

MAESTROS INDAGANDO A DIEZ AÑOS DE LA CONVENCION. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA¹

TEACHERS INVESTIGATE TO TEN YEAR OF THE CONVENTION, INCLUSION POLITICIES AND TEACHER EDUCATION IN ARGENTINA

Verónica Rusler²

Universidad Nacional de San Martín
Universidad de Buenos Aires

Cintia Schwamberger³

Universidad Nacional de San Martín
CONICET

Resumen

El presente artículo expone el proceso de trabajo de un equipo de cátedra que desde el año 2014 implementa una actividad que involucra tareas de investigación como parte del Seminario sobre Educación Inclusiva de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad

¹ Recibido: 14/07/17

Aceptado: 01/09/18

² Verónica Rusler es Maestranda en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL UBA). Profesora Adjunta a cargo del Seminario Integración Escolar y Organización Institucional- Licenciatura en Educación Especial, Escuela de Humanidades, UNSAM. Coordinadora del Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora en espacios curriculares de educación inclusiva en institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Correo electrónico: verorusler@gmail.com

³ Cintia Schwamberger es Becaria Doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciada y Profesora de Educación Especial (UNSAM). Jefa de trabajos prácticos del "Seminario de Orientación, Integración Escolar y Organización Institucional" de la Licenciatura en Educación Especial y Pedagogía II de Ciencias de la Educación EHU UNSAM. Directora de voluntariados Universitarios desde el 2014 en relación a la Accesibilidad Académica. Correo electrónico: cintiaschwamberger@gmail.com

Nacional de San Martín. La propuesta de formación consiste en un trayecto de complementación curricular que cursan docentes de los niveles y modalidades de todo el país. La mayoría de los cursantes no ha tenido experiencias previas de estudios universitarios, lo que motiva incorporar propuestas que involucren los pilares fundamentales que sostienen a la universidad y que entendemos como primordiales para el desarrollo profesional: docencia, extensión e investigación. En relación a esta última se propone indagar sobre los conocimientos y concepciones de los diferentes actores del sistema educativo en relación a la educación inclusiva, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y la normativa nacional vigente. Esto permite conocer tanto el impacto de los cambios a nivel curricular para la formación docente como la implementación de políticas de inclusión educativa. En el último apartado, se presentan los primeros avances obtenidos hasta el momento.

Palabras Clave: docente investigador- educación inclusiva – universidad – organización institucional.

Abstract

The main article exposes the work process of a chair that since 2014 has been developing an activity which involves research work as a part of the seminary about inclusive education of the degree of degree in special education of the National University of San Martín (Buenos Aires, Argentina). The formative project consists in an educational path which is taken by teachers and professors of all levels and modalities (sections) all over the country; a vast majority hadn't had previous university experiences which motivates to include proposals that involve the three pillars of the university: teaching, extension and investigation. Regarding the last one it is proposed to inquire about the knowledge and conceptions of the different educational system's actors regarding, inclusive education, the Convention of the Rights of Persons with Disabilities and the current national regulations. This allows to gather curricular reforms, teacher training and the application of policies regarding educational inclusion. The first improvements of the investigations are outlined in the last section of the article.

Keywords: teacher researcher - inclusive education - university - institutional organization

1. Horizontes de Formación

La formación docente de educación especial en Argentina remite a los mismos orígenes del sistema educativo encarnado en la tradición normalista. Esta propuesta implicó la construcción de una "normalidad" sobre las diferencias mediante una escuela homogeneizadora (Davini, 2001; Pineau, Dussell y Carusso 2013). Tal es así, que la escuela

moderna no solo se erigió como una “*máquina de educar*” (Pineau, Dussel y Caruso, 2013) sino también de “no educar”, responsabilizando en principio al sujeto que no aprende por la falta de progresos adecuados en tiempo y forma de su aprendizaje escolar.

