de recolección de datos”. [en línea]. Georgia: Revista FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH. 2005. [consulta: 22 de mayo de 2014]. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>

-Lacalolla, Liliana. “Representaciones sociales: Una manera de entender las ideas de nuestros alumnos”. Buenos Aires: Revista ieRed. 2005. [consulta: 14 de mayo de 2014]. <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>

-Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Ley 13 688 de 2007). [en línea]. [consulta: 9 de mayo de 2012]. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>

-Ley Federal de Educación (Ley 24 195 de 1993). [en línea]. [consulta: 6 de agosto de 2012]. [artículo No. 8]. http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

-Ley Nacional de Educación (Ley 26 206 de 2006). [en línea]. [consulta: 29 de abril de 2012]. [artículos No. 4 – 5 y 12 - 15]. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

-López Duque, Eliana Patricia y Díaz Díaz, Sandra Janet. “Representaciones sociales sobre bienestar universitario de los representantes estudiantiles de la Universidad del Quindío”. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. 2009. [consulta: 29 de enero de 2015]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130319045631/Tesiseliana.pdf>

-Luengo, José Antonio. La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y Prospectiva. [en línea]. Salamanca: Publicaciones del INICO, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. 2004. [consulta: 9 de junio de 2012]. “Sobre la Declaración de Salamanca: Entre la satisfacción y la invisibilidad”. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf

-Marchesi, Álvaro. La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y Prospectiva. [en línea]. Salamanca: Publicaciones del INICO, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. 2004. [consulta: 9 de junio de 2012]. “Salamanca: El sentido de la educación”. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf

-Marco General de la Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (Resolución No. 1269/11). [en línea]. [consulta: 9 de mayo de 2012]. <http://bejomi1.files.wordpress.com/2011/06/resolucion-1269-2011.pdf>

-Martínez Martínez, Janeth. “Representaciones sociales de discapacitado”. [en línea]. Universidad Nacional de Colombia. 2006 . [consulta: 10 de enero de 2015]. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1381/index.htm>

-Ministerio de Educación. “Consejo Federal de Educación”. [en línea]. [consulta: 6 de agosto de 2012]. <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/el-consejo/>

-Mora, Martín. “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. [en línea]. Guadalajara: Athenea Digital, Universidad de Guadalajara. 2002. [consulta: 15 de mayo de 2014].

http://www.academia.edu/214897/La_Teoria_de_las_Representaciones_Sociales_de_Serge_Moscovici

-Moreno, Marisol. Infancia, políticas y discapacidad. Bogotá: Universidad Nacional. 2011.

-Palacios, Agustina. “El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. [en línea]. Madrid: CINCA. 2008. [consulta: 9 de agosto de 2012]. http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf

-Palacios Ortiz, Danna. “Discapacitados , no: Personas con discapacidad”. La Asociación LatiCe - Latinoamérica en el Centro. 2009. [en línea]. [consulta:4 de junio de 2015]. <http://www.latice.org/funk/es/dpo-fk0907es.html>

-Parra, Carlos y Palacios, María Teresa. “Enfoque de Derechos Humanos en la Política Pública de Discapacidad”. [en línea]. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. 2007. [consulta: 18 de abril de 2012]. <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista13/Enfoque%20de%20derechos%20humanos.pdf>

-Pautas para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires (Resolución No. 4635/11). [en línea]. [consulta: 7 de agosto de 2012].

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/res4635_11.pdf

-Perera Pérez, Maricela. “A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad”. [en línea]. Buenos Aires: Biblioteca Virtual de CLACSO. 2005. [consulta: 14 de mayo de 2014]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

-Pérez, Ibette Alfonso. “La teoría de las representaciones sociales”. [en línea]. Cuba: Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”. 2007. [consulta: 14 de mayo de 2014]. http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml

-“¿Por qué el término adecuado es persona con discapacidad?” Movimiento Congruencia. [en línea]. [consulta: 4 de junio de 2015]. <http://www.congruencia.org.mx/porque-el-termino-adecuado-es-personas-con-discapacidad>

-Primer Congreso Argentino Regional e Internacional de Educación Inclusiva”, Tigre, Argentina, del 30 de agosto al 1 de septiembre de 2013.

