

# EDUCACIÓN SECUNDARIA Y DISCAPACIDAD. ENCUENTROS, DESENCUENTROS Y DESAFÍOS

*Andrea Verónica Pérez, Carolina Lelia Schewe y Gabriela Alejandra Toledo*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2006 el sistema educativo argentino se encuentra organizado en niveles, ciclos y modalidades, definidos en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (en adelante LEN). Las modalidades son «aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos» (LEN, Art. 17). La educación especial es la modalidad destinada a «asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo» (LEN, Art. 42). Es decir que, a partir del año 2006, la educación especial trasciende –más ampliamente que hasta entonces– los espacios de las escuelas y centros de educación especial para articular acciones con otras instituciones, a fin de lograr que las personas con discapacidad puedan construir sus trayectorias educativas en cualquier nivel del sistema educativo, con los apoyos que resulten necesarios para cada caso.

Estos procesos presentan características particulares. En algunos casos, docentes de las escuelas de educación especial de cada comunidad acompañan a los estudiantes a las escuelas de educación secundaria, realizando las configuraciones de apoyo correspondientes para su acceso al currículum. En otros casos, los estudiantes concurren teniendo la posibilidad de que sus familias contraten acompañantes terapéuticos o docentes de apoyo, que responden a las demandas específicas de cada caso particular.

Por un lado, sabemos que las razones de la complejidad existente en la actualidad se vinculan a aspectos histórico-culturales de nuestros sistemas educativos, asociados a la obligatoriedad, a las concepciones sobre la normalidad, a los procesos de homogeneización, entre otras cuestiones íntimamente relacionadas entre sí. A diferencia de lo que propone la legislación vigente, sabemos que las experiencias de articulación entre educación común y educación especial dependen, en muchas oportunidades, de un gran esfuerzo por parte de las familias de los estudiantes para sortear los obstáculos administrativos y actitudinales –entre otros–, por un lado; como también de la «buena voluntad» de directivos, integrantes de Equipos de Orientación Escolar, docentes y demás responsables de los espacios institucionales correspondientes, por el otro. Esta situación debe superarse si se pretende el pleno goce de

los derechos de todos los estudiantes, quienes, además, deberían formar parte protagónica de estos procesos.

El presente trabajo se propone reflexionar con respecto a la formación de los profesionales que acompañan las trayectorias educativas de los estudiantes, utilizando, a modo de disparador, algunos fragmentos del trabajo empírico desarrollado entre 2016 y 2017 por un equipo de investigación de la Universidad Nacional de Quilmes.

## 2. DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN SECUNDARIA: PERSPECTIVAS, TENSIONES, CONVERSACIONES

### 2.1. De las estrategias metodológicas de indagación

El proyecto de investigación que da origen a este texto se titula «Educación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Estrategias institucionales entre la “educación común” y la “educación especial”». <sup>1</sup> Se trata de un proyecto en curso que se propone estudiar las estrategias que se encuentran desplegando las instituciones de la modalidad de educación especial y las del nivel secundario de la educación común, en torno a las trayectorias educativas de los estudiantes «con discapacidad», motivo por el cual ha desarrollado, desde sus comienzos, una indagación teórica y normativa referida a la temática, para luego iniciar los contactos con autoridades del sistema educativo local, a fin de facilitar el acercamiento a instituciones de educación común que contaran, en su matrícula, con la participación de estudiantes que estuviesen también inscriptos en escuelas de educación especial. Se optó por un abordaje metodológico de tipo cualitativo y el desarrollo del trabajo de campo en escuelas de la Región 4 de la Provincia de Buenos Aires (municipios de Florencio Varela, Berazategui y Quilmes).

Tras la elaboración de los ejes de indagación, el equipo realizó dos entrevistas piloto a docentes de nivel secundario que estuvieran trabajando

con estudiantes «con discapacidad». Como instrumento de indagación se escogió la entrevista semiestructurada. Luego de los ajustes pertinentes se realizaron entrevistas a profesionales que acompañan las trayectorias educativas de estudiantes «con discapacidad». Para compartir algunos resultados de los primeros acercamientos nos enfocaremos en tres entrevistas en particular (identificadas aquí como E1, E2 y E8). En el caso de E1, la entrevista gira en torno a su experiencia con un estudiante con diagnóstico de Síndrome de Asperger; en el caso de la E2, el foco está puesto en su experiencia con un estudiante con diagnóstico de retardo mental; en el caso de E8, la persona entrevistada habla de distintos casos. Estos profesionales son integrantes de Equipos de Orientación Escolar, acompañantes terapéuticos y docentes de escuelas de educación especial que concurren a las escuelas de educación común. Los nombres de los estudiantes en cuestión fueron reemplazados por una letra mayúscula, de modo de garantizar la confidencialidad.

