



INTERPELAR LO COMÚN EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Autores:

Egle Pitton

Fabiana Demarco

RESUMEN

En este trabajo se recogen los resultados de una investigación sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires cuyo objetivo fue indagar las prácticas orientadas a la educación inclusiva. Dicha investigación siguió los lineamientos de estudio de caso para lo cual se llevaron a cabo entrevistas a estudiantes, familias, docentes y directivos, se observaron y analizaron clases y recreos, lo cual permitió abordar el complejo entramado entre políticas, normativas y prácticas pedagógicas.

El primer tramo del trabajo de campo aportó visibilidad a los efectos de la incorporación de agentes de apoyo a la inclusión en las aulas provenientes tanto de la Educación Especial como del sistema de salud. El seguimiento de las trayectorias escolares de tres estudiantes con discapacidad en el momento de pasaje entre niveles educativos aportó a la comprensión de la complejidad que reviste la temática. Los análisis del pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria de dos estudiantes ciegos contribuyeron a conceptualizar la enseñanza como eje estructurante, en la articulación de las acciones entre los docentes de Educación Común y especial. La experiencia escolar de un adolescente con discapacidad motora y cognitiva posibilitó problematizar la idea de la escuela común como único destino deseable para pensar la escolarización de estudiantes con discapacidad.

El presente capítulo se propone aportar al debate sobre las condiciones de escolarización de estudiantes con discapacidad en la escuela común y servir de puente para el diálogo entre la Educación Especial y la Educación Inclusiva.

INTRODUCCIÓN

Las políticas y prácticas tendientes a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas de Educación Común²³ presentan un recorrido de más de treinta años en la Ciudad de Buenos Aires. En los últimos años, las transformaciones conceptuales acerca de la discapacidad, los avances en materia de derechos de las personas con discapacidad y el mandato social acerca de lograr escuelas inclusivas están generando cambios significativos en el sistema educativo. Los rasgos más evidentes de estas transformaciones son la producción de normativa para garantizar el acceso a las y los estudiantes con discapacidad a la escuela común, un aumento sostenido de dichos estudiantes en las instituciones y la incorporación de profesionales provenientes del área de salud a la dinámica escolar. Estos procesos se sustentan en un nuevo paradigma de educación inclusiva que promueve el derecho a la escolarización y por lo tanto la plena participación de niños, niñas y adolescentes (tengan o no discapacidad) en las escuelas de Educación Común. Este modelo propone un sistema educativo con escuelas que renuncian a cualquier tipo o mecanismo de selección y de segregación, y que frente a los problemas asociados a estos procesos los toman como objeto de reflexión para evitar su reproducción.

Reconociendo la necesidad de poner el foco en las prácticas como una de las condiciones para resquebrajar las lógicas de exclusión, la investigación de la cual este artículo recoge parte de su informe final, se focalizó en las prácticas escolares que promueven la participación de todas las y los estudiantes en los asuntos que se abordan en el aula. Para ello, el estudio se ha propuesto conocer en profundidad los procesos de inclusión en escuelas comunes primarias y secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La sistematización y el análisis de las trayectorias

23. En Argentina, el término “común” aplicado a las modalidades del sistema educativo equivale a la denominación “regular” que se utiliza en la mayoría de los sistemas educativos de la región.

escolares de tres estudiantes con discapacidad ha permitido identificar y comprender las formas que puede asumir su escolarización, la cual resulta de un entramado complejo entre normativas, políticas jurisdiccionales e institucionales, instituciones de educación (común y especial) y de salud, prácticas docentes y decisiones familiares.

Las condiciones de escolarización en el séptimo grado donde cursaban estos tres alumnos cambiaron sustantivamente (en términos de instituciones, recursos, enfoques y prácticas) con las que se encontraron en las escuelas donde continuaron estudiando. En este sentido, si bien el estudio se ha centrado solo en estos tres casos, el material relevado en el trabajo de campo ha permitido contrastar abordajes, condiciones pedagógicas y dispositivos de apoyo, lo cual abre el abanico de posibilidades para reflexionar en torno a:

- Las condiciones institucionales que promueven procesos de inclusión educativa.
- El lugar de la enseñanza como eje estructurante a partir del cual se articulan las acciones de la escuela de Educación Común y especial a través de la figura de la maestra integradora.
- La problematización de la idea de la escuela común como único destino deseable para pensar la escolarización de estudiantes con discapacidad.
- La identificación de condiciones, prácticas y dispositivos de las escuelas de Educación Especial que abonan a la democratización y refundación del área para dar lugar a la educación inclusiva (Ocampo, 2016), entendiendo que dicha refundación no puede estar de espaldas a un conocimiento acerca de cuáles son las prácticas institucionales en estas escuelas. Las críticas generalizadas hacia este sector se sostienen tras una idea monolítica de la Educación Especial como una oferta incompatible con la educación inclusiva. Esta indagación analiza supuestos y

prácticas pedagógicas de docentes de estas escuelas que problematizan la idea hegemónica que sostiene, que la Educación Especial en su conjunto está estructurada bajo la lógica de un modelo discriminatorio y segregacionista.

Por último, la Educación Especial es sistemáticamente criticada por segregar a los estudiantes de la Educación Común y por tener abordajes centrados en la deficiencia relegando los educacionales. El presente estudio da elementos para cuestionar estas ideas generalizadas, en tanto la indagación llevada a cabo ha mostrado la fuerte intencionalidad pedagógica como directriz de las prácticas docentes en las instituciones estudiadas.

METODOLOGÍA

La investigación adopta un abordaje cualitativo, el cual busca reconstruir prácticas institucionales vinculadas con los procesos de escolarización de tres estudiantes con discapacidad: M y F, dos adolescentes ciegos, y T, un alumno con discapacidad motora e intelectual, en el pasaje del nivel primario común a la siguiente etapa de escolaridad.

A través de un estudio de caso, se buscó sistematizar y analizar dichas prácticas desde la perspectiva de diversos actores (supervisores, profesionales vinculados a la orientación escolar, directivos y docentes de Educación Común y especial, familias y estudiantes), atendiendo específicamente al pasaje de la educación primaria a la escuela secundaria de M y F y a la Escuela Integral Interdisciplinaria (EII) dependiente de la Dirección de Educación Especial de T.

