

## **EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DISCAPACIDAD: ENTRE LA OBLIGATORIEDAD, IGUALDADE INCLUSIÓN<sup>2</sup>**

### **HIGH SCHOOL EDUCATION AND DISABILITY: BETWEEN OBLIGATORY, EQUALITY AND INCLUSION**

**Natalia Noemí Barrozo<sup>1</sup>**

Instituto de Investigaciones en  
Ciencias Sociales y Humanidades  
(ICSOH), CONICET  
Universidad Nacional de Salta

#### **Resumen**

Este artículo presenta algunas reflexiones teóricas y análisis sobre la escuela secundaria y los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, en el marco de una investigación que se desarrolla indagando en escuelas de la provincia de Salta. La investigación educativa, principalmente desde las teorías sociocríticas y la perspectiva histórica, muestra que la escuela ha favorecido fuertemente al proceso de construcción de lo que se conoce como “infancia anormal” y ha excluido a grandes sectores de la sociedad entendidos como minoría diferente. Las personas con discapacidad no han sido ajenas a este proceso y en sus experiencias puede evidenciarse el carácter discriminatorio de las estructuras de la sociedad en general y del sistema educativo en particular. Aquí se presenta un primer acercamiento hacia los marcos teóricos que pretenden poner en tensión categorías tales como

<sup>1</sup> Natalia Noemí Barrozo es Prof. en Ciencias de la Educación (UNSa), Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP), JTP Integración Educativa (UNSa), becaria doctoral (ICSOH-CONICET). Investiga sobre educación, políticas educativas, discapacidad y ruralidad. Correo electrónico: nathy.barrozo@gmail.com

<sup>2</sup> Recibido: 21/06/17  
Aceptado: 06/07/18

obligatoriedad, igualdad, integración e inclusión y, finalmente, se abren algunos interrogantes sobre los que trabaja la investigación.

**Palabras clave:** Educación – Discapacidad - Escuela Secundaria

### **Abstract**

This article presents some theoretical reflections and analyzes about high school education and the processes of inclusion of students with disabilities, within the framework of an investigation that takes place in schools in the province of Salta. Educational research, mainly from socio-critical theories and historical perspective, has shown that the school has strongly favored the construction process of what is known as "abnormal childhood" and has excluded large sectors of society understood as a minority different. People with disabilities have not been strangers to this process and in their experiences the discriminatory nature of the structures of society in general and of the educational system in particular can be evidenced. Here we present a first approach to the theoretical frameworks that seek to put into tension categories such as obligatory nature, equality, integration and inclusion and, finally, some questions are opened on which the research works.

**Key words:** Education – Disability - High School Education

### **INTRODUCCIÓN**

La investigación en ciencias sociales en el campo de la discapacidad viene avanzando con significativos aportes que enriquecen la discusión en lo que se refiere al derecho a la educación y permiten evidenciar que aún se sostienen prácticas de segregación, exclusión y discriminación al interior del sistema educativo.

En la Argentina, con la Ley de Educación Nacional 26.206 y la ampliación de la obligatoriedad de la escuela secundaria, cada año más estudiantes con discapacidad estarán interpelando las escuelas. Esta situación es una realidad en todas las provincias, y Salta no es la excepción, por lo tanto, resulta interesante realizar un análisis histórico de la constitución del sistema de educación y especialmente de la educación orientada a los alumnos con discapacidad (educación especial) para evidenciar las prácticas que se sostienen al interior del sistema.

A partir de los aportes del Modelo Social y de las Teorías Críticas de la Sociología de la Educación, especialmente desde la perspectiva Posfundacional, se problematizan los mandatos construidos históricamente y todavía presentes en la escuela secundaria contemporánea, así como las categorías de inclusión e integración escolar. Asimismo, se realiza un breve acercamiento hacia algunos aspectos de la escuela secundaria actual en

términos históricos e institucionales para reflexionar sobre el dispositivo escolar y pensar nuevas formas de hacer posible una escuela para todos y todas.