La formación docente según Davini (2001) presenta tres tendencias que confluyen, se superponen y conviven simultánea o individualmente, a saber: la tradición normalizadora-disciplinadora del “buen maestro”, la tradición académica del “docente enseñante” y la tradición eficientista del “docente técnico”. A partir de esta última se inicia el recorrido de una formación docente prescriptiva conjuntamente con el auge de la psicología conductista y la enseñanza como medio para alcanzar fines. Al igual que en muchos países, en Argentina la docencia “nace” siendo un trabajo femenino. En palabras de Morgade (1992) se trata de una política orientada a la exclusividad de las mujeres hacia el cuidado de los niños con particular énfasis en la feminización al interior de la educación especial (Pérez de Lara, 1998) y la privatización del cuidado en el complejo entramado de la ideología de la normalidad y la maternidad.

Asimismo, es posible identificar esta “selección homogeneizadora” en las características de las escuelas “normales” y otros edificios escolares cuya arquitectura pone en evidencia a quienes se abrían esas puertas –en tanto *cueros capaces* (Foucault, 2006, 2007)– y quienes quedaban afuera. El carácter supuestamente neutral que adquirió la organización de la enseñanza moderna, no incorporó en forma generalizada como problema pedagógico las diferencias en los modos y ritmos de aprendizaje, en definitiva, de habitar la escuela.

Desde los comienzos de la formación, la educación de “los diversos” fue tomada por la medicina, luego por la psicología y tiempo después por la pedagogía (Braslavsky, 1999; Pérez de Lara, 1998). Se identificó de manera sistemática la educabilidad de los sujetos y los aprendizajes curriculares esperables para la edad, señalándose como desvíos el incumplimiento de los mismos. Las técnicas de rehabilitación y de enseñanza, al igual que los métodos de medición y la estadística, cobraron importancia ante la necesidad de clasificar, reorientar y atender en instituciones especializadas a aquellos que “*se salían de la norma*” (Skliar, 2003; 2010). La creación de técnicas específicas para el abordaje de las dificultades de aprendizaje resultó el germen desde el cual se empezó a construir un rol docente diferenciado del maestro normal/ normalista y que sigue vigente hasta hoy. Se continúa con esta tradición, tanto en los diseños curriculares como los programas de

formación docente que se encuentran segmentados según niveles y modalidades⁴. La escuela especial entra en contacto con la escuela común en primera instancia como proveedora de programas complementarios, *enmendativos*, de apoyo y seguimiento de los alumnos y alumnas con discapacidad. Más tarde lo hará incorporando docentes y equipos interdisciplinarios como apoyo para la inclusión, prácticas que también se desarrollan de manera diversa según las jurisdicciones y el ideario institucional. Esta orientación que tuvo en un principio la labor de la educación especial se aproxima al modelo médico (Palacios, 2008) centrado en el diagnóstico de las deficiencias y el establecimiento de estrategias de enseñanza específicas. Esto en los casos de los niños y niñas que asisten a la escuela, dado que muchos nunca llegan a escolarizarse poniéndose en cuestión su educabilidad (Baquero, 2001, Pérez de Lara, 1998) y la capacidad de las escuelas de alojarlos. En algunos casos permanecen en sus casas al cuidado de las familias, otros ingresan a edad temprana en dispositivos perteneciente al ámbito de la salud como los centros educativo terapéuticos o los centros de día (Rusler, 2010). El impacto de la preeminencia de la técnica “por sobre” y “en lugar de” educar la mirada (Contreras, 2002), pensar en la alteridad (Skliar, 2003), trabajar a partir de las diferencias (Skliar, 2017), así como la extrapolación de experiencias de la escuela especial a la escuela común, fortaleció la implementación de técnicas asociadas al diagnóstico y a la intervención aplicada.

A partir de la década del '80 se comienzan a registrar experiencias aisladas y signos de visibilización de las personas con discapacidad como colectivos que ya venían reclamando el derecho a la educación y a la participación en la sociedad. La declaración del *Año Internacional de los Impedidos* por parte de Naciones Unidas en 1981 aprobada en 1976, proponía para promover “la plena participación y la igualdad” un plan de acción con “especial hincapié en la igualdad de oportunidades, la rehabilitación y la prevención de la discapacidad” (ONU, 1976).

