

Educación inclusiva: el desafío práctico de incluir la discapacidad en el aula.

Aciertos y desencuentros en camino en construcción

Osácar Juan Ignacio

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

juann9302@gmail.com

Introducción

Esta ponencia se desprende como instancia preliminar de un trabajo de Tesina en proceso de redacción. El fin de esta presentación es difundir y compartir las inquietudes que llevaron a elegir el tema de investigación¹, y adelantar de forma preliminar algunas reflexiones al respecto.

El objetivo de esta ponencia es introducir la problemática relación entre discapacidad y educación-escolarización, analizando los aspectos normativos y prácticos donde se producen conflictos y desencuentros. En esta ponencia no ahondaré en las diferencias entre construcciones diagnósticas sino que referiré a la discapacidad en sentido general (reflexionando críticamente en torno a esta categorización). El fin de este trabajo es hacer un panorama general de esta problemática y caracterizar brevemente algunas reflexiones al respecto.

Esta problemática requiere de hacer un entrecruzamiento entre múltiples dimensiones: la discapacidad como realidad heterogénea que presenta desafíos concretos a una estructura y funcionamiento institucional (y social) que no está diseñada para alojarla; la educación como dispositivo histórico guiado por objetivos políticos, ideológicos y culturales impregnados de un fuerte imaginario homogeneizador, normalizador y productivista; la falta de recursos técnicos y humanos concretos para responder a las necesidades y particularidades que requiere pensar y ejecutar propuestas educativas a medida de los sujetos; la ausencia de formación transversal y específica en temáticas vinculadas a la discapacidad que prepare al personal escolar; la existencia de prejuicios y representaciones de sentido común que predisponen a actitudes de segregación y exclusión; y la dificultad estructural para aplicar el corpus legislativo que promueve los procesos de inclusión escolar.

¹ El problema de investigación de dicha tesis consiste en analizar el proceso de inclusión de niños con discapacidad en escuelas de nivel primario y secundario en la ciudad de La Plata a partir de la selección de casos y el análisis de las trayectorias escolares, centrándose puntualmente en las condiciones “Trastorno del Espectro Autista” (TEA) y “Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad” (TDAH).

La fundamentación de la relevancia del tema puede apoyarse en dos puntos concretos: la existencia de un número significativo de niños y niñas con discapacidad en las escuelas de nivel en “procesos de inclusión”, y la ausencia de un caudal investigativo que explore detenidamente estos procesos. Existe un campo virtualmente vacío en lo que refiere a analizar y reflexionar acerca de la cotidianidad escolar en torno al ecosistema que rodea al alumno con discapacidad, el comportamiento de los actores institucionales y las dificultades concretas para llevar adelante propuestas escolares de inclusión.

Mike Oliver, sociólogo estadounidense con discapacidad, a quien se le atribuye la denominación del “modelo social de la discapacidad”, se ha explayado en extensas críticas a la teoría sociológica por su deficiencia en el abordaje sobre la discapacidad y la poca atención que este tema ha despertado en la disciplina (Oliver, 1998). Entre sus principales críticas está la reproducción de enfoques que incurren en visiones capacitistas y médicas, que ignoran el contexto social estructural y toman la discapacidad como un problema individual; en síntesis, reproducen la llamada “teoría de la tragedia personal” que retomare posteriormente. Según Oliver, la ciencia social ha avanzado en el rechazo a las teorías individualistas y en la elaboración de teorías alternativas, pero en el campo de los estudios sobre la discapacidad continua primando la visión médica y el enfoque individualizado del problema.

La estructuración de los diferentes puntos de este trabajo se orienta a reconstruir la problemática desde su multidimensionalidad. En primera instancia se aborda la categoría de discapacidad para analizar su desarrollo histórico y sentar posición en el paradigma actual del llamado modelo social de la discapacidad. En segundo lugar, se recuperan diferentes instrumentos legales para reconstruir el marco normativo existente que encuadra y promueve los derechos de las PcD y sus procesos de escolarización. Y por último un apartado donde se reflexiona en torno a las complejidades de la realidad de la escolarización de alumnos con discapacidad, analizando además la inclusión de la figura del Acompañante Terapéutico como un hecho central.

¿De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad?

Para abordar el concepto de discapacidad desde una perspectiva sociológica es necesario desplazarnos de la dimensión orgánico-funcional a una socio-cultural,

entendiendo que se trata de un concepto dinámico que ha evolucionado en función de las ideas y prácticas instituidas en diferentes épocas, lo que da cuenta de cómo las diferentes sociedades han significado las diferencias entre las personas. Esta breve historización resulta fundamental para pensar dónde estamos parados hoy y qué implica decir que la discapacidad es un asunto de derechos humanos.