-Rojas, Sonia. “Escuela y discapacidad. Representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela”. [en línea]. Quito: FLACSO – Ecuador. 2012. [consulta: 10 de enero de 2015]. <https://www.flacso.org.ec/portal/publicaciones/detalle/escuela-y-discapacidad-representaciones-sociales-y-practicas-de-diferencia-en-la-escuela.3983>

-Salamanca Castro, Ama Belén y Martín – Crespo Blanco, Cristina. “El diseño en la investigación cualitativa”. [en línea]. Madrid: Revista NURE Investigación. 2007. [consulta: 22 de mayo de 2014]. http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/fmetodologica_26.pdf

-Sartori de Azocar, María Luisa “Discapacidad y Representaciones Sociales. De la educación especial a la educación inclusiva”. [en línea]. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan. 2010. [consulta: 10 de enero de 2015].

-Seminario Educación Inclusiva en las Personas con Discapacidad, Universidad de Buenos Aires (Facultad de Derecho), 30 de noviembre de 2011.

-Skliar, Carlos. “De la razón jurídica a la pasión ética – A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad”. Buenos Aires.

-Soto Builes, Norelly y Vasco, Carlos Eduardo “Representaciones sociales y discapacidad”. [en línea]. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora. 2008. [consulta: 10 de

enero de 2015].
http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/vulnerables1_manizales_ch15/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/inicio_modulo.pdf

-Stainback, Susan; Stainback, William. Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea. 2007.

-“Tipos de encuestas y diseños de investigación”. [en línea]. [consulta: 22 de mayo de 2014].
http://www.unavarra.es/personal/vidaldiaz/pdf/tipos_encuestas.PDF

-UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “Cronología”. [en línea]. [consulta: 20 de abril de 2012].
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=23&pid=551> consultado 18/04/2012

-UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “El Convenio ya está en vigor: ¿Qué sigue?”. [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2012].
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=615>

-UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “El tratado sobre los derechos de los discapacitados cierra la brecha en la protección de los derechos humanos”. [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2012]. <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=614>

-UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “Mapa de las firmas y las ratificaciones”. [en línea]. [consulta: 17 de septiembre de 2014].
<http://www.un.org/disabilities/documents/maps/enablemap.jpg>

-UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “¿Por qué una Convención?”. [en línea]. [consulta: 18 de abril de 2012].
<http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

-UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). “Educación inclusiva”. [en línea]. [consulta: 6 de abril de 2012]. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

-Vain, Pablo Daniel. “El mito de la escuela inclusiva ¿Puede ser la escuela un lugar para lo diferente? Paraná: Seminario Latinoamericano “Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina”. 2011.

-Valdés Veliz, Marco A. “Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica”. [en línea]. Revista de Psicología. 2012. [consulta: 4 de septiembre de 2014]. file:///C:/Users/Valentina/Downloads/19982-61324-1-PB%20(2).pdf

-Verdugo Alonso, Miguel Ángel. “La concepción de discapacidad en los modelos sociales”. Perera Pérez, Maricela.[en línea]. Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales. [consulta: 11 de junio de 2014]. <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>

-Victoria Maldonado, Jorge Alfonso. “El modelo social de la discapacidad: Hacia una nueva perspectiva basada en los Derechos Humanos”. [en línea]. Yucatán: Universidad Anáhuac Mayab. 2013. [consulta: 11 de junio de 2012].

-Vieytes, R. “Investigación cualitativa. Métodos, técnicas y análisis de los datos”. Buenos Aires: De las Ciencias. 2005.

-Vieytes, R. “Metodología de la investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas”. Buenos Aires: De las Ciencias. 2004.

-Yadarola, María Eugenia. “El aula inclusiva”. Buenos Aires: Buenos Aires Inclusiva. 2011.

ANEXOS.

Anexo No. 1: Fases de la educación inclusiva.