⁴ Ley de Educación Nacional Nº 26.206 en su artículo 17, establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) Niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior- dentro de los términos fijados por la Ley de Educación Nacional, en los Ámbitos Rurales continentales y de islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios. Asimismo, la Nación define como Modalidades a: la Educación Técnico Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los responsables de los Niveles y Modalidades conformarán un equipo pedagógico coordinado por la Subsecretaría de Educación.

En la década del 90, con la ampliación de estas experiencias, se avanzó en la elaboración de un marco normativo que las regulara. Así, en el año 1994 en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales se aprobó la Declaración de Salamanca que expresaba la importancia de que los sistemas educativos consideraran las diferentes características y necesidades de manera que las personas “con necesidades educativas especiales” tuvieran acceso a las escuelas ordinarias. Ese mismo año, en Argentina, el Acuerdo marco para la Educación Especial del Ministerio de Educación establece pautas para trabajar las necesidades educativas especiales, el acceso al currículum y la promoción de estrategias de integración y participación en los ámbitos educativo, social y laboral. El marco legal ineludible al momento de abordar la educación y la discapacidad incluye la aprobación de distintas leyes documentos, como la ley N°22.431/95 del *Sistema de protección integral de las personas discapacitadas*; las modificatorias a la Ley de Educación Superior 24.521/95, la ley 24.657/98 que crea el Consejo Federal de Discapacidad; la ley 24.901 que en 1997 empieza a regular el *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad* y leyes que incorporan cuestiones vinculadas como la ley 26.075/2005 de *Financiamiento Educativo* y ley 26.061 de *Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. En 2006 la *Ley de Educación Nacional* N° 26.026 que reemplaza la *Ley Federal de Educación* N°24.195 plantea la necesidad de garantizar la inclusión y define a la educación especial como una modalidad del Sistema Educativo.

Este brevísimo recorrido llega a 2007 cuando, un año después de aprobarse la Convención, comienzan a producirse cambios en las bases de los proyectos curriculares, focalizándose en perspectivas que entiendan a las personas con discapacidad como sujetos de derecho (ONU, 2006), que aprenden de manera multimodal y cuyas condiciones de vida pueden mejorarse significativamente a partir de la incorporación de las nuevas "y no tan nuevas" tecnologías, en palabras de Frigerio (2005). En forma progresiva tanto la normativa como algunas experiencias escolares concretas van reflejando los cambios que la Convención (ONU, 2006) plantea en relación a la educación inclusiva. En cuanto a la formación, las modificaciones curriculares y reorganizaciones de programas que se fueron implementando gradualmente, como la incorporación de contenidos o materias orientadas a la educación inclusiva en los profesorado de los niveles, pone en evidencia que se están produciendo cambios en las

concepciones, en la mirada hacia las personas con discapacidad y su transitar dentro del sistema educativo.

1.2. Bajo el “paraguas” de la Convención

A partir de la aprobación de la Convención a la que Argentina adhiere desde el año 2008 ratificándola bajo la Ley Nº 26.378 y que cuenta con jerarquía constitucional desde el 2014, *incluir a todos* se fue insertando en la política pública, en los discursos sociales y educativos en coexistencia con eufemismos y prácticas excluyentes que se ponen de manifiesto tanto al interior de las escuelas comunes y las especiales (Sinisi, 2010) como en espacios de educación no formal. Las propuestas de algunos proyectos de inclusión se transformaron en lo que Veiga Neto y Corsini Lopes (2012) denominan inclusiones excluyentes ⁵ y cuya dinámica constituye una “dialógica exclusión- inclusión” (Pérez de Lara, 1998). Procesos de inclusión presentados como integradores devienen mecanismos de control, dominio y manipulación en los que niños y niñas etiquetados como “integrados” son excluidos a partir de y a través de este etiquetamiento que los nombra y los identifica como tales. Enseñar a todos y a cada uno se convirtió en el *leitmotiv* de algunos proyectos educativos institucionales (PEI), pero, en definitiva, ¿qué es enseñar a todos y cada uno? Si el núcleo fundante de la formación docente es la enseñanza cuyo anclaje tiene una dimensión histórica y sociocultural, el docente, como profesional de la enseñanza, es convocado a asumir el carácter ético-político y sociocultural de su profesión. El docente de educación especial como enseñante experimenta una serie de tensiones y complejidades que hacen a la cotidianeidad de las escuelas. En este sentido la formación de docentes como profesionales de la enseñanza, implica propiciar la construcción de valores y actitudes que permitan analizar el estatus del saber e incorporen la valoración de las diferencias como herramienta pedagógica (Skliar, 2017) y una ética que priorice a las personas y las preserve todo lo posible en el espacio escolar de las lógicas del mercado (Sinisi, 2010).

