



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Maestría en Educación

Tesis de Maestría
Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas
públicas de la provincia de Buenos Aires

Pilar Cobeñas

Directora:
Dra. Ma. Elena Martínez

La Plata, abril de 2015

Resumen

La presente tesis tiene como propósito central estudiar las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad incluidas en procesos de escolarización en escuelas públicas del sistema de educación tanto común como especial de la ciudad de La Plata y el Gran La Plata, provincia de Buenos Aires. La relevancia de la temática propuesta radica en que, en los estudios de juventud y género así como en los referidos al campo escolar, se observan escasas investigaciones sobre las mujeres con discapacidad. Desde una perspectiva socio-antropológica y a través de un enfoque etnográfico, se intenta comprender e interpretar las visiones de sí de las jóvenes con discapacidad en la trama de sus narrativas autobiográficas. Las estrategias metodológicas están orientadas a registrar la situación vivida por integrantes de este grupo social específico, focalizando en las relaciones entre el contexto social y cultural de pertenencia, el sexo/género y la escolarización de las mujeres. El estudio realizado ha identificado que las jóvenes mujeres con discapacidad constituyen una de las poblaciones menos escolarizadas y más vulneradas en sus derechos. Asimismo, ha sido posible registrar que las visiones discapacitantes e inferiorizantes de las jóvenes están vinculadas a sus experiencias en la vida escolar, signada por rupturas, exclusiones, discontinuidades y violaciones a múltiples derechos, incluido el derecho a la educación. Se observa así la forma en que las instituciones y el sistema educativo no hacen efectivo el reconocimiento de las jóvenes mujeres con discapacidad como sujetas de derecho, prevista en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de jerarquía constitucional en la Argentina.

Resumen en inglés

The current study aims to study how young women with disability see themselves in the context of schooling processes in regular and special schools of La Plata and its outskirts, in the province of Buenos Aires, that are part of the public education system. The subject is of relevance because in youth studies and gender studies and in those referred to the education field, there are few investigations about women with disabilities. From a socio-anthropological perspective and through an ethnographic approach, the goal is to understand and interpret the self visions of young women with disability, through their autobiographical narratives. The methodological strategies are oriented to show the situation of this specific social group in the schooling process, in their social and cultural context and because of their sex/gender. This study identifies that young women with disability are one of the least scholarized groups, and one of the groups whose rights are violated the most. The disabling and self deprecating ways they view themselves are linked to their experience in school, marked by exclusion and rights violation, including the right to be educated. The study points out the ways in which the institutions and the education system don't effectively recognize young women with disability as a legal subjects as established by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, of constitutional hierarchy in Argentina.

Agradecimientos

Quisiera agradecer principalmente a mi Directora, la Dra. Ma. Elena Martínez (Mae), quien me guió y formó no sólo en esta instancia, sino en todo mi recorrido académico, desde que era alumna de la carrera de grado, y me brindó un valioso espacio, desde la cátedra de Pedagogía de la Diversidad, donde pude explorar y desarrollar mis inquietudes.

A la Dra. Viviana Seoane, con quien no sólo inicié mi formación en investigación, sino con quien comencé mi camino por los estudios de género y quien además ha sido una ayuda inestimable a lo largo de toda mi carrera.

A la Dra. Ma. Luisa Femenías y su equipo en el CINIG, un espacio académico de excelencia gracias al cual he podido iniciar y desarrollar mi formación en género.

A la Universidad Nacional de La Plata, institución que me formó desde el nivel inicial, pasando por el primario, secundario, universitario de grado y actualmente de posgrado.

A mis compañeras de la cátedra Pedagogía de la Diversidad, a Hernán Longobucco y colegas del grupo de docentes de la Asociación Azul, con quienes hemos compartido espacios de discusiones, trabajo y amistad.

A las docentes, directoras y demás miembros de las comunidades escolares que dedicaron su tiempo a responder mis preguntas y que me posibilitaron compartir con ellas su tiempo en las escuelas.

