

**EL PASAJE DE RÉGIMEN ESPECIAL A MODALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL  
ENTRERRIANA**

**THE PASSAGE FROM THE SPECIAL REGIME TO THE MODALITY OF THE ENTRERRIAN  
SPECIAL EDUCATION**

**Marina Chaves<sup>i</sup>**

Universidad Nacional de Entre Ríos  
Universidad Autónoma de Entre Ríos

**Recibido: 15-03-21**

**Aceptado: 15-10-21**

**Resumen**

El artículo recupera avances preliminares de nuestra tesis doctoral (en curso) “Normalidad, discapacidad y reconocimiento en la política de la Educación Especial Argentina. El caso de la provincia de Entre Ríos (1993-2013)”<sup>1</sup>. La investigación desde una perspectiva cualitativa busca problematizar en clave histórico-política las continuidades y rupturas del paradigma de la normalidad en la política de la Educación Especial en Argentina, particularmente, en la provincia de Entre Ríos. Examinamos el pasaje de Régimen Especial a modalidad de Educación Especial, en las leyes, en las políticas educativas y en las intervenciones de los sujetos políticos<sup>2</sup>. Tres nociones teóricas son centrales en nuestro estudio: normalidad, discapacidad y reconocimiento. En este artículo nos detendremos en la noción de

---

<sup>1</sup> La tesis se enmarca en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) y es dirigida por la Dra. Alicia Claudia Naput.

<sup>2</sup> Adoptamos el uso de lenguaje inclusivo de género con el uso de la «e» en lugar de la «x» a fin de atender a la accesibilidad de las personas con discapacidad visual debido a las condiciones actuales de los programas de lectura. En este caso sujetos políticos refiere a sujetos políticos.

normalidad. Para ello, en un primer momento describimos nuestra investigación. A continuación, revisaremos las contribuciones de los pensadores franceses Georges Canguilhem y Michel Foucault sobre la noción de normalidad. Finalmente, presentaremos algunos avances preliminares del análisis de la política educativa.

**Palabras clave:** Educación Especial- Gubernamentalidad - Normalidad- Política Educativa

### Abstract

The article recovers preliminary advances of our doctoral thesis (ongoing) Normality, disability and recognition in the policy of Special Education Argentina. The case of the province of Entre Ríos (1993-2013). Research from a qualitative perspective seeks to problematize in historical-political key the continuities and breakdowns of the paradigm of normality in special education policy in Argentina, particularly in the province of Entre Ríos. We examine the passage from the Special Regime to the Special Education modality, in the laws, in the educational policies and in the interventions of political subjects. Three theoretical notions are central to our study: normality, disability and recognition. In this article we will stop at the notion of normalcy. To do this, we first described our research. Next, we will review the contributions of French thinkers Georges Canguilhem and Michel Foucault on the notion of normalcy. Finally, we will present some preliminary advances in the analysis of education policy.

**Keywords:** Special Education- Governmentality - Normal- Education Policy

## 1. Una investigación entre *intersecciones*<sup>3</sup>

Nuestra investigación (en curso) “Normalidad, discapacidad y reconocimiento en la política de la Educación Especial Argentina. El caso de la provincia de Entre Ríos (1993-2013)<sup>4</sup>”, se

---

<sup>3</sup> El presente artículo combina diferentes capítulos (I, II y III) de nuestra tesis doctoral en Ciencias Sociales (en curso).

<sup>4</sup> Nuestra preocupación política y pedagógica comenzó durante la formación de grado. Allí, dos instancias fueron centrales: por un lado, la inserción como ayudante alumna en la cátedra Problemas Biopsicológicos en Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER cuya titular hasta inicios del año 2020 fue la Dra. Carina Muñoz -quien inició una línea de investigación en nuestra facultad relativa al campo del derecho a la educación de las personas con discapacidad (Muñoz, 2017) - y, por otro, el cursado de la cátedra Política de la Educación a cargo de la Dra. Alicia C. Naput en la misma carrera. Desde aquel momento, la preocupación, el estudio y el trabajo docente por temas referidos a la problematización de la normalidad, desde una mirada pedagógica y política, han sido una constante. Investigamos, luchamos y escribimos con otros, en una grupalidad, en términos pichonianos, que nos aloja. Esta tesis en ciencias sociales surge en ese ámbito, en el que la producción de conocimiento es pensada, deliberada y construida con otros.

inscribe en el tema de los estudios sociales y educativos en discapacidad. Examina las políticas educativas referidas a la modalidad de la Educación Especial en el pasaje de la Ley Federal de Educación Nº 24195 a la Ley de Educación Nacional Nº 26206 (LEN). Estudiamos en clave histórico-política las continuidades y rupturas en ese pasaje, respecto del paradigma de la normalidad y del reconocimiento de la discapacidad en las leyes, en las políticas educativas y en las intervenciones de los sujetos políticos en la provincia de Entre Ríos.

De esta manera, ubicamos nuestro trabajo en una zona de intersección entre diferentes campos de estudios. Por un lado, los estudios en ciencias sociales y discapacidad (Barton, 2009; Ferrante, 2014, 2015; Oliver, 1998; Palacios, 2008, 2020; Rosato y Angelino, 2009; Pié Balaguer, 2012), nos permiten desindividualizar el fenómeno de la discapacidad y reflexionar sobre la discapacidad como una categoría social y política. Por el otro, los estudios centrados en educación y discapacidad (Belgich, 2006; De la Vega, 2015; Muñoz, 2015, 2017; Pérez de Lara, 2001, 2008; Rusler, 2010; Skliar, 2002, 2003, 2005, 2008; Veiga-Neto, 2001) nos ayudan a comprender los procesos de subjetivación que se gestan en el interior de las instituciones y del sistema educativo.

En diálogo con la filosofía, desde las contribuciones de Georges Canguilhem (1971) y Michel Foucault (2001, 2007, 2011), con la filosofía política y los estudios feministas/queer desde las lecturas, principalmente, de Nancy Fraser (2006), Martha Nussbaum (2007), Sara Ahmed (2015, 2018) y con el análisis del discurso desde la perspectiva de Michel Pêcheux (1978), analizamos el marco normativo y la experiencia de los sujetos políticos.

En lo que refiere a la perspectiva teórico-metodológica de nuestro trabajo seguimos la propuesta de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2008), desde la cual investigar supone la construcción de un objeto —que emerge de la interrogación del investigador por su realidad— y, al mismo tiempo, mantener una vigilancia epistemológica durante todo el proceso de investigación.

Para tal fin, diseñamos un trabajo de campo que consistió en la realización de 29 entrevistas a diferentes sujetos políticos organizados en cuatro perfiles: (a) personas con discapacidad y a familiares; (b) investigadores y académicos de la Educación Especial y de

estudios sociales centrados en la discapacidad como construcción social; (c) referentes de equipos técnicos y a funcionarios encargados del diseño de políticas educativas nacionales y provinciales; y (d) docentes y actores del sistema educativo entrerriano. Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de mayo y octubre de 2019. Las mismas se desarrollaron en diferentes lugares geográficos: en las ciudades entrerrianas de Paraná, Victoria y Concepción del Uruguay; en las provincias de Santa Fe y Buenos Aires y una —a través de videollamada— con España.

Por otra parte, se elaboró un compendio con normativas producidas a nivel internacional, nacional y provincial durante 1993 y 2013, en relación con la política de la Educación Especial, cuya construcción estuvo marcada por dos documentos internacionales. Nos referimos a la Declaración de Salamanca (ONU, 1994) y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Así pues, ambos discursos internacionales orientaron las perspectivas asumidas en las regulaciones nacionales y provinciales.

Las preguntas problema que orientan nuestra investigación son: ¿qué sentidos atribuyen a ese pasaje los sujetos políticos de la Educación Especial en la provincia de Entre Ríos? ¿Cómo se caracteriza el paradigma de la normalidad en ese pasaje? ¿Cuáles son las permanencias y continuidades del paradigma de la normalidad en la política educativa? ¿Qué significó el pasaje de Régimen Especial a la Modalidad de Educación Especial dentro de la estructura del sistema educativo argentino?

En resumen, buscamos problematizar las continuidades y rupturas del paradigma de la normalidad desde la perspectiva de derechos y el reconocimiento de la discapacidad en la política de la Educación Especial entre 1993-2013 en el marco normativo y en las experiencias de los sujetos políticos en la provincia de Entre Ríos.

## **2. Contribuciones de la filosofía para problematizar la noción de normalidad**

Recurrimos a las contribuciones de los franceses Georges Canguilhem (1971) y Michel Foucault (2001) quienes, tanto en los estudios en ciencias sociales y discapacidad como en

los estudios de educación y discapacidad, son un antecedente clave a la hora de problematizar la noción de normalidad.

Canguilhem mantuvo una relación estrecha con Foucault como director de su tesis doctoral y, tal como mencionan Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz (2009), muchas de sus inquietudes tomaron su propia forma en la obra foucaultiana. En este sentido, debido a la problematización que Canguilhem realiza de la noción normatividad, Foucault (2001)—posteriormente— desarrolla con mayor profundidad el concepto de normalización.

La formación en filosofía y en medicina de Georges Canguilhem traza su trabajo y su reflexión sobre la historia de las ciencias. De este modo, plantea la necesidad de una reflexión epistemológica, centrada en la reflexión histórica y en la filosofía de la medicina. La perspectiva de Canguilhem, en discusión con la corriente positivista, propone la reflexión epistemológica de dos nociones que estaban en el corazón de la práctica médica: lo normal y lo patológico. Así pues, Canguilhem “apostará por la originalidad de la enfermedad, es decir, que lo patológico no es simple déficit o exceso de los parámetros normales sino literalmente «otro ritmo vital” (Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz, 2009, p. 68).

Para nuestro autor la historia de la ciencia debe ser una historia de los conceptos y de las relaciones y filiaciones que existen entre ellos. Allí se centra la importancia de su análisis de los conceptos lo normal y lo patológico. Para Canguilhem, ambos conceptos están ligados con la vida. El problema radica en lo que se entiende por cada uno de ellos, principalmente por lo normal, ya que al hacer referencia a lo normal se mezclan dos perspectivas: “una concibe lo normal desde el punto de vista estadístico-cuantitativo y otra que lo concibe como estado ideal, como prototipo cualitativo” (Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz, 2009, p. 69).

De esta manera, lo normal estará delimitado por su carácter cualitativo de perfección e ideal o por su aspecto estadístico de medida basado en la repetición de los casos, es decir, medida y cantidad. A diferencia de ello, la perspectiva de Canguilhem plantea como punto de partida el sujeto viviente desde el cual puede pensarse lo normal y, con ello, propone otro modo posible de pensar la normalidad y lo patológico.

En tanto, “es el viviente el que se siente enfermo y es él quien ante esta situación crea nuevas formas de vida, es decir, no deja de desplegar su carácter normativo” (Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz, 2009, p. 70). Las contribuciones de Canguilhem nos permiten pensar en que, cuando atravesamos una enfermedad, nunca nos percibimos y experimentamos a nosotros mismos de la misma manera. Nuestro autor, a través de su análisis, demuestra que la enfermedad se da con todo el organismo y que no se limita a afectar ciertas partes (órganos, tejidos, células, etc.). En resumen, rechaza la visión cuantitativa que establece lo normal como lo más recurrente y frecuente, y que establece como anormal todo aquello que no se encuentra en ciertos parámetros y medidas.

Las contribuciones de Canguilhem son centrales en nuestro estudio debido a que desde ese punto de encuentro entre la filosofía y las ciencias de la vida (medicina), problematiza la idea de normalidad y afirma que la misma es una construcción social. Por ello, plantea pensar el pasaje “de lo social a lo vital” (Canguilhem, 1971, p. 185). El pensador francés, sostiene que la noción de normalidad se instaura en una sociedad a través de dos instituciones: la sanitaria y la pedagógica. Y es a partir de ellas —y de sus vocabularios específicos— que el término normal pasó a la lengua popular. Esta afirmación se resume de la siguiente manera,

«Normal» es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica [...] La reforma hospitalaria como la reforma pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece igualmente en política, así como aparece en la economía bajo el efecto del naciente maquinismo industrial, y así como desemboca por último en lo que se ha llamado «normalización» (Canguilhem, 1971, p. 185).

Por tanto, la normalización de los medios técnicos de la salud y de la educación es la expresión de exigencias colectivas que, en conjunto, definen en una sociedad histórica determinada su manera de referir, su estructura y lo que considera que es su bien propio (Canguilhem, 1971). Es preciso advertir que esas exigencias colectivas corresponden a un grupo social dominante, el cual es capaz de imponer y establecer normas al conjunto de la sociedad. A esa capacidad, Canguilhem la denomina normatividad social.

En su obra “Lo normal y lo patológico” (1971) muestra el modo en que la ideología positivista centró lo normal como una cuestión cuantitativa y destaca la importancia del individuo como creador de normas. Respecto de esto último se focalizará en demostrar que,

Vivir significa aceptar unas cosas y rechazar otras, eliminar obstáculos, desechar lo que impide un desarrollo pleno, pero, al mismo tiempo, aceptar y acrecentar aquello que reafirma la posibilidad de vivir. La vida significa, por tanto, «polaridad dinámica» traducida en juicios de valor, en normas. Solamente el viviente es capaz de crear normas que le permitan afrontar los constantes estímulos y cambios ambientales en los que se ve envuelto (Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz, 2009, p. 70-71).