Los y las docentes son actores claves para fortalecer el sentido sociopolítico de la escuela y la educación pública como eje para la construcción de una política cultural inclusiva que

⁵ El concepto de inclusión excluyente refiere a las inclusiones dadas al interior de las escuelas que reproducen lógicas segregadoras y de exclusión evidenciados en modelos y propuestas anteriores. Ver Veiga Neto y Corsini Lopes, (2012).

reconoce las diferencias, muchas veces fraguadas en historias de relaciones de exclusión. Vivir con confianza en las posibilidades de cada alumno de aprender y actuar con esa convicción ofreciendo oportunidades de inclusión en grupos heterogéneos y estrategias didácticas que acompañen los aprendizajes, favorecerá la reflexión sobre las propias prácticas y la consolidación de una perspectiva pedagógica que sustente desde la escuela la construcción de una sociedad más plural y más justa (Rusler, 2010).

Complementario a los propósitos enunciados y con referencia a los horizontes de formación es importante proponer trayectorias formativas en las que se acompañe el posicionamiento docente⁶ tanto en la comunidad como en el sistema educativo, al interior de la institución escolar y en el trabajo educativo áulico, situado, en expresiones singulares y de recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en contextos de constantes transformaciones. En este sentido, Grinberg y Abálsamo (2011) plantean que:

(...) las instituciones educativas constituyen, probablemente, el lugar clave para que ese común se haga posible, más aún cuando no sólo es el espacio para encontrarse con otros, otros diferentes, sino también para el encuentro con ese otro que es la cultura letrada y que tiene en la escuela al responsable de su conservación y transmisión (Grinberg y Abálsamo, 2011:3).

Estas trayectorias formativas constituyen procesos de aprendizaje, de apropiación paulatina de saberes y experiencias que permiten a los docentes desplegar su quehacer “pedagógicamente” y con sentido político-cultural en estos nuevos contextos. Un docente en formación está siendo convocado a “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales, a “educar la mirada” (Contreras, 2002), a formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo

⁶ Se utiliza aquí la idea de *posicionamiento docente* con el fin de diferenciarla de la de “posición” docente. Según Michel Foucault, son los espacios (como en este caso, el escolar) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos (Foucault, 2007). Autores como Southwell y Vassiliades, sostienen que los sujetos (profesores o maestros) construyen en su trabajo cotidiano posiciones docentes que suponen la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, y la apropiación de la circulación de significados de la discursividad oficial y otros agentes como los medios de comunicación masiva (Vassiliades, 2012)

con el fin de experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y colaborativo (Dubrovsky, Navarro, Rosenbaum, 2005).

2. Propuesta Metodológica

A partir de este posicionamiento del trabajo colaborativo entre pares es que se organiza la actividad de investigación en torno a los saberes y concepciones que tienen los distintos actores educativos sobre la educación inclusiva. El Seminario "Integración Escolar y Organización Institucional" ⁷ reúne a docentes de educación especial, primaria e inicial en una propuesta que invita a reflexionar acerca de la experiencia escolar orientada a la educación inclusiva a través de una comprensión pluridimensional que posibilite el análisis desde miradas, perspectivas y lecturas diferentes pero complementarias. El equipo de cátedra entiende que:

(...) los recorridos institucionales, profesionales y las trayectorias de los alumnos no constituyen caminos unívocos en línea recta sino vericuetos, paradojas, continuidades y rupturas. Es por esto que se propone pensarlos en su contexto, de manera pluridimensional e identificando aspectos excluyentes y expulsivos de muchas prácticas denominadas integradoras/ inclusivas (Programa del Seminario, Documento de cátedra, año 2014).