A las jóvenes mujeres con discapacidad, que me prestaron su voz valientemente para que yo pueda realizar esta investigación.

A Viki, a quien no sólo le agradezco que haya formado parte de este trabajo, sino que es alguien muy especial que va a estar siempre en mi memoria.

Al grupo GAMS (Grupo de Acción por el Modelo Social), conformado por jóvenes con discapacidad activistas, espacio del que formo parte desde el 2005, mi agradecimiento por la oportunidad de acompañarlos en la lucha.

A mis amigas y amigos, por su cariño y sostén permanente. Especialmente a M. Nieves Cairo, Andrés Flores, Florencia Massucco, Julieta Lynch, Sabrina Longo, Sabrina Suarez, Anyela Mantilla, Florencia Mendy, Ángeles Prisco, Cecilia

Garizoain, Vanina Rios, Emilia Bongiorno, Catalina Protto, Mariángeles M. Astudillo, Javier Santos, Juan Pablo Grossi.

A Pedro por acompañarme en la vida

A mi familia: Mamá, Papá, Riki, mis tíos, tías, primos y primas por apoyarme siempre.

A Juan, mi hermano, no sólo le agradezco que me hiciera lo que soy, sino que a él le dedico esta tesis.

Índice

Resumen	2
Resumen en inglés	3
Agradecimientos	4
Índice	6
Índice de cuadros y figuras.....	8
Introducción.....	9
Mujeres con discapacidad como sujetas de estudio	13
<u>Cap. I. (De) construyendo la (a) normalidad: jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela</u>	15
Personas con discapacidad: la construcción de “las y los anormales” en la escuela y en la vida	15
La escuela como dispositivo en la construcción social de la (a)normalidad	17
El acceso de las mujeres a la educación escolar.....	19
Modelos en disputa en el campo escolar: diagnosticar, rehabilitar, socializar.....	20
La producción de la infancia anormal en la revista Anales de la Educación	23
Juventudes y géneros: la discapacidad en clave interseccional.....	26
Un enfoque basado en derechos: las personas con discapacidad como sujeto de derechos, el movimiento social de la discapacidad y los estudios sociales de la discapacidad.	31
<u>Cap. II Marco metodológico y presentación del campo.....</u>	36
Visiones de sí de/sobre jóvenes mujeres con discapacidad a través de sus narrativas ..	39
Selección de unidades de análisis y estrategias metodológicas utilizadas	43
<u>Cap. III. Marco normativo y legal</u>	50
Cosechando las luchas de los 80’: logros del movimiento de personas con discapacidad en el plano internacional	51
Los derechos de las personas con discapacidad en las leyes de educación nacional y de provincia de Buenos Aires	56
<u>Cap IV. Jóvenes mujeres con discapacidad: exclusión y segregación escolar, una aproximación estadística.....</u>	71
➤Servicio Nacional de Rehabilitación.....	73
➤Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa	75

➤ Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.....	76
➤ Del Censo a la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad	76
Escolarización de personas con discapacidad: jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires	77
<u>Cap. V. Mujeres jóvenes con discapacidad: acerca de exclusiones y resistencias.....</u>	88
Mujeres con discapacidad: trayectorias escolares marcadas por la (in)educabilidad e (in)integrabilidad.....	89
Mujeres jóvenes con discapacidad: femineidades y juventudes en disputa	108
<u>Cap. VI. Consideraciones finales</u>	114
<u>Bibliografía</u>	121
Documentos citados:	121
Informes consultados:	122
Textos:.....	123