El trabajo de campo se desarrolló entre 2017 y 2018 e involucró instituciones y agentes de Educación Común y Especial. Se seleccionaron escuelas reconocidas por su trayectoria de inclusión educativa. Dado el interés por analizar el pasaje entre niveles, el trabajo de campo comenzó en 2017 en una sección de séptimo grado donde asistían los tres estudiantes con discapacidad y siguió en

2018 en las instituciones en las que estos estudiantes continuaron su trayectoria escolar.

Las estrategias de recolección de información consistieron, fundamentalmente, en entrevistas a profundidad de los diversos actores involucrados en los procesos de escolarización indagados y la observación de clases. En cuanto a las observaciones, cabe precisar que se llevaron a cabo por dos investigadoras: una enfocada fundamentalmente en registrar el clima de la clase y el intercambio entre docentes y estudiantes a propósito del contenido de enseñanza, mientras que la segunda se centró en las interacciones entre docente, maestra integradora y estudiantes con discapacidad entre ellos y sus compañeros de clase. Se realizaron grabaciones de audio, registros escritos y se tomaron fotografías de las producciones de los alumnos durante las clases.

En 2017 se realizaron 23 entrevistas (a equipo directivo, docentes de distintas áreas, maestra integradora, Acompañante Personal No Docente, celador, familias y estudiantes) y seis observaciones de clases en las áreas de prácticas del lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, educación física, inglés y educación plástica. Además, se llevaron a cabo dos entrevistas a especialistas en el campo de la inclusión educativa con el propósito de confrontar los análisis preliminares con sus experiencias de trabajo de inclusión en escuelas del sistema educativo.

Durante 2018 el trabajo de campo se llevó a cabo en el liceo donde asisten M y F y en la EII donde asiste T. En el liceo se tomaron ocho entrevistas y tres observaciones de clases, dos en lengua y una en Matemáticas. Las entrevistas se realizaron a profesores y profesoras de estas asignaturas, preceptoras, tutora y tutor, equipo directivo, asesor pedagógico, Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) y supervisor del nivel medio. En la EII, se realizaron cuatro entrevistas a: equipo directivo, equipo docente del grupo de T, fonoaudióloga y psicomotricistas; se observaron clases de asignaturas básicas y recreos.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA REDEFINICIÓN DE LO COMÚN

Las primeras experiencias y proyectos de integración en Argentina se iniciaron en la segunda mitad del siglo pasado, y tuvieron como destinatarios a estudiantes con discapacidades visuales y motoras. Desde sus comienzos y hasta la actualidad, estas prácticas, las normativas y las políticas respectivas fueron adquiriendo sentidos diversos respondiendo a diferentes paradigmas.

Asimismo, la escolarización de estudiantes con discapacidad en la escuela común tiene una larga historia en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires²⁴. Las experiencias estudiadas logran expresar la complejidad de la temática al mostrar las dificultades que las prácticas de inclusión han experimentado a través de las distintas épocas. Además, reflejan las estrategias de los actores intervinientes para acercar dichas prácticas a los diferentes paradigmas hasta llegar al actual de la educación inclusiva.

Hasta no hace mucho tiempo se utilizaba el término integración para referir a los procesos educativos en escuelas comunes de las y los estudiantes con discapacidad, mientras que se reservaba el término de inclusión para nombrar a políticas destinadas a los grupos desaventajados socialmente.

Más allá de la terminología empleada tanto la integración como la inclusión denuncian procesos de exclusión sobre los sujetos. En las últimas dos décadas se produjo en el sistema educativo un cambio de perspectiva respecto de la escolarización de estudiantes con discapacidad que postula el abandono del paradigma de la integración. Este movimiento se superpone con políticas de plena inclusión, destinadas a poblaciones de estudiantes que exceden a aquellos con

24. En el caso de estudiantes ciegos, las primeras integraciones se llevaron a cabo a partir de la década del sesenta, luego del III Congreso Panamericano de Ciegos en el que se abordó la integración del niño ciego o disminuido visual en escuela común.

discapacidad. Es importante diferenciar ambos movimientos de manera teórica, pues no resulta tan sencillo en términos prácticos, lo cual conlleva a que frecuentemente se confundan o solapen.

Por lo tanto, se requiere tomar en consideración los desarrollos teóricos establecidos como referencias del campo de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, para recortar el modo en que se utilizan las diferentes categorías que lo constituyen.

En la literatura propia del campo de la inclusión suelen identificarse dos momentos, en referencia a encuentros internacionales, en los cuales se establecieron los lineamientos adoptados por la comunidad educativa para la escolarización de estudiantes con discapacidad en los distintos niveles de enseñanza, si bien la integración escolar de estos estudiantes en escuelas comunes ya era una práctica frecuente en varios países de Europa y América desde décadas anteriores. El primer momento se refiere a la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) y el siguiente hito lo constituye la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad (Nueva York, 2006).

En el transcurso del primer al segundo momento el concepto de “necesidades educativas especiales” fue reemplazado por el de “barreras para el aprendizaje y la participación” adoptado en el **Index for Inclusion** (Booth y Ainscow; 2000; 2008). La incorporación de esta nueva terminología supuso dejar de poner el acento en las dificultades para aprender de las y los estudiantes, y orientar la intervención hacia la interacción entre las políticas, las culturas, las instituciones, los contextos y las personas.

En consonancia con esta perspectiva la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad postuló, en lo que importa a la esfera educativa, el abandono del paradigma de la integración que supondría una intervención individual centrada sobre el alumno integrado y la adopción del modelo social para la inclusión plena, orientado a la reducción de las barreras que se presentan en el contexto.