### **Concepciones sobre discapacidad y el impacto en educación**

Los autores en el campo de discapacidad han identificado una serie de paradigmas y/o modos de responder a la discapacidad a lo largo del tiempo, que son necesarios conocer para entender la construcción de la discapacidad. Uno de ellos es el Modelo de la Prescendencia, el cual puede ser ubicado en el período medieval, entre el siglo V y el siglo XIII, y está compuesto por una concepción demoníaca de la discapacidad, basada en fundamentos metafísicos, religiosos e individualistas según los cuales la discapacidad tiene un origen religioso y deviene de un castigo divino por algún pecado cometido por la persona con discapacidad o por sus padres. Bajo esta idea se desprecia y prescinde de la persona con discapacidad bajo el supuesto de que no tiene nada que aportarle a la sociedad porque es improductiva.

Posteriormente, ubicamos el Modelo Médico, que se sitúa en los siglos XIX y XX, donde los supuestos que subyacen a la discapacidad provienen del campo científico desde una visión médica e individualista de la discapacidad. Se define a la discapacidad en función de los parámetros de medición del par “normal-anormal” y el foco está puesto en los rasgos deficitarios que alejan a las personas de los cánones “normales”. Los aportes de este modelo cobran un gran impacto en la psicopedagogía y en la educación, y penetran en el discurso pedagógico a través del diagnóstico médico diferencial y los tests psicométricos que identifican la discapacidad en un sujeto, en relación a la media. Una de las propuestas es la rehabilitación para que la persona pueda rehabilitar las funciones orgánicas que la discapacidad ha atrofiado, es decir, que pueda retornar de esa condición patológica.

El Modelo Social cobra auge a fines del siglo XX, de la mano del movimiento social de personas con discapacidad y de los estudios sociales de la discapacidad (*Disability Studies*), y propone otra forma de entender a la discapacidad centrando el problema en el entorno, y ya no en la deficiencia de la persona. Por lo tanto, las actividades que se proponen deben estar orientadas a la sociedad (educación, salud, trabajo, recreación, etc.) y no exclusivamente a la persona con discapacidad. Es necesario mencionar que el Paradigma Social, de acuerdo con Palacios (2008), se presenta más bien como un reclamo e ideal a alcanzar, pero en las prácticas aún se evidencian vestigios de los paradigmas anteriores:

Se presenta en la actualidad como un reclamo, una aspiración, un ideal a alcanzar. [...] las características descritas anteriormente han sido deducidas de ciertas demandas

sociales y sus recepciones normativas, pero no son una descripción exacta de lo que sucede en el escenario sociológico actual (Palacios, 2008, p. 105).

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), uno de los documentos más importantes en vigencia en materia de derechos de las personas con discapacidad, define a la discapacidad desde este modelo y entiende que es un término que va cambiando en relación a diferentes procesos históricos y que involucra diversos aspectos:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006, p. 1)

Si bien los modelos sobre la discapacidad permiten comprender la evolución de los modos en que la sociedad occidental ha entendido y percibido a lo largo del tiempo la discapacidad, tenemos que tener cuidado en cuanto a que la aparición de nuevos modos de entender la misma no implica que los anteriores modos hayan desaparecido, sino que en la actualidad las experiencias nos confirman que conviven prácticas devenidas del modelo médico, junto al modelo social, y en otras ocasiones, tristemente la sociedad todavía lleva adelante prácticas devenidas del modelo de prescindencia.

Las diferentes concepciones sobre la discapacidad tienen implicancias e impactos en el campo educativo, de ahí que se puedan diferenciar diferentes propuestas educativas de acuerdo a modelo y/o paradigma vigente.

Bajo el Modelo de la Prescindencia no encontramos experiencias de educación para las personas con discapacidad ya que eran prescindibles para la sociedad, de hecho, ni siquiera estaba considerado el derecho a la vida. Aun así, podemos arriesgarnos a plantear que cuando las personas son excluidas del sistema educativo a causa de la discapacidad, estamos frente a un tipo de propuesta educativa de exclusión, ya que se argumenta que la deficiencia de la persona le impide aprender. En este sentido, el Informe Warnock de 1978, que fue importante por mostrar la necesidad de reformular los conceptos y programas dirigidos a niños con discapacidad, se destaca también por plantear que ningún niño puede ser considerado ineducable a causa de su deficiencia.