### 2.2. Marco normativo

De la amplia legislación internacional y nacional que refiere al derecho a la educación y los modos de lograr una «educación inclusiva», nos detendremos en dos resoluciones locales. La Resolución CFE<sup>2</sup> N° 144/11 da cuenta de las acciones a llevar a cabo por la modalidad de educación especial, a fin de lograr la articulación con los diferentes niveles educativos y las otras modalidades del sistema. El énfasis está puesto en las diferentes estrategias de enseñanza, de modo de garantizar el derecho de todos los niños y niñas a acceder a los conocimientos que les aseguren una participación plena en los distintos ámbitos de la sociedad. La resolución refiere a los contenidos, procesos de transmisión, organización de los tiempos, espacios y recursos materiales. Asimismo, refiere a la reorganización necesaria para lograr el acompañamiento, por parte de la educación especial, de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en todo el sistema educativo.

1. Secretaría de Investigación y Transferencia. Universidad Nacional de Quilmes. Directora: Andrea Pérez (2016-2017).

2. Consejo Federal de Educación.

Por su parte, la Resolución CFE N° 155/11 establece –con relación al tema que nos ocupa– que «hasta el presente, la estrategia predominante para la atención educativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad ha estado abocada casi exclusivamente a la formación laboral, sin brindar propuestas pedagógicas acordes a su franja etaria que consideren otras áreas y propendan al desarrollo integral y autónomo de esta población en su pasaje a la vida adulta, respetando sus intereses, motivaciones y necesidades».

Lo establecido hasta aquí tiene fuertes implicancias con relación a la organización del sistema educativo, a la luz de su histórica tradición homogeneizante y normalizadora. Entre otras cuestiones, implica:

- Que la escuela de educación especial ya no conforma una rama/régimen apartado/paralelo de la educación común, sino que debe funcionar como un apoyo a esta última.
- Que el currículum es el mismo para todos/todas los/as estudiantes que estén cursando el mismo año académico.
- Que el sistema de educación debe incrementar su carácter inclusivo para que todos los sectores de la comunidad, entre los que se encuentran las personas «con discapacidad», puedan gozar plenamente del derecho a la educación.

### 2.3. Primeras lecturas de los datos recogidos

De las entrevistas seleccionadas, se desprenden enunciados que refieren a una demanda de formación con relación a las distintas dimensiones que comprenden la puesta en práctica de una «educación inclusiva».

Los conocimientos que estos profesionales consideran de importancia para ser adquiridos y trabajados en los espacios de formación o de perfeccionamiento están vinculados principalmente con los *valores* que se sostienen desde el paradigma de la inclusión y las estrategias necesarias para la resolución de las diferentes situaciones complejas del cotidiano escolar. Dan cuenta, por ejemplo, de la asociación entre in-

certidumbre y temor/rechazo hacia lo desconocido, como en este caso, cuando una de las profesionales refiere a los Trastornos del Espectro Autista (TEA):

Yo creo que más que nada [importa] la información: me ha tocado presentarme con profesores a principio de año y los profesores no sabían que estaba «A», y no sabían cómo tratar con «A», entonces un poco que la escuela como que se escuda que está la figura del acompañante que tiene una formación, [...] y ante el desconocimiento también es el miedo y la inseguridad del tema en los profesores [...] hay ciertos chicos que no responden a ciertos estímulos, depende de, no sé, del dispositivo, no sé, hay chicos que se manejan más con las lecturas, hay chicos que se manejan más con los estímulos visuales, como el Asperger. [...] Yo creo que al ver un chico con cierta diferencia y con un acompañante que tiene que estar todo el tiempo con él, yo creo que genera cierta resistencia... (E1).