Coincidimos con los aportes de Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz, las cuales, leyendo a Canguilhem afirman que “la enfermedad también crea normas, sólo que éstas son diferentes y son experimentadas por el individuo como disminución” (Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz, 2009, p. 71). Por tanto, cuando nos enfrentamos a una enfermedad somos capaces de crear nuestras estrategias para relacionarnos de manera diferente con el contexto.

Canguilhem discute con la tradición epistémica positivista de Auguste Comte y su analogía de pensar la sociedad como un organismo que se relaciona con sus partes. En oposición a ello, plantea que lo social tiene una forma de vida propia. Razón por la cual sostiene que es acertado hablar de una normatividad social. No obstante, es posible advertir que la diferencia entre normatividad vital y normatividad social se encuentra en cómo son vivenciadas las normas por el sujeto. Mientras que en la normatividad vital las normas son algo intrínsecas al sujeto, en la normatividad social se establece por un agente externo.

En resumen, tal como expresa Muñoz, “Canguilhem examinó cuidadosamente el estatuto completamente social de la normalidad, incluso de la patología, alejados por completo de todo fundamento natural, biológico, que parece tan evidente. Enfatizó que *lo normal* es antes que nada un juicio de valor sobre el que se funda una voluntad normalizadora” (Muñoz, 2018, p. 20). (El subrayado es nuestro).

Por su parte, Michel Foucault —en sintonía y en divergencia con los aportes de su maestro Canguilhem— nos orienta a pensar la noción de normalidad y de norma. Foucault, en su obra “Los anormales”, se vale de diferentes fuentes teológicas, jurídicas y médicas para

examinar el problema de un grupo de individuos peligrosos a quienes, en el siglo XIX, se los denominó anormales. En la perspectiva foucaultiana el concepto de normalización refiere a los procesos de regulación de la vida de los individuos y de las poblaciones. De este modo, las sociedades modernas no son exclusivamente sociedades de disciplinamiento, sino que, también, son de normalización. De esta manera, para Foucault la normalización describe el funcionamiento y la finalidad del poder.

Foucault sostiene que el grupo de los anormales se conformó a partir de tres elementos: el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista. Cabe destacar que la constitución de los mismos no fue exactamente sincrónica. No obstante, a través de estos tres personajes Foucault caracteriza la identidad del anormal. De esta manera, desde una arqueología de la anomalía es posible afirmar que el anormal del siglo XIX es el descendiente de estas tres figuras.

La normalización se convierte en una tarea imprescindible en una sociedad “obsesionada con la norma”, es decir, una sociedad centrada en eliminar o reducir aquello que considera como desviaciones. En este sentido, en la perspectiva foucaultiana es imposible entender la normalidad y la normalización fuera de las sociedades disciplinarias debido a que la mayor característica de las mismas es la oposición de la dupla normal-patológico.

La perspectiva foucaultiana plantea que, a diferencia de las sociedades de soberanía en donde el poder soberano radicaba en el derecho a dar la muerte, “hacer morir y dejar vivir”, las sociedades disciplinarias desplegaron un poder positivo que se centraba en “hacer vivir y dejar morir”. En estas últimas, el acento estaba puesto sobre la vida, en cómo gestionarla, administrarla y maximizarla. Tanto la vida como los cuerpos se transforman en objeto de una gerencia (Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz, 2009), es decir, de cuerpos que producen y son útiles para la vida productiva.

De este modo, la hegemonía de la oposición entre lo normal y lo patológico radica allí y se materializa al tamizar la fuerza de los cuerpos y las conductas, principalmente, por la mirada de la medicina, de la psiquiatría y de la pedagogía.

En las sociedades disciplinarias la vida es lo que debe ser controlado y normalizado. Para tal fin, según Foucault, se han utilizado las dos estrategias: el biopoder y la biopolítica. En lo

que respecta al biopoder es el poder dirigido a los procesos biológicos, al desempeño y la conducta de los cuerpos individuales. En tanto, la noción biopolítica se refiere al cuerpo-especie, a la población como objeto de administración.

El poder disciplinario, mediante diferentes dispositivos, se encargó de producir sujetos y, sin lugar a dudas, la escuela formó parte de ellos. A través de ella se producía un sujeto: capaz, útil, eficaz y dispuesto al trabajo. Los dispositivos (instituciones, reglamentaciones y sanciones) utilizaron diferentes estrategias de normalización (administración del tiempo, de las conductas y de los salarios), las cuales tuvieron como lugar de anclaje el cuerpo.

La norma es el instrumento privilegiado a través del cual se ejerce el poder debido a que tiene un carácter formativo mientras que la ley es un aspecto coercitivo y represivo. De este modo, podemos afirmar que es la norma y no la ley quién ejerce el poder. Mientras la norma busca estandarizar, la ley busca sancionar y condenar.

En la obra citada de Foucault (2001), aparecen ejemplos respecto de lo mencionado a través de la figura del experto médico legal, el cual era el encargado de desentrañar el diagnóstico sobre la vida y la personalidad de quien es juzgado. El experto médico legal otorgaba elementos para clasificar y determinar la desviación, la anomalía, pero que puede ser corregible. Su tarea era de diagnosticar, evaluar y corregir. Aparece de este modo el poder de la normalización.

Junto con Bacarlett Pérez y Lechuga de la Cruz (2009), podemos decir que la norma —a diferencia de la ley— se liga al saber, a la construcción de un conocimiento sobre lo que se pretende evaluar, busca, ante todo, corregir, depurar, maximizar las conductas, encauzarlas, mejorarlas y, al mismo tiempo, diferenciar, jerarquizar, homogeneizar, es decir, normalizar. De esta manera, la noción de normalización se reviste de un carácter positivo debido a que normalizar significa inscribir en un sistema de conocimiento y de gestión.

He aquí un punto central para el análisis de nuestra investigación, el cual lo asociamos con diferentes instancias ligadas a la burocratización de los procesos de inclusión, entre ellas, el papel de normalización que juegan los diagnósticos. Además, el médico experto legal nos recuerda los diferentes momentos históricos —principalmente el modelo rehabilitador, al decir de Agustina Palacios (2008)— de la Educación Especial en los que el discurso médico

hegemónico establecía qué tipo de educación debían recibir las personas con discapacidad. Huella y marca que se reactualiza en la burocratización de los procesos de inclusión mediante el excesivo seguimiento de los estudiantes, como así también del colectivo docente respecto de los procesos educativos de niñas y jóvenes con discapacidad.

## 2.1. Gubernamentalidad y biopolítica

Las contribuciones foucaultianas son de gran interés en nuestro estudio para pensar las normas (leyes, resoluciones y decretos) como regulaciones y como derechos. Nuestro autor otorga un lugar privilegiado a la noción de norma. Sostiene que el poder —en su forma moderna— se ejerce en un dominio que no es el de la ley, sino el de la norma. Asimismo, “no simplemente reprime una individualidad o una naturaleza ya dada, sino que positivamente la constituye, la forma” (Castro, 2011, p. 281).

En esta línea, la noción de gubernamentalidad en clave foucaultiana reviste cierta fertilidad para nuestro análisis de la política educativa. Categoría que fue introducida por el pensador francés en sus cursos del Collège de France entre 1970-1984 (Castro, 2011). Tal como mencionan algunos estudios (Castro, 2015; Gros, 2007; Veiga-Neto y Lopes, 2013), en el curso “Seguridad, territorio, población”<sup>5</sup> realiza un tratamiento específico de la noción, particularmente, en la clase del 1º de febrero de 1978.

En lo que respecta a la noción gubernamentalidad, Foucault aclara que remite a tres cosas. Si bien la cita puede resultar extensa consideramos que allí es posible advertir la centralidad de la misma. Leemos,

Con esta palabra, «gubernamentalidad», aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder, que tiene como objetivo principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por «gubernamentalidad» entiendo la tendencia, la línea de

---

<sup>5</sup> Según Castro (2015), este curso reviste una importancia capital en el pensamiento foucaultiano debido a varias razones, entre ellas: (a) ofrece una nueva interpretación de los diferentes dispositivos de poder; (b) introduce la noción de dispositivos de seguridad en relación a la biopolítica y la distinción entre normación y normalización y (c) en el curso es posible advertir el giro del pensamiento del pensador francés hacia la cuestión del gobierno y de la gubernamentalidad.

fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar «gobierno» sobre todos demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, (y por otro) el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la «gubernamentalidad» como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos xv y xvi, se «gubernamentalizó» poco a poco (Foucault, 2011, p. 136).

Desde esta noción, Foucault propone una nueva lectura de las relaciones históricas entre los diferentes dispositivos de poder y advierte que no se trata de identificar a los mismos con determinadas épocas históricas debido a que (arcaica, de la soberanía, moderna y contemporánea). Por tanto, no hay una sucesión entre dispositivos sino una simultaneidad (Castro, 2015). La distinción entre cada una de ellas tiene que ver con las relaciones que se establecen en cada una ellas con las diferentes formas de ejercicio del poder, en el cual los dispositivos tienen un papel central.

Tanto los dispositivos disciplinarios como los dispositivos de seguridad aparecen en las diferentes épocas. No obstante, durante la Modernidad ambos dispositivos “se convierten en las nuevas técnicas políticas, necesarias para gobernar las multiplicidades urbanas y ajustarlas a la dinámica de producción y consumo de una sociedad industrial y capitalista; pero ello no significa que el dispositivo soberano haya dejado de funcionar” (Castro, 2015, p. 106).

Foucault aclara que entre ambos dispositivos existe una diferencia en referencia a la relación que establecen con la norma. En lo que refiere a los dispositivos disciplinarios, la norma es anterior y externa, mientras que en los dispositivos de seguridad la norma es intrínseca. Por tanto, el término normalización, en la propuesta foucaultiana, es reservado para los dispositivos de seguridad mientras que el término normación es para los dispositivos disciplinarios.

Por lo expuesto hasta el momento sostenemos que en los tres planos: formas de saber, formas de poder y procesos de subjetivación, la analítica de la gubernamentalidad nos brinda aportes para problematizar las prácticas de gobierno respecto de la política de la Educación Especial en nuestro país y en Entre Ríos. Tal como propone el filósofo francés, las

sociedades modernas ya no son exclusivamente sociedades de disciplinización, sino de normalización de los individuos y de las poblaciones.

De esta manera, la racionalidad política moderna, según nuestro autor, opera sobre la conciencia de sus gobernados, sobre sus opiniones en pos de modificar sus formas de pensar y de actuar. En sintonía con ello, nos preguntamos: ¿cuáles son las marcas de la gubernamentalidad de la Educación Especial en nuestro país? ¿Cómo las podríamos describir? ¿Qué características asumió la producción de subjetividad desde dichas marcas? ¿Qué procesos posibilitó? ¿Qué procesos obstaculizó?

### **3. Marcas de gubernamentalidad en la política de la Educación Especial**

#### **3.1. La educación de las personas con discapacidad como Régimen Especial**

En 1994<sup>6</sup> Argentina firma la Declaración de Salamanca, en la cual se establecieron los principios, valores, líneas políticas y principales prácticas en referencia a las personas con discapacidad. Esta Declaración proclamó la importancia de una reforma en la escuela común desde el principio de la educación integrada y, al mismo tiempo, apeló e instó a los gobiernos firmantes a diseñar políticas educativas en esa línea.

De esta manera, la Declaración de Salamanca reafirmó el derecho a la educación<sup>7</sup> que todas las personas tienen y propuso, a través de las recomendaciones a los gobiernos, combatir actitudes de discriminación y la creación de comunidades de acogida en pos de construir sociedades más integradoras. La Declaración por medio del Marco de Acción estableció como principio rector la premisa de que “las escuelas ordinarias deben acoger a todos los

---

<sup>6</sup> No podemos dejar de mencionar la transformación educativa de los años 90, la cual se inscribe en el proceso de reforma del Estado caracterizado por la descentralización, la privatización y la desregulación de los llamados servicios sociales, entre ellos, la educación. Contexto en el que se aplican políticas de corte neoliberal vinculadas al consenso de Washington. Siguiendo a Feldfeber y Gluz (2011), remarcamos el lugar central que tuvo la legislación en la denominada reforma educativa. Entre ellas: la Ley de Transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario N° 24049; la Ley Federal de Educación N° 24195 y el Pacto Federal Educativo Ley N° 24856. Asimismo, el papel del Estado aparece de forma ambigua como principal y, al mismo tiempo, como subsidiario delegando un rol importante al sector privado, a la Iglesia y a las familias.

<sup>7</sup> En esta línea, la Declaración de Salamanca tiene como antecedentes la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990.

niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (Declaración de Salamanca, 1994, p. 6). En sintonía con ello, el documento dispuso que “la escolarización de niños en escuelas especiales debería ser una excepción” (Declaración de Salamanca, 1994, p.12).

Ahora bien, es posible reconocer en el discurso de Salamanca un corrimiento respecto del lugar, dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidad. No es menor el acento puesto en que la escuela especial debería ser una excepción<sup>8</sup>. En este discurso las categorías de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de escuela integradora cumplirán un eje central. Las mismas fueron plasmadas en la política educativa de la Educación Especial de Argentina y tendrán injerencia en nuestra provincia.