Agustina Palacios (2008) propone una caracterización útil de la evolución² del término discapacidad definiendo tres modelos históricos donde se identifican diferentes paradigmas que expresan cómo las sociedades elaboran la discapacidad y que respuestas llevan adelante para abordarla. Desde esta caracterización puede entonces mencionarse la existencia de diferentes modelos para pensar la discapacidad a lo largo de la historia: un **modelo de prescindencia** (y un sub modelo de marginación), que comprende un período extenso que va de la antigüedad clásica en occidente³ hasta las postrimerías de la Edad Media, y que elabora la discapacidad desde argumentos místicos y religiosos asociándose con castigos divinos, maldiciones e infortunios, que suscitan respuestas que van desde la prescindencia (exterminio) directa del sujeto hasta la esclavitud, marginación y la exclusión, siempre entendiendo al sujeto de la discapacidad como un otro de menor categoría o valor, ante el cual caben solo el rechazo, la condescendencia o la piedad religiosa.

Con el desarrollo de la modernidad, y especialmente de la ciencia médica y la psiquiatría, se configura un **modelo rehabilitador** donde los argumentos religiosos sobre los orígenes de la discapacidad son desplazados por otros científicos, abordando la cuestión desde el binomio de salud-enfermedad. Desde este paradigma, “el sujeto discapacitado” es entendido como alguien sobre el cual es posible desplegar una acción correctora, dirigiendo los esfuerzos a ajustar sus deficiencias para lograr que sea normalizado. En general, se piensa en una integración subordinada del sujeto, que atravesará diferentes instituciones cuya función primaria es la corrección. Tener una discapacidad habilita la restricción de los derechos básicos, sometiendo a las persona a la palabra de los especialistas y perdiendo la posibilidad de controlar sus propias vidas.

Actualmente el **Modelo Social de la Discapacidad** viene a ser el paradigma que disputa la hegemonía de las representaciones anteriores. Sus antecedentes directos están

² En esta línea, hablar de evolución resulta pertinente ya que esta es, fundamentalmente, un proceso de adaptación a las condiciones. La mirada sobre la discapacidad ha variado y se ha transformado en función de las ideas socio-culturales circulantes.

³ Sociedades de la Antigua Grecia como Esparta y Atenas practicaban el infanticidio ante los niños que evidenciaban algún tipo de malformación o rasgo considerado defectuoso. En el Imperio Romano, y en sociedades de Oriente y América se registran prácticas similares (Fernández Iglesias, 2008).

en el Movimiento por los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual extiende globalmente su acción durante la segunda mitad del s XX y, fundamentalmente, se constituye de diferentes organizaciones de activistas con discapacidad que reclaman el derecho a decidir sobre sus propias vidas, acceder a los derechos civiles y políticos, la desinstitucionalización del tratamiento de la discapacidad, entre otras exigencias.

A diferencia de los modelos anteriores la discapacidad no tiene su origen en causas religiosas ni en un hecho científico, sino que se trata de un fenómeno social. La discapacidad es una situación producida a partir del encuentro de limitaciones funcionales⁴ de los sujetos con barreras u obstáculos creados socialmente, que limitan e impiden la participación plena en la sociedad (Maldonado, 2013).

Un desplazamiento importante es que se pasa de hablar del “sujeto discapacitado” al “sujeto con discapacidad”, reelaborando el status ontológico en favor de pensar al sujeto de la discapacidad como uno definido por los mismos atributos y consideraciones que caben a todos los seres humanos (Monopoli y Arriagada, 2013).

La discapacidad se entiende entonces como un proceso cuyas causas se originan en el entorno social, no como una cualidad intrínseca del sujeto individualizado, lo que implica pensarla como un proceso en movimiento inserto en el desarrollo histórico. Esto constituye una interpelación al circuito de instituciones sociales, principalmente al Estado, pero también a la sociedad civil, quienes tienen la responsabilidad de generar acciones que tiendan a reducir las barreras que enfrentan los sujetos y favorezcan las posibilidades de desarrollar sus vidas con la mayor autonomía posible.