La misma entrevistada comentó que, en el marco de la institución en la que trabaja, le pidieron hacerse cargo de una charla dirigida a los compañeros de curso del estudiante con diagnóstico de TEA:

La preceptora me pidió que se hiciera una charla sobre integración, sobre chicos con discapacidad, para los compañeros de curso y que se hablara de «A», que se hablara de otra chica que está ahí medio como revelándose un diagnóstico, que antes no estaba en tratamiento y eso, y que ha tenido ciertos desbordes, compañera de «A» del curso (E1).

Por su parte, otra entrevistada hace hincapié en la importancia del diálogo entre colegas: «La verdad que la mayoría se muestra muy accesible, se muestra comprensible de las situaciones, siempre está consultando, siempre quieren aprender, siempre le preguntan a la [maestra] integradora “y esto ¿cómo lo puedo hacer?”» (E2).

Otro de los planteos que aparece marcadamente en las entrevistas es la observación de un pedido de diagnóstico por parte de quienes trabajan con los niños/jóvenes con discapacidad en la escuela, de modo de «orientar» la práctica docente. Este dato nos pone ante la vigencia de una

concepción médica de la discapacidad, asociada a un déficit, aspecto que requiere mayor problematización en la formación docente.

Ellos eligen si un tipo de diagnóstico amerita un poco más un apoyo psicopedagógico o si es una cuestión más conductual... implica un apoyo más psicológico terapéutico [...] depende muchísimo del diagnóstico porque hay un diagnóstico de base [...], pero eso no excluye que haya otras cuestiones psicológicas o psiquiátricas, se juntan muchos diagnósticos (E2).

Observamos que el diagnóstico es el punto de partida para la toma de decisiones prácticas, incluso antes de reconocer al estudiante en su propia singularidad. La norma se utiliza como el principio de comparación en tanto regla de conducta.

Indagando sobre los procesos de articulación institucional, escuchamos el siguiente relato: «A los 6 años él repite primer grado y ahí se genera el diagnóstico, cuando ven que no alcanza determinados contenidos y que tiene mayores dificultades y que se empieza a desfasar en el desarrollo del resto» (E2).

En principio, queda claro que el etiquetamiento se construye relacionamente, a partir de una comparación que jerarquiza al estudiante entre su grupo de pares volviendo visible un «desfase en el desarrollo normal». El foco está puesto en el diagnóstico y en aspectos medibles, antes que en la complejidad de las condiciones institucionales y las situaciones que atravesamos las personas día a día:

Le cuesta muchísimo, por el diagnóstico de él, detectar qué es lo importante y qué es lo secundario, entonces él te copia todo [...] Hay días que está más distraído y días que no, pero todo tiene que ver claramente con su diagnóstico, no con una cuestión objetiva. No creo que sea una habilidad que se pueda desarrollar al cien por ciento en él (E2).

A partir del diagnóstico, cada instancia de aprendizaje se torna autoevidente, autoexplicativa y pasa a constituir una limitación. Veiga-Neto (2001:180) explica la existencia de una lógica propia de la escuela moderna de organizar a los estudiantes de acuerdo a clases, géneros, edades, etc.

Según el autor, es una estrategia pensada para poner en acción la norma a través de un movimiento de demarcación y separación. Con esta misma lógica, el concepto de *nivel cognitivo* fue inventado como un operador al servicio de ese movimiento de marcación de la diferencia. Se comprende que el sujeto nominado como anormal, siendo excluido u oprimido en sus posibilidades, aún está dentro de la norma. Fue la propia organización didáctica y curricular de la escuela moderna pensada y puesta en funcionamiento para definir quiénes somos nosotros y quiénes son los otros.

Es posible observar –en la acción de algunos docentes– pistas relacionadas con un trabajo colaborativo de formación, de un conocimiento en acción, construido por un compartir con el profesional que fue formado en el área. Puede asimilarse a un ejercicio de práctica profesional casi artesanal, un conocimiento en la acción (Schön, 1992), que es tácito y no proviene de una operación intelectual.

La E2 afirma: «Es bueno hacer un orden cronológico o hacer líneas de tiempo, que tal vez si la [docente] integradora se lo sugiere a la docente... también para los otros chicos es un beneficio». De esta manera, se pone de relieve la conveniencia, para todos, para cualquiera (adultos responsables, familias y estudiantes) de proponer abordajes que trasciendan la didáctica tradicional que presupone la homogeneidad del estudiantado, indagando y ensayando con los estudiantes nuevas perspectivas y estrategias pedagógicas, atentas a la singularidad de cada uno, y, a la vez, de cada grupo.