Índice de cuadros y figuras

Cuadro 1. Alumnos de Educación Común según división político-territorial. Año 2011.....	47
Cuadro 2. Trayectorias educativas para personas con discapacidad según Resolución 1269/11 DGCyE.....	65
Cuadro 3. Cantidad de Certificados Únicos de Discapacidad emitidos en País y Prov. de Buenos Aires durante el año 2011.....	75
Cuadro 4. Relación entre Población total y población con discapacidad en el país y provincia de Buenos Aires según Censo 2010.....	78
Cuadro 5. Prevalencia de mujeres con discapacidad respecto a varones con discapacidad total país y según grupos de edad. Año 2010.....	79
Cuadro 6. Población total, varones y mujeres con discapacidad de 3 años o más que asiste o asistió a algún establecimiento educacional en la Provincia de Buenos Aires. Año 2002-2003.....	79
Cuadro 7. Personas con discapacidad de 0 o más años que asisten o asistieron a escuelas comunes y especiales en la Provincia de Buenos Aires según ENDI. Años 2002-2003.....	80
Cuadro 8. Personas con discapacidad de 0 o más años que asisten a escuelas comunes y especiales total país y en la Provincia de Buenos Aires según DINIECE. Años 2002-2003.....	80
Cuadro 9. Población con discapacidad total, mujeres y varones de 15 a 18 años que asisten a escuela especial en total país y provincia de Buenos Aires. Año 2010.....	81
Cuadro 10. Personas con discapacidad entre 15 y 24 años según asistencia a educación formal y especial. Año 2011.....	82
Cuadro 11. Personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes y especiales en la Provincia de Buenos Aires. Año 2012.....	84
Cuadro 12. Matricula de modalidad de Educación Especial. Total, primaria y secundaria para 2009 y 2010.....	85
Cuadro 13. Matrícula de educación común. Total, primaria y secundaria, 2009 y 2010.....	85
Cuadro 14. Personas con discapacidad y mujeres con discapacidad que asisten a escuelas especiales en el país y la Provincia de Buenos Aires. Año 2012.....	86
Figuras:	
Figura 1. Matricula de Educación Especial de 2000 a 2010.....	86
Figura 2. Cantidad de cargos de Educación Especial de 2007 a 2009.....	87

Introducción

El interés por este tema deviene de la relación entre mi historia personal y mi historia académica. Tempranamente, la vida compartida con mi hermano con discapacidad y las innumerables dificultades y obstáculos que debió atravesar en la vida cotidiana y, en particular, sobre sus posibilidades y oportunidades de escolarización, incidieron -entiendo hoy mirando aquellos años en perspectiva- en la elección de una carrera universitaria que tenía como objeto central el tema de la educación: el Profesorado en Ciencias de la Educación.

Juan, mi hermano menor, nació en 1991, cuando yo tenía 7 años y transitaba el inicio de la escuela primaria. Hasta sus 6 años el equipo docente de la escuela especial había indicado que mi hermano concurriera al establecimiento por periodos cortos de tiempo y de forma alternada durante dos días por semana para su evaluación y adaptación, instancias éstas que justificaban esa dinámica de escolarización. Esto resultó una complicación para mis padres ya que ambos trabajan, al mismo tiempo que nos resultaba a toda la familia algo absurdo e inútil. El desgaste y la decepción que esta experiencia generó son visibles en las palabras de mi hermano cuando señala

en mi infancia, mi vida estuvo muy condicionada por las decisiones de mi escuela especial. Me tuvieron en la escuela sin darme nada de educación, hasta que me dejaron fuera de ella. Entrar y permanecer en la escuela especial es muy difícil cuando piensan: 'Este chico es ineducable'¹.