Cabe recordar que la noción de NEE tiene su origen, de carácter oficial, en el Informe de Warnock de 1978. Desde ese momento, esta categoría formó parte del discurso de la política educativa, ligada a la Educación Especial, desde iniciativas gubernamentales. Una de las preocupaciones centrales del comité que elaboró el informe, fue la utilización eficaz de los recursos. De esta manera:

El objetivo de mejorar la eficacia del gasto educativo respondía a la misma lógica que la intención de facilitar la inserción de los discapacitados en el mundo del trabajo: reducir el presupuesto destinado a educar y a asistir a los discapacitados, quienes resultaban para el Estado un gasto en tanto hombres y mujeres laboralmente improductivos (Diez, 2004, p.160).

Tal como afirma la investigadora Adriana Diez (2004), esta noción encontró impulso en diferentes escenarios y su mayor momento de difusión fue cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propició las discusiones en torno de la Educación Especial en términos de derechos humanos. Allí la Declaración de Salamanca fue central.

Ahora bien, el documento Marco de Acción de Salamanca, sostiene que la noción NEE “se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o dificultades de aprendizajes. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y

---

<sup>8</sup> Sin olvidar que en nuestro país la Ley Nacional de Protección al Discapacitado de 1981 se hacía mención a la posibilidad de que las personas con discapacidad pudieran educarse en escuelas comunes.

tienen, por lo tanto, necesidades educativas especiales” (Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, 1994, p. 6). Así pues, esta categoría

da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo” (Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, 1994, pp. 6-7).

En esa línea, el concepto escuela integradora refiere a “desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves” (Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, 1994, p. 6) y, en ese sentido, el discurso de Salamanca revalorizó la importancia de la escuela integradora en la construcción de comunidades acogedoras. El documento se organiza a través de diferentes partes entre las cuales se encuentran directrices para la acción en el plano internacional, nacional y regional. A través de este documento se buscó direccionar la planificación de acciones sobre las NEE en pos de alcanzar la educación para todos.

Dentro de dichas directrices se fomentó la participación de los familiares de las personas con discapacidad, desde una perspectiva comunitaria, en la construcción de leyes y de políticas. No obstante, la participación de las propias personas con discapacidad continúa siendo una cuestión pendiente desde aquellos años. Asimismo, el eje centrado en la transformación de la formación docente inicial también tuvo su lugar en la perspectiva de Salamanca.

En Argentina los aires de preparación para Salamanca tuvieron algunas repercusiones en el marco normativo, pero ello no significó una traducción inmediata en las prácticas. Así pues, reconocemos que en la Ley Federal de Educación Nº 24195 de 1993, es posible leer cierto clima de época respecto de los debates a nivel mundial de la Educación Especial. En tanto, en dicha ley, la Educación Especial formaba parte de los Regímenes Especiales, entre los cuales se incluía: la educación de adultos y la educación artística. Con la sanción de la Ley Federal de Educación, y en el marco de la reforma de la estructura del sistema educativo, se disuelve la Dirección Nacional de Educación Especial creada en 1972. En nuestro trabajo de campo entrevistamos a quien fue directora de la repartición mencionada durante el

gobierno del Dr. Alfonsín, período en el que, la ex funcionaria junto con su equipo, diseñó importantes trazos -en materia de política educativa de la Educación Especial- que fueron claves para nuestro período estudiado.

Ahora bien, la Ley Federal de Educación N° 24195, en su capítulo VII sobre los Regímenes Especiales, destina tres artículos a la Educación Especial. Entre ellos, se plantean los objetivos de dicho régimen. Leemos en el artículo 28:

Los objetivos de la Educación Especial son: a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial. b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción (Ley Federal de Educación, 24195, 1993, Artículo 28).

Por otra parte, en el artículo 29 se mencionan las situaciones de estudiantes de centros o escuelas especiales y se señala la necesaria revisión de esa situación en pos de una posible integración en las escuelas comunes. Podemos reconocer el modo en que sigue operando la preeminencia de ese discurso “especializado” planteado por De la Vega (2015). Los familiares y las escuelas podrán estar de acuerdo o no respecto de las decisiones, pero el saber autorizado, específicamente, lo tendrán los equipos técnicos. Asimismo, las personas con discapacidad se encuentran ausentes en el proceso de decisiones.

A nivel nacional, en 1997 se sanciona la Ley de Discapacidad N° 24901, la cual establece un Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad que asegura la prestación de servicios por parte del Estado. En 1998, se promulga el Acuerdo Marco para la Educación Especial el cual normatiza la integración educativa y considera clave ubicar las NEE en pos de arbitrar medidas educativas que consideren metodologías y recursos acordes.

En ese mismo año se crea en Argentina la Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDI), asociación civil que agrupa diferentes organizaciones de personas con discapacidad, de sus familiares y aliados. De esta manera REDI<sup>9</sup>:

---

<sup>9</sup> La red, en sus inicios, se conformó por un grupo de personas con discapacidad motora, posteriormente trascendió las diferentes situaciones de discapacidad y estableció como “común denominador la defensa del ejercicio de derecho a una vida plena en una sociedad inclusiva”. Cabe destacar que las propias personas con discapacidad, desde sus inicios y en la actualidad son quienes conducen la REDI.

Tiene por objeto promover y exigir el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. A tal efecto, REDI acciona política y judicialmente tomando como eje de referencia el modelo social de la discapacidad; así, sostiene el protagonismo de las personas con discapacidad en la toma de decisiones que, directa o indirectamente, puedan afectarlas (REDI, 2011, p. 4).

Desde la conformación de la red son diversos los aportes (publicaciones, ponencias, etc.) que REDI ha realizado respecto de los derechos de las personas con discapacidad (PCD), entre ellos: la autonomía de las PCD, el diseño de las políticas públicas y el tema de la educación inclusiva. Así pues, las contribuciones de REDI denuncian y enfatizan en la participación de las PCD en el diseño, implementación y evaluación de cualquier política pública. En tanto, desde los aportes y luchas de REDI, el principio que se debe reivindicar es el de la autonomía de las PCD, principio rector de todas las asociaciones de PCD consultadas<sup>10</sup> y de sus familiares.

En las entrevistas realizadas, estos años son reconocidos como los primeros inicios de pequeñas transformaciones. Leemos:

(...) A partir de la Ley Federal de Educación (...) Es una mirada totalmente transversal, es una mirada más amplia. Cuando uno historiza tiene que pensar de dónde viene esto. La Educación Especial fue un sistema paralelo. Primero fue un subsistema que me parece que es muy válido ubicarse acá con todo lo que ubica ese prefijo sub. Es un subsistema que está por debajo de y nadie lo dice, pero yo creo que hay que pensarlo porque son subalumnos, no están considerados como otros. Son los alumnos de descarte, los que no pudieron, los que no llegaron. Después con el avance, llegamos al sistema paralelo. En todo sentido, ser sistema paralelo, aunque no se toquen como si fueran contagiosos. Se conserva ahí todavía un rasgo identitario de otras escuelas. Las escuelas para mentales, para sordos, para ciegos. Esto de la educación segregada (Entrevista N° 13, 2019).

Otra entrevistada docente e investigadora expresó:

---

<sup>10</sup> En nuestro trabajo de campo consultamos a diferentes referentes de algunas asociaciones entrerrianas. Por un lado, de la Asociación de Paranaense de Síndrome de Down (ASPASID) creada en los años 90, la cual luchó y creó lo inexistente para las personas con síndrome de Down siendo, en la actualidad, una institución modelo en lo que respecta a proyectos educativos y de formación desde la autonomía de las PCD. Por otra parte, dialogamos con referentes de dos asociaciones entrerrianas que también han trabajado y luchado de manera sostenida por la inclusión de sus hijos en el sistema educativo entrerriano. Nos referimos, a la Asociación de Padres de Autistas (APAdA), quienes, en el año 2005, lograron construir, junto con el Consejo General de Educación (CGE), un antecedente único de normativa y a MIRAR TEA (Asociación Civil de la Condición del Espectro Autista, Asperger y Neuro Diversidad Entre Ríos) la cual también lucha por la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad y su inclusión en las escuelas comunes.

Año 93. ¿Qué empieza a pasar por lo pronto? Empieza a haber cada vez más experiencias de chicos con discapacidad en escuela común, impulsadas por las organizaciones, las familias. O sea, quien impulsó eso fueron las organizaciones de la sociedad civil, las familias, las personas con discapacidad. Entonces, al haber cada vez más experiencias, de alguna manera, ahí llega después el Estado a institucionalizar alguna de estas experiencias (Entrevista N° 9, 2019).

En la entrevista que mantuvimos con una joven con discapacidad visual, estudiante universitaria y referente de comunicación en REDI y de la Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Amblíopes (FAICA), quien transitó su escolaridad entre 1987 y 1998, cuando le preguntamos sobre qué escenas recordaba en las cuales se había sentido bienvenida y reconocida en la escuela, ella expresó lo siguiente:

En realidad, es un poco difícil porque yo vengo de la integración. En verdad se sigue dando porque ahora el paradigma es el de la inclusión. Yo estaba integrada en un colegio común, pero no tenía las herramientas para tomar mis propias decisiones respecto a esa escolaridad. Por ejemplo, lo que me pasó con inglés: durante un par de años, hasta quinto año, cuando tomó la clase la directora del departamento de inglés del colegio, a mí no me daban gramática. Me daban solo la parte oral. La escuela especial, si bien fue un apoyo, no me dio las herramientas para exigir, en ese caso, que la adaptación también tenía que estar para que yo participara de la clase como correspondía (Entrevista N° 2, 2019). (El subrayado es nuestro).

Cuando la entrevistada refiere a las herramientas que no le brindó la escuela especial en términos de formación —y, agregamos, en términos de autonomía— es posible advertir el modo en que era pensada y construida la Educación Especial en aquel momento, en el cual el eje central pasaba por el estar juntas. Paradójicamente, la entrevistada en la actualidad es una de las referentes de REDI, asociación que, nada más y nada menos, lucha en pos de la autonomía de las personas con discapacidad. Autonomía que, sin lugar a dudas, la escuela especial, en ese momento, no consideraba como central.

Ahora bien, la provincia de Entre Ríos adoptó la misma organización de la Ley Federal de Educación N° 24195. En la versión entrerriana la Dirección de Regímenes Especiales incluía el Programa de Educación Especial. En nuestro trabajo de campo entrevistamos a dos ex funcionarias de la Educación Especial del año 1995, en cuyo relato es posible reconocer las tensiones y el proceso de transformación que se estaba generando. Un pasaje entre dejar de centrar la mirada en los test psicométricos, entre ellos el test ABC, para pasar a centrar la mirada en lo pedagógico. Por esos años, nos encontramos con el diseño de normativas

provinciales a través de diferentes resoluciones que establecieron y orientaron la función de los Equipos Técnicos de las Escuelas Especiales. De este modo, con la Resolución Nº 250/ 97 CGE, se estableció que los equipos debían extender su accionar a las escuelas de su radio de influencia.

Por su parte, el mes de noviembre de 1998 se caracterizó por la aprobación de regulaciones provinciales destinadas a la Educación Especial, las cuales buscaron orientar y delimitar el accionar de las llamadas escuelas y servicios del Régimen Especial. A través de la Resolución Nº 3710/98 CGE se delimitó que el accionar prioritario de los equipos técnicos era la orientación y el apoyo a los procesos de integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Con la Resolución Nº 3715/98 CGE se consolidaron orientaciones respecto de los equipos técnicos y su trabajo en la Educación Especial, entre ellas: revisión de matrícula, orientaciones a las escuelas comunes para trabajar con la diversidad y la integración, acciones con grupos de padres y la construcción de espacios en conjunto con las instituciones. En el Anexo I de la normativa mencionada se explicita que la integración supone para los estudiantes con discapacidad una participación en contextos más dinámicos y, al mismo tiempo, plantea dos modalidades posibles de integración: integración total o integración parcial. En el Anexo II de la misma normativa se incluía un modelo de Actas Acuerdo, instrumento que, a través de sus pautas, garantizaba el éxito de los procesos de integración.

La Dirección de Regímenes Especiales, por medio de la Resolución Nº 3734/98 CGE, dispuso la conformación de equipos integradores, según cada situación particular a integrar. La normativa buscó garantizar una integración real y no ficticia. Entre las funciones del Equipo Integrador estableció: “Identificar las necesidades educativas especiales valorando las capacidades de los alumnos; Elaborar las propuestas pedagógicas pertinentes; Optar por una modalidad o posibilidad de integración; Realizar seguimiento y evaluación y Consensuar promoción-derivación-egreso” (Resol. Nº 3734, 1998, p. 2).

En nuestro análisis advertimos el modo minucioso en que el compendio normativo entrerriano, por esos años, describió los roles y funciones de los denominados equipos

integradores. A través de esta descripción detallada se delimitó el modo de intervención de los equipos y el tipo de saber necesario, especializado y soberano, exclusivamente terapéutico, para determinar las derivaciones de los niños y jóvenes con discapacidad dentro de las opciones organizacionales que ofrecía el sistema educativo.