La secuencia de acciones que piensa la docente se origina a través de un problema y de estrategias concretas para llegar a la comprensión lectora para la resolución de problemas posteriores. Sin embargo, este conocimiento es provisorio, puesto que las situaciones prácticas son cambiantes, en función de las particularidades de los estudiantes, las tareas y los grupos que integran; este carácter único, nos pone nuevamente ante la necesidad de replantear la formación docente del sistema educativo en general. En este sentido, una de las profesionales entrevistadas afirma que, desde su perspectiva, es conveniente generar conciencia:

[hace falta una] bajada de línea más de conciencia, de enfocarlo más que nada a las relaciones, al respeto a la diversidad, a la integración y todo

eso. Me parece que está bueno hacer una jornada de la escuela completa, con los chicos y aprovechando la figura de los [docentes] integradores, me parece que esto sería bastante productivo. [...] [a veces es necesario] reformular la manera de preguntar más que el contenido (E1).

En este marco, cuestiona la exagerada dependencia que suele promoverse en algunos casos, muy en línea con los modelos compensatorios ampliamente cuestionados debido a la tendencia a limitar la autonomía y profundizar la discapacidad. La E1 afirma: «[Es importante] que se choque un poco con la realidad, que tampoco depender tanto del acompañante, depender tanto de los profesores, decirle fijate un poco cómo tus compañeros [...] si tiene alguna duda que le pregunte al compañero, que le pregunte al profesor».

En otro orden, una de las profesionales entrevistadas enfatiza la necesidad de poner en palabras y compartir inquietudes y experiencias con los docentes y los compañeros de los estudiantes con discapacidad. Al hacer referencia a uno de los estudiantes que se encuentra acompañando, expresa:

A veces siento que la falta de información de los profesores y los alumnos hace que sea como medio difícil que los compañeros lo integren porque él es bastante espontáneo, tiene mucha facilidad para hablar, no tiene vergüenza... Entonces va, pero hay veces que los chicos rehúsan medio lo que si de parte de los chicos, no sé si discriminación, pero risas por lo bajo, o alguna burla (E1).

En relación con el desarrollo de la autonomía, otro profesional entrevistado menciona la importancia que, a tales efectos, tiene la lectura y la escritura: «Yo veo que no solamente por el diagnóstico que tiene el chico con el que yo trabajo sino tal vez incluso a los otros chicos cuando los docentes utilizan recursos más visuales, o cuando utilizan lenguaje más concreto o apoyatura de otro tipo ellos comprenden mejor los temas» (E2).

Al revisar las entrevistas observamos que los entrevistados reflexionan acerca del mejoramiento de las prácticas cuando estas son pensadas teniendo como punto de partida las diferencias como algo inherente al

ser humano, y no como algo negativo. En sus narraciones, dan cuenta del efecto positivo que ello produce no solo para los estudiantes con discapacidad sino para todo el grupo de trabajo, aspecto que se distancia de la carga negativa de la histórica matrícula de educación especial. Cabe recordar, en ese sentido, que las dificultades para revertir las concepciones deficitarias de determinados estudiantes refieren a un camino extenso de sobrelegitimación de discursos pretendidamente neutros –entre otras cuestiones–. Como expresa De la Vega (2010: 214), la escuela de educación especial se constituyó

como un campo heterogéneo a través de la inclusión sucesiva de todas las segregaciones: los hijos de los inmigrantes, de delincuentes, de pobres, de obreros desocupados, de campesinos, los niños diferenciales primero, acompañados por nuevos síndromes del desarrollo burgués; finalmente los discapacitados, nueva categoría para designar un territorio problemático en inquietante expansión. El surgimiento del proyecto integracionista y la articulación de la educación especial y la escuela común responden a esa necesidad de una profunda transformación de la escuela.

Retomando los aportes que realizan los distintos profesionales para generar los apoyos necesarios en la institución escolar, la E2 afirma: «La idea es siempre tratar de trabajar en el aula la mayoría de las cosas. Después, generalmente, hay algún trabajo práctico... Por ejemplo, en historia (que los contenidos son muy abstractos) en la evaluación, mientras los chicos hacen la evaluación, él lo hace en forma de trabajo práctico».