Es preciso aclarar sintéticamente ambos términos para visibilizar las concepciones que subyacen en cada uno de ellos. El concepto integración está centrado en el sujeto y tiene su origen en la idea de normalización propia del paradigma médico de la discapacidad; con lo cual, es el sujeto quien (con la ayuda de la escuela especial) “debe” adecuarse a las normas de funcionamiento de las escuelas comunes (de la Vega, 2010; Parrilla, 2002). Por el contrario, el paradigma de inclusión que surge a partir del paradigma social de la discapacidad pone el foco en los cambios que deben producirse en la sociedad y en las instituciones. En este caso, las instituciones educativas se ven concernidas (como parte de un sistema educativo) de generar las condiciones necesarias para renunciar a cualquier tipo o mecanismo de selección y de segregación al tiempo que, frente a los problemas asociados a estos procesos, los toman como objeto de reflexión para evitar su reproducción.

Este paradigma toma como concepto central la educación inclusiva, término que surgió en 1990 en Jomtien (Tailandia) en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos de la Unesco.

A partir de la prescripción normativa internacional contenida en el Artículo 24 del Tratado sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Estados adherentes reconfiguraron las leyes de educación nacionales respetando el paradigma de la educación inclusiva. Asimismo, los desarrollos teóricos y las investigaciones en el campo de la inclusión se inclinaron a analizar las formas que fueron adoptando los procesos de inclusión haciendo foco en las barreras que los impiden (Echeita, 2006; López, 2011).

Sin embargo, es posible comprobar que la prolífica producción de recomendaciones y materiales elaborados por los organismos internacionales, y los autores representantes de los discursos oficiales de la educación inclusiva no ha impactado significativamente en las prácticas y en las representaciones que la comunidad educativa tiene sobre la inclusión, y son relativamente escasas las experiencias que indiquen un cambio de abordaje, aunque se empleen otros términos en las normativas y en los documentos internacionales, regionales y nacionales.

Tal como advierten autores provenientes de diversas disciplinas, corrientes teóricas y perspectivas (Kiel, 2018; Ocampo, 2018; Sinijsi, 2010; Skliar, 2005), es posible que la distancia entre estos postulados y las prácticas se origine en que las ideas y prescripciones acerca de la educación inclusiva, no conmueven el núcleo duro del sistema educativo y no llegan a problematizar los sentidos cristalizados en torno a los procesos de inclusión. Por lo tanto, dichas recomendaciones siguen traducándose en prácticas que consolidan el paradigma de intervención sobre los sujetos a incluir y no sobre las lógicas de constitución de los colectivos escolares que contemplen las diversas formas de habitar las aulas.

Desde los años próximos a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad a la actualidad diversos autores, entre ellos los mencionados en el párrafo anterior, se han dedicado a evidenciar las complejidades en la instalación de políticas inclusivas, tanto en sus producciones teóricas como en la conversación e intercambio que mantienen con la comunidad educativa.

En producciones teóricas recientes, Laura Kiel (2018) y Aldo Ocampo (2018) otorgan visibilidad a cuestiones vertebrales del campo de la educación inclusiva. Por un lado, las paradojas que se generan en las prácticas como efecto de la convivencia del paradigma de la integración y la inclusión, y por otro la carencia de indagaciones que aborden la temática desde una perspectiva epistemológica que recorte un campo disciplinar propio de la inclusión.

Los autores coinciden en la necesidad de pensar el campo de la educación inclusiva desde una perspectiva epistemológica superadora de los límites disciplinares, apelando a la interdisciplina para construir y producir saberes nuevos, que no sean concebidos como una sumatoria de saberes ya establecidos. En su lugar, se propone un trabajo en las fronteras y en los intersticios de las disciplinas (Ocampo, 2018) que ponga en tensión el entramado de las ciencias de la educación (Dubrovsky, 2019), sin negar el fondo de imposibilidad que la acción educativa comporta. Sostener la dimensión de imposibilidad en el centro de la interdisciplina pone en evidencia,

.....

en la producción de conocimiento científico, la pretensión absurda de **saber todo el saber** (Kiel, 2018).

Llegado a este punto, resulta una obviedad que la utilización de nueva terminología, la adhesión de los acuerdos internacionales y las recomendaciones estandarizadas resultan insuficientes para lograr que la educación sea inclusiva. Así como se verificó en el marco de esta investigación, la incorporación acrítica de prescripciones trae consigo el riesgo de crear normativas y prácticas que generan efectos contrarios a los buscados, es decir en nombre de la educación inclusiva se producen otras formas de segregar en lugar de incluir. Tal es el caso de la incorporación de figuras de acompañamiento que refuerzan la intervención sobre el estudiante a incluir, produciendo efectos de “segregación inclusiva” (Castel, 1997), o el uso indiscriminado de los recursos de ajustes razonables como ocurre en la Ciudad de Buenos Aires con la proliferación de Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI).

Evitar la producción de efectos paradójales supone no solamente poner el foco en las barreras que impiden los aprendizajes sino, fundamentalmente, elucidar las lógicas que estructuran los colectivos escolares y el tratamiento que se da a las diferencias en ellos. Es decir, centrarse en la convivencia y las condiciones de habitabilidad en los ámbitos escolares ya no respecto de cada estudiante, sino de los colectivos (Kiel, 2018).

Ello requiere indagar en las lógicas colectivas para identificar y analizar la matriz sobre la que se configuran los vínculos sociales. Esa matriz da cuenta de lo que se considera para todos en un determinado colectivo, aquello a partir de lo cual surge lo común.

Siendo así, lo común no sería algo prescripto por un ente superior para la totalidad de las instituciones, sino que es aquello que puede llegar a conformarse en la contingencia y en la particularidad de cada colectivo (Alemán, 2012).

El significante **común o lo común** ha sido vastamente estudiado en las ciencias sociales en general y, en particular, en educación es

utilizado para mencionar tópicos muy diversos. Por tal motivo, la preocupación por las significaciones que se le otorga a lo común y las operaciones que hacen a su definición demanda situarse como uno de los objetivos principales para un campo epistemológico interdisciplinario de la educación inclusiva, con el fin de evitar el riesgo que su significación se deslice hacia **lo normal o lo universal** entendido como completo e igual para todos (Diker, 2008; Terigi, 2008).