Esta caracterización permite hacer un breve recuento sobre cómo la discapacidad (las formas de entenderlas y abordarlas socialmente) ha atravesado grandes transformaciones en el tiempo, acompañando los cambios de paradigmas que se han desarrollado en el terreno histórico. Desde luego, no se trata de un desarrollo secuencial donde un modelo sustituye al anterior, sino un terreno de disputa donde las prácticas y visiones tienden a sedimentarse y producir contradicciones frente las nuevas formas de interpretar y abordar los fenómenos. Aunque los Estados se hacen eco del modelo social y diseñan políticas cuyos fundamentos se legitiman en esta visión, esto no implica negar que vivimos en una sociedad donde las personas con discapacidad son en gran medida excluidas y discriminadas.

⁴ En su declaración de principios, el UPIAS (unión de los físicamente impedidos contra la segregación) en Inglaterra distingue los términos “impaired” y “disability”, de forma tal que el primero (insuficiencia) hace referencia a una dimensión de afectación corporal o psíquica por diferentes causas que impone limitaciones funcionales.

En el plano de la sociología, Mike Oliver (1996) analiza la producción de teorías sobre la discapacidad. Una de sus críticas a la sociología norteamericana se orienta hacia la reproducción de las ideas funcionalistas de Talcott Parsons, identificando especialmente la influencia que ha tenido su definición del “papel de enfermo” en relación a la discapacidad y su vinculación con la desviación social. En esta línea, el enfermo se asume como un papel donde el sujeto queda eximido de las responsabilidades sociales y tiene que abocarse a buscar su recuperación, entendiendo su estado como indeseable. Este modelo supone un comportamiento general para todos los enfermos, atribuyendo la centralidad a la mirada de los especialistas y desconociendo la interpretación subjetiva del sujeto, así como la diferencia entre enfermedad e insuficiencia. Este enfoque ha encontrado una continuidad en posteriores miradas que apuntalan la “teoría de la tragedia personal”, donde la discapacidad es asimilada a la insuficiencia, entendida como un problema individual donde el sujeto debe esforzarse por incluirse en la sociedad desde su óptimo posible. En estas teorías lo que prima es la mirada no discapacitada, principalmente desde la experticia médica-psiquiátrica donde la idea de rehabilitación tiene un peso central.

Oliver también crítica las teorías interaccionistas donde la discapacidad aparece como desviación social. En las sociedades liberales construidas sobre ideales de responsabilidad individual, trabajo y competencia, quienes son incapaces de asumir esos roles se consideran como desviados. El interaccionismo avanzó en la comprensión de la discapacidad en términos de la desigualdad social y la mirada intersubjetiva, pero incurren en la incapacidad de separar sustancialmente enfermedad y discapacidad (Lemert 1962), y las condiciones estructurales de producción de la desigualdad y la marginación. Así, crítica la noción de estigma que propone Goffman (1963) para entender la discapacidad, donde esta queda vinculada a un resultado en las interacciones entre sujetos, sin ahondar en la matriz estructural de las relaciones capitalistas que imponen la segregación e inferioridad a los grupos estigmatizados.

En contraposición Oliver destaca como la imaginación sociológica ha sido ejercida por no sociólogos, recuperando los aportes de una “sociología discapacitada” conformada por los trabajos de personas discapacitadas. Destaca las ideas de autores integrantes de UPIAS en las cuales avanza en la construcción teórica de la discapacidad como una situación de opresión social, donde se relacionan las estructura sociales y económicas con las insuficiencias. En su propia teoría, Oliver (1994) desarrolla un abordaje materialista del concepto de discapacidad y su relación con el sistema

capitalista. Con el desarrollo del capitalismo y las nuevas formas de organización del proceso productivo, las personas con insuficiencias quedaron excluidas del mercado laboral y fueron orientadas hacia el complejo institucional médico como forma de ser “resguardadas” dada su situación de desventaja. Es necesario entender la discapacidad como un sistema de opresión, de igual forma a cómo se ha avanzado en la comprensión de la estructuración la desigualdad en el sistema capitalista a través de otros vectores como la raza y el género.

Como sostiene Ferreira (2008) la discapacidad, como otros ámbitos de la investigación sociológica, está caracterizado por una importación de problemáticas prefabricadas donde el problema sociológico no se ha concebido sino recibido, “*no se ha reflexionado críticamente acerca de la constitución sociocultural de la discapacidad como fenómeno contextual y estructural que comporta una particular definición de la identidad de la persona, identidad promovida desde intereses ajenos a la persona que la vive*” (p. 149). Como repone este autor, la discapacidad funciona como una categoría homogénea que abstrae de la diversidad de condiciones existenciales a quienes subsume, generando una concepción de sí definida por la oposición a los no discapacitados, una identidad social en negativo.

La delimitación de un marco legal ¿Con qué instrumentos contamos?