No obstante, existen serias dificultades que se generan al extremar algunos aspectos vinculados al acceso de los estudiantes al currículum, los cuales refieren, en el caso descrito a continuación, a las posibilidades de acceder al título secundario una vez completada la trayectoria educativa en dicho nivel:

Este año se le han sacado dos materias, no está concurriendo ni a matemáticas ni a físico-química por el grado de dificultad, obviamente después el título no es homologable y lo otorga la [escuela de Educación Especial] [...]. Es un chico que por el diagnóstico que tiene ya está alfabetizado y tiene

un montón de cuestiones que son positivas, pero uno está tal vez más enfocado a la parte social... Se decide que es prioritario quitar materias y por ahí que pueda seguir concurriendo y pueda llevar a cabo las demás, a que pueda seguir frustrándose o tenga otros síntomas que no están buenos en función de que le producen malestar por no poder acceder a los contenidos (E2).

Siguiendo con las tensiones que ocurren entre educación especial y educación común, cabe destacar la siguiente expresión:

Cuando terminó [el año] pedimos la integración directamente a una escuela laboral con el secundario de una escuela especial laboral. ¡No nos querían aceptar esa integración porque decían que por qué no nos habíamos acordado antes de este chico! Le digo «trabajamos muchísimo con este pibe, no es justo, la verdad que no hizo falta tener la integración con una escuela especial [hasta ahora]» (E8).

Esta apreciación da cuenta de las distintas formas de conceptualizar a la discapacidad y a la educación que aún conviven en nuestras instituciones, con todas las dificultades que ello conlleva a los fines del pleno ejercicio de los derechos de todas las personas. La misma E8 agrega:

La mayor dificultad es esto de la aceptación de la discapacidad, el pensar estrategias diferentes de enseñanza, sobre todo para los chicos con retardo mental, que a veces no sé si entra dentro de la discapacidad... las causas son muchas. Pero más allá de eso, el CUD<sup>3</sup> se hace, nosotras nos guiamos nada más que con eso porque también problematizamos el concepto de discapacidad... y ahí aparece el diagnóstico, bueno, dentro de esta sociedad, por lo menos por ahora, sí. Yo creo que la escuela lo que hace es acentuar esa discapacidad.

En este caso, la apreciación de la entrevistada pone el foco de los problemas en la tradición institucional, normalizadora, que profundiza las

desigualdades, y se aleja de toda posibilidad de potenciar la confianza y las capacidades de todos los estudiantes: «Es muy difícil a veces sensibilizar a una persona en eso... Te dicen: no, no tengo tiempo, porque yo no estoy preparada. Con estos pibes es lo primero que te dicen... y si ella [la docente] simplemente pudiera anticipar una clase y mandarla por mail a la maestra integradora no habría problema» (E8).

### 3. REFLEXIONES FINALES

Más allá de los acuerdos y controversias, es claro que, en la Argentina, el concepto de inclusión atravesó los discursos y las prácticas (Toledo, 2012: 84) hasta los inicios de la gestión del actual presidente Mauricio Macri, en 2015. Las políticas públicas desarrolladas anteriormente sostenían que las instituciones educativas debían considerar las siguientes dimensiones (Ministerio de Educación de la Nación, 2009):

- a) Creación de culturas inclusivas, de comunidades seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes, en las que cada uno sea valorado, fundamentalmente para que todos tengan mayores niveles de logro.
- b) Elaboración de políticas inclusivas. La inclusión es el corazón de los procesos, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos/as los/as estudiantes. Estas políticas hacen que los apoyos desde la modalidad [de educación especial] se desarrollen desde la perspectiva del derecho a la educación de los estudiantes.
- c) Desarrollo de prácticas inclusivas. Las instituciones abordan la cultura y las políticas inclusivas que tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del contexto escolar. La docencia y los apoyos se integran de tal forma que se puedan superar las barreras para el aprendizaje y la participación.
- d) La trayectoria educativa integral se contraponen a la idea de trayectoria única y unidireccional para todos/as los/as estudiantes, es decir que implica:

3. Certificado Único de Discapacidad.

- La promoción de itinerarios personalizados (desde un máximo de singularidad posible).
- La atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida de los/as estudiantes.
- La adopción de un modelo social de discapacidad para eliminar las barreras.
- El desarrollo de apoyos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios, precisando las «ayudas técnicas».
- La consideración, por parte del sistema educativo en su conjunto, de todos/as los/as estudiantes como sujetos con derecho a educarse.
- La corresponsabilidad entre niveles y modalidades entre escuela común, escuela de educación especial y apoyos desde la modalidad; trabajo colaborativo entre los actores involucrados y complementariedad de los equipos en el sistema educativo en pos de alcanzar una educación inclusiva.