En el seminario “Educación inclusiva en las personas con discapacidad”, realizado por la Universidad de Buenos Aires el 30 de noviembre de 2011, los panelistas señalaron el recorrido histórico que se ha llevado adelante en materia de educación inclusiva: una primera fase, del paso de la segregación escolar a la integración escolar entre 1949 y 1969 y una segunda fase, del paso de la integración escolar a la inclusión escolar entre 1983 y la actualidad.

SEGREGACIÓN ESCOLAR	INTEGRACIÓN ESCOLAR	INCLUSIÓN ESCOLAR
Servicios para las personas con discapacidad	Necesidades educativas especiales	Derechos de las personas
Modelo médico	Cambios en las personas con discapacidad y sus contextos	Modelo social
Trato especial y diferente	Trato especial y diferente	Principio de igualdad al recibir cada individuo el apoyo necesario según sus propios talentos y limitaciones
La discapacidad como un problema a resolver que está a cargo de profesionales y especialistas	La discapacidad como un problema a resolver que está a cargo de profesionales y especialistas	Participación de profesionales, especialistas, docentes, alumnos, padres, entre otros
Curriculum diferente para las categorías y	Curriculum único con adaptaciones curriculares	Curriculum flexible y abierto

clasificaciones de las personas con discapacidad		
--	--	--

FUENTE: Seminario Educación Inclusiva en las Personas con Discapacidad, Universidad de Buenos Aires (Facultad de Derecho), 30 de noviembre de 2011.

Anexo No. 2: Normatividades generales y específicas en torno a la educación y a la discapacidad.

El objetivo del presente cuadro es referenciar aquellas normatividades que tanto de forma general como específica protegen, promueven y garantizan los derechos de las personas con discapacidad y su no discriminación. Para esto, se presentan instrumentos que desde su generalidad abarcan todos los derechos de los que somos sujetos los seres humanos, así como aquellos que desde su especificidad, por comprender a ciertos colectivos minoritarios en la sociedad, como son las personas con discapacidad, abarcan sus derechos, puntualizando en el derecho a la educación.

Año	Nombre del documento	Organización	Temas abordados
GENERALES			
1948	<i>Declaración Universal de Derechos Humanos</i>	ONU	<p>En este documento se establece por primera vez el derecho a la educación como un derecho humano, remarcando su gratuidad y obligatoriedad al menos en la educación primaria. Para ello, en el artículo 26 reconoce tres dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La gratuidad y obligatoriedad -El contenido o el tipo de educación a la que se tiene derecho -El derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación para sus hijos <p>Asimismo, en nombre de la igualdad de todas las personas frente al goce de sus derechos, la Declaración prohíbe toda forma de discriminación.</p>
1966	<i>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales</i>	ONU	<p>En este documento se reafirma el derecho a la educación, ubicado en el campo de los derechos económicos, sociales y culturales, también conocidos como derechos de la igualdad o de segunda generación, los cuales tienen como propósito que todas las personas tengan las mismas oportunidades para vivir una vida digna.</p> <p>En el artículo 13 se reconoce el derecho de todos a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria y, progresivamente, a la educación secundaria y superior.</p> <p>Además, en las observaciones generales sobre este artículo aprobadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1999, se</p>

			indica por un lado, que este derecho es un medio indispensable para realizar otros derechos y por el otro, que las características de la educación son la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.
ESPECÍFICOS			
1960	<i>Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza</i>	UNESCO	<p>El 14 de diciembre de 1960, la UNESCO aprobó la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, debiéndose resaltar de ella, la importancia con que se dotan los conceptos de discriminación y enseñanza. Por un lado, la discriminación es entendida como toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la educación. Y por el otro, la enseñanza se refiere a sus diversos tipos y grados, comprendiendo en su más pura esencia, el acceso, el nivel y la calidad y las condiciones en que se da.</p> <p>Así pues, para que el derecho a una educación de calidad sea garantizado con justicia tiene que haber un goce equitativo del mismo, debiéndose proteger de forma especial los derechos educativos de aquellos grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad, como son los de las personas con discapacidad. En este sentido, es importante remarcar que la Convención es clara al señalar que existe discriminación en la enseñanza cuando determinadas personas o grupos tienen limitado su acceso a cualquier tipo y nivel educativo; cuando reciben una educación con</p>