Por otro lado, en relación al Modelo Médico, la respuesta desde el sistema educativo fue la segregación educativa. Dussel (2004) cita a Adriana Puiggrós para argumentar que entre el siglo XIX y XX, nuestro país llevó adelante su proyecto educativo a partir de la *pedagogía normalizadora*, esta pedagogía hizo hincapié en el establecimiento de una norma general que establecía una medición dirigida a los sujetos de la educación y suponía la corrección de aquel que se desviaba de la norma, bajo el mandato de homogenización y eliminación de las

diferencias. De este modo, “la pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta ‘natural’ y esperable, y por lo tanto ‘genera’ y ‘produce’ lo anormal, la transgresión, la desviación” (Dussel, 2004, p. 317).

En las prácticas normalizadoras se clasificó a los alumnos, aquellos identificados como “normales” accedieron al sistema educativo común, y para aquellos identificados como “anormales”, bajo los supuestos de la deficiencia como un problema individual, se propuso una forma de educación diferenciada en espacios apartados del sistema de educación común. En nuestro contexto, la Educación Especial tuvo estos orígenes, y aunque actualmente la función haya cambiado, es necesario reconocer que los aportes del Modelo Médico cobraron gran impacto en el discurso psicopedagógico diferencial en las escuelas, y que ciertos aspectos continúan vigentes. Esta forma de educación segregacionista se clasifica a su vez en espacios diferentes de acuerdo a la patología, y se pone especial énfasis en una tipología de aprendizaje casi general de acuerdo al tipo de discapacidad.

Con los primeros aportes del Modelo Social también se criticaron las formas de escolarización que se venían sosteniendo. De ese modo, surge la integración como propuesta educativa que implica que la persona con discapacidad asista a la misma escuela que las personas sin discapacidad, es decir, la escuela común. En principio, la integración educativa se proponía trabajar para solucionar los problemas de discriminación en la escuela por motivos de discapacidad, pero también recibió críticas por parte del movimiento de vida independiente y de las organizaciones de la sociedad civil, ya que esta propuesta no suponía que las instituciones tuvieran que modificar sus prácticas ni que el sistema educativo replanteara su estructura para que ningún estudiante con discapacidad quede excluido al interior de la escuela. Al contrario, el sistema educativo permanece inmutable e incuestionable, y si el estudiante con discapacidad fracasa se debe a su deficiencia.

La propuesta educativa que se plantea desde los nuevos aportes del Modelo Social es la educación inclusiva, la cual refiere a que el sistema educativo en general, como parte de un tejido social, debe replantear su estructura y su formato para trabajar desde una nueva concepción de la diversidad, la diferencia y la heterogeneidad. Se trata de que el Estado, las escuelas y la comunidad educativa generen estrategias de trabajo diferentes para la inclusión, para que cada estudiante tenga las mismas posibilidades que otro, sin que la discapacidad sea una excusa.

## **El derecho a la educación en Argentina y la extensión de la obligatoriedad**

La educación constituye un derecho universal reconocido por diversos tratados internacionales y nacionales. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional 26.206 sostiene que la educación es un derecho y que el Estado es el responsable de garantizar que ningún ciudadano argentino quede excluido de este derecho.

El artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) se refiere al derecho a la educación, y en vistas de que Argentina adhirió a la Convención y le otorgó jerarquía constitucional, el Estado está obligado a cumplir con los derechos que la presente Convención establece, entre ellos el derecho a la educación.

Frente a este panorama, el debate sobre la educación secundaria es un tema de suma relevancia, en vistas de analizar y discutir líneas de acción destinadas a garantizar a todos los jóvenes el acceso y permanencia en la educación obligatoria.

Los aportes del campo de los estudios sociales son sumamente interesantes para analizar las políticas educativas de escolarización e inclusión en el marco de la incorporación de nuevas subjetividades a la educación común, en este caso nos referimos a la incorporación de adolescentes y jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria.