Como afirmáramos en otro trabajo (Schewe, 2017: 60), el posicionamiento descripto implica un cambio general en los sistemas de educación, pero también que las instituciones reorganicen los espacios, tiempos y agrupamientos, entendiendo que la(s) discapacidad(es) no deberían ser un motivo de exclusión. Además, quienes forman parte de los centros regulares deben trabajar para garantizar el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, porque es parte de sus responsabilidades.

En este marco se torna fundamental considerar las relaciones entre derecho a la educación, prácticas pedagógicas, evaluación y acreditación. Consideramos que resolver esto último conforma una de las grandes deudas del sistema, en particular, porque mientras que la letra escrita afirma que todos debemos estar «dentro» del mismo, existen serias dificultades en torno a las condiciones de posibilidad que debe garantizar el Estado.

Entre otras situaciones complejas que interpelan profundamente nuestra aproximación empírica se encuentran las sintetizadas a continuación:

- Relativa novedad de la participación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, en particular, diagnósticos de TEA, discapacidad auditiva y discapacidad intelectual.
- Complejidad del nivel secundario con relación a la modalidad de trabajo de los docentes y a las materias (organización de los tiempos de acuerdo a campos disciplinares específicos, aspecto que a veces dificulta la generación de lazos o proyectos conjuntos).
- Falta (grave) de accesibilidad edilicia, comunicacional, actitudinal.
- Tensiones entre aspectos normativos, tecnicismos y derechos humanos.
- Naturalización de las desigualdades.

Entre las entrevistas realizadas se sigue destacando la necesidad de capacitaciones específicas para los distintos casos, o bien, la necesidad de contar con especialistas formados en cada una de las situaciones problemáticas a afrontar. No obstante, consideramos que tales capacitaciones específicas no garantizan el derecho a la educación de los estudiantes, algo que se advierte, entre otros fragmentos, cuando una de las personas entrevistadas pone énfasis en las características del diagnóstico sin siquiera considerar la posibilidad de revisión de los contextos institucionales. Tanta especialización técnica termina concentrando el problema en las características individuales, más que en los abordajes atentos a los aspectos sociales que profundizan las situaciones limitantes (ver Skliar, 2000; Baquero, 2001; Pérez, 2012).

Finalmente, sostenemos que los espacios institucionales para compartir experiencias y fortalecer las estrategias conjuntas para el abordaje de situaciones complejas (que involucren o no la presencia de estudiantes con discapacidad) son necesarios (y más efectivos que instancias tradicionales de capacitación) en todos los niveles del sistema educativo. Esto es así en la medida en que, por un lado, muchas instituciones educativas y sus actores suelen seguir esperando los modelos «ideales» de estudiante (en términos de rendimiento académico, de modos de aprender y comportarse, etc.) sin considerar que el derecho a la educación (y a estar «con otros») es de todas y cada una de las personas. Por otro lado –y en línea con lo anterior– el marco legal vigente, y principalmente, los reclamos de

estudiantes y familias de sectores históricamente discriminados por el sistema educativo, se encuentran interpelando las tradiciones homogeneizantes y normalizadoras en momentos en que, paralelamente, siguen desarrollándose perspectivas teóricas patologizantes y meritocráticas que continúan poniendo el foco en los individuos más que en los contextos productores de desigualdad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R.

2001 «La educabilidad bajo sospecha», en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, año IV, n° 9, pp. 71-85.

De la Vega, E.

2010 *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*, Novedades Educativas, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (Argentina)

2009 *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Pérez, A.

2012 *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación*, tesis doctoral, Flacso, Buenos Aires.

Schewe, C.L.

2017 «Discapacidad, educación especial y educación inclusiva», en *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, vol. 5, n° 1.

Schön, D.

1992 *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.

Skliar, C.

2000 «La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad», en *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, año 10, n° 22, pp. 34-40.

Toledo, G.

2012 *Accesibilidad digital para personas con dificultad en la visión*, tesis de maestría en Informática aplicada a la Educación, La Plata, UNLP.

Veiga-Neto, N.

2001 «Incluir para excluir», en Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona, pp. 165-184.