			<p>estándares inferiores de calidad; cuando se establecen sistemas educativos o instituciones separadas para ellos o cuando reciben un trato incompatible con la dignidad humana.</p> <p>En definitiva, si bien la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, se constituye en un instrumento normativo internacional para la educación en general, con ésta puede suponerse un primer acercamiento al derecho a la educación de las personas con discapacidad en particular, en cuanto se deja claro que determinadas personas o grupos no pueden ser discriminadas por ninguna razón en un acceso con calidad a establecimientos de enseñanza en los que se siembre el respeto por la dignidad humana, pero sobre todo cuando se reafirma que no se deben establecer o mantener sistemas educativos o instituciones separadas para individuos específicos.</p>
1978	<i>Informe Warnock</i>	Comité de Educación, liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales	<p>En este documento se mencionan algunas concepciones generales como que la educación es un bien al que todos tienen derecho, que los fines de la educación son los mismos para todos y que las necesidades educativas son comunes a todos los niños.</p> <p>Al respecto, señala que un niño con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización y que requiere atención y recursos educativos específicos, distintos a los que necesitan los demás compañeros.</p> <p>Por un lado, los problemas de aprendizaje están relacionados con las características propias de cada niño, y fundamentalmente con la capacidad</p>

			<p>de la escuela para dar respuesta a sus demandas. Y por el otro, la atención y los recursos educativos específicos son aquellos que se hacen necesarios para evitar las dificultades que atraviesan estos niños, como pueden ser la formación profesional de los maestros, la ampliación del material didáctico, la eliminación de las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas, la utilización de nuevas metodologías, entre otras.</p> <p>Asimismo, recalca que la educación especial debe tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo, por lo que las escuelas especiales deben seguir existiendo únicamente para educar a niños con graves y complejas discapacidades, pero debiendo transformarse en centros de apoyo que brinden recursos, información y asesoramiento a las escuelas comunes y a los padres.</p>
1989	<i>Convención sobre los Derechos del Niño</i>	UNICEF	<p>En este documento nuevamente se hace alusión al derecho a la educación, siendo la primera vez en que se relaciona específicamente a éste con la discapacidad. Esto se encuentra consignado en los artículos 2 (sobre la no discriminación), 23 (sobre los derechos de los niños y niñas con discapacidad), 28 (sobre el derecho a la educación) y 29 (sobre los objetivos de la educación).</p>
	<i>Declaración de Jomtién y Declaración de Dakar en el</i>	UNESCO	<p>Por un lado, la Declaración de Jomtién recoge los principios de una educación para todos y aporta orientaciones de las acciones que deben desarrollar las naciones para avanzar en la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo. Y por el otro, la Declaración de Dakar revisa los avances desarrollados por las naciones en las metas de una educación</p>

1990 - 2000	<i>marco de la Educación para Todos</i>		<p>para todos y recoge los nuevos retos de la educación para el año 2015.</p> <p>Así pues tanto en Jomtién como en Dakar, los países reafirmaron su compromiso con una educación de calidad para todos y la necesidad de adoptar medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja, entre lo que se menciona específicamente a las personas con discapacidad.</p>
1993	<i>Resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad</i>	ONU	<p>En el artículo 6 de este documento se hace una referencia específica al derecho a la educación, en cuanto afirma el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, y detalla además que esto debe ocurrir en entornos integrados, velando porque la educación de este colectivo poblacional constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.</p> <p>Asimismo, además de señalar que la educación en las escuelas regulares requiere de servicios de apoyo específicos para atender las necesidades de personas con diversas discapacidades, remarca que en tanto la enseñanza es obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y a los niños aquejados por todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves. Entre dichos servicios de apoyo específicos, se incluyen los planes de estudios flexibles y adaptables; los materiales didácticos de calidad y la formación constante de personal docente y de apoyo.</p>
			Si bien en este documento no se expresa explícitamente el derecho a la