En primer lugar es necesario precisar que abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos implica partir del respeto a la condición humana de las PcD en primer término, reconociendo la discapacidad como una situación que requiere implementar acciones para garantizar el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones al resto de la población (Palacios y Bariffi, 2007). Es decir, cuando hablamos de “derechos de personas con discapacidad” estamos hablando de los mismos derechos fundamentales que alcanzan a todas las personas ya sea como seres humanos (derechos humanos) o como ciudadanos de un Estado-Nación particular. La existencia de leyes y declaraciones que promueven los derechos de las PcD son formas específicas de garantizar sus derechos inherentes como personas, a partir de reconocer la existencia de múltiples obstáculos que atentan contra este objetivo.

Volviendo al tema de la ponencia, remitirnos al corpus legal que promueve y garantiza los derechos de las PcD y sus procesos de escolarización es una tarea

necesaria para despejar incógnitas frecuentes, sobre todo en lo que atañe a “quien tiene que hacerse cargo” cuando se habla de educación y discapacidad. Intentaré resumir acotadamente aquellos instrumentos que considero centrales en este proceso.

En primera instancia cabe recuperar la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, instrumento fundamental que promueve el modelo social como eje articulador. En Argentina la CDPCD se haya aprobada por la Ley 26.378, y la Ley 27.044 le otorga jerarquía constitucional. La Convención constituye un instrumento de alcance internacional donde se aborda la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos. Esto fundamentalmente implica pensar qué condiciones y procesos deben ser garantizados para que se cumplan los derechos de las PcD. Como sostienen Palacios y Barriffi el espíritu de la Convención se orienta a *“adaptar las normas pertinentes de los Tratados de derechos humanos existentes al contexto específico de la discapacidad”* (2007 p.55). Me interesa destacar principalmente el artículo 24 que refiere a la educación en el cual los Estados se comprometen a desarrollar un sistema de enseñanza inclusivo en todos sus niveles. Ese compromiso implica a su vez asegurar que c) se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) se preste el apoyo necesario a las PcD en el marco del sistema educativo para facilitar su formación e) se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social. Destaco estos tres puntos ya que resumen algunas de las principales medidas que intervienen en la educación de las PcD, y que son retomadas por la legislación de nuestro país y de las que mayores tensiones generan.

La Ley 24.901 funciona como el marco general que establece el régimen de prestaciones⁵ para las PcD y la obligatoriedad de cobertura por parte de obras sociales, medicina prepaga u organismos estatales según el caso. De sus múltiples artículos me interesa mencionar puntualmente dos: el artículo 16 “Prestaciones terapéuticas educativas” y el artículo 17 “Prestaciones educativas”. Estos artículos reconocen la existencia de prestaciones específicas vinculadas al ámbito educativo.

En el plano educativo es necesario mencionar la Ley Nacional de Educación 26.206 y la Ley de Educación Provincial 13.688 que se hace eco de lo establecido en la primera. A grandes rasgos, la Ley Nacional establece la obligatoriedad, la igualdad, la inclusión y la no discriminación como principios del sistema educativo. Tomando los

⁵ Las prestaciones pueden entenderse como los beneficios, apoyos, servicios y prácticas que atienden diferentes tipos de necesidades y que tienen un impacto significativo en la calidad de vida.

artículos referidos a la educación de las PcD (Art. 42-45; Art. 123) se establece que el sistema educativo está obligado a garantizar la educación de las personas con discapacidad en las escuelas de nivel, siguiendo los principios de una educación inclusiva contra las formas de discriminación. La Ley Provincial establece que la provincia a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes. Además determina que es necesario establecer condiciones y propuestas pedagógicas que aseguren a los niños con discapacidad la integración escolar y el pleno ejercicio de sus derechos.

Finalmente recuperaré dos resoluciones centrales: la 1664/17 de la DGCyE que aprueba el documento “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”, y la 311/16 del Consejo Federal de Educación “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”.

La 1664/17 hace una distinción entre la noción de inclusión educativa, que representa un derecho que contiene a todos los sujetos y que requiere de dispositivos institucionales que pongan en práctica el principio de una enseñanza para todos, y la de integración escolar, que supone estrategias para sostener la inclusión educativa de un sujeto con discapacidad cuando lo requiera. La noción de Dispositivo de Inclusión funciona como eje organizador del texto, entendido como un conjunto articulado de medidas que las instituciones educativas implementan para asegurar la inclusión de los alumnos con discapacidad, lo que implica directamente la identificación y eliminación de barreras sobre el aprendizaje y la participación. Uno de los puntos centrales es el establecimiento de acuerdos, ya que se trata de un trabajo conjunto de múltiples actores en diferentes niveles. Los acuerdos implican la definición de política socioeducativa a nivel regional, la definición de pautas, criterios y estrategias entre los diferentes actores al interior de la escuela y entre instituciones como escuelas de nivel y especial, y con las familias.