En este sentido, tal como lo advierten desde diferentes perspectivas Gabriela Diker y Laura Kiel, cabe profundizar acerca de las operaciones que la definición de lo común comporta, teniendo siempre presente que esta compromete también otras operaciones lógicas como contracara, tales como la diferenciación, la exclusión y la segregación. Por tal motivo, es central dilucidar las relaciones entre el universal y lo común.

Ante estas advertencias, se concluye que la tendencia a estandarizar las prácticas de inclusión, es decir esperar que sean iguales para todos los sujetos sin interrogar las condiciones de conformación de los colectivos, es una estrategia que corre el riesgo de producir efectos segregativos.

En tanto inclusiva, la educación demanda problematizar los sentidos declamatorios que se le asigna a lo universal, para indagar en sus lógicas y proponer abordajes en donde lo común construido respete las dimensiones de lo singular de cada sujeto en tensión ineludible con lo particular del colectivo, colectivo que no necesariamente debiera ser totalizante.

TRAYECTORIA ESCOLAR

Desde hace ya más de dos décadas, el estudio de las trayectorias escolares de las y los niños, niñas y adolescentes es objeto de investigaciones cuantitativas, y análisis macro que abordan la problemática de la distancia entre lo previsto por el sistema educativo

para que las y los estudiantes ingresen, permanezcan y egresen de los niveles obligatorios, y el recorrido que logran realizar en las formas y tiempos particulares que les demanda. Sin embargo, la conceptualización del problema del desacople entre las trayectorias teóricas y las reales como cuestión sistémica (y no como responsabilidad individual), fue posterior y dio lugar a que las trayectorias escolares sean objeto de reflexión pedagógica (Terigi, 2007).

La conceptualización de las trayectorias escolares ha permitido superar el concepto de fracaso escolar, tan ampliamente cuestionado tanto por designar fenómenos muy diversos como son la repetencia, la sobreedad, el bajo rendimiento y el abandono como por haber sido interpretado desde el modelo patológico individual.

La dificultad del modelo homogeneizador para escolarizar exitosamente a grupos específicos de sujetos fue ampliamente estudiada y caracterizada desde diferentes perspectivas (Padawer, 2008; Terigi, 2009). Como es sabido, desde sus inicios, el modelo homogeneizador y normalizador mostró su imposibilidad de educar a todos. En relación con los sujetos con discapacidad, la creación de escuelas especiales destinadas a alumnos y alumnas con deficiencias específicas da cuenta de ello. En Argentina, en 1857 se crea la primera escuela especial para sordomudos y en 1887, la primera para niños ciegos. Es decir, desde sus comienzos, la Educación Común lograba la homogeneización a partir de segregar a los que se apartaban de lo esperado.

A principios del siglo XX se apeló a la psicología como ciencia que aportara los parámetros de normalidad para clasificar a quienes a pesar de no tener ninguna deficiencia orgánica no se lograban escolarizar exitosamente. Los test y las pruebas de inteligencia debían suministrar evidencia científica de un desarrollo intelectual del sujeto que explicaría sus dificultades para aprender en la escuela (Terigi, 2009). Este modelo patológico individual para abordar la problemática de las y los estudiantes que no responden a lo esperado en la escuela, fue funcional (como fuera dicho) al modelo homogeneizador y normalizador de la escuela moderna

al brindar explicaciones que no problematizaban las condiciones ni los supuestos bajo los cuales se desarrollaban las prácticas pedagógicas.

La potencialidad del concepto de trayectoria escolar radica en haber puesto en relación dos niveles de análisis que estaban escindidos en la investigación educativa: el de los aspectos estructurales (la homogeneización que produce la escuela graduada) y el de las biografías de los sujetos al incorporar en los análisis las condiciones institucionales de la escolarización (Terigi, 2018).

Para el presente estudio este concepto resulta central, pues hace posible pensar las condiciones de escolarización que requieren las y los estudiantes con discapacidad para aprender aquello que les permita avanzar en su autonomía y en la definición de un proyecto de vida propio. Asimismo, puede ser una herramienta teórica para superar la dicotomía Educación Común-Educación Especial en tanto, la preocupación (teórica y política) debería centrarse en las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que son necesarias generar para que todos y cada uno aprendan en la escuela, y no en la modalidad del sistema en que lo hacen. En otros términos, este concepto permite analizar los límites y potencialidades de cada uno de los recorridos que pueden transitar cada estudiante con discapacidad según sus condiciones sociales, familiares y subjetivas, y las condiciones institucionales que el sistema puede ofrecer en los distintos momentos o etapas de su escolaridad.

El estudio llevado a cabo se propuso caracterizar y analizar trayectorias escolares reales de estudiantes con discapacidad con la intencionalidad de problematizar la idea de estandarización de recorridos deseables.

EL SISTEMA EDUCATIVO EN ARGENTINA: RASGOS CENTRALES Y NORMATIVAS QUE TRACCIONAN PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

El sistema educativo argentino se rige por la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 sancionada en 2006, la cual estableció la educación como derecho individual y social al tiempo que definió como uno de sus fines el de garantizar la inclusión educativa. Está conformado por los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país.

La oferta educativa se organiza en cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primario, Secundario y Superior (terciario y universitario), de los cuales son obligatorios los tres primeros a partir de los cuatro años y ocho modalidades; siendo la Educación Especial una de ellas. Se entiende por modalidades educativas a las:

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 (LEN, art. 17²⁵).

En función de los datos que interesan para el presente artículo, es preciso señalar que en los niveles obligatorios de enseñanza, el

25. En el Artículo 17 de la LEN se establece la estructura del Sistema Educativo Nacional por niveles y ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con escuelas de Educación Común y Educación Especial en ambos tipos de gestión.

Las escuelas estatales de Educación Especial son instituciones que garantizan la escolarización de los estudiantes con discapacidad en los niveles inicial, primario y posprimario²⁶. Asimismo, son las responsables de las y los docentes de integración a cargo de los procesos de inclusión en la escuela común. Las mismas dependen de la Dirección de Educación Especial y están organizadas en dos escalafones en función de las particularidades de sus destinatarios²⁷. El escalafón B agrupa a las escuelas cuyos estudiantes (con o sin discapacidad) presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y requieren de flexibilidad en la enseñanza. Su propósito es mejor que los mismos puedan ingresar o reingresar a las escuelas primarias comunes antes de finalizar el nivel.