2001	<p><i>Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Declaración de Guatemala)</i></p>	OEA	<p>educación de las personas con discapacidad, adquiere una gran importancia por ser el Sistema Interamericano de Derechos Humanos el primer sistema en el mundo en adoptar un tratado internacional dedicado puntualmente a los derechos de estas personas y por el carácter puntual que brinda a la definición de discriminación</p> <p>Para ello, señala en el artículo 1 que se trata de 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.</p> <p>A su vez, aclara que no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia.</p> <p>Es relevante remarcar asimismo, que dicha definición es adoptada por la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, añadiendo que la denegación de los ajustes</p>
------	---	-----	--

			razonables también configura una discriminación.
2006	<i>Observación General No. 9: Los Derechos de los Niños con Discapacidad</i>	UNICEF (Comité de los Derechos del Niño)	En este documento se reafirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades, retirando que la educación inclusiva no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de las niñas y los niños con discapacidad en el sistema general independientemente de sus problemas y necesidades, sino que estas escuelas deben adaptarse y ajustarse para responder y acoger a sus alumnos. Para ello, dichas escuelas deben contar con servicios y programas de apoyo específicos.

FUENTE: Construcción propia a partir de la información registrada en Duk, Cynthia y otros. “*Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*”. [en línea]. Santiago de Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con RINACE, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. 2010. [consulta: 27 de julio de 2012]. [pp. 1 – 208]. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf> y Colegio Los Robles. “*Marco teórico de la educación especial: Hacia la inclusión educativa*”. [en línea]. [consulta: 27 de julio de 2012]. <<http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com/>>

Anexo No. 3: Cronología del proceso de construcción de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Diciembre de 2001	México propone en la Asamblea General el establecimiento de un Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integrada para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.
Agosto de 2002	Se celebra el primer período de sesiones del Comité Especial, en el que se establecen procedimientos para la participación de la sociedad civil.
Agosto de 2003	En el segundo período de sesiones del Comité Especial se estableció un grupo de trabajo al que se encargó que preparara un proyecto de texto. Integraban ese grupo de trabajo 27 representantes gubernamentales designados por los grupos regionales, 12 representantes de ONG y un representante de instituciones nacionales de derechos humanos.
Enero de 2004	El grupo de trabajo elaboró un borrador de trabajo del texto de la convención, teniendo en cuenta los numerosos proyectos de texto presentados por Estados y otros participantes.
Mayo / Junio de 2004	En el tercer período de sesiones del Comité Especial se llevó a cabo una primera lectura del proyecto de texto del grupo de trabajo. El Comité Especial examinó la cuestión de si en el futuro debía celebrar reuniones cerradas o con presencia de organizaciones de la sociedad civil y de instituciones nacionales de derechos humanos.
Agosto / Septiembre de 2004	En el cuarto período de sesiones del Comité Especial se concluyó la primera lectura y se inició la segunda lectura del proyecto de texto. Se confirmó la participación de organizaciones de la sociedad civil e instituciones nacionales de derechos humanos en los períodos de sesiones del Comité, aunque con limitación del derecho a intervenir.
Enero / Febrero de 2005	En el quinto período de sesiones del Comité Especial se celebraron consultas informales sobre proyectos de artículos concretos. Se permitió asistir a esas consultas a organizaciones de la sociedad civil, instituciones