La Licenciatura, una complementación curricular de trece espacios curriculares con modalidad virtual que acredita un título de grado universitario, es para la mayoría de los y las cursantes su primera experiencia en el nivel superior universitario. En este sentido, en el artículo 4 del Estatuto de la Universidad de San Martín esta se define como "(...) una comunidad de estudio, enseñanza, investigación y extensión". Procurando articular estos pilares, unir teoría y práctica en propuestas de enseñanza contraponiendo "el aislamiento del conocimiento del contexto histórico y social donde acontecen los problemas" (Petz, 2015:3), pensar la universidad "en relación con" y no desde una exterioridad (ibid), el Seminario propone actividades que despliegan el tema que lo estructura, la educación

⁷ Seminario Obligatorio del Primer año en el segundo semestre, de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela de Humanidades, de la Universidad Nacional de San Martín.

inclusiva, a través de clases semanales y actividades que involucran, la investigación y la extensión con el objetivo de promover una perspectiva integral y no segmentada (Petz y Trinchero, 2014).

El enfoque teórico metodológico que sustenta el proceso de investigación es histórico-etnográfico y relacional (Rockwell, 2009; Achilli, 2013) ya que permite recuperar los significados producidos por distintos actores -estudiantes, profesores, autoridades institucionales y funcionarios estatales- que intervienen en la construcción de problemas específicos. Se entiende que cada uno de ellos solo pueden comprenderse considerando las relaciones que establece con otros y la heterogeneidad de experiencias que construye cada uno de los actores mencionados en relación con su inserción institucional, sus trayectorias como docentes, su formación como estudiantes y el vínculo con pares. Los dos objetivos principales del relevamiento consisten en acercar a los y las estudiantes la labor de la investigación y reunir información sobre niveles y modalidades de distintas jurisdicciones del país sobre la educación inclusiva con el propósito de que los invite a reflexionar acerca de su entorno cercano.

El instrumento que se utiliza para llevar adelante la investigación consiste en la administración de una encuesta semi – estructurada de diez preguntas, con un apartado para observaciones que el entrevistador considere relevantes en el momento de la toma de la encuesta. Cada estudiante la administra a tres personas de la propia institución de los equipos de conducción, técnico y docente. Si la institución no cuenta con un equipo de técnico puede administrarse a un maestro integrador o de apoyo a la inclusión (MAI). Esta propuesta se inicia en el año 2014 y continúa en la actualidad.

En esta oportunidad se realiza un recorte de los datos analizados y las categorías con mayor prevalencia comprendidos en los dos primeros años de la investigación con un total de 150 encuestas provenientes de todo el país.

El objetivo de esta propuesta de investigación consiste en que los estudiantes indaguen acerca de las concepciones y representaciones en torno a la discapacidad, el marco normativo de referencia para la educación y las barreras o apoyos para desarrollar experiencias de inclusión educativa. Se pide a los estudiantes que sea suministrada de manera personal e individual y que, en un último apartado, compartan observaciones

acerca del instrumento y de su administración desde el punto de vista del entrevistador. Estos aportes contribuyen a enriquecer cualitativamente la encuesta y a contextualizarla de manera etnográfica (Rockwell, 2009). Con las primeras encuestas realizadas en 2014 se trabajó en la validación y ajustes en el instrumento. La encuesta es anónima y solo se requieren de los entrevistados algunos datos para caracterizar la población y contextualizar la muestra. Se indaga a través de preguntas directas sobre los contenidos de educación inclusiva tanto en la formación inicial como continua de cada entrevistado, se solicita la especificación de las materias y contenidos trabajados durante su formación y las experiencias de articulación de los niveles con la modalidad de educación especial. También se hace hincapié en la normativa vigente conocida y algunas consideraciones en relación a la educación de las personas con discapacidad y las posibilidades de las escuelas para recibir y alojar a todos.

2.1. Conversaciones

En el transcurso de la cursada se ofrece un espacio en el foro virtual de la clase para compartir la experiencia del relevamiento, sensaciones, comentarios y dificultades que vivenciaron los estudiantes que realizaron la encuesta en su lugar de trabajo. Estos relatos se complementan con la sistematización de los datos en información cuantitativa y, enriquecen la investigación realizada con la palabra de los propios actores. Se comparten en este espacio consideraciones en relación a la administración de la encuesta apareciendo con frecuencia los obstáculos en la “indagación” y la reflexión en torno a la práctica docente. La primera categoría analizada tiene que ver con la imposibilidad de encontrar tiempos para realizar la entrevista debido a la vorágine de la propia dinámica escolar.