Las escuelas del escalafón C son las que atienden a las y los estudiantes con discapacidad motora, auditiva, visual, cognitiva, severos trastornos de la personalidad y pluridiscapacidad. Según puede leerse en la página oficial del Ministerio de Educación de la CABA²⁸, estas escuelas garantizan la educación de atención temprana, nivel inicial y primario a niñas, niños y jóvenes con discapacidad en edades comprendidas entre los 45 días y los 14 años a través del desarrollo de proyectos pedagógicos de acuerdo con las particularidades de cada estudiante o grupo escolar.

26. Cabe aclarar que el subsistema de gestión estatal no cuenta con escuelas de Educación Especial que acrediten el nivel secundario.

27. La Dirección de Educación Especial también está a cargo de las escuelas domiciliarias y hospitalarias que atienden a los niños, niñas y adolescentes con o sin discapacidad que por razones de salud no pueden asistir a la escuela. Se trata de escuelas agrupadas en el escalafón A.

28. <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/especial>

En los casos de las discapacidades sensoriales (ceguera, disminución visual, sordera e hipoacusia), también se brinda atención educativa de nivel primario para jóvenes y adultos sin límite de edad. Asimismo, las escuelas de Educación Especial prestan formación integral para jóvenes y adultos de 13 a 30 años con discapacidad mental, visual o auditiva.

Como se anticipó, hace más de tres décadas desde el Ministerio de Educación y de las propias instituciones de Educación Especial de la CABA, se vienen impulsando políticas que abordan las diferentes problemáticas asociadas a procesos de exclusión educativa, entre ellas, las direccionadas a la integración escolar de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, y a pesar de la extensa normativa internacional y nacional que direcciona hacia la inclusión educativa, la indagación llevada a cabo expresa la complejidad de su concreción.

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE M, F Y T: RECORRIDOS ENTRE ESCUELAS DE EDUCACIÓN COMÚN Y ESPECIAL

Como se desarrolló en otro apartado, el concepto de “trayectoria escolar” hace posible reconstruir los recorridos y las formas que adopta la escolarización de las y los estudiantes. El estudio de las trayectorias escolares de tres estudiantes con discapacidad ha permitido identificar y caracterizar las condiciones pedagógicas que están haciendo posible que estos estudiantes accedan al derecho a la educación a través de aprendizajes relevantes. Para su posterior análisis, se presentará en primer lugar el recorrido de M y F, estudiantes ciegos y por otro la trayectoria de T, un estudiante con discapacidad motora e intelectual.

Las **trayectorias escolares de M y F** se desarrollan entre la escuela de Educación Común y la escuela de Educación Especial. Ambos cursaron en una misma sección de grado de una escuela primaria de Educación Común reconocida por distintos actores del sistema

como “de puertas abiertas” que, en la última década, fue incorporando de manera creciente alumnos con distintas discapacidades (Escuela A). Durante la jornada escolar una Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) que depende de la escuela de Educación Especial, los acompaña dentro del grado cuatro veces por semana y en el contraturno asisten a la escuela de Educación Especial para niñas y niños ciegos (Escuela B) a la cual F asiste desde los seis años y M, desde los once. Las instituciones A y B tienen un recorrido de más de diez años de trabajo conjunto.

Tal como lo indica la denominación “servicio de apoyo escolar a la integración”, el propósito de dicho contraturno es acompañar a las y los estudiantes en los apoyos necesarios para su escolarización en la escuela primaria donde acreditarán los aprendizajes. Cabe aclarar que estas instituciones tienen además el rol fundamental en relación con las y los estudiantes incluidos²⁹ de ofrecer instancias curriculares específicas de la modalidad para la enseñanza de habilidades que hagan posible el logro de la vida autónoma.

En el turno mañana participan de todas las actividades comunes al grado. El trabajo pedagógico de la MAI tiene el propósito de transcribir las consignas, los textos y las producciones de M y F de lo alfabético al braille y viceversa. Así como hacer accesibles materiales didácticos (mapas, gráficos, etc) y eventualmente aclarar consignas o explicar alguna temática específica.

Las docentes de las cuatro áreas básicas (matemáticas, prácticas del lenguaje, ciencias sociales y naturales) expresan que M y F pueden seguir las clases sin ninguna dificultad, por lo que (según la perspectiva de las maestras de grado) no necesitan adaptar su propuesta ni revisar los contenidos seleccionados. La preocupa-

29. La propuesta formativa de ambas escuelas especiales es muy amplia y sus acciones muy diversas, pues las necesidades de sus estudiantes también lo son: desde quienes hacen toda su escolaridad exclusivamente en la escuela de Educación Especial a las y los jóvenes y adultos que no han terminado la escolaridad primaria o las y los que adquirieron la discapacidad de adultos.

.....

ción de las docentes se focaliza en oralizar lo escrito en el pizarrón y en estar atentas a expresiones del lenguaje, tales como aquellas que no sean lo suficientemente descriptivas o que apelen a la imagen como referencia.

En cambio, en el caso de educación física, por ejemplo, el profesor adapta la enseñanza a la particularidad del grupo. Según él refiere cuando recibió al grado de F y M, tuvo instancias de intercambio y asesoramiento con un docente de la misma disciplina de la Escuela B.

Al finalizar la escuela primaria, F y M continuaron juntos sus estudios: un liceo por la mañana (Escuela C) y, en contraturno, la escuela de Educación Especial para jóvenes y adultos con discapacidad visual (Escuela D). La MAI dependiente de esta última institución acompaña el proceso de escolarización de ambos con una modalidad de intervención diferente a la de la escuela primaria: los interlocutores prioritarios no serán los estudiantes, sino las y los profesores de cada una de las materias. Este modo de intervención favorece la creación de una configuración de apoyo, como lógica de trabajo entre los docentes.