	nacionales de derechos humanos y organizaciones intergubernamentales, aunque sólo los Estados tenían derecho a intervenir.
Agosto de 2005	En el sexto período de sesiones del Comité Especial se concluyó la segunda lectura del proyecto de texto. La Presidencia preparó, para presentarlo en el séptimo período de sesiones del Comité, un texto revisado basado en las deliberaciones de los períodos de sesiones tercero, cuarto y quinto.
Enero de 2006	En el séptimo período de sesiones del Comité Especial se llevó a cabo una primera lectura del texto de la Presidencia.
Mayo a Agosto de 2006	México dirigió consultas informales sobre la supervisión internacional.
Agosto de 2006	En el octavo período de sesiones del Comité Especial se concluyeron las negociaciones sobre el proyecto de Convención y un Protocolo Facultativo separado y se aprobaron los textos provisionales con sujeción a un examen técnico encomendado a un comité de redacción integrado por representantes de los Estados.
Septiembre a Noviembre de 2006	Se convocó el grupo de redacción, que llevó a cabo un examen técnico con miras a garantizar la uniformidad terminológica en todo el texto y de armonizar las versiones en los seis idiomas oficiales de las Naciones Unidas.
Diciembre de 2006	En la continuación del octavo período de sesiones del Comité Especial se aprobó el proyecto final de la Convención y del Protocolo Facultativo con las enmiendas técnicas propuestas por el comité de redacción.
13 de Diciembre de 2006	La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por consenso la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.
30 de Marzo de 2007	La Convención y su Protocolo Facultativo quedaron abiertos a la firma en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, donde los Estados y las organizaciones de integración regional podían firmarlos cuando lo desearan. La firma entrañaba la obligación de abstenerse de buena fe, durante el período comprendido entre la firma y la ratificación o el consentimiento, de cometer actos contrarios a los fines y propósitos de la Convención.
3 de Abril de 2008	La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad recibió su 20ª ratificación el 3 de abril de

	2008, desencadenando la entrada en vigor de la Convención y su Protocolo Facultativo 30 días más tarde.
3 de Mayo de 2008	La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo entró en vigor. Esto marcó un hito importante en los esfuerzos para promover, proteger y garantizar el pleno e igual disfrute de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad intrínseca.
31 de Octubre a 3 de Noviembre de 2008	Primer período de sesiones de la Conferencia de Estados Partes en la Convención.
23 a 27 de Febrero de 2009	Primer período de sesiones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Convención.

FUENTE: Construcción propia a partir de la información registrada en UNEnable (sistema de las Naciones Unidas para promover normas internacionales y una acción global en relación a las personas con discapacidad). “*Cronología*”. [en línea]. [consulta: 20 de abril de 2012]. <<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=23&pid=551> consultado 18/04/2012

Anexo No. 4: Estructura y contenido de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y del Protocolo Facultativo.

Bloques	Generalidades	Artículos/ Literales
Preámbulo	Enuncia los elementos generales y los principios que orientan a la Convención; es un punto de referencia y entrada a los planteamientos y desarrollos de la misma, y en el que se reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.	Literales de “a” hasta “y”
Sobre disposiciones generales	<p>Contiene y desarrolla el propósito de la Convención; plantea un conjunto de definiciones determinantes: “comunicación”, “lenguaje”, “discriminación por motivos de discapacidad”, “ajustes razonables”, “diseño universal”.</p> <p>Además, en estas se hacen explícitos los principios orientadores: respeto, igualdad, no discriminación, participación, inclusión, accesibilidad.</p> <p>Y un punto esencial en la implementación es la obligación de los Estados.</p>	1, 2, 3, 4
Grupos/ situaciones particulares	<p>Con el fin de evidenciar la situación de la niñez y las mujeres, se hacen manifiestos dos artículos dentro del pacto.</p> <p>Igualmente, se alude a las situaciones de riesgos y emergencias humanitarias, factor clave por los múltiples conflictos que afectan a la humanidad.</p>	6, 7, 11
Potenciadores	Son los temas estructurales que atraviesan el conjunto global de la Convención, y en consecuencia, la realización de los derechos de las personas con discapacidad; estos son toma de conciencia, accesibilidad, recopilación de datos y estadísticas y cooperación internacional.	8, 9, 31, 32
Derechos civiles	En la Convención se referencian 15 artículos en rigor sobre los derechos civiles y políticos, los cuales reclaman del Estado la protección de la esfera de autonomía y libertad de individuos y colectivos. En este sentido, obligan a generar las condiciones necesarias para el desarrollo del individuo y su autodeterminación en cuanto su proyecto de vida y ciudadanía.	5, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29