A nivel internacional, en 1999 la UNESCO presenta el documento “Salamanca 5 años después. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y del Marco de Acción de Salamanca”. El escrito enfatiza en los instrumentos y documentos internacionales generados desde finales de los años 80<sup>11</sup>, los cuales promovieron el principio de la educación inclusiva. Destaca que, en un estudio de 1995 realizado por la UNESCO, en referencia a los avances en la educación para las Necesidades Educativas Especiales, se visibilizó que la integración era un aspecto clave en la política de los países estudiados.

En el año 2001<sup>12</sup>, en Entre Ríos, se sanciona la Ley Provincial de Educación N° 9330, la cual en el artículo 31 estableció los objetivos de la Educación Especial, entre ellos: “: a) Brindar una formación orientada al desarrollo integral de las personas; b) Implementar acciones de detección y estimulación temprana proveyendo a la atención de las necesidades educativas especiales; c) Sustener estrategias de integración social educativa en todos los niveles del sistema (...)”. (Ley Provincial de Educación N° 9330, 2001, Artículo 31)

En sintonía con la ley, a través de la Resolución N° 93/01 CGE, la ahora llamada Dirección de Educación Especial, desde una perspectiva de un diseño curricular único, priorizó y promovió el trabajo conjunto entre la Educación General Básica y la Educación Especial, en pos de “diseñar propuestas y garantizar los recursos necesarios para dar cabida a la totalidad de los niños y adolescentes de la comunidad” (Resol. N° 93 CGE, 2001, p. 1). En el artículo 1 de dicha normativa se estableció que todas las escuelas y servicios de educación

---

<sup>11</sup> Se refiere a la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989, a Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990 y las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1993.

<sup>12</sup> No podemos omitir que por esos años se desenlaza la crisis del 2001, la cual implicó “el fin de la legitimidad de las instituciones del modelo neoliberal” (Sztulwark, Gago y Scolnik, 2018). Siguiendo a Arbuet Osuna (2016), es posible afirmar que “las leyes de flexibilización laboral, la desregularización de los controles estatales único con la centralización de los recursos (reorganización centralista del sistema tributario), el proceso de privatización, la Convertibilidad, la Ley de Educación Superior, el vaciamiento del aparato de salud pública, no solo organizan un nuevo tipo de *desierto social*, sino que funcionan como *máquina performativa imbatible de politización*” (Arbuet Osuna, 2016, p. 153). (El subrayado es nuestro).

especial debían brindar apoyo y orientación a las Escuelas de Educación General Básica que “hayan definido su Proyecto Educativo Institucional o Plan de Atención a la Diversidad”. (Resol. N° 93 CGE, 2001, p. 1)

Según lo planteado, hasta este momento, en la normativa podemos advertir que se inicia un proceso de desplazamiento de la escuela especial hacia la escuela común. En el discurso normativo aparece un interés en el trabajo articulado en aspectos puntuales, como, por ejemplo, las respectivas orientaciones en la construcción de un Plan de Atención a la Diversidad, el cual implicaba medidas curriculares (priorización de algunos objetivos, inclusión de objetivos y/o propósitos no incluidos en el currículum, priorización, selección y eliminación de contenidos, selección de determinados procedimientos didácticos, introducción de actividades alternativas o complementarias, promoción de estrategias de aprendizaje cooperativo y modificación de Técnicas e Instrumentos de Evaluación) y medidas organizativas (modificación de la temporalización prevista, opcionalidad de materias, tutorías, refuerzos y apoyos de diferentes tiempos para los estudiantes con NEE complejas, agrupamientos transitorios y prolongación de permanencia en un año o ciclo por modificación de la temporalización prevista para determinados aprendizajes).

En el año 2002 a través de la Resolución N° 713 CGE se establecen los roles y funciones de los equipos técnicos, junto con la forma de registro de sus actuaciones y las relaciones de dependencia. Entre los considerandos de la normativa, nos encontramos con puntos referidos a: el cambio de paradigmas de la educación especial; el reconocimiento de los derechos de las personas con capacidades diferentes y los aportes que otras disciplinas podían hacer de auxilio a la pedagógica. Asimismo, destaca que el término Escuela Integradora o Escuela Inclusiva no aludía a un punto de llegada o un estado, sino a una construcción. En tanto, las instituciones de ambas esferas compartían la misma meta “diseñar propuestas y disponer los recursos necesarios para dar cabida a la totalidad de los niños de la comunidad” (Resol. N° 713 CGE, 2002, p. 1).

Así pues, la normativa, basándose en los numerosos compromisos internacionales de los años 90, resalta que la Educación Especial fue redefinida como “un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y

recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados” (Resol. N° 713 CGE, 2002, p. 2).

En esta línea, y con la intención de aumentar la inclusividad, la Dirección de Educación Especial, definió el rol, las funciones y las relaciones de dependencia de los Equipos Técnicos de las Escuelas Especiales y de los Servicios de Asistencia Interdisciplinario Educativos (SAIE), siendo estos por definición “equipos interdisciplinarios de apoyo a la acción pedagógica, que aportan al mejoramiento de las condiciones en las que tienen lugar los aprendizajes” (Resol. N° 713 CGE, 2002, p. 2). Los equipos SAIE trabajaban con las escuelas primarias. De modo tal que, la relación entre los SAIE y la escuela primaria, antecede a la relación que, posteriormente, los Equipos de Orientación Educativa (EOE) tendrán con las escuelas secundarias. Como veremos más adelante, los EOE serán configuraciones de apoyo de la modalidad de Educación Especial a partir de la LEN N° 26206 y de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

A esta altura del análisis nos atrevemos a decir que una de las grandes marcas de la gubernamentalidad de la Educación Especial en nuestra provincia —en lo que fue la etapa del régimen especial— es la construcción de normativas minuciosas referidas a los equipos técnicos (Equipos Integradores, Equipos Técnicos de Escuelas Especiales y SAIE) sobre sus roles y funciones, otorgando a los mismos la soberanía de construir, implementar y acompañar diferentes técnicas de disciplina, al decir de Foucault, como por ejemplo, los legajos de los estudiantes o los modos en que debían registrar sus intervenciones.

Los sentidos que se le atribuyen a los legajos también forman parte de esa gubernamentalidad. Una de las docentes entrevistadas, actualmente directora de una escuela integral de Paraná, al recordar experiencias significativas traía una escena vivida respecto del legajo y los estigmas que porta. Nos decía:

(...) Me fui a la escuela. El equipo me había dicho “acá está el legajo”. Era una cosita gorda, imaginate, diecinueve años había transitado. El “prontuario” le decíamos nosotros a los legajos. Yo no acostumbraba a leer los legajos o los diagnósticos. Entonces me fui a la escuela con ese informe que había hecho. Estábamos los dos, esperando que nos reciba la directora. Había pedido una entrevista para

presentarlo al alumno y presentarme yo. Tenía el informe y la carpeta sobre mi falda, mi alumno estaba ansioso y me dijo: “¿Ahí que tenés, seño?”. Entonces yo le digo “tengo tu informe. El informe pedagógico para presentarle a la directora para evaluar en qué ciclo te van a poner, si en primer ciclo, segundo, tercero”. Y me responde: “Ah, ¿y qué dice?”. Se lo leí. Cuando terminé de leer lo miré y él me miraba, así, como sorprendido y me dijo: “¿Todo eso sé hacer yo, seño?”. Le digo “sí”. Entonces ahí recordé el legajo y me di cuenta de que nunca nadie le había dicho lo que sabía hacer. Siempre me emociona eso (Entrevista N° 28, 2019).

La entrevistada refiere a estigmas que van desde la idea de prontuario a un desconocimiento total por parte de quien es caracterizado en ese legajo de lo que puede y, parafraseando a Nussbaum (2007), de lo que ese ciudadano es capaz de ser y hacer.

Ahora bien, en la construcción de las regulaciones estudiadas hasta aquí advertimos dos grandes ausencias. Por un lado, la enseñanza y por el otro, la participación efectiva de las personas con discapacidad y de sus familiares en la construcción de las políticas educativas. En lo que respecta a la primera identificamos en las normativas la construcción de anexos destinados a establecer acuerdos referidos a funciones y logros respecto de los procesos de integración. Algo así como “la parte que a cada uno le tocaba” en esos procesos. Un modo de resguardar esferas de intervenciones, las cuales, como hemos mencionado anteriormente, giraban en cuestiones terapéuticas. Además, se hace referencia a los tiempos de los estudiantes pero nada se dice de la enseñanza. ¿De qué manera se buscaba enseñar? ¿Qué recorridos pedagógicos y contenidos se proponían a los estudiantes? ¿Qué se esperaba de ellos en términos pedagógicos?

En cuanto a la participación de las personas con discapacidad y de sus familiares en la construcción de regulaciones provinciales ha sido prácticamente nula, a excepción de una situación ocurrida en 2005. Nuestro trabajo de campo nos permitió encontrarnos con esta experiencia única. Entrevistamos a los padres de un joven con autismo que forman parte de la Asociación Argentina de Padres de Autistas (APAdA<sup>13</sup>). Para ellos “llegar a la normativa” no fue una tarea fácil. Las mayores resistencias las encontraron en el ámbito de quienes

---

<sup>13</sup> APAdA es una asociación civil a nivel nacional fundada en el año 1994. APAdA Paraná se consolidó en el año 2005, a través de un grupo de padres que buscó contención y asesoramiento mutuo, quienes lograron formar una asociación civil sin fines de lucro. Si bien comparten el mismo nombre con la organización nacional funcionan de manera independiente, destacan las entrevistadas.

diseñan la política educativa, es decir, no fueron los docentes quienes se resistieron sino los cargos intermedios. Desde la propia asociación se generó una instancia de formación para docentes que acompañó lo que, posteriormente, sería la creación de un cargo en la escuela común.

Tras varias luchas, en el año 2005, se aprueba la Resolución N° 1296 CGE para el nivel primario que reconoce una “necesidad detectada” por la Dirección de Educación General Básica 1 y 2 y por la de Enseñanza Especial. La misma refiere a establecer una matrícula acorde a las características del grupo en los cursos en los que había procesos de integración. Seguidamente, se aprueban diferentes normativas: la Resolución N° 0269/05 CGE, la Resolución N° 1494/07 CGE y la Resolución N° 4798/08 CGE que enriquecieron lo establecido en la Resolución N° 1296/05 CGE.

En la experiencia de lucha por el reconocimiento y por la inclusión de su hijo en la escuela común reconocemos algunos aspectos importantes, entre ellos: (a) los mayores obstáculos y resistencias fueron de parte de actores con poder en el sistema educativo; (b) lo interesante de poder pensar instancias de formación docente continua en articulación con las organizaciones de familiares de personas con discapacidad —materia totalmente pendiente— ; (c) la importancia de las articulaciones con lo sindical, en este caso el cruce indirecto con la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER); y (d) la presente experiencia de lucha permitió la única normativa (de nuestro período estudiado) construida en articulación entre el CGE y la asociación de padres. En las entrevistas que realizamos con familiares de PCD de otras asociaciones entrerrianas se deja en claro que nunca fueron consultados para la construcción de normativas o participados en mesas de trabajo y de análisis de las mismas.

En este punto, no podemos dejar de pensar en la continuidad que se presenta a lo largo de nuestro período estudiado respecto de esta ausencia permanente de las voces de las personas con discapacidad y de sus familiares en la construcción de las políticas educativas. Si bien en este artículo nos centramos en los aportes de Canguilhem y Foucault no podemos dejar de mencionar que los aportes de Nancy Fraser (2006) respecto de la noción de

reconocimiento nos permiten comprender de manera histórico-política esta ausencia permanente.

Desde la perspectiva fraseriana, la falta de reconocimiento se liga a no ver reconocido el propio estatus de interlocutor en la interacción social y verse impedido de participar en igualdad de condiciones en la vida social, no como consecuencia de la desigualdad, sino como una consecuencia de patrones de interpretación y evaluación institucionalizados que hacen que una persona no sea comparativamente merecedora de estima o respeto. Así pues, la falta de reconocimiento es una relación social institucionalizada y, tal como hemos podido analizar en la experiencia de lucha de las PCD y de sus familiares, es una relación difícil de conmovir y que se sedimenta con el paso del tiempo. Siguiendo a Fraser, nos atrevemos a sostener que esta ausencia permanente se caracteriza por un no reconocimiento y una negación sistemática al estatus de interlocutores plenos en la construcción de las políticas educativas y una falta de participación en pie de igualdad.

En definitiva, ser reconocida de forma errónea no consiste en sufrir una identidad distorsionada sino en ser representadas por patrones institucionalizados de valor cultural que impiden la participación como igual en la vida social. Como es el caso de las personas con discapacidad y de sus familiares en la construcción de políticas educativas. He aquí, otra de las marcas de la gubernamentalidad (Foucault, 2011) de la Educación Especial en nuestra provincia.

Por lo expuesto hasta el momento, podemos sostener que el discurso de Salamanca caracterizó fuertemente la etapa de la Educación Especial en tanto Régimen Especial, aunque sin una traducción directa en las prácticas, los aires de Salamanca influenciaron el diseño de la política educativa nacional y provincial.