Sobre todo, teniendo en cuenta que la población de personas con discapacidad ha sido históricamente vulnerada en relación a varios derechos, entre ellos el del acceso a la educación. Los datos del Informe Mundial sobre la Discapacidad (ONU, 2011) muestran que la vida de las personas con discapacidad experimenta muchos más inconvenientes y obstáculos que las personas sin esta condición, de los cuáles podemos mencionar el menor acceso a los procesos de escolarización, y mayor nivel de fracaso escolar, sumado a las múltiples barreras y obstáculos que existen a la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes. Esta situación se agrava cuando crece el nivel de estudios (nivel secundario y nivel superior).

Pese a que existe todo este marco normativo, no siempre tiene una correlación directa con la puesta en práctica, y para ello la investigación permite evidenciar las prácticas que se llevan a cabo y los modos en que los estudiantes con discapacidad transitan su escolaridad.

En este sentido, algunas investigaciones actuales en el campo educativo (Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014; Cobeñas, 2016) que realizan un acercamiento a los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad, muestran que la desigualdad escolar se continúa reproduciendo para las personas con discapacidad, dadas las condiciones institucionales, la escasa formación docente, las estigmatizaciones que circulan en torno a la discapacidad, entre otras cuestiones.

### **Particularidades de la escuela secundaria**

A partir de mediados del siglo XIX se puede situar la formación de los sistemas educativos, los cuales se caracterizan por concentrar “una red de establecimientos docentes con arreglo a criterios en parte uniformes, pero a la vez diferenciada y jerarquizada internamente por sus planes de estudio y destinatarios, con la pretensión de alcanzar, encuadrar y clasificar al menos a toda la población infantil y adolescente” (Viñao, 2002, p.43). Junto al proceso de consolidación del sistema educativo tiene origen la escuela secundaria en la Argentina a mediados del siglo XIX.

La universalización de la escolaridad fue progresiva y sistemática durante toda la segunda mitad del siglo XX, y es por eso que, en el siglo XXI, muchos países fueron proclamando la necesidad de ampliar la obligatoriedad de la escuela, y lo que en principio se concretó con la educación primaria, se fue extendiendo a la escuela secundaria. Así, “este período ha estado marcado por un intenso crecimiento de los sistemas escolares en su capacidad para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los mismos” (Gentili, 2009, p.25).

Por su parte, Nobile (2016, p.115) retomando a Tedesco (1982) expresa que, en sus orígenes, la escuela secundaria remite a un espacio marginal de integración de la juventud. A fines del siglo XIX, la Argentina recibe un gran número de inmigrantes que era necesario integrar. La sanción de la Ley 1420 y la obligatoriedad de la escuela primaria se lleva adelante con la estrategia política de integración de la población hacia el ideal nacional, pero la escuela secundaria no cumplió esta misma función, ya que solo accedían aquellos provenientes de la clase acomodada. Por lo tanto, se podían identificar circuitos diferenciados: los colegios nacionales y las escuelas normales, cada uno de ellos con rasgos y poblaciones distintas.

Los colegios nacionales actuaban como la antesala de los estudios universitarios (Tenti Fanfani, 2007) y gozaban de un gran prestigio debido a su currículo eminentemente enciclopedista y humanista; a este accedían principalmente los varones, pertenecientes a las clases dominantes (hijos de los miembros de la alta sociedad), ya que tendía a formar para el ingreso a la universidad o para algunas posiciones burocráticas públicas y privadas. Las

escuelas normales estaban orientadas hacia las mujeres, pensado como un nivel terminal que otorgaba la titulación en magisterio.

De este modo, en sus orígenes, la escuela secundaria constituyó un espacio que promovió el ascenso social y el prestigio de los hijos de la clase dominante, pero en la actualidad, al menos el mandato de la obligatoriedad extiende ese derecho y permite que la escuela secundaria se democratice.

Pese a que han transcurrido muchos años de la creación de la escuela secundaria, y que las diferentes condiciones contextuales y el marco normativo han cambiado, si analizamos al interior de su formato, podemos identificar que persisten determinadas formas de hacer y de saber en la escuela secundaria que responden a la lógica de sus orígenes.

Cuando nos referimos al formato de la escuela estamos hablando del dispositivo escolar, es decir, esto que Tyack y Cuban (1995) denominaron *gramática escolar* para referirse al modo en que las escuelas están organizadas para impartir instrucción, es decir, “la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por materias y dan calificaciones y ‘créditos’ como prueba de lo que aprendieron” (Tiramonti, 2011, p.127).