El Proyecto Pedagógico para la Inclusión es una herramienta fundamental que organiza el dispositivo y consiste fundamentalmente en una propuesta a medida del sujeto, donde se adaptan los contenidos y estrategias de enseñanza. Esto supone una evaluación pedagógica-funcional donde se determinan las necesidades educativas del alumno y se identifican barreras en el contexto institucional. La PPI incluye contenidos curriculares y secuencias didácticas y la selección de apoyos e intervenciones docentes.

No implica una currícula paralela, sino una estrategia de adaptación de contenidos, siguiendo los mismos propósitos de enseñanza y objetivos que para el resto del alumnado; se actualiza periódicamente en función del desempeño del alumno, teniendo una revisión trimestral para posibilitar ajustes según requiera el caso.

La resolución 311/16 establece orientaciones para los criterios de evaluación, promoción y acreditación escolar. En este sentido, se determina que para los alumnos con PPI la evaluación se realizará de acuerdo a los criterios establecidos en esta; es decir, la aprobación del nivel se determina en función de lo propuesto en la PPI, acreditando el cumplimiento de sus objetivos. Asimismo, la PPI habilitará a los estudiantes a recibir la certificación del Nivel igual que al resto de la población escolar. Las certificaciones de los alumnos con discapacidad no significan que accedieron a todos los contenidos prescriptos en el diseño curricular de nivel, sino que desarrollaron el máximo de sus posibilidades de aprendizaje dentro de dicho nivel.

La normativa vigente en educación de la pcia. de Bs.As. plantea que el sistema de educación se basa en los principios de la inclusión. Ninguna institución educativa podrá rechazar la inscripción de un niño por motivos de discapacidad, y el sistema educativo está obligado a garantizar la escolaridad a todas las personas. Desde el nivel inicial, en el marco de una estrategia de atención temprana del desarrollo, las instituciones del sistema educativo deben intervenir para hacer evaluaciones que permitan identificar barreras en el proceso de escolarización de los niños y desarrollar trayectorias inclusivas.

El Dispositivo de Inclusión implica un marco de corresponsabilidad. La escuela de Nivel actúa en coordinación con la Modalidad Especial en los casos que es necesario, esto puede darse de formas diferentes según los requerimientos del alumno. La ME no constituye un circuito paralelo destinado a alojar a los estudiantes con discapacidad; las escuelas de nivel tienen la obligación de matricular a todos los niños. El trayecto exclusivo dentro de la escuela especial constituye solo una modalidad posible en caso de que las necesidades del alumno lo requieran.

Por último menciono la resolución 782/13 de la DGCyE enmarca la presencia del Acompañante Terapéutico (figura de la que hablaré posteriormente) estableciendo su alcance y competencias dentro del ámbito educativo.

Discapacidad y educación ¿asuntos separados? De la política educativa al aula.

Vanesa del Carmen Casal, en un trabajo titulado “Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva” (2020) analiza la relación entre las políticas que tienden a la inclusión y las prácticas de inclusión educativa, entendiendo las primeras como las condiciones que propone el Estado para posibilitar las prácticas y las segundas como las que efectivamente buscan posibilitar el aprendizaje de los alumnos. La autora plantea dos interrogantes fundamentales: qué relación hay entre políticas públicas de inclusión educativa y las prácticas de enseñanza dirigidas a la integración escolar de alumnos con discapacidad, y qué prácticas de inclusión son posibles en contextos actuales con los marcos normativos que se cuenta. Estas preguntas son fundamentales para poner en evidencia el centro del problema: la distancia entre los instrumentos normativos que organizan el proceso de inclusión educativa y las condiciones reales del sistema educativo, y las prácticas que efectivamente suceden.