Como veíamos anteriormente, este período se caracterizó por una serie de tensiones. Por un lado, desde el paradigma de la integración se instalan en la agenda educativa nociones como: Integración, Necesidades Educativas Especiales, Educación Integradora, Adecuaciones Curriculares, las cuales imprimieron un sello que se basaba en la no discriminación. Por otro lado, la coordenada referida al lugar de la educación dentro del sistema educativo. Si bien Salamanca establecía la escuela especial como excepcionalidad, la

normativa entrerriana deja entrever diferentes matices de esta situación a la hora de plantear de manera enfática el tema de las modalidades de integración (parcial o total) y su dependencia. Aparece allí la prevalencia de un Régimen Especial caracterizado por ser un circuito diferenciado, en el cual la mirada especializada prevalecía sobre la mirada pedagógica. Por tanto, la gran ausente en el discurso normativo es la enseñanza.

Además, en esta traducción de los aires de Salamanca, prevaleció una mirada centrada en describir e identificar las características del sujeto de la Educación Especial, parafraseando a Skliar (2005), una mirada centrada en la normalidad. Siendo esta una de las razones por la cual, en nuestra provincia, se crea un compendio normativo minucioso dedicado a establecer roles, funciones y dependencias administrativas y orgánicas de los equipos técnicos.

Asimismo, advertimos la negación sistemática del estatus de interlocutores plenos de las personas con discapacidad, de los padres y – en parte- de docentes en la construcción de políticas educativas en el debate, en el diseño y en la construcción de las políticas educativas.

### **3.1.2. La Educación Especial y el *pasaje* a modalidad dentro del sistema educativo argentino**

En el año 2008 Argentina adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006) y a su protocolo facultativo a través de la Ley N° 26378. En el artículo 24 de la CDPD quedarán plasmadas las principales orientaciones para los países firmantes, entre ellas: que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación y que, por lo tanto, los países firmantes de la CDPD, en pos de hacer efectivo ese derecho sin ningún tipo de discriminación y en igualdad de oportunidades, serán los responsables de impulsar un sistema educativo inclusivo para todos los niveles educativos como así también la enseñanza a lo largo de la vida.

La CDPD plasmó los principios del modelo social de la discapacidad cuyo máximo referente fue el académico y activista Mike Oliver. Al hablar de los principios del modelo social nos referimos a: la no discriminación, la autonomía y el diseño universal, es decir, a la lucidez política de reconocer y comprender que las personas con discapacidad tienen el derecho a decidir sobre la propia vida y a poder aportar a la sociedad.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN). Es necesario ubicar dicha legislación en un entramado normativo más amplio en el cual nuestro país dio pasos destacados. Siguiendo a Muñoz, sostenemos que

(...) las luchas de los movimientos organizados lograron expresión en políticas públicas. Esta tendencia global, Argentina ha dado pasos destacados; nos referimos a un conjunto de leyes “26 mil”, que regulan en un sentido progresista muchos aspectos de la vida social, inéditos (matrimonio igualitario, identidad de género, por citar algunas) (Muñoz, 2015, p.1).

La LEN N° 26206, desde una perspectiva de derechos, se rige por el principio de inclusión educativa. En esta línea, la obligatoriedad escolar de la escuela secundaria y el reconocimiento de las personas con discapacidad en tanto sujetos de derecho, se traducen de manera específica en uno de los fines y objetivos de la política educativa nacional. Nos referimos al artículo 11 inciso n: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley de Educación Nacional N° 26206, 2006, Artículo 11).

Advertimos que, en términos normativos y organizativos del sistema educativo nacional — en lo que respecta a la Educación Especial—, se da el pasaje de Régimen Especial a Modalidad de Educación Especial. De esta manera, la Educación Especial pasa a formar parte de una de las ocho<sup>14</sup> modalidades establecidas en la LEN N° 26206. Consideramos que esta definición implicó reconocer, desde el discurso normativo, la pertenencia de la modalidad a todos los niveles obligatorios del sistema educativo. De esta manera, la estructura organizativa del sistema educativo incluye a la Educación Especial de manera transversal y, en términos organizativos, deja de ser un circuito diferenciado. Asimismo, dentro del texto de la LEN N° 26206 nos encontramos con el capítulo VIII, el cual es específico de la modalidad.

---

<sup>14</sup> Entre ellas: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Entre 2009 y 2011, a nivel nacional, se trabajó en la construcción de regulaciones legales en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE). De esta manera, a partir del documento “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1” (Ministerio de Educación, 2009) se realizó la construcción de lineamientos que, posteriormente, dieron origen a la Resolución Nº 155/11 CFE. Nuestra provincia, desde el CGE, formó parte de manera activa en la construcción de debates y materiales de ese momento.

De esta manera, el documento “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1” (Ministerio de Educación, 2009) formó parte de una construcción colectiva y, podríamos decir, federal. Entre Ríos tuvo una fuerte participación es posible leer en las primeras líneas del documento, la participación de la provincia a través de la Mg. Flavia Mena<sup>15</sup>, quien estuvo a cargo de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Entre Ríos entre 2007 y 2011. En el documento se sistematizaron orientaciones y acuerdos sobre la modalidad y sobre las trayectorias educativas integrales, noción nueva en la normativa entrerriana, para las personas con discapacidad en el sistema educativo frente al desafío de la educación obligatoria. Una característica particular de este documento es que el texto incluye preocupaciones y reflexiones de docentes consultados en la versión preliminar del documento.

En sintonía con la LEN Nº 26206, el documento “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1” (Ministerio de Educación, 2009) plantea dos características esenciales de la Educación Especial como modalidad del sistema educativo argentino: el principio de inclusión educativa y la perspectiva de transversalidad respecto de los otros niveles obligatorios y de las otras modalidades. De esta manera, la política educativa asume la inclusión como enfoque filosófico, social, político, económico y, principalmente, pedagógico. Así pues, valiéndose de los aportes de la UNESCO, se asume la inclusión como enfoque y como visión basada en la diversidad. En esta línea, se afirma que la educación inclusiva refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos, sin

---

<sup>15</sup> La Mg. Flavia Mena fue directora de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Entre Ríos entre 2007-2011. Falleció en un accidente automovilístico en el año 2016, momento en el cual era la directora del Instituto Provincial de Discapacidad de Entre Ríos (IPRODI).

exclusiones de ningún tipo, es decir, “que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (Ministerio de Educación, 2009, p. 19). (El subrayado es nuestro).

Seguidamente, desde una lectura de las voces del colectivo docente, se hace mención a que en reiteradas oportunidades los planteos de la integración e inclusión educativa se asocian, exclusivamente, a la Educación Especial. En esta línea, el documento —valiéndose del marco internacional<sup>16</sup>— remarca la importancia de pensar políticas de inclusión con integración. Dedicamos unos párrafos a la distinción entre integración e inclusión y el lugar que el sistema educativo ocupa en una noción y otra.

Entre las distinciones expuestas se afirma que la inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos y, al mismo tiempo, implica un currículum común a través del cual se procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Un currículum común con la flexibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares para atender las diferencias y las particularidades de los estudiantes. En esta línea, destaca que las adaptaciones curriculares son parte de la tarea diaria de cualquier docente.

Desde nuestro análisis, reconocemos que, en términos discursivos y de regulaciones legales, se genera una aparente ruptura en la política educativa nacional y, como veremos más adelante, en la política educativa provincial. Así pues, la modalidad de Educación Especial, desde una perspectiva de transversalidad, comparte con los niveles obligatorios del sistema educativo y con las otras modalidades un currículum común. En tanto, deja de tener un circuito diferenciado en lo que respecta a la caja curricular. A esta altura podríamos anticipar que se comienza a visualizar un desplazamiento hacia el saber pedagógico. Una muestra de ello es el modo en que se hace explícito que las adaptaciones curriculares son parte de la tarea diaria docente.

El documento propone que inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. Siendo la integración “una estrategia educativa que hace posible la inclusión de

---

<sup>16</sup> Nos referimos a las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación en su 48 Reunión La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro, realizada los días 25-28 de noviembre en Ginebra. Entre las recomendaciones es posible advertir las distinciones entre inclusión e integración, las cuales son retomadas en el documento “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1” (Ministerio de Educación, 2009), de nuestro país.

muchos sujetos con discapacidad en la escuela común” (Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1, 2009, p. 20). Asimismo, retomando las voces de los docentes consultados se hace referencia al enfoque del sujeto de derecho y a la necesidad de revisar la formación docente. De manera explícita se advierte:

El derecho a la educación de las personas con discapacidad requiere de una formación específica desde los profesorado de las distintas áreas y niveles educativos en conceptos clave como sistemas de protección, relaciones entre igualdad y diferencias, el derecho a ser escuchados y otros conceptos para potenciar la formación de sujetos de derecho (Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1, 2009, p. 25).

En el año 2011, con la Resolución Nº 155 del CFE, se aprueba<sup>17</sup> el documento Modalidad Educación Especial, el cual recupera gran parte del trabajo realizado en el documento Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino Orientaciones 1. De esta manera, se establecen definiciones respecto de la modalidad, tanto en los marcos normativos como en lo que respecta a sus políticas (acerca del gobierno de la modalidad y acerca de las escuelas, equipos docentes y equipos técnicos educativos). Asimismo, se asume la inclusión como definición política para garantizar el derecho a la educación.

Como hemos mencionado anteriormente, la normativa adhiere a los principios del modelo social de la discapacidad reconocidos de manera jurídica en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Junto con ello reconoce, desde una perspectiva de derechos, que la discapacidad no es un atributo personal, sino que es un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre el sujeto, la sociedad y su contexto social. Por tanto, “la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras)” (Resol. Nº 155, 2011, p.7).

Tal como se trabajó en el documento Orientaciones, esta normativa reafirma y asume el paradigma de la inclusión basándose en el reconocimiento de la persona con discapacidad

---

<sup>17</sup> La votación del documento contó con votos afirmativos de la mayoría de las provincias de nuestro país, a excepción de Corrientes, Salta, Chubut, Río Negro y Mendoza, por ausencia de sus representantes.

como sujeto de derecho. En tanto, desde el discurso normativo la política educativa expresa y reconoce que:

Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho a la palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía (Resol. Nº 155 CFE, 2011, p. 7).

En sintonía con ello, se remarca, nuevamente, que el enfoque basado en los derechos se sustenta en tres principios: (1) el acceso a una educación obligatoria y gratuita; (2) el derecho a una educación de calidad e (3) igualdad, inclusión y no discriminación.

Así pues, además de este nuevo marco organizacional y de pensar la transversalidad como eje de la modalidad, en la normativa aparecen dos elementos centrales que, desde nuestro criterio, deben destacarse. Por un lado, la correlación entre la Resol. Nº 155/11 CFE y la Resol. Nº 79/09 CFE Plan Nacional de la Obligatoriedad. La primera sustenta parte de sus decisiones políticas y pedagógicas en articulación con la obligatoriedad de la escuela secundaria. Por otro lado, el lugar que ocupa la Educación Sexual Integral (ESI). A tal punto que en la Resol. Nº 155/11 CFE la Coordinación Nacional de la modalidad remarca que, a partir del año 2012, para dar cumplimiento a la Ley Nº 26150, se comprometía en la implementación de propuestas pedagógicas. Ambas aristas ubican en el corazón de la modalidad dos aspectos centrales que, desde nuestro análisis, estaban ausentes de manera histórica. La Resolución Nº 155/11 CFE nos encontramos con la Resolución Nº 174/12 CFE, la cual —desde nuestro criterio— incorporó en la agenda educativa la noción de trayectorias escolares.

Por esos años la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), a través de la Comisión de Educación Especial, se pronunció respecto de la integración escolar. En el documento Posicionamiento de la CTERA. La integración escolar se destacó que “las experiencias de integración en las escuelas no sólo abrieron un debate

acerca del derecho a la educación de las personas con discapacidad sino también respecto del sentido y lugar de la educación especial” (CTERA, 2012, p. 1).

Así pues, desde 2006 en adelante, la política de la Educación Especial a nivel nacional sentará sus bases en el discurso de la CPCD, en el modelo social y en la perspectiva de derechos. De este modo, el principio de la inclusión educativa será materializado en una serie de transformaciones organizacionales y, al mismo, pedagógicas. Desde nuestro análisis reconocemos un desplazamiento casi imperceptible, pero sumamente importante, en este pasaje de Régimen Especial a Modalidad de Educación Especial. Nos referimos a que, desde el discurso normativo de la Educación Especial, se pasa del estar juntas al aprender juntas (Rusler, 2010). Es posible advertir dicho desplazamiento en el lugar que comienzan a ocupar la enseñanza y el currículum común. En esta tesis asumimos que dichas transformaciones no fueron suficientes para reconocer en ellas una ruptura profunda respecto de la *ideología de la normalidad* (Rosato y Angelino, 2009). No obstante, no podemos dejar de identificar allí un desplazamiento importante.

### **3.1.3. La Educación Especial como *modalidad* en Entre Ríos**

Las transformaciones realizadas a nivel nacional tuvieron su correlato en Entre Ríos. En primer lugar, observamos que la Ley Provincial de Educación Nº 9890 de 2008 asume la misma perspectiva de derechos planteada a nivel nacional y, en lo que respecta a lo organizacional, también asume, de la misma manera, la incorporación de la Educación Especial como modalidad (capítulo IX, artículos 66 al 72).