Al momento de definir los cursos de 1° año, en el ingreso de M y F, el asesor pedagógico (Escuela C) y la MAI (Escuela D) deciden que ambos estudiantes estén en grupos separados con la finalidad de favorecer el intercambio con las y los compañeros de la clase, y evitar que se vinculen entre ellos exclusivamente. Otra diferencia importante en relación con las condiciones de escolarización de los años anteriores, ya que la MAI al trabajar con las y los profesores no está presente ni interviene directamente en las clases; excepto que haya una necesidad especial o un acuerdo previo con la o el docente de la asignatura. Por último, M y F asisten voluntariamente a las clases de apoyo de la Escuela D en función de las necesidades que les plantea el estudio.

Durante el trabajo de campo en la Escuela C, se observó que ambos estudiantes se manejaban con soltura en los distintos espacios de la institución, podían seguir el ritmo de la clase, se comunicaban con la MAI semanalmente en los momentos de recreo, habían

comenzado a vincularse con algunas y algunos compañeros de la clase y su rendimiento era acorde e incluso en el caso de F, superior a la media de su grupo.

Según las y los docentes de la escuela entrevistados (asesor pedagógico, profesores/as de lengua y matemáticas, tutores/as y preceptores/as de ambas divisiones) la inclusión educativa es uno de los objetivos centrales del proyecto pedagógico de la escuela. En los últimos años, la presencia de estudiantes ciegos implicó asumir el desafío de enseñar a estos estudiantes contando para ello con el apoyo de la MAI, tanto para pensar la enseñanza como para la transcripción de los textos.

El cambio que implicó para F y M el pasaje de nivel (nuevas escuelas, nuevas y nuevos compañeros, cambio de modalidad de trabajo y acompañamiento de la MAI) resultó un desafío accesible para los estudiantes, a pesar de las dudas que generaba tanto en los chicos como en las y los docentes de la escuela primaria.

La **trayectoria escolar de T** comenzó en sala maternal del nivel inicial, al finalizar sala de cinco, el equipo de orientación escolar dependiente del Ministerio de Educación propone que T permaneciera un año más en el nivel.

En el pasaje entre el nivel inicial y la escuela primaria, el equipo de orientación escolar recomienda que T continuara su escolaridad en una institución de Educación Especial. La familia del niño, amparada por la normativa y por la evaluación, y los criterios de los profesionales de salud que lo atendían desde sus primeros años de vida, decide que hiciera su escolaridad en una escuela primaria común de gestión estatal cercana a su domicilio (Escuela A).

Esta decisión de la familia para hacer efectivo el derecho de T a educarse en una escuela común, pudo sostenerse gracias al andamiaje otorgado por el sistema de salud privado con el que contaban y por el apoyo de Educación Especial. Como efecto de esta decisión, T transitó su escolaridad primaria acompañado por dos adultos (un celador y un Acompañante Personal No Docente) que

lo asistieron a “tiempo completo” tanto en su movilidad y traslado como en los apoyos para el aprendizaje. Si bien la figura del acompañante externo a la institución escolar es la de un profesional no docente, en la práctica funcionaba como un maestro integrador en tanto ha sido en los últimos años de escolaridad de T el responsable de pensar y desarrollar la propuesta de enseñanza.

La oposición a la orientación del equipo interdisciplinario de educación marcó una cierta impronta en el imaginario que la familia construyó en relación con la trayectoria ideal de T, la cual durante los primeros grados parecía confirmar sus expectativas. Un punto de inflexión que conmueve los pilares de la decisión tomada está directamente vinculado con el hecho que a partir de 4° grado escuela, familia y profesionales no observan avances en el proceso de alfabetización inicial de T.

En los dos últimos años de la escuela primaria se arma una propuesta ad hoc para T, la cual consistió en concurrir alternando las jornadas escolares entre escuela común y escuela especial en una Escuela Integral Interdisciplinaria (EII) de gestión estatal para estudiantes con discapacidad motora e intelectual (Escuela E). Esta alternancia le permitió a T conocer nuevas formas de “habitar la escuela”: otros tiempos, otros espacios, otros vínculos con las y los adultos, y la autonomía de movimiento dentro de la escuela sin provocar un corte abrupto con los vínculos construidos y valorados de su escuela primaria. A su vez, hizo posible que la familia fuera encontrando en esa institución un entorno confiable y posible para T. Al finalizar 7° grado, T hace saber a su familia su deseo de continuar en la EII.

Una vez finalizada la escuela primaria, T asistió a la escuela E³⁰ a tiempo completo, manteniendo el grupo de compañeros con el que había estado los dos años anteriores.

30. La Escuela E es una institución de jornada completa. Casi la mitad de la población asiste a la institución y la otra parte a escuelas primarias y secundarias con proyectos de inclusión acompañados por la MAI de la institución. En estos casos, la inclusión se implementa a través de dispositivos que varían según los requerimientos del estudiante, las características de la escuela a la que asiste y el apoyo que se configura.

Una característica propia de las EII es la flexibilidad en la propuesta institucional, que les permite modificar su oferta y crear dispositivos según las necesidades de la población que asiste. En esta institución es posible observar esta ductilidad en los criterios para definir el agrupamiento de las y los estudiantes, que dan cuenta de la relevancia dada a lo subjetivo para organizar los grupos de aprendizaje. Es decir, no solo se considera la edad cronológica y los aprendizajes, sino también las afinidades entre ellos y ellas. Asimismo, cada grupo está constituido por un número reducido de alumnos y alumnas, y está siempre a cargo de dos docentes.

El grupo al que pertenece T está conformado por ocho adolescentes, de los cuales solo dos han logrado alfabetizarse. Al comenzar el ciclo lectivo las dos docentes se propusieron generar las condiciones para conformar un grupo de aprendizaje tomando como ejes estructuradores las edades y los intereses de los chicos, y el desafío de hacerlos partícipes de la cultura escrita con el propósito que avancen en el proceso de alfabetización.