“(...) durante la realización de la encuesta, me encontré con dificultades con respecto a que las personas quisieran argumentar sus respuestas. Preferían responderlas sin argumentar (...) tuve que ‘perseguirlas’ literalmente porque no quieren destinar tiempo fuera de su horario de trabajo para responder la encuesta. No quisieron poner su nombre ni muchos detalles que permitieran identificarlas. Les inquietaba saber quién leería las respuestas. Me parece que, para evitar algunas respuestas amplias, algunas preguntas se podrían haber desglosado en dos o tres” (Docente, mujer, Nivel Primario, 32 años, registro propio, año 2014).

Otra, refiere a la dificultad de brindar datos los personales que, si bien simplemente remitían al nombre, la edad, el género y el cargo, constituyó un obstáculo y fue eliminado en el instrumento utilizado al año siguiente que consigna edad, cargo y género.

“Al proponer las encuestas, las personas seleccionadas, enseguida se ofrecieron a hacerlas... pero cuando vieron que debían poner sus datos personales, no se sintieron cómodas (...) por momentos respondían muy cautelosos por miedo a equivocarse y se sentían evaluados. Por ejemplo, uno de los encuestados que se notaba que no sabía la normativa vigente, prefirió fingir que la sabía `pero no la recordaba en ese momento y me pidió que `después la buscara en internet y la agregara´. Me gustó mucho hacer este trabajo” (Psicopedagoga, Equipo Técnico Escuela Especial, 40 años, registro propio, año 2015).

En los intercambios se hizo presente el impacto de la administración de la encuesta en las respuestas de los equipos de conducción y de apoyo a la integración:

“Me parece que es una forma de trabajo que nos permite conocer la realidad en la que nos encontramos y cuáles son las diferentes perspectivas al respecto.” (Directora, Nivel Secundario, 55 años, registro propio, año 2014).

“Mis entrevistadas se sintieron muy contentas con participar. En algunas de las preguntas dio un poco para el intercambio de opiniones y sé que anduvieron hablando acerca de si se consideraba inclusiva o no nuestra escuela” (Maestra Integradora, Escuela Especial, 28 años, registro de propio, año 2015).

Aquí aparece en el proceso de indagación de la formación y las propias prácticas la posibilidad de pensar(se) en el hecho educativo como un agente que tensiona lo “dado”, que se pregunta qué significa educar hoy, que puede poner en cuestión concepciones enquistadas y poner el pensamiento a “rodar” y circular”.

2.3. Relevamiento, análisis y categorías de las encuestas

Algunas ideas del primer relevamiento en relación al conocimiento de la normativa que ya se identificó en un informe anterior (Rusler & Schwamberger, 2016), dan cuenta de que las encuestadas hacen referencia en un 75% a la legislación nacional y tratados internacionales, sobre todo la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y en menor medida la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Las docentes de los niveles desconocen la normativa específica como las Resoluciones del Consejo Federal de Educación o disposiciones jurisdiccionales. Quienes dicen conocerla identifican haber tomado contacto en espacios de posgrado como postítulos, especializaciones o cursos. Son pocas las docentes que mencionan las resoluciones con mayor nivel de regulación, aunque sí identifican normativa jurisdiccional que, en su mayoría, son adaptaciones de las leyes nacionales.

El trabajo de análisis mencionado (Rusler y Schwamberger, 2016) daba cuenta también que las encuestadas reconocen haber trabajado escasamente en la formación de grado temas vinculados con la educación inclusiva o la discapacidad en general (un 65%, fuente propia). Se mencionaba formación *ad hoc* o en postítulos “por necesidad” o la percepción de “no haber sido preparadas” e incluso “no tener tampoco por qué prepararse” en tanto no eligieron la docencia en educación especial como profesión. Las concepciones acerca de esta “preparación” requeriría una indagación específica considerando si se trata realmente de lo que permitiría alojar a todos en la escuela, “recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar” (Skliar, 2017).