Desde nuestra lectura reconocemos que en el año 2011 se establece una serie de regulaciones que, en sintonía con el marco legal internacional y con la política educativa nacional, trazaron marcas y desafíos al interior de la modalidad en su versión entrerriana.

Cabe mencionar que las transformaciones no tuvieron que ver únicamente con normativas, sino que, también, hubo acciones tales como la creación del Congreso Nacional de

Educación Especial<sup>18</sup> realizado en la ciudad de Concepción del Uruguay. El Congreso (aún vigente) es una actividad destinada a los docentes de todos los niveles y modalidades de la provincia con instancias de debate y formación continua para sus asistentes. Asimismo, posteriormente a su realización, se imprimía y repartía de manera gratuita una revista con las ponencias de dicho Congreso. Desde sus inicios ha contado con la presencia de especialistas e investigadores en temas referidos a la modalidad y a la inclusión, entre ellos: Carlos Skliar, Eduardo De la Vega y Norma Barbagelata, por mencionar algunos.

En el año 2006, a través de la Resol. N° 978/06 CGE, se actualizaron las funciones de Maestros Orientadores Integradores (MOI). Entre los considerandos de la normativa se hace mención a la necesidad de optimizar el recurso humano que representa ese cargo, el cual dependía del Régimen de Educación Especial, pero cumplía funciones en la Educación General Básica (EGB). Además, leemos que, en materia de presupuesto económico, la Dirección de Educación Especial, desde ese momento, incluyó el incremento de cargos de MOI. Esta figura se caracteriza por ser “un docente de Educación Especial que cumple funciones en Escuelas de Educación General Básica, acompañando a sus pares en tareas áulicas”. Entre sus funciones se establecen cuatro tipos de relaciones: (1) en relación a la institución educativa; (2) en relación con sus pares; (3) en relación a los alumnos y (4) en relación a otras instituciones. Las especificaciones planteadas en la normativa nos llevan a la conjetura de que, dicho cargo, hasta ese momento, se encontraba bastante desdibujado, a tal punto que la normativa aclara “no compete al MOI atender grados en el caso de ausencia de docentes de EGB” (Resol. N° 978 CGE, 2006, p. 2).

En esta línea, advertimos el uso de verbos como asesorar, acompañar, ayudar, entre otros, en pos de reconocer en este cargo un docente con funciones específicas y pedagógicas de asesoramiento y acompañamiento.

Al mismo tiempo, en lo que respecta a la formación docente en el año 2010, a través de la Resolución N° 0298/10 CGE<sup>19</sup>, se establecen los diseños curriculares del Profesorado de

---

<sup>18</sup> Esta instancia de formación continua para docentes entrerrianos es una acción que se lleva adelante en la Ciudad de Concepción del Uruguay de manera ininterrumpida hasta nuestros días.

<sup>19</sup> Cabe mencionar que en el año 2008 el Ministerio de Educación desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFod) elaboró el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del

Educación Especial con sus diferentes orientaciones. Los mismos fueron realizados por las Dirección de Educación Especial, la Dirección de Educación de Gestión privada y la Dirección de Educación Superior. La normativa se realizó en articulación con el documento Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, elaborado por el Ministerio Nacional de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFod), en el año 2009, el cual contenía una serie de recomendaciones para el sistema formador en sus diferentes provincias.

Valiéndose de los aportes de María Angélica Lus (1995), el documento menciona que los planes de estudio de formación de profesores de diferentes especialidades de la Educación Especial tenían una mayor predominancia en materias de carácter psicológicas y médico-biológicas en comparación con los espacios de carácter pedagógico-didáctico. En este sentido, el documento remarca la importancia del Acuerdo Marco para la Educación Especial, que mencionamos en los capítulos precedentes, respecto de la definición de la Educación Especial y su nuevo paradigma.

Advertimos cierto desplazamiento hacia lo pedagógico en lo que respecta a las recomendaciones construidas por la política educativa nacional para el sistema formador. Seguramente, ese movimiento hubiese sido enriquecido si, en la formación docente inicial, en lugar de “mirar a la educación común” y “conocer el currículum común” hubiéramos podido enriquecer la formación docente entre la educación común y la educación especial. Algunas preguntas surgen: ¿cuáles son las razones por las que, desde la formación y desde la vida cotidiana de las instituciones, no hemos podido “mirar a la educación especial”? Parecería que el desplazamiento ha sido desde la educación especial a educación común pero no ha sido del mismo modo desde la educación común a la educación especial. Una vez más, las marcas de la ideología de la normalidad (Rosato y Angelino, 2009) se reactualizan.

Además, el documento establece distintas orientaciones para los profesores de Educación Especial. En Entre Ríos nos encontramos con las siguientes: (1) Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual; (2) Profesorado de Educación Especial

---

profesorado de Educación Especial” aprobado por el CFE, a través del cual se establecieron pautas nacionales que debían ser consideradas por cada jurisdicción en referencia al profesorado de Educación Especial.

con Orientación en Discapacidad Neuro-locomotora; (3) Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual; (4) Profesorado de Educación Especial con Orientación Discapacidad Auditiva. La fragmentación en la formación por discapacidades es una marca que ha permanecido hasta la actualidad. Por ejemplo, en el año 2019 culminó una cohorte del profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Visual. Si bien el diseño curricular de la misma no fue bajo la normativa mencionada, mantuvo la misma fragmentación en la caja curricular. Frente a ello nos preguntamos: ¿qué sucede con el reconocimiento de la discapacidad en la formación docente?, ¿De qué manera podemos pensar transformaciones radicales en el sistema educativo obligatorio desde una mirada que problematice la normalidad? Ambos interrogantes nos orientan a pensar en futuras investigaciones.

En el año 2011 nos encontramos con tres regulaciones que, desde una perspectiva de derechos y con la convergencia de diferentes tensiones históricas, marcan el pasaje de Régimen Especial a Modalidad de Educación Especial en nuestra provincia. Nos referimos a las resoluciones Nº 303, Nº 304 y Nº 305, es decir, las resoluciones trescientos.

A través de la Resolución Nº 303/11 CGE se aprueban los Lineamientos Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral, la cual fue construida desde la Dirección de Educación Especial y la Dirección de Educación de Gestión Privada. La misma, en adhesión al marco legislativo internacional y a las regulaciones nacionales en el ámbito educativo, asume el principio de inclusión y el derecho a la educación de personas con discapacidad.

La normativa presenta una reconstrucción histórica de la Educación Especial en Entre Ríos, seguidamente ubica la modalidad en el sistema educativo argentino y remarca la importancia de la perspectiva de transversalidad. Subraya la adhesión a la política educativa nacional, la cual es posible advertir en diferentes lugares del texto. Desde allí y valiéndose del marco normativo internacional y nacional describe el lugar de la Educación Especial en el sistema educativo provincial. Asimismo, asume que la educación excede el formato escolar, es decir, no se limita a una cuestión organizacional y de distribución, sino que “desborda lo curricular” (Resol. Nº 303, 2011, p. 18). Por tanto, establece que el principio de la Educación Integral de las personas con discapacidad debía estar presente en todos los proyectos

educativos. Este aspecto llevó a considerar que las personas con discapacidad realicen su trayectoria educativa en las escuelas comunes, transitando los diferentes niveles y/o modalidades del sistema educativo.

En esta línea, nos parece importante recuperar algunas aclaraciones y decisiones políticas-pedagógicas que la normativa estableció:

El sujeto de la **Educación Especial**, será aquel que no pueda participar de las propuestas ofrecidas por la escuela común; siempre y cuando se hayan agotado las estrategias, recursos, atenciones e intervenciones educativas posibles en ese ámbito (...). Distinguimos y diferenciamos la **Educación Especial de la Escuela Especial**, siendo la primera una modalidad y la segunda sólo una de las organizaciones escolares de educación formal en la que las personas con discapacidad pueden concretar parte de su trayectoria educativa. De ser el único ámbito en que la persona pueda realizar su itinerario educativo, ésta deberá ofrecer tiempos, espacios y agrupamientos diversificados acordes a los intereses, necesidades, potencialidades y proyecciones locales, para que la persona con discapacidad pueda ejercer sus derechos y practicar sus deberes como ciudadano (Resol. Nº 303, 2011, p. 18).

Asimismo, se menciona la importancia de la participación de todos los actores institucionales para la toma de decisiones desde una escucha activa. Por otra parte, la noción de trayectoria educativa es definida en sintonía con lo propuesto por la política educativa nacional. De esta manera, la normativa establece que las trayectorias educativas tienen diferentes formas y momentos de recorrer y transitar el sistema educativo, se destierra así la idea de un único modo, lineal, de recorrer la escolaridad.

Así pues, a partir de la normativa mencionada, la Educación Integral en Entre Ríos incluyó: la Educación del niño/a con discapacidad y la Educación del adolescente, joven y adulto con discapacidad. Tanto la educación temprana como la alfabetización en clave de múltiples lenguajes constituyen un aspecto significativo debido a que ponen en consideración y en un lugar de relevancia la educación de los más pequeños y, como mencionamos anteriormente, desde una opción por la educación común.

En lo que respecta a la educación del adolescente, joven y adulto con discapacidad, la misma comprendía: alfabetización en clave de múltiples lenguajes (convencionales y no convencionales y en formatos ciclados y/o no ciclados); orientación vocacional-ocupacional y

formación ocupacional. De esta manera, la Resol. Nº 303/11 CGE explicita que el objetivo primordial de las propuestas pedagógicas, es el acceso a saberes, incluyendo la continuidad en la alfabetización y en el desarrollo de competencias para el acceso al mundo laboral, es decir, “una guía, orientación y seguimiento en el “saber hacer”, en el “saber ser”, en el “sentir” y en la convivencia, contribuyendo a la formación de ciudadanos que participen en/de la comunidad donde viven” (Resol. Nº 303, 2011, p. 21).

Al igual que con la educación de niños con discapacidad, se priorizó el tránsito por la educación común. Por tanto, se estableció que las trayectorias educativas podrían ser en el nivel de educación secundaria y/o Modalidad de Educación Técnico Profesional y/o Modalidad de Jóvenes y Adultos, en procesos de integración y/o en la escuela de educación integral o centro educativo integral y/o terapéutico.

Por último, se dedican dos apartados del texto a las trayectorias educativas y sus formas posibles de transitar en el sistema educativo entrerriano. En primer lugar, se hace referencia a las trayectorias educativas en los procesos de integración y, junto con ello, se enfatiza en el concepto trayectoria educativa integral. Este último refiere a las múltiples formas de atravesar la escolaridad en el sistema educativo entrerriano. Si bien se reconoce que los recorridos de los sujetos son singulares, se destaca que en el sistema educativo necesitan ser articulados, acompañados e historizados. En este sentido, se resalta la importancia de la participación de los estudiantes en la toma de decisiones que les involucran habilitando la palabra y desde una escucha activa. Cabe mencionar que dicha noción fue clave en la producción de normativas posteriores.

En primer lugar, se plantean una serie de requerimientos para la trayectoria educativa integral, entre los cuales se encuentran: (a) itinerarios personalizados; (b) atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante; (c) adopción de un modelo social de discapacidad para transformar las barreras y desarrollar los apoyos para la participación de las personas con discapacidad apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios; (d) que el sistema educativo en su conjunto considere a le estudiante como un sujeto con derecho a educarse; y (e) co-

responsabilidades entre niveles y modalidades entre escuela común, escuela especial y apoyos desde la modalidad.

En segundo lugar, se plantea la trayectoria educativa en escuelas de educación integral, con énfasis en que la transformación educativa de la modalidad en la provincia. Tiene como propósito primordial “la educación en el reconocimiento del Otro y del nosotros”. De esta manera, se propone instalar el debate, la reflexión y la toma de decisiones en el interior de la vida institucional, para la construcción de una escuela inclusiva.

En sintonía con ello, la normativa establece una nueva organización curricular — pedagógica— institucional de la escuela especial, es decir, de las escuelas de educación integral, la cual podía ser ciclada y gradual y no ciclada. Por otra parte, se propone un nuevo formato institucional en el interior de la modalidad de Educación Especial. Nos referimos al Centro Educativo Integral y Terapéutico. Este formato, según la normativa, contempla una estructura organizacional flexible en sus tiempos, ritmos, agrupamientos basados en una propuesta educativa que proporcione enfoques, estrategias y metodologías educativas y terapéuticas, individuales y/o grupales.

El mismo 14 de febrero de 2011 se aprueba la Resolución N° 304/11 CGE, la cual define las Orientaciones curriculares para la modalidad de Educación Especial. Las mismas fueron construidas por una comisión creada en el año 2008. Esta normativa buscó brindar aportes y orientaciones para el acompañamiento de las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos con discapacidad basándose en dos características que supone la transversalidad de la modalidad: el principio de inclusión educativa y el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad.

Desde nuestra lectura, podemos decir que la normativa se valió de tres nociones teóricas específicas para construir la política de la Educación Especial. Nos referimos a las nociones de: trayectorias educativas integrales, procesos curriculares y alfabetización en clave de múltiples lenguajes. A partir de ellas se construyó una normativa con orientaciones pedagógicas, curriculares y organizacionales, que buscó materializar y sostener ciertas transformaciones en lo que respecta a la caja curricular de la Educación Especial. En tanto, nos atrevemos a decir que en este período (2006-2013) la enseñanza y lo curricular son

aspectos incluidos en los marcos regulatorios entrerrianos a la hora de pensar y construir posibles transformaciones. Sin perder de vista que la perspectiva de transversalidad de la modalidad a nivel nacional impulsó las decisiones de la política educativa entrerriana.