Asimismo, identificamos que la escuela secundaria en particular, guarda ciertos rasgos, características o también llamadas coordenadas, que estructuran su dinamismo. Terigi (2008a, p.64) menciona tres disposiciones básicas bajo las cuales se organiza la escuela secundaria, estas son útiles para analizar las particularidades del nivel medio y reflexionar acerca de las posibilidades de llevar adelante propuestas de educación inclusiva.

La primera de estas disposiciones es la clasificación del currículo, este aspecto refiere a que el sistema educativo organiza el saber en diferentes clasificaciones, y a medida que se avanza en los niveles superiores, esta clasificación también se fortalece. En la escuela media, el currículum está fuertemente clasificado y los límites entre contenidos están claramente establecidos en unidades curriculares o asignaturas, de modo que escasamente se establecen interrelaciones entre unas y otras. Esta división del conocimiento por asignaturas en la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propia de finales del siglo XIX, por esto se dice que el currículum de la escuela secundaria afronta una condición de anacronismo, es decir, no responde a las circunstancias actuales.

La segunda disposición que menciona Terigi (2008a) es el principio de designación de los profesores por especialidad. Este punto guarda relación con el punto anterior en tanto, la organización de profesores por especialidad responde a la clasificación del saber en espacios determinados. Esto a su vez se estableció a través de la designación de profesores por



especialidad, ya que la formación del docente para la escuela secundaria está guiada por esta lógica, diferente por ejemplo a lo que sucede en la escuela primaria.

Y la tercera es la organización del trabajo docente por horas de clase. A diferencia de lo que sucede en el nivel inicial y primario respecto a la modalidad del cargo docente, en el nivel secundario la modalidad del trabajo docente es por horas de clase, lo que da lugar al fenómeno de *profesores taxi*, es decir, docentes que parecen taxis ya que tienen que moverse de una escuela a otra durante la jornada laboral. Esta lógica guarda una estrecha vinculación con los puntos anteriores acerca de la clasificación del saber en compartimentos estancos, evidentemente en la escuela secundaria se legitimó esta estructura, y esto trae aparejadas grandes dificultades en relación a las posibilidades de un trabajo con la comunidad educativa si cada docente tiene pequeñas horas distribuidas en más de varias instituciones.

A estas disposiciones, autores como Montes y Ziegler (2012) agregan la graduación de los cursos, la separación los alumnos por edades y la promoción por ciclo aprobado completo; aspectos que no son exclusivos de la escuela secundaria, sino del sistema educativo en general, pero que si analizamos de acuerdo a los aportes de la Educación Inclusiva podrían ser revisados al momento de pensar en una escuela para todos, que valore la diversidad y que ponga en el centro de la escena al estudiante y la diversidad de experiencias.

### **Políticas educativas: entre igualdad e inclusión**

Las políticas educativas cumplen un rol fundamental en el diseño de las futuras acciones en educación, y el modo en cómo entiendan a la inclusión y a la igualdad de oportunidades son cuestiones relevantes, porque bajo esas premisas se sostienen los ejes de trabajo.

Al respecto, las teorías críticas aportan una mirada revisionista sobre las políticas educativas y la función de la escuela, poniendo en duda la tesis del optimismo pedagógico de la escuela como motor de cambio que proporciona el ascenso social; y dejando en evidencia el carácter político e ideológico de la educación y su contribución en la reproducción de las desigualdades.

En el caso de la Argentina, los estudios de Braslavsky (1985) acerca de la discriminación educativa son de gran utilidad para repensar la función de la escuela y permiten desmontar la premisa acerca de la función 'igualadora' del sistema educativo. Este trabajo deja en evidencia la existencia de distintos segmentos educativos, que coinciden con los diferentes segmentos de clase social a los que pertenecen los alumnos, de modo que quienes asisten a

una escuela dentro de un sistema educativo fragmentado están accediendo a una educación también fragmentada y a niveles de conocimiento no equivalentes. Se trata de un sistema educativo segmentado, desarticulado y subsidiario. Estos aportes son sumamente interesantes para analizar lo que sucede en las experiencias de estudiantes con discapacidad que a su vez experimentan situaciones de pobreza y marginalidad, entre otras.