La discapacidad aparece como una gran incógnita en el campo de la educación. En los procesos de formación docente es un tema de poca incumbencia salvo en áreas de especialización. En el diseño curricular oficial vigente para los profesados de Educación Inicial y Primaria de la provincia de Buenos Aires no hay ningún tipo de referencia a la discapacidad como categoría y a su inclusión en las aulas. Aun cuando en este se declara expresamente que

Ha caído la ilusión de una niña y un niño genérico y homogéneo para dar paso a una multiplicidad de modos de ser infante. Esta nueva concepción requiere de una escuela en la que tengan cabida lo que los niños y las niñas traen “de afuera” y las culturas extraescolares” (p.25)

la discapacidad constituye un término ausente a lo largo de todo el documento. Aunque pueda aducirse que esta reivindicación de la heterogeneidad de “modos de ser” implícitamente puede subsumir a la discapacidad, la falta de orientaciones y líneas de acción para promover prácticas inclusivas y orientaciones para trabajar con niños con discapacidades parece demostrar lo contrario. Si analizamos los diseños curriculares de la educación secundaria no contaremos con mejor suerte. Pareciera que la discapacidad siempre se constituye como un “tema aparte”.

En este sentido, una de las principales hipótesis que subyace a este trabajo es que la discapacidad se constituye como una otredad radical que no se contempla dentro del conjunto definido de las relaciones sociales sino como un elemento que es, cuando

poco, incómodo de integrar, lo que desencadena respuestas insuficientes y, generalmente, condescendientes.

La escena pedagógica no contempla la presencia de, por ejemplo, un niño con autismo en el aula, de forma tal que cuando esto sucede no existe un acervo teórico-práctico para abordar al alumno, y se transforma en una cuestión discrecional que dependerá de cada docente. Volviendo a la hipótesis anterior, abordar la discapacidad se configura como un “extra” que no está dentro de lo esperado, que resulta cuando poco incómodo o problemático, y para lo que no hay una caja de herramientas disponible. Después de todo, los y las docentes no están formados para trabajar con la discapacidad, es un hecho que resulta difícil desmentir. Esta ausencia de formación y capacitación en temáticas es un síntoma que contradice un marco que empuja en el sentido de promover una educación inclusiva.

Si se analizan los planes de estudios de los profesorados en Institutos Superiores de Formación Docente no aparecen espacios curriculares que refieran al trabajo con la discapacidad; los diseños curriculares no hacen referencia a configuraciones de apoyo, ajustes razonables o Proyectos Pedagógicos para la Inclusión (PPI como se refieren coloquialmente). Estos términos resultan extraños para el común de la docencia, así como resulta difuso ubicar la función de las Maestras de Inclusión (MAI).

Entre los profesorados universitarios la formación pedagógica y las reflexiones en torno a la didáctica de la enseñanza apuntan a construir un determinado sujeto educable. Como sostiene Narodowski (1994), el niño se constituye como el supuesto universal para la producción pedagógica; niño y alumno refieren a un mismo ser pero constituyen objetos epistemológicos diferentes. La escuela, en tanto institución social, no sólo actúa como una instancia para la educación de ese niño, sino que lo produce. Mejor dicho, la escuela como dispositivo histórico ha contribuido a delimitar las formas posibles, deseables y necesarias de ser un niño. Recuperando a Cobeñas (2021), la escuela ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de las clasificaciones de normalidad y anormalidad en la infancia.

En definitiva, un docente (sea de inicial, de primario o secundario) se forma para trabajar con niños y jóvenes, no con niños y jóvenes con discapacidad, y su contacto con esta muchas veces está dominado por prejuicios del orden del sentido común.

Sólo podemos encontrar incumbencia en los profesorados de la llamada Educación Especial (o Modalidad Especial/ME). Es decir, la realidad de hecho sugiere que hay una formación docente especializada en la educación de los niños con discapacidad, y una

docencia dirigida al resto de la población infantojuvenil entre las cuales no parecen existir intercambios.

Esta delimitación constituye una contradicción manifiesta, en tanto la normativa vigente apunta a proponer un concepto de educación inclusiva que supone una educación para todos contemplando sus necesidades particulares. Las resoluciones previamente analizadas establecen sin ambigüedad que los procesos de escolarización de los niños con discapacidad deben realizarse en las escuelas de nivel, no pudiendo denegarse su matriculación. Incluso en aquellos casos que, previa evaluación especializada juzguen la conveniencia de realizar la trayectoria en la ME de forma exclusiva, disponen instancias de participación e intercambio con las escuelas de nivel. Establecen además que *“para cumplir con la corresponsabilidad pedagógica, se implementaran contenidos sobre educación inclusiva, discapacidad, derechos y modelo social, estrategias pedagógicas inclusivas en la formación inicial de los docentes de todos los niveles”* (anexo res.1664/17).