En esta línea, la Resolución N° 304/11 CGE se remarca la importancia de pensar las trayectorias educativas integrales como itinerarios personalizados y no como experiencias o recorridos lineales. Por otra parte, a la hora de hablar sobre los procesos curriculares se retoman los aportes de Stenhouse (1991) y, desde allí, se asume la noción de currículum como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Resol. N° 304, 2011, p. 7).

Las orientaciones apostaron a pensar en un currículum que impulsara una educación integral, el cual propiciaría una formación para la identidad, la autonomía y la ciudadanía que potencien el ejercicio pleno de los derechos culturales, políticos civiles y sociales, es decir, una educación que permita desarrollar proyectos de vida. En esta línea, se destaca la importancia de analizar las condiciones institucionales y curriculares, como así también las articulaciones intersectoriales con otros organismos provinciales, nacionales y de la sociedad civil.

Seguidamente se presentan diversos ejes que una escuela que atendiera a la educación integral debía abordar, entre ellos: Educación para la ciudadanía, el trabajo y la salud. El documento desarrolla cada uno de ellos y presenta posibles temas a trabajar dentro de cada eje. Por último, se remarca la importancia de la autonomía dentro de los procesos curriculares en las trayectorias educativas escolares. Para la política educativa entrerriana, la autonomía es entendida como una construcción progresiva, en tanto capacidad de le sujeto de auto gobernarse, por una norma que elle mismo acepta como tal, sin coerción externa, sin perjudicar a otros. De esta manera, la Resol. N° 304/11 CGE pretendió ser un aporte a los lineamientos curriculares de los niveles obligatorios y de la modalidad de Jóvenes y Adultos y, al mismo tiempo, procuró “recuperar experiencias pedagógicas que se conviertan en nuevos textos, en nuevos documentos” (Resol. N° 304, 2011, p. 20).

Junto con las resoluciones desarrolladas se aprueba la Resolución Nº 305/11 CGE, la cual establece que las escuelas y centros dependientes de la Dirección de Educación Especial y de la Dirección de Educación de Gestión Privada cambiarán su denominación para pasar a llamarse escuelas de educación integral y centros educativos integrales y terapéuticos.

Por su parte, una ex funcionaria del Consejo General de Educación durante ese período, en referencia a la construcción de las resoluciones mencionadas y de las decisiones políticas y pedagógicas que se tomaban en ese momento, recordó:

(...) Estas dos resoluciones que se aprobaron fueron ampliamente discutidas y consensuadas porque hay, en principio, una resistencia de las escuelas comunes a incorporar a las personas con discapacidad. No porque los rechace o no los acepte; creo que es por el gran desconocimiento que existe en la formación docente de grado o inicial para primaria o para nivel secundario, en cualquiera de las disciplinas, en el abordaje y el tratamiento a una persona diferente (Entrevista Nº 18, 2019).

Respecto de ese momento histórico, otra entrevistada relató:

(...) hubo varias transformaciones, cuando se aprobó la Ley de Educación, pero previo a eso ya se venía discutiendo mucho en relación al lugar de la Educación Especial en el ámbito de la educación en general. Y, básicamente, lo que nosotros vivimos en la escuela como cambio fueron algunas cosas vinculadas a las funciones de los equipos técnicos. Qué hacen los equipos técnicos en una escuela especial al cambiar la política pública respecto de la Educación Especial y la discapacidad. Claramente, hay un viraje de las intervenciones más clínicas que se hacían tanto desde la psicopedagoga, la fonoaudióloga y la psicóloga, a intervenciones más institucionales e interdisciplinarias. Eso era un poco el discurso que se instalaba, que fue en principio un poco resistido porque, por ejemplo, mis compañeras hacía mucho tiempo que estaban en la escuela y lo que ellas sabían hacer era eso que había que cambiar. Entonces, eso fue un momento de transformación importante, donde la sensación era que lo que sé no me alcanza o no me sirve para lo que me piden que tenga que hacer. Eso, en principio, en el equipo técnico trajo como consecuencia muchos debates, muchas discusiones y algunas resistencias (...) (Entrevista Nº 12, 2019).

En los fragmentos recuperados se visibiliza el entramado que se genera en los diferentes actores del sistema educativo entrerriano. Las transformaciones propuestas y las preguntas

que generaban al interior de la vida de las instituciones. Allí aparece, de una u otra manera, la cuestión de lo institucional y el modo en que las marcas de la normalidad las atraviesan. Repensar la Educación Especial desde la propia institución y desde los propios lugares históricamente construidos. Ese cambio de denominación también implicó un repensar el propio lugar institucional. Quizás el propio lugar en tanto escuelas. Así pues, lentamente el tema de la enseñanza empieza a ocupar otro lugar.

Ahora bien, en nuestro análisis reconocemos que las transformaciones planteadas en dichas resoluciones y el carácter de transversalidad en la modalidad significaron, al mismo tiempo, rupturas y continuidades. Los mayores obstáculos se traducen en el tema de la certificación que las llamadas escuelas integrales podían y pueden otorgar. En este sentido, la experiencia de lucha de la escuela de sordos<sup>20</sup> de la ciudad de Paraná nos posibilita advertir que, esta aparente ruptura, respecto del paradigma de la normalidad, encubre una continuidad que se pone de manifiesto a la hora de certificar las trayectorias educativas. En referencia a ello, cabe destacar que el pasaje de Régimen Especial a Modalidad de Educación Especial significó un obstáculo en términos de reconocimiento y de certificación para las escuelas integrales. Aspecto que fue advertido y denunciado por la comunidad de la escuela de sordos de Paraná.

Hacia finales del año 2011 se aprueban a nivel provincial otras tres resoluciones, que siguieron los pasos trazados por las resoluciones trescientos. Nos referimos a las resoluciones Nº 3742, Nº 3743 y Nº 5138. Las dos primeras tuvieron que ver con la aprobación de instancias de formación referidas a la formación laboral de los jóvenes y adultos con discapacidad y la Resol. Nº 5138/11 CGE se focalizó en las funciones de las configuraciones de apoyo. En cuanto a la Resolución Nº 3742/11 CGE es importante remarcar que aprobó la organización curricular de los cursos de capacitación laboral y de formación profesional para las escuelas de educación integral, como así también, los

---

<sup>20</sup> Nos referimos a la experiencia vivida por los sujetos sordos, familiares y aliados. Los cuales tuvieron que luchar para que la escuela de sordos pudiera continuar certificando el trayecto de formación de los estudiantes. La injusta situación llevó a que interviniera el Defensor del Pueblo debido a que la institución escolar realizó una reconstrucción de la normativa en la cual en ningún documento se establecía la no certificación. Junto con ello se conformó una instancia de debate en el que participaron diferentes sectores: la escuela de sordos, la comunidad sorda de Paraná, el Programa “La Producción Social de la Discapacidad” de la Facultad de Trabajo Social de la UNER, referentes de otras provincias, el funcionariado del CGE de ese momento. Debate que quedó clausurado.

formatos de certificados para los estudiantes que culminarían los trayectos formativos y/o módulos de los cursos de formación profesional correspondientes a la capacitación laboral y/o formación profesional. En la misma sintonía, la Resolución N° 3743/11 CGE aprobó el Sistema de Prácticas Educativas Vocacionales Ocupacionales para los estudiantes de la Modalidad de Educación Especial, las cuales debían ser enmarcadas en el proyecto formativo institucional. Cabe destacar que ambas regulaciones traducen lo propuesto en las resoluciones N° 303 y N° 304.

En el mes de diciembre, se aprueba la Resolución N° 5138/11 CGE la cual se dedica a establecer roles y funciones de las configuraciones de apoyos. Si comparamos con el período del Régimen Especial (1993-2005) en este momento fue escasa la construcción de normativa dedicada y abocada a describir de manera minuciosa roles y funciones de los equipos técnicos. Como hemos mencionado anteriormente, aquí el énfasis prevalece en regular lo organizacional y lo curricular. Así pues, a través de la Resolución N° 5138/11 CGE CGE, para el nivel inicial y nivel primario denominados Servicios de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE); para el nivel secundario y sus modalidades, educación técnico especial y educación de jóvenes y adultos, los denominados Equipos de Orientación Educativa (EOE) y en las escuelas de educación integral y centros educativos integrales y terapéuticos, los llamados Equipos Técnicos. Siguiendo a Muñoz (2015) no podemos dejar de mencionar que este reordenamiento de la modalidad incluyó la creación de cargos de referentes informáticos para el Programa Conectar Igualdad para las escuelas integrales de nuestra provincia.

En el año 2013, cierre de nuestro período estudiado, se aprueba la Resolución N° 1550/13 CGE, la cual crea el Programa de Trayectorias Escolares y pone en agenda de todos los niveles obligatorios y las modalidades del sistema educativo entrerriano la decisión política de pensar las trayectorias escolares como derecho. Así pues, la creación del programa, el cual ocupó un lugar en la estructura orgánica del CGE y contó con recursos y presupuesto, fue parte de una decisión política de la gestión de ese momento.

Tal como afirma el texto, dicha decisión responsable e indispensable, se sustentó en el marco regulatorio que desde 2006 se venía trabajando desde la política educativa nacional

en la cual, desde una perspectiva de derechos, se buscó diseñar y desarrollar acciones en pos de saldar deudas históricas del sistema educativo. Así pues, en sintonía con ello, dos puntos clave: entender la educación como un bien personal y social y a los estudiantes como sujetos de derecho fueron los ejes de construcción de políticas de inclusión que permitirían reducir la brecha de desigualdades existentes. Con una lectura de la realidad de ese momento, y con un balance de los años transitados desde 2006 a 2013, la Resol. Nº 1550/13 CGE establece la decisión de integrar las políticas de inclusión con políticas pedagógicas. En otras palabras, denuncia que las políticas de inclusión sin políticas pedagógicas se tornan insuficientes.

Valiéndose de los acuerdos federales de esos años<sup>21</sup>, en tanto antecedentes normativos y, al mismo tiempo, como “expresión de una voluntad política de la gestión educativa de la Provincia de Entre Ríos en la que quedan absolutamente claras las intencionalidades” (Resol. Nº 1550, 2013, p. 6). La normativa realiza un balance respecto de las políticas de igualdad. En este sentido, enfatiza en que, durante el período 2003-2010, fue necesario garantizar las condiciones materiales y simbólicas necesarias para el ejercicio del derecho a la educación, entre ellas; el acceso, edificios, becas, Asignación Universal por Hijo, programas de inclusión, de niños y jóvenes para posteriormente avanzar en la promulgación de nuevas leyes educativas. De esta manera, la normativa propone avanzar e implementar políticas de igualdad de segunda generación, es decir, ya no bastaba con que los estudiantes “estuvieran” en el sistema, sino que aprendieran. Así pues, bajo la premisa trayectorias acompañadas/asistidas= educación de calidad con equidad, sostiene la necesidad y el desafío de “pasar de enunciados normativos a políticas públicas y de estas a prácticas educativas que las concreten” (Resol. Nº 1550, 2013, p. 7).

En esta línea, se reitera que, desde la política educativa de la modalidad, las trayectorias educativas integrales son entendidas como recorridos flexibles no lineales y se reafirma la necesaria e imprescindible co-responsabilidad entre niveles y modalidades. A lo establecido

---

<sup>21</sup> La Resolución Nº 1550/13 CGE menciona regulaciones y acuerdos nacionales del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación de la Nación a los cuales Entre Ríos adhirió, a saber: Resol. Nº 174/12 CFE “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes y las trayectorias escolares en el nivel inicial, nivel Primario y modalidades, y su regulación”; Resol. Nº 188/12 CFE “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” y el Acuerdo de Mejoramiento Educativo 2012-2016.

en las regulaciones mencionadas se le agregan los formatos posibles de concreción que, como veíamos en la normativa de los años 90, refieren a las dependencias organizacionales y administrativas. La Resolución Nº 1550/13 CGE afirma que es preciso renovar y vigorizar los acuerdos para la interacción entre educación común y especial en todos los niveles obligatorios. El objetivo es el acompañamiento flexible, complementario y contextualizado de las configuraciones de apoyo (EOE, SAIE, equipos técnicos de escuelas, entre otros) en la definición conjunta de estrategias apropiadas (siempre documentadas) para posibilitar la construcción de una trayectoria educativa integral para cada uno de los estudiantes integrados a una escuela común.

#### **4. Consideraciones finales**

Ahora bien, desde la sanción de LEN Nº 26206 hasta el año 2013 podemos reconocer ciertas características que la política educativa nacional y provincial asumen respecto de la modalidad. Desde el año 2006 hubo una fuerte impronta normativa en poder mover estructuras históricas respecto de la dimensión organizacional de la Educación Especial en el sistema educativo. Los aires de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los aportes del modelo social de la discapacidad se hicieron presentes en esos desplazamientos y, sin lugar a dudas, la perspectiva de derechos marcó y direccionó el compendio normativo construido.