Por último, resulta relevante mencionar, como uno de los aspectos distintivos de la escolarización en la Escuela E, la posibilidad que tienen las y los estudiantes de desplazarse libremente por los espacios, pues los mismos tienen las dimensiones, el mobiliario y los recursos necesarios para que las y los estudiantes se desenvuelvan con la mayor autonomía posible en los tiempos pedagógicos como en los recreativos sin necesidad de ser asistidos por un adulto.

CONCLUSIONES

Pensar la escolarización de todos las y los estudiantes (tengan o no discapacidad) requiere analizar los rasgos de la situación pedagógica en el contexto del sistema escolar de la jurisdicción. Siguiendo a Terigi (2009), es necesario reflexionar sobre la enseñanza desde los límites que enfrenta la escuela graduada para la inclusión de todas y todos los estudiantes.

La autora enfatiza la necesidad de construir una respuesta pedagógica frente a los problemas que la escuela encuentra para enseñar a ciertos estudiantes. Lo que implica alejarse de soluciones disciplinares que se imponen desde una lógica aplicacionista desconociendo la complejidad de los procesos escolares y la propia producción de conocimiento del campo educativo.

A partir del análisis de las trayectorias escolares de los tres estudiantes con discapacidad y las condiciones de su escolarización³¹, se interpreta que la posibilidad de generar condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas para que todos y todas aprendan se vincula, por lo menos, con tres cuestiones: los rasgos de la gramática escolar (la propia de la Educación Común y la de la Educación Especial), la cultura institucional de la escuela donde las y los docentes desarrollan su práctica de enseñanza, y de la posición asumida por las y los docentes a cargo de un determinado grupo de alumnos y alumnas, producto entre otros condicionantes de la trayectoria laboral y biografía profesional.

El concepto de gramática escolar de Tyack y Cuban (2001) hace referencia al conjunto de reglas estables que define las formas en que las escuelas estructuran los tiempos y espacios, la clasificación de las y los estudiantes en determinadas clases, la definición de lo que debe ser enseñado y cómo debe ser evaluado. Es esta gramática (como lo es la de la lengua), lo que le da estabilidad al sistema y lo hace resistente a los intentos de cambio.

A pesar de las políticas, normativas y discursos pedagógicos que intentan resquebrajar la lógica homogeneizante de la escuela graduada, la escuela de Educación Común mantiene los rasgos centrales de la gramática de la escuela moderna. Ejemplo de ello son la enseñanza simultánea, una o un docente a cargo de un

31. El análisis completo de las trayectorias no se incluye en este artículo. El mismo estará disponible en el informe final de la investigación a publicarse en la página web de la UEICEE. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

grupo numeroso de estudiantes, evaluaciones estandarizadas, correspondencia entre contenidos a enseñar y grado, abordaje exclusivamente individual de las y los estudiantes con discapacidad o de aquellos que no aprenden en el tiempo y forma esperados por la escuela.

Esas reglas, más o menos visibles, regulan las prácticas pedagógicas de las y los docentes de las escuelas, aunque estén convocados a trabajar a favor de la inclusión. Tal como se pudo ver en la escuela de Educación Común donde asistieron los tres estudiantes con discapacidad, la lógica de abordaje individual (potenciada por la presencia de la MAI, del APND y del celador que los asistían permanentemente), debe interpretarse en el marco de estas coordenadas. Dicho abordaje obstaculiza la participación de la o el estudiante acompañado/a en lo que acontece en la clase y, por lo tanto, que interactúe con sus pares y sus docentes a propósito del contenido a aprender como lo hacen sus compañeras y compañeros.

En cambio, como se observó en la Escuela Integral Interdisciplinaria, otras reglas como las que permiten la conformación de grupos poco numerosos con dos docentes a cargo hacen posible la inclusión en los aprendizajes de todas y todos los estudiantes que conforman el grupo, en tanto opera una gramática escolar (propia del escalafón B de Educación Especial) que se estructuró contemplando a la vez al grupo y a las situaciones particulares de cada sujeto.

Si bien la matriz de creación de las escuelas de Educación Especial se corresponde al modelo médico, con lo cual están organizadas según discapacidad (sensoriales, motores, cognitivos, discapacidades múltiples); la lógica que opera en la escuela estudiada es la pedagógica: se enseñan contenidos curriculares partiendo de la singularidad de cada estudiante desde una propuesta que se sustenta en una dinámica grupal.

La normativa que promueve procesos hacia la educación inclusiva, es decir que intenta incidir y modificar la gramática homogeneizante de la escuela, llega a constituirse en herramienta para

la acción cuando en la cultura institucional subyacen, como principios que direccionan las prácticas, los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En el caso bajo estudio, cobra significatividad la pregunta acerca de cómo se conciben en las escuelas estudiadas a las y los adolescentes con discapacidad. En las instituciones donde continuaron los estudios al finalizar la escuela primaria, las y los docentes piensan la clase vinculando los contenidos a enseñar con sus destinatarios, entendidos desde su condición de adolescentes (con sus intereses, necesidades, particularidades), por sobre su condición de discapacidad. Este posicionamiento pone el foco en las posibilidades de las y los estudiantes por sobre sus limitaciones. Las mismas se tienen muy presentes a la hora de diseñar las situaciones de enseñanza de modo que las condiciones en las que se proponen permitan generar aprendizajes significativos.

En otros términos, el principio de inclusión no se estampa ni se instituye en una escuela por decreto, sino que en el mismo momento que atraviesa la organización y la configura, se entrama a las condiciones organizacionales e institucionales, en sentido amplio, que operarán como sostén y andamio.

El estudio sobre las trayectorias de los tres estudiantes permite problematizar la idea de inclusión plena en tanto se la entiende desde un mandato universal “todos a la escuela común”; es decir, como única alternativa para todos los sujetos con discapacidad y como única forma de pensar la educación inclusiva. En este contexto discursivo y normativo por la “inclusión plena”, surge una pregunta sobre los efectos no deseados que produce cuando no se atiende ni a las condiciones de enseñanza ni a las particularidades de los sujetos. Asimismo, resulta inspirador analizar la potencialidad que tiene la escuela de Educación Especial para generar experiencias en sus estudiantes que resultan comunes a las que vivencian los estudiantes sin discapacidad, entendiendo que lo común no se define por la modalidad de la educación, sino por las experiencias que al ser comunes igualan.