La mayoría de las entrevistadas pone de manifiesto que han transitado experiencias de integración/ inclusión con los apoyos propuestos por la normativa vigente. Estas ideas conforman un entramado con “la que consideran que es la mejor opción para educar a niños, niñas y jóvenes con discapacidad”. La pregunta, que de por sí ya enuncia una tensión al solicitar “una opción”, tiene como respuesta más frecuente “la escuela común con maestro/a de apoyo a la inclusión”. Tanto las docentes de los niveles de primaria y secundaria como las de especial, como así también las integrantes de los equipos

interdisciplinarios y de conducción, consideran que la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la escuela común debe involucrar una docente de apoyo.

En esta segunda etapa de análisis de los datos se percibe también la necesidad de continuar la formación luego del trayecto inicial. No obstante, la mayoría de las encuestadas identifican falencias en la formación y la capacitación en servicio en relación a la educación inclusiva (70% de los entrevistados, datos obtenidos de la presente investigación, registro propio).

Entre las falencias que interfieren en la educación inclusiva un 25% refiere escasa articulación entre los equipos de trabajo (escuela común/ escuela especial/ profesionales externos) ya sea por falta de tiempos institucionales o porque muchas instituciones escolares no cuentan con equipos de orientación o gabinetes que orienten las consultas y el trabajo conjunto. Por otro lado, un 30% de las entrevistadas menciona una barrera siempre presente que es la accesibilidad edilicia y la infraestructura. Un porcentaje más pequeño (15%) expresa la “incomodidad” que experimentan cuando en un mismo grupo escolar hay varios alumnos “integrados” con sus respectivas docentes de apoyo a la inclusión, acompañantes externos o maestras integradoras.

3. CONCLUSIONES

4.

Avances, alcances y desafíos a diez años de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

La sistematización y el análisis llevado adelante permiten ir esbozando algunas ideas que aportan al conocimiento sobre formación y trabajo docente en educación inclusiva. En su mayoría las personas encuestadas se han acercado a la educación inclusiva luego de su trayecto inicial. Esto evidencia que los planes de formación aún incorporan escasamente contenidos vinculados con la educación inclusiva y las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Sin embargo, esta formación vacante se va incorporando en la acción y a demanda cuando reciben a los alumnos “derivados” o con “proyectos de integración”. Si

bien la primera reacción se circunscribe a la mentada expresión “no estoy preparada”, cada vez más docentes se orientan a construir y revisar sus propias prácticas desde la perspectiva de poder incluir a todos en la escuela.

De todas las encuestadas, la mayoría trabaja o trabajó con alumnos integrados y consideran a la educación como un derecho inherente a todos los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, manifiestan que las escuelas no se encuentran preparadas para hacer efectivo este derecho y alojar a todos. Expresan temor a lo desconocido, en tanto perciben que no han logrado aún las transformaciones que permitan la eliminación de barreras edilicias ni la incorporación de profesionales que hayan trabajado sobre estas cuestiones en su formación, como principales argumentos.

En la pregunta que indaga acerca de lo que en el sistema educativo interfiere en la educación inclusiva, se refieren a la falta de formación docente, a la organización institucional, la infraestructura, los grupos numerosos y las malas condiciones laborales. Si bien los profesionales de la educación están avanzando, principalmente a través de experiencias áulicas concretas que no son siempre elegidas por ellos, dichos avances se instalan aun tibiamente en la propuesta institucional.

En cuanto al mejor lugar para que se desarrolle la educación de las personas con discapacidad, la mayoría de las respuestas se centran en la escuela común con el apoyo de un docente integrador. Un grupo concentrado considera que depende de cada caso en particular, según las singularidades de cada sujeto. Se evidencia así que la integración se piensa estrechamente ligada a la educación especial representada en estos casos por la figura de las maestras integradoras y condicionada también a las características de las estudiantes en cuestión. La escuela común, con sus docentes “sin formación para”, sus puertas estrechas, sus fotocopias borrosas y sus pequeños cuadernos con renglones, no parece ser aún, sin el apoyo de la modalidad especial, una buena opción.