De esta manera, una de las marcas de la gubernamentalidad de la Educación Especial entre 2006 y 2013 estará en la inclusión y sus principios. Como hemos mencionado anteriormente, no es menor el pasaje del estar juntas al aprender juntas (Rusler, 2010). La enseñanza y el currículum común ocupan un lugar diferente en relación a lo que sucedía entre 1993 y 2005 aunque la centralidad continuará en la persona con discapacidad en tanto sujeto de derecho. En sintonía con ello, es importante advertir que el compendio normativo dejó de centrarse en la descripción minuciosa de roles y funciones de los equipos técnicos siendo en este período mucho menor la producción normativa con esas características. Más bien asumió la dimensión organizacional de la Educación Especial en el sistema educativo. Tanto a nivel nacional como provincial nos encontramos con una vasta producción al respecto, lo que implicó rupturas y, al mismo tiempo, continuidades.

En cuanto a las rupturas, nos referimos a la idea de transversalidad que atravesó el corazón de la modalidad y su relación con los niveles obligatorios y las otras modalidades. Esta perspectiva implicó que se destinaran recursos económicos y formativos para la consolidación de la modalidad como así también el debate sobre la enseñanza, el currículum común y el aprendizaje de todes y cada une. Sin llegar a conmovier por completo el formato escolar es posible reconocer ciertos movimientos que, hasta el momento, eran inamovibles y que intentaremos sintetizar a continuación.

En lo que respecta a la coordenada de los lugares la escuela especial —en términos normativos— deja de ser el lugar central y único para la educación de niños y jóvenes con discapacidad y se transforma en lugar excepcional, es decir, como última instancia. Tal como lo había establecido la Declaración de Salamanca en 1994, es la escuela común el lugar para la educación de todes. Como hemos mencionado, el saber pedagógico es reconocido desde otro lugar, ya no como alguien que aplica lo que el grupo de profesionales expertes sabían sobre ese sujeto, sino que se lo ubica en un lugar de construcción de estrategias pedagógicas. Aspecto que en la práctica ha tenido sus dificultades, pero que no es menor ~~no~~ mencionarlo.

Entre las continuidades reconocemos que, si bien la transversalidad que caracteriza a la modalidad conmovió algunos aspectos del formato escolar, hubo nudos en los que se reafirmó la ideología de la normalidad (Rosato y Angelino, 2009). Nos referimos al tema de las certificaciones de las escuelas integrales. Radica allí un obstáculo no saldado hasta el momento en torno a qué niveles y qué modalidades pueden certificar las trayectorias de sus estudiantes. Tal como expresó una de las entrevistadas, refiriéndose al tema, “certifican todos menos, la escuela integral” (Entrevista N° 12, 2019). Otra de las continuidades es el no reconocimiento en pie de igualdad de las personas con discapacidad y de las organizaciones de personas con discapacidad para el debate y la construcción de normativas, como así también para la evaluación de su implementación. Si bien no dejamos de reconocer la experiencia surgida en el año 2005 entre el CGE y APAdEA consideramos que la característica común ha sido la no participación.

A modo de síntesis, podemos reconocer algunas de las rupturas más significativas, las cuales no han sido suficientes para un reconocimiento justo de las personas con discapacidad, pero no podemos dejar de mencionar que han sido necesarias e importantes. Las mismas son: (a) la centralidad del modelo social y el reconocimiento de las personas con discapacidad en tanto sujetos de derecho (b) el pasaje del estar juntas al aprender juntas (Rusler, 2010); (c) el pasaje del saber especializado terapéutico hacia el saber pedagógico (manifestado en el lugar que ocuparon la enseñanza y el currículum común) y (d) el movimiento en lo que respecta a la dimensión organizacional y la transversalidad de la modalidad en el sistema educativo. Las continuidades se inscriben en lo que refiere al reconocimiento efectivo de las personas con discapacidad en tanto ciudadanos en pie de igualdad (Fraser, 2006). Como hemos mencionado, las marcas de la normalidad son históricas y se reactualizan bajo formas de gubernamentalidad casi imperceptibles. En tanto, bajo aparentes rupturas hemos reconocido ciertas continuidades, entre ellas: (a) la certificación de las escuelas especiales en Entre Ríos es el mayor obstáculo que presenta la característica de transversalidad de la modalidad; (b) la no participación de las personas con discapacidad y de las organizaciones de familiares y personas con discapacidad en el debate y la construcción de normativas es una continuidad durante los 20 años estudiados y (c) las deudas pendientes respecto de la educación de las personas con discapacidad intelectual.

### **Referencias bibliográficas**

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa universitario de estudios de Género de la UNAM.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Ediciones Bellasterra.
- Arbuet Osuna, C. (2016) Democratizar la derrota. Inventario de una tarea (in)escrupulosa. En H. González, E. Grüner, E. y otros, *¿Qué queda de los cuatro peronismos?* (pp.151-180). Editorial Octubre.

- Bacarlett Pérez, M. L. y Lechuga de La Cruz, A. M. (2009). Canguilhem y Foucault: de la normatividad a la normalización. *Ludus Vitalis*, XVII (31), 65-85, [http://ludus-vitalis.org/html/textos/31/31-04\\_bacarlett\\_lechuga.pdf](http://ludus-vitalis.org/html/textos/31/31-04_bacarlett_lechuga.pdf)
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, (Núm. 349), 137-152, [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/848/Art\\_BartonL\\_EstudiosDiscapacidadBusqueda\\_2009.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/848/Art_BartonL_EstudiosDiscapacidadBusqueda_2009.pdf?sequence=1)
- Belgich, H. (2006). *Orden y desorden escolar: cómo enseñar, aprender, imaginar y crear una institución escolar diferente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bourdieu, P., Chamboredón, J. C. y Passeron, J.C (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI Argentina Editores S.A.
- Castro, E. (2011). *Diccionario de Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Castro, E. (2015). *Introducción a Foucault*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). (2012). *Documento Posicionamiento de la CTERA. La integración escolar*, <https://aqmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2013/07/documento-CTERA-integracion-escolar.pdf>
- De la Vega, E. (2015). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Noveduc.
- Diez, A. C. (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 157-171.
- Feldfeber, M. y Gluz, N (2011). Las políticas educativas en argentinas: herencias de los ´90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Revista Educación Social*, 32 (115), 339-356.
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Inclusiones*, Volumen 1, Número 3, 31-55.

- Ferrante, C. (2015). Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo. La vigencia de la tragedia médica personal. *Inclusiones*, (Vol. Especial), 33-53.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico* (pp.17-88). Ediciones Morata.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (1997). Resolución N° 250/97 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (1998). *Accionar de todas las Escuelas y Servicios de Educación Especial*. Resolución N° 3710/98 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (1998). Resolución N° 3715 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (1998). *Funcionamiento respecto de la integración de niños con discapacidad*. Resolución N° 3734/98 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2001). Resolución N° 93 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2002). Resolución N° 713 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2005). Resolución N° 1296 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2006). *Funciones del Maestro Orientador Integrador*. Resolución N° 978/06 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2010). *Diseño Curricular para la Formación Docente del Profesorado de Educación Especial*. Resolución N° 0298/10 CGE.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE-Dirección de Educación Especial, Dirección de Educación de Gestión Privada. (2011). *Lineamientos Educación Especial desde la*

*perspectiva de la Educación Integral*. Resolución N° 0303/11 CGE.  
<http://www.agmeruruguay.com.ar/resol303-11.pdf>

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2011). *Orientaciones Curriculares para la Modalidad Educación Especial*. Resolución N° 304/11 CGE.

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2011). *Cambio de denominación de las Escuelas Especiales a Escuelas de Educación Integral y Centros Educativos Integrales y Terapéuticos*. Resolución N° 305/11 CGE.

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2011). *Organización Curricular de los Cursos de Capacitación Laboral*. Resolución N° 3742/11 CGE.

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2011). *Prácticas Educativas Vocacionales Ocupacionales*. Resolución N° 3743/11 CGE.

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2011). *Organización y Funciones de las Configuraciones de Apoyo de la Modalidad Educación Especial: Equipos Técnicos de Escuelas de Educación Integral y Centros Educativos Integrales y Terapéuticos; Servicios de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE) y Equipos de Orientación Educativa (EOE)*. Resolución N° 5138/11 CGE.

Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE. (2013). *Programa Integral de Trayectorias Escolares*. Resolución N° 1550 cge. <http://www.agmeruruguay.com.ar/resol1550-13.pdf>

Gobierno de la República Argentina. Consejo Federal de Educación. (2008) *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Resolución N° 79 CFE.

Gobierno de la República Argentina. Consejo Federal de Educación. (2011). *Documento de la Modalidad Educación Especial*. Resolución N° 155/11 CFE.

Gobierno de la República Argentina. Consejo Federal de Educación. (2012). *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. Resolución N° 174/12 CFE.

Gros, F. (2007). *Michel Foucault*. Amorrortu.

Ley N° 22431. Sistema de protección integral de los discapacitados (1981).  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/norma.htm>

Ley N° 24901. Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (1997).  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

Ley N° 24195. Ley Federal de Educación (1993).  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Ley N° 9330. Ley Provincial de Educación (2001).

Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional (2006).  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006).  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>

Ley N° 26378. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo* (2008).  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>.

Ley N° 9890. *Ley Provincial de Educación* (2008)  
[https://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/leyes/Ley\\_Nro\\_9890\\_Ley\\_Provincial\\_de\\_Educacion.pdf](https://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/leyes/Ley_Nro_9890_Ley_Provincial_de_Educacion.pdf)

Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.

Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998). Documentos para la concertación. Serie A, N° 19. *Acuerdo Marco para la Educación Especial*.

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2008). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Especial.*

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.* <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109623/Educaci%C3%B3n%20especial%2c%20una%20modalidad%20del%20sistema%20educativo%20argentino%20Orientaciones%201.pdf?sequence=1>

Muñoz, C. (2015). *Panorama de la integración en Entre Ríos.* (Documento de cátedra elaborado sobre la base del documento final del PID 3144: Una cartografía de la integración en educación). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Muñoz, C. (2017). *Una cartografía sobre integración en Educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos.* Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol. 7, (Núm. 7), 110-125, <http://pcient.uner.edu.ar/index.php/Scdyt/article/view/396/0>

Muñoz, C. (2018). *Lecturas del cuerpo-del-paciente: aportes de las ciencias sociales a la semiología médica.* EDUNER.

Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño.*

Naciones Unidas (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje,* aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ\\_para\\_todos\\_jomtien1990.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ_para_todos_jomtien1990.pdf)

Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.*

- Naciones Unidas (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la Justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad*, (pp. 34-58). Morata.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *El modelo social de la discapacidad*. CERMI.
- Palacios, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones -ligeras brisas- frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*. Vol 4, (Núm. 2), <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/view/208>
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J. y Skliar, C. (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, (pp. 293-294). Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2008) *La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en educación*. Laertes.
- Pêcheux, M. (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Gredos.
- Pié Balaguer, A. (2012). Fundamentos de la educación para la autonomía: los disability studies. En A. Pié Balaguer (Coord.). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*, (pp. 21-46). UOC. [https://asistenciasexual.org/wp-content/uploads/2018/02/Deconstruyendo\\_la\\_Dependencia.pdf](https://asistenciasexual.org/wp-content/uploads/2018/02/Deconstruyendo_la_Dependencia.pdf)

Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2011). *El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación*, <http://www.redi.org.ar/Documentos/Publicaciones/El-derecho-a-la-autonomia-de-las-personas-con-discapacidad-como-instrumento.pdf>

Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad *et al.* (2012). Informe alternativo: situación de la discapacidad en Argentina 2008/2012, <http://www.redi.org.ar/Documentos/Informes/Preguntas-y-recomendaciones-sugeridas-en-el-informe-alternativo.pdf>

Rosato, A. y Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.

Rusler, V. (2010). *De la educación integrada a aprender juntos*. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE, Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades Buenos Aires, Argentina. [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS\\_RUEDES\\_XIX.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf)

Skliar, C. (2002). La invención de la alteridad desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, Año 10, (Núm. 22), 1-18. Buenos Aires.

Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Miño y Dávila.

Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. *Educación y Pedagogía*, xvii (41), 11-22.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, (Vol. 8), 1-18, [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Sztulwark, D., Gago, V. y Scolnik, S. (2018) La crisis, el protagonismo social y la investigación militante. Colectivo Situaciones, <http://lobosuelto.com/la-crisis-el-protagonismo->

[social-y-la-investigacion-militante-diego-sztulwark-veronica-gago-y-sebastian-scolnik-colectivo-situaciones/](#)

Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

Veiga-Neto, A. y Lopes, M. C. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R. A. Cortés Salcedo y D. L. Marín Díaz (Comps.) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, (pp. 106-125). Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Warnock, M. H. (1978). *Special educational needs*. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. HMSO.

---

<sup>i</sup> Marina Chaves es Profesora en Ciencias de la Educación y Doctora en Ciencias Sociales (UNER). Docente auxiliar en la cátedra Problemas Psicológicos en Educación y en el Espacio de Reflexividad Pedagógica entre Disciplinas II en la FCEdu-UNER y en las cátedras Psicología Educativa II y Seminario de la Práctica Docente en Psicología II en profesorado de la Facultad Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FHAyCS-UADER).

Orcid 0000-0003-3567-0373