Evidentemente estamos ante una necesidad imperiosa de revisar el sistema educativo que actualmente aparece desintegrado y segmentado, donde la igualdad de oportunidades parecería ser aparente, o si lo es, tiene dificultades de ofrecer a todos lo mismo. Los aportes de Serra (2003) son ejemplificadores al respecto:

En la actualidad asistimos a un proceso de fragmentación y estratificación del sistema educativo que genera rutas diferenciadas que llevan ineludiblemente a destinos distintos según las posibilidades materiales y simbólicas que la población escolar tenga de acceder a los bienes culturales. (Serra, 2003, p.105)

La igualdad que propugnan los discursos acerca de las políticas educativas, muestran que esta ha sido entendida como homogeneidad, es decir, que todos sean iguales, sin tener en cuenta las distinciones particulares de los sujetos de la educación ni sus características. En relación a esto, Dussel (2004) plantea que:

La igualdad (...) se volvía equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. La manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla [...] (En definitiva) la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros. (p.308)

Terigi (2008b) en *Lo mismo no es lo común* expresa algunas reflexiones acerca del significado implícito en el discurso de la inclusión educativa. Si bien también estas reflexiones fueron elaboradas pensando en la categoría inclusión educativa y las desigualdades en función de las clases sociales, consideramos que igualmente sirven para pensar la inclusión en la escolarización de personas con discapacidad. La autora mencionada sostiene que las políticas que estructuraron el sistema educativo han sostenido tres modos de entender la inclusión educativa.

En primer lugar, el significado de *la inclusión como "todos en la escuela"*, el cual hace referencia al acceso material a la escuela, se trata de una escuela que recibe a todos los niños sin distinción de clase social, capacidad o discapacidad, origen cultural, nacionalidad, género, etc. La actual Ley de Educación 26.206 recupera este principio de acceso material; pero a la vez, esta premisa deja grandes interrogantes ya que la escuela puede estar disponible y ser accesible para todos, aun así, gran parte de los niños, niñas y jóvenes no asisten o la abandonan repentinamente. De este modo:

Lo que el discurso de igualdad de oportunidades denuncia es que las escuelas a las que asisten los niños y niñas de los sectores más pobres no ofrecen las mismas condiciones edilicias, de recursos, etc., que las escuelas a las que asisten los sectores medios y altos. Se denuncia que no se trata de la misma escuela. (Terigi, 2008b, p. 211).

En segundo lugar, el significado de la inclusión como “todos aprendiendo lo mismo”, pone en foco la idea de aprender lo mismo porque justamente se evidencia que el hecho de estar en la escuela no produce por sí mismo los mismos resultados de aprendizaje, de modo que:

Comienza a sospecharse que ofrecer a todos, la misma escuela puede no ser igualitario, sino injusto. [...] Este segundo problema plantea la pregunta por las condiciones pedagógicas que pueden hacer posible a los chicos y chicas en situación de vulnerabilidad educativa no solamente ingresar al sistema escolar y permanecer en él, sino lograr los aprendizajes que establece el currículum. (Terigi, 2008b, p.212).

Y en tercer lugar, el significado de la inclusión como “todos aprendiendo lo común”, lo cual pone el acento en el currículum como una cuestión política, ya que aprender lo mismo no es aprender lo común, cuando en los contenidos del currículum figura una postura como la “mejor” y optan por instrumentar los contenidos de esas posturas y perspectivas socio-políticas, en detrimento de otras, existe un gran riesgo de que se esté priorizando la perspectiva de los sectores dominantes, por sobre la de los dominados.

Aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; la injusticia en educación no se juega solamente en la dimensión material de la oferta educativa, ni se resuelve en la dimensión simbólica con la unidad del currículum, ni se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos: la inclusión educativa significa que la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos (Terigi, 2008b, p.214).

Principalmente, la última idea planteada eleva un llamado de atención frente a lo que se conoce como formato o gramática escolar y la necesidad de que la escuela realice una fuerte actividad a su interior, con la intención de repensar las prácticas que históricamente han sido instauradas en su gramática escolar.