Si en el ámbito educativo se establece que la educación de los niños con discapacidad es una tarea que compete a la comunidad educativa sin distinciones y se propone un marco de corresponsabilidad pedagógica, el obvio interrogante que se desprende es por qué esto no se traduce en prácticas inclusivas en las escuelas como política coordinada a nivel sistémico. Las experiencias inclusivas se expresan como iniciativas fragmentadas y en gran medida discrecionales, que reproducen la tendencial fragmentación que expresa el sistema escolar en su totalidad (Tiramonti, 2004), y destacan por su excepcionalidad antes que constituirse como una generalidad. Los procesos de formación docente no incluyen en su núcleo programático a la discapacidad, y las capacitaciones del personal escolar en general son escasas y no parecen constituirse en una programación sistemática. Continúa existiendo una apreciación sobre que los niños con discapacidad están fuera de lugar en las escuelas.

Una de las fuentes privilegiadas para poner en evidencia el desencuentro entre discapacidad y escuela es la presencia de una figura que hoy resulta insoslayable para enmarcar la inclusión escolar: el Acompañante Terapéutico. La presencia del AT es un hecho que a nivel de la gramática escolar (Elias, 2015) resulta complejo de asimilar y que, aún hoy que su presencia se ha vuelto cotidiana para muchas instituciones escolares, continúa siendo incomprendida. Sin intención de explayarme demasiado sobre el Acompañante Terapéutico como profesional, mencionaré que se trata de un trabajador enmarcado dentro del campo de la salud mental y la discapacidad, cuya

función consiste en trabajar en coordinación con un equipo profesional interdisciplinario para acompañar al sujeto como parte de una estrategia integral para promover el desarrollo de su autonomía, trabajando desde una dimensión vincular y en la clínica de lo cotidiano (Dozza de Mendonça, 2017).

La resolución 782/13 no habla de Acompañante Terapéutico, sino de acompañante externo. Esta denominación expresa uno de los focos de tensión principal que hacen del AT una presencia incómoda en muchos casos; el Acompañante no es personal escolar, es un agente externo ajeno a la lógica escolar, a su organigrama y división del trabajo, y en buena parte a su estructura de responsabilidades y jerarquía. El AT es una figura externa a la escuela que habita diariamente la escuela en el ámbito nuclear del aula, y que no está sujeto a fines estrictamente pedagógicos. El Acompañante trabaja desde la posición singular del acompañado, no desde la lógica grupal del docente, y fundamentalmente está para acompañarlo en sus procesos de socialización, ser un apoyo en su vinculación y sociabilidad, y actuar como un puente entre las demandas propias de la inercia escolar y la singularidad de su condición.

Esta singularidad se expresa muchas veces en la imposibilidad (de momento) de ajustarse al ritmo de las normas y tiempos escolares. En concreto, un niño con hiperactividad puede necesitar salir del aula en pleno momento de clase según una estrategia a través de una estrategia que implemente el AT para que logre descargar su energía y retomar la concentración; un niño con autismo a menudo presenta “ecolalia”, la repetición compulsiva de palabras o frases, lo que en un ámbito de una clase puede suponer un hecho disruptivo. Estos constituyen ejemplos simples de un hecho complejo; en muchos casos el comportamiento del alumno resulta disruptivo para la dinámica escolar. El AT no está para “corregir” esa disrupción, sino para acompañar al niño en el proceso de lograr condiciones que permitan regular crecientemente su conducta, por ejemplo a partir de trabajar el registro de los demás, de la distinción entre momentos, etc. Esta diferenciación de roles y propósitos a menudo es una línea de constantes tensiones, donde se opone un dispositivo pensado para trabajar desde la singularidad del sujeto con la exigencia institucional de adecuación a normas y pautas de funcionamiento homogéneas.

A través de una encuesta de elaboración propia destinada a ATs estos identifican dificultades que mayormente pueden resumirse en los siguientes puntos

- La institución (fundamentalmente en la voz de la directora o docentes) espera que el AT ocupe un rol policial, donde debe mantener controlado el comportamiento del niño evitando las conductas disruptivas, asegurando un grado de conducta tolerable
- Los docentes esperan que el AT ocupe un rol pedagógico y trabaje con el niño, confundiendo con el rol de la MAI. Desconocen o no interpretan correctamente el rol del Acompañante.
- Los docentes no realizan la adaptación de tareas y dejan al niño de lado en la dinámica de la clase. Muchas veces no los tienen en cuenta en las explicaciones y no reciben actividades para hacer, lo que lleva a que los niños habiten el aula sin participar de la clase
- Los docentes evidencian y en muchos casos expresan la ausencia de formación en discapacidad, reconociendo que no cuentan con herramientas para trabajar con alumnos con discapacidades
- Falta de comunicación y respuesta por parte de autoridades y equipos de orientación. La mirada del AT no es tenida en cuenta y se desconoce la necesidad de articular.