En el apartado de las propuestas favorecedoras de una educación inclusiva las encuestadas consideran necesaria una articulación interinstitucional entre escuelas de educación común y educación especial para lograr “integraciones exitosas”. De hecho, la mayoría de las encuestas arrojan datos de trabajo vinculante entre ambas, aunque cuando el apoyo proviene de equipos externos esta relación es inexistente o escasa. En este sentido, estos

resultados contribuyen a pensar a la escuela como un espacio dinámico, de tensiones, de resistencias, de transformaciones y no como depositaria de lineamientos que “bajan” de los organismos gubernamentales. También evidencian que el *concernimiento* (Jacobó Cúpich, 2012) incumbe principal y exclusivamente a las profesionales de la educación que se desempeñan en la modalidad especial.

Este trabajo de investigación que a muy pequeña escala va aportando año a año conocimiento situado de lo que acontece en las escuelas en relación a la educación inclusiva tiene como principal riqueza promover y captar la mirada de investigador de los y las estudiantes. Una invitación a indagar y a pensar la experiencia educativa en el proceso de formación.

5. Bibliografía

Achilli, E. (2013). *Investigación antropológica en educación. Pensar la noción de contexto*. Buenos Aires: Manantial.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, IV(9), pp. 71-85. Recuperado de: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>

Braslavsky, C. (1999). La reforma educativa en la Argentina: avances y desafíos. *Propuesta Educativa*, 10(21).

Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 311. Recuperado de: https://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2_20percibirsig3.pdf

Davini, M. C. (2001). La formación docente en cuestión. Buenos Aires: Paidós. Dubrovsky, S.; Navarro, A.; Rosenbaum, Z. (2005). Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. *Estudios e Investigaciones* (Volumen 4). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Planeamiento, Dirección de Investigación,

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,

Frigerio, G. (2005). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.

- Grinberg, S. y Abalsamo, M. (2011). *La escuela como espacio de lo común. Circulación y producción de la palabra y ciudadanía en escuelas secundarias emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana del Area Metropolitana de Buenos Aires*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D11585.dir/laescuela locomun.pdf>
- Jacobo Cúpich, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Boletín oficial de la República Argentina, 27 de diciembre de 2016.
- Ministerio de Cultura y Educación (1998). *Acuerdo marco para la educación especial*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf>
- Morgade, G. (1992). El determinante de género en el Trabajo docente de la escuela primaria. Cuadernos de investigación(12). Buenos Aires: Miño y Dávila, IICE/UBA.
- Organización de las Naciones Unidas (1976). *Resolución 31/123 de la Asamblea General*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=529>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Consejo Federal de Educación (noviembre, 2007). Resolución nº 24/07 *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.cermi.es/esES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de educación especial*. Barcelona: Laertes.,
- Petz, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes, *Redes de Extensión*, FFyL, UBA Año 2015, p 1-5.

- Petz, I; Trincherro, H. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el "academicismo". Papeles de Trabajo. Rosario Año: 2014 p. 142 - 142
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2013). *La escuela como máquina de educar: Tres Escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rusler, V.(2010). De la escuela integradora a aprender juntos. Conferencia dictada en la *Jornada Diversidad y Escuelas. Reflexiones interdisciplinarias*. Licenciatura en Educación Especial, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Rusler, V. y Schwamberger, C. (2016). Maestros Indagando. Una experiencia de Formación Docente. *IV Jornadas Discapacidad y Derechos*. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina
- Sinisi, L. . (2010). Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial. *XIX Jornadas Nacionales de la Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES)*. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, Argentina
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del Informe Mundial sobre el Derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), pp. 153-164.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc
- Vassiliades, A. (diciembre, 2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: Construcciones en torno de lo común. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2323/ev.2323.pdf
- Veiga-Neto, A.; Corsini Lopes, M. Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión (2012). En R. Cortés Salcedo, S de Sousa Gadelha Costa, S. Grinberg, M. Corcini Lopes, E. Langer; D. Marín Díaz, C. Noguera Ramírez, A. da Veiga-Neto, A. *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (pp. 105- 125). Bogotá: Idep