Interrogar acerca las formas históricas que operan en el *hacer escuela* cada día y desnaturalizarlas es un primer paso para que como comunidad educativa pensemos en otras formas posibles de escolarización, que tengan como premisa la inclusión de todos adentro, en la misma escuela, aprendiendo lo mismo y lo curricularmente justo.

## Los Centros de Educación Integral para jóvenes con discapacidad en Salta

Las políticas educativas en el área de la discapacidad han avanzado de manera diferente en todo el país, específicamente en lo que respecta a la concreción de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

En Salta en particular, las propuestas educativas para estudiantes con discapacidad son variadas. Hace poco tiempo se creó el Centro de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, conocido bajo las siglas CEI, que tiene por función evaluar, definir, articular y acompañar las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes con discapacidad que estén en condiciones de asistir a Centros de Educación Integral, Escuelas de Educación Secundaria y/o en sus Modalidades -sean de gestión pública o privada- en pos de garantizar la educación obligatoria de los alumnos con discapacidad, en el marco de una cultura juvenil; y la preparación y desarrollo de competencias para su acercamiento al mundo socio-laboral-productivo (Decreto N°3619/15 de la Provincia de Salta).

En este punto se puede evidenciar que el Ministerio de Educación de Salta entiende que algunos estudiantes no están en condiciones de asistir a los CEI, por lo que cabría la pregunta por cuales son las causas por las que un estudiante no estaría en condiciones de asistir a una institución, quienes fijan si está o no en condiciones y cuál es la propuesta educativa de futuro para ellos, aparentemente una propuesta diferenciada.

El CEI depende de la Modalidad de Educación Especial y se articula con el Nivel Secundario de la Dirección General de Educación Secundaria. Actualmente, existen tres dependencias de Centros de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con discapacidad, uno se encuentra en la capital salteña, otro en el departamento de General San Martín, a 280 kilómetros al norte de la capital y el tercero en el Departamento de Anta, a 210 kilómetros al este de la capital. Esto evidencia un avance importante, ya que estos centros articulan trabajos con las diferentes escuelas secundarias que tienen entre su población estudiantes con discapacidad. La distribución en tres lugares estratégicos del territorio provincial da cuenta de se están considerando variables particulares de Salta, como la ruralidad y la distancia.

Podríamos coincidir en que el primer paso para el acceso está dado, pero aún queda mucho por realizar en relación a garantizar una educación inclusiva, escuelas que trabajen con la premisa de que todos deben estar adentro y aprendiendo lo curricularmente justo. Coincidimos con Gluz y Rodríguez Moyano (2014) cuando plantean que:

Los procesos de inclusión escolar dependen no solo de las normas formalmente establecidas, sino de cómo estas son mediadas por las interpretaciones de los agentes, mejorando u obturando la capacidad de la escuela secundaria de aportar a la configuración de experiencias educativas subjetivantes. (p.63)

En función de lo que venimos planteando, entendemos que es necesario trabajar a nivel de propuestas pedagógicas variadas, de nuevas formas de hacer comunidad educativa en la cotidianidad de las aulas, y tal como dice Cabeda (2015):

Es menester producir respuestas pedagógicas variadas que sean capaces de operar desde lo educativo para transformar lo naturalizado. Especialmente en los casos en que el conflicto surge de las decisiones institucionales o sistémicas que invisibilizan o niegan los distintos modos de transitar la experiencia escolar. (p.35)

Pensar en la educación inclusiva es pensar en la escuela para todos, lo cual implica una cuestión universal, pero a la vez singular; lo universal refiere a 'todos' y lo singular a lo de 'cada uno'. A su vez:

La educación inclusiva implica que todas las personas de una misma comunidad aprenden juntas independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o cualquier discapacidad. La escuela inclusiva no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Grimaldi, 2015, p.9).

La escuela inclusiva es una escuela que cuida a sus alumnos, que cuida el acto educativo y las condiciones para que este sea llevado a cabo, una escuela que no rehúye de la responsabilidad del acto de enseñanza, pero tampoco de brindar contención en las situaciones en que un estudiante no se encuentra en condiciones físicas, emocionales y materiales de aprender, una escuela que espera, que acompaña y que sigue adelante.