En relación con la escolarización, la experiencia que iguala a los diversos sujetos es la de poder ser partícipe de lo que acontece en el aula; en otros términos, la de tener la posibilidad de constituirse como estudiante que implica entre otras cuestiones, poder participar de la conversación que se produce en la clase. Cuando las y los estudiantes no logran interactuar con sus pares y con las y los docentes a propósito del contenido (a pesar de los intentos de unos y otros por hacerlo partícipe), es necesario revisar el mandato universal “todos a la escuela común”, pues el mismo puede desconocer las particularidades y necesidades de los sujetos. El mandato universalizante conlleva como riesgo la tendencia a estandarizar las prácticas de inclusión, es decir esperar que sean iguales para todos los sujetos sin interrogar las condiciones de conformación de los colectivos.

En las escuelas de Educación Común a la que asisten estudiantes con discapacidad, las prácticas de enseñanza pueden constituirse en el eje estructurante de la configuración de apoyo cuando la intervención de la MAI o el APND se entrama en una lógica de trabajo en donde prima lo colectivo, tanto en lo que respecta a la función de las y los adultos en el aula (que conciben el trabajo como una tarea para desarrollar con otros), como al lugar de la o del estudiante con discapacidad como parte del grupo escolar.

En cambio, cuando la lógica que prima es el abordaje individual de la enseñanza y el trabajo en soledad, la presencia de las y los acompañantes dentro del grado obtura la posibilidad de trabajo conjunto entre docentes, condición que permite acercarse a la idea de configuración de apoyo entendida como sostén y andamiaje de los procesos de inclusión. El trabajo uno a uno del profesional de apoyo profundiza en las y los maestros de grado la percepción que la docente de Educación Especial o incluso el APND es la persona idónea para ocuparse de los niños y las niñas con discapacidad mientras ellos se abocan al resto de la clase, cuestión comprensible cuando se trata de clases numerosas. Por otra parte, la relación uno a uno favorece que la o el profesional de apoyo actúe como un elemento decisivo para la comunicación de los contenidos entre

las y los estudiantes con discapacidad y la o el maestro de grado y viceversa. Sin embargo, en la medida en que actúa como prótesis en cuanto, por ejemplo, presta sus ojos a los estudiantes ciegos, se genera un efecto no deseado al reforzar la ilusión que estos estudiantes son iguales al resto de la clase, reafirmando la percepción homogeneizante que expulsa las diferencias subjetivas.

Observar las prácticas, analizarlas y producir conocimiento a partir de ellas permite desarmar argumentos lineales basados en los discursos prescriptivos, y las normativas de referencia acerca de cómo debe implementarse la inclusión y da la oportunidad de comprender la complejidad inherente a los procesos implicados en la escolarización de las y los estudiantes con discapacidad, identificando los modos institucionales en que se entran esas prácticas y los efectos que producen.

Cuando las condiciones institucionales se construyen a partir de un posicionamiento político pedagógico del equipo directivo y docente que pone en el centro los derechos de los niños, niñas y adolescentes se generan prácticas institucionales capacitantes y subjetivantes para todos las y los estudiantes. Este posicionamiento da cuenta de una lógica que se aleja del binarismo inclusión-exclusión, común-especial o capacidad-discapacidad, logrando que en la interacción entre las deficiencias de base orgánica de los sujetos (sensoriales, motoras e intelectuales) y el entorno no se reproduzcan miradas y abordajes discapacitantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alemán, J. (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacan*. Capital Intelectual.
2. Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
3. Booth, T. y M, Ainscow. (2008). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion), Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
4. Casal, V. (2018). *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario* [Tesis de maestría. Facultad de Psicología (UBA)]. https://www.academia.edu/39037576/Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_y_pr%C3%A1cticas_de_inclusi%C3%B3n_educativa_en_el_nivel_primario
5. Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós.
6. De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes, especiales, genealogía de la Educación Especial*. Noveduc.
7. Diker, G. (2008). Cómo se establece qué es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comp.) *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial.
8. Dubrovsky, S. (2019). Prólogo. En T. Vinacur y J. M. Bustos (comp.) *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*. CABA, Ministerio de Educación del GCABA-OEI. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee-oei_la_inclusion_escolar_de_los_ninos.pdf
9. Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones S. A.

-
10. Kiel, L. (2018). Educación-salud: una relación que no hay. *Los desafíos de la educación inclusiva: Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/actas-y-ponencias/cuarto-coloquio-detail>
 11. Ley N°26.206 de Educación Nacional 2006. (2006, 4 de diciembre). Congreso de la Nación Argentina.
 12. López, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. <http://hdl.handle.net/10347/6223>
 13. Ocampo, A. (2016). En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión a inicios del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (ALAC). En K. S. García y J. D. Castañeda Muñoz (comp.) *Inclusión: reto educativo y social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
 14. Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/2.pdf>
 15. ONU. (2006). Ley N°26.378, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas*.
 16. Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Teseo.
 17. Parrilla, A. (2002). "Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva". *Revista de Educación*, 5, 11-29.
 18. Pitton, E., Demarco, F. y Larripa, S. (2018). Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela primaria común: primeros análisis a partir de un

-
- estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal. *Aportes para la discusión*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apd_inclusion_de_ninos_en_situacion_de_discapacidad_en_la_escuela_primaria_comun.pdf
19. Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1. http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf
 20. Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41), 11-22. <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-poner-en-tela-de-juicio-la-normalidad.pdf>
 21. Terigi, F. (mayo de 2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, en III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. <http://agmerparana.com.ar/wpcontent/uploads/2017/09/TE-RIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
 22. Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (comp.) *Posiciones acerca de lo común*. Del Estante.
 23. Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. *Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la República Argentina - OEI.
 24. Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación*, (50), 23-29.

-
25. Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En N. Filidoro et al. Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
 26. Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de cultura económica.
 27. UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.