Bloques	Generalidades	Artículos/ Literales
Derechos económicos, sociales y culturales	De igual manera, la Convención contiene y desarrolla los derechos económicos, sociales y culturales, los cuales reclaman del Estado una serie de acciones afirmativas de inversión y prestación de bienes y servicios, para posibilitar equiparación de oportunidades con el conjunto de la sociedad.	24, 25, 26, 27, 28, 30
Sobre monitoreo	Como todo instrumento internacional, también establece algunos de los mecanismos de seguimiento y evaluación en su implementación. Aunque sólo hay un artículo de monitoreo a nivel interno, es esencial prestar atención al bloque en sí, pues es la manera de ejercer control sobre el cumplimiento de la Convención con una amplia participación de la sociedad civil.	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
Procedimentales	Por último, se presenta el articulado de los formalismos del pacto, conforme al protocolo y los acuerdos sobre la operación del derecho internacional de los derechos humanos.	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50
Protocolo facultativo	Con el fin de regular en detalle el papel del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se construye el Protocolo como documento independiente y optativo. Lo sustantivo del Protocolo radica en que una vez ratificado permitirá adelantar acciones de seguimiento y denuncia a las violaciones de derechos de las personas con discapacidad de manera individual y colectiva cuando se agotan los recursos nacionales.	18 artículos

FUENTE: Fundación Foro Nacional por Colombia. *Hacia la construcción de un sistema de seguimiento y evaluación de las políticas públicas de discapacidad basado en derechos*. Bogotá: Fundación Foro Nacional por Colombia. 2010. “*La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*”. [p.4].

Anexo No. 5: Entrevistas semiestructuradas a informantes claves.

Ana María Ravaglia	Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Entrevista realizada el 16 de octubre de 2012 vía email.
Marcelo Tessadro	Miembro de la organización Padres de la Provincia de Buenos Aires por la Educación Inclusiva.	Entrevista realizada el 17 de octubre de 2012 vía email.
Marina Klemensiewicz y Mercedes Rozental	Secretaria de la Secretaría de Hábitat e Inclusión del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Coordinadora del área de capacitación y descentralización de la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS).	Entrevista realizada el 24 de octubre de 2012 vía email.
Pablo Molero	Representante de la Comisión de Personas con Discapacidad de la Arquidiócesis de Buenos Aires y miembro del Foro Permanente para la Promoción y la Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Foro Pro).	Entrevista realizada el 31 de octubre de 2012 personalmente en CABA.
Mariano Narodowski	Ex Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2007 – 2009)	Entrevista realizada el 5 de noviembre de 2012 personalmente en CABA.
Pablo Recchia y Verónica Galetto	Fundador y presidente de la Fundación Incluir en Entre Ríos y directora de los proyectos de inclusión de la Fundación Incluir en Entre Ríos.	Entrevista realizada el 5 de noviembre de 2012 vía email.
Sandra Larsen	Miembro de la organización Padres de la Provincia de Buenos Aires por la Educación Inclusiva.	Entrevista realizada el 5 de noviembre de 2012 vía email.
Armando Dall Armellina	Fundador y presidente de ASIDOVÍ (Asociación Síndrome de Down del Valle Inferior en Viedma) y de APASIDO (Asociación Patagónica de Síndrome de Down en Río Negro y Neuquén).	Entrevista realizada el 13 de noviembre de 2012 vía email.
Elena Dal Bo	Delegada argentina en la redacción de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre	Entrevista realizada el 15 de

	los Derechos de las Personas con Discapacidad.	noviembre de 2012 en La Plata.
Alicia Ligabue	Maestra, asistente educacional y directora en la rama de educación especial de la Provincia de Buenos Aires.	Entrevista realizada el 15 de noviembre de 2012 en La Plata.
María Eugenia Yadarola	Presidente de FUSDAI (Fundación Síndrome de Down para su Apoyo e Integración en Córdoba).	Entrevista realizada el 7 de enero de 2013 vía email.

FUENTE: Construcción propia a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a informantes claves, 30 de enero de 2013.