### **Conclusiones**

El recorrido histórico y genealógico contribuye a cuestionar algunos supuestos naturalizados sobre la relación que existe actualmente entre educación y discapacidad. A la vez que permite mirar otras formas de exclusión que llevaron adelante desde el sistema educativo. Si bien coincidimos en que "en toda sociedad desigual, la inercia del sistema escolar lo lleva a contribuir con la reproducción de las desigualdades sociales" (Ayuste, Flecha, Palma y Lleras, 1994, p.119), esto no quiere decir que no tengamos la obligación y el compromiso de hacer algo para cambiar estas situaciones.

Frente a la desigualdad educativa, se remarca la necesidad de una escuela inclusiva que no solo abra las puertas a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, sino que la inclusión educativa implica cambios mucho más profundos. Se trata de repensar: “¿En qué sistema escolar queremos incluir a todos? (...) ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos, pero evitando reproducir las mismas injusticias?” (Dussel, 2004, p.306-307).

En función de todo lo planteado interesa llevar adelante una investigación que permita conocer cómo son las trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria. Entendiendo que las trayectorias escolares están integradas por al menos tres cuestiones: el plano individual, al que se accederá a través de las narrativas de los jóvenes con discapacidad sobre sus vivencias en la escuela, el plano institucional a través de la indagación y observación sobre las condiciones de escolarización, y el plano estructural, acerca de las condicionantes sociales y materiales de existencia (esto que denominamos contexto).

Como educadores y agentes educativos es necesario mantener una mirada atenta, tanto sobre las políticas educativas como sobre los procesos escolares, ya que aún los discursos inclusivos pueden tornarse excluyentes (Dussel, 2004).

Para finalizar, los aportes de Cabeda (2015) acerca del sentido de la escuela que queremos y por la cual trabajamos resultan sumamente necesarios:

De eso se trata la escuela, de la necesidad de encontrar respuestas sensibles e inteligentes que no renuncien a reclamarle al alumno el esfuerzo por saber, pero que puedan inscribir ese pedido en la complejidad que se presenta cuando esas vidas están atravesadas por el dolor y la postergación. Unas vidas que encontrarán mejores destinos si la escuela puede imaginar un lugar potente de confianza desde donde desafiar lo pre-escrito. (p. 38)

Para que la educación sea una experiencia que permita a todos los niños, niñas y jóvenes creer en sí mismos, en todo lo que pueden llegar a ser y hacer, tenemos que hacer de la escuela un espacio común, justo, de respeto y de pasión.

## **Referencias Bibliográficas**

Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F.; y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Grao.

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cabeda, L. (2015). Febrero en los años noventa. Tiempo de excepciones. ¿Tienen vacante para mí? En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Pgs. 24-38. Buenos Aires: La Crujía/Editorial Stella.
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52118>
- Decreto N° 3619. Boletín oficial de la Provincia de Salta, Argentina.
- Donato, R.; Kurlat, M.; Padín, C.; y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Buenos Aires. UNICEF.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), pp. 305-335.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp. 19-57.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH 'non presta'. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Revista Propuesta Educativa*, 41(23).
- Grimaldi, V. (2015). *Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. La Plata: AsociaciónAzul.
- Informe Warnock (1978). *Necesidades educativas especiales*. Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes con Discapacidad. Londres, Inglaterra. Recuperado de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Ley Nacional N° 26.378. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 21 de mayo de 2008.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Pgs. 161-182. Rosario-Argentina, Homo Sapiens ediciones.

- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última Década*, 24 (44), pp. 109-131.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Por Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Serra, S. (2003). En el nombre del pobre. En E. Antelo (Comp.), *Lo que queda de la escuela*. Pgs. 101-109. Rosario: Laborde Editor.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación Buenos Aires: Siglo XIX.
- Terigi, F. (2008a). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 29, pp. 63-71.
- Terigi, F. (2008b). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Pgs. 209-221. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Tyack, D. y Cuban L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Comp.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-33). Rosario: Homo Sapiens.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.