Identificados estos problemas es claro que no se trata de situar la culpa en la docente, la directora o la escuela (una escuela). Se trata de un problema estructural caracterizado por la falta de organización y articulación, donde la responsabilidad política le compete a las instancias de planificación del sistema educativo. Existe una legislación que dispone las herramientas y las orientaciones necesarias para lograr construir procesos educativos que tiendan hacia prácticas cada vez más inclusivas. Sin embargo, como suele suceder, se refuerzan la imposición de obligaciones antes que enfatizar en los aspectos propositivos, lo que se vuelve contra los propios objetivos que intenta promover. Así, la matriculación del niño con discapacidad está asegurada, pero la formación, articulación y acompañamiento de estos procesos queda como una incógnita. Esto se traduce en un proceso de escolarización donde muchas veces el niño es integrado en el aula pero no se constituye como sujeto pedagógico, y donde la inercia escolar entra en tensión con la presencia de niños con discapacidades.

Como sostiene Casal (2020) *“Las políticas de inclusión educativa se fundan en la generación de condiciones, que no se agotan ni en las normativas ni en los recursos humanos y que sin embargo requieren de estos”* (p.34). Esta autora menciona un hecho significativo, si bien la formación es un proceso necesario, esto no equivale a admitir que las prácticas pedagógicas se limitan únicamente a un saber técnico. Esta posición

generalmente se traduce en una resignación donde se admite que el docente no está preparado para tratar con los niños que responden a una caracterización estandarizada.

El problema es claramente multidimensional y requiere de transformaciones en todos los niveles involucrados: La formación docente y capacitación del personal escolar, la coordinación entre instituciones y la promoción de articulaciones fluidas entre estas pero también al interior de las mismas, promoviendo lógicas de co-construcción en lugar de la responsabilización de agentes individuales. Esto requiere de una planificación y coordinación desde los ámbitos de organización de política educativa, que construya lineamientos que promuevan desde instrumentos técnicos, pero también desde las condiciones prácticas, una educación que sea cada vez más inclusiva, entendiendo que la educación inclusiva es un paradigma que contempla el proceso educativo de todos los niños y niñas, y no sólo aquellos con discapacidad.

Bibliografía

- Cobeñas, P. (2021) Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. En Cobeñas [et. al.]. *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP.
- Del Carmen Casal, V. (2020) Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva. *Revista Del Prudente Saber Y El máximo Posible De Sabor*, Año XXI. Universidad Nacional de Entre Ríos
- Dozza de Mendocça, L. (2017). Fronteras del acompañamiento terapéutico. En Frank, M. [et. al.] *Acompañamiento terapéutico: clínica en las fronteras*. Editorial Brujas, Córdoba
- Elías, Ma. E. (2015): La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo en *Revista Electrónica Educare* Vol. 19(2) Mayo-Agosto 2015
- Ferreira, Miguel A. V. Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 124, 2008, pp. 141-174 Centro de Investigaciones Sociológicas Madrid, España
- Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos. *Revista de Derecho UNED* (pp. 817 – 833). Número 12. España.
- Monopoli, V. y Arriagada, M. (2013) Discapacidad psicosocial, salud mental y no discriminación. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley Nacional de Salud Mental como herramientas para la igualdad. Algunos avances del Estado argentino. En Del Aguila [et. al] *Discapacidad, justicia y Estado : discriminación, estereotipos y toma de conciencia*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, CABA.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Introducción y Cap.1. Aique Educación, Buenos Aires.

- Oliver, M. (1996). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada. En L. F. López (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 15-29). Ediciones Morata.
- (1994): “Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle”, University of Greenwich, London.
- Pablo Rossi, G. (2005). El acompañamiento terapéutico y los dispositivos alternativos de atención en salud mental. *Uaricha, Revista De Psicología*, 2(6), 49–53. Recuperado a partir de http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/346
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Editorial Cinca, Madrid.
- Palacios, M., & Bariffi, F. (Año). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Capítulo II. Editorial Cinca, Madrid.
- Tiramonti, G. (2004). “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En: Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial, Buenos Aires

Documentos:

- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU)
- Ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas
- Ley 26.206 Ley Nacional de Educación
- Ley 13.688 Ley de Educación Provincial
- Resolución 1664/17 + anexo. Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”
- Resolución 311/16 Consejo Federal de Educación “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”.
- Resolución 782/13 DGCyE