A los seis años la escuela especial lo había etiquetado como ineducable, expulsándolo a causa de su ineducabilidad. Frente a estos acontecimientos me preguntaba cómo podía suceder que una escuela declare a alguien como

¹ Conferencia en las III Jornadas de Difusión y Seguimiento de la CDPD – III Foro sobre Discapacidad y Desarrollo y Reunión de la GPPD – LI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Discapacidad de Argentina.

ineducable, qué tipo de argumentos y saberes hacían posible que las maestras declararan tan livianamente y de forma taxativa que un niño, a causa de sus propias características y condiciones, no podía recibir educación. La extrañeza me invadía, esa mirada de la escuela sobre mi hermano se distanciaba y, diría, se oponía absolutamente, a la que yo tenía de aquel niño con el que convivía, compartiendo cotidianamente todo lo que el mundo infantil nos podía ofrecer. Entonces esa perplejidad abrió paso a un sentimiento de incertidumbre: si el lugar de los niños era la escuela, si sus hermanos podíamos asistir sin inconvenientes mientras él debía quedarse en la casa familiar, ¿dónde había un lugar para mi hermano? ¿Habría alguno? En ese momento empecé a entender que, por más que seamos hermanos, vivamos en la misma casa con la misma familia, la vida de Juan iba a estar marcada definitivamente por aquello que tempranamente la escuela había declarado, confinándolo al destierro de la vida social, apartándolo de la posibilidad de estar con otros niños y de tener nuevas experiencias. Años más tarde mi hermano me relató cómo, a su vez, esa experiencia escolar lo marco profundamente debido al maltrato que recibía por parte de las docentes quienes hablaban como si él no estuviera ahí sobre él y sus compañeros.

La resistencia a aceptar que se le negara a mi hermano cualquier condición humana nos fue acercando con el tiempo a otras personas con discapacidad y sus familias, algunas de sectores medios y otras de clases populares, varones y mujeres. Fuimos participando de grupos, organizaciones, federaciones nacionales e internacionales en defensa de los derechos de las personas con discapacidad donde, sobre todo, aprendimos. Un aprendizaje que fue posible por la intensidad política del movimiento social de personas con discapacidad, que enfatizaban la necesidad de hablar por ellas mismas, que el mundo social debía hacer lugar a sus voces y, de ese modo, a sus propias palabras.

La década del 90 significó un giro neoconservador en educación al mismo tiempo que se hacían más y más visibles las luchas del movimiento de personas con discapacidad que permitió alcanzar conquistas significativas en el plano educativo a nivel mundial. Así, en 1994 se aprobó la Declaración de Salamanca (UNESCO) estableciendo que todos los niños y las niñas deben educarse juntos/as. Sin embargo, la vida política y social de Argentina en aquellos años

impidió que esta declaración tuviera efectos definitivos en educación, limitándose en algunos casos a aceptar algunas experiencias de integración educativa. Además, en el impulso de los colectivos de personas con discapacidad otras posibilidades fueron gestándose. Si bien ya existía un sistema de comunicación alternativo-aumentativo (CAA) que, en el caso de mi hermano como de miles de otras personas, les posibilitaría hablar y ser escuchado, los docentes y especialistas de educación especial no lo habían ni mencionado. Mi madre tuvo que rastrearlo, viajar y formarse para enseñárselo a mi hermano y a todos los que nos quisiéramos comunicar con él. Lamentablemente, no podría decir que esto cambió. En mi experiencia, mi trabajo de campo me dio sobradas evidencias que este sistema de comunicación no se enseña ni se usa en las escuelas.

Mis padres siguieron en la búsqueda de una escuela y dieron con una escuela especial que le ofrecía a Juan una docente que le ayudaría a desarrollar el uso del sistema de comunicación alternativa aumentativa (CAA) y que lo acompañaría en el proyecto de incluirse en una escuela común. A partir del momento en que Juan aprendió y manejó el sistema de CAA pudo ingresar al sistema de educación común. La búsqueda de una escuela que lo aceptara no fue fácil. Las escuelas públicas comunes no lo hicieron, sólo lo matriculó una escuela privada que quedaba muy lejos de la casa de mis padres. Juan entró en tercer grado con una asistente pedagógica que lo acompañaba y mientras aprendía el sistema de CAA, aprendía los contenidos de Ciencias Naturales y Sociales, las dos asignaturas a las que asistía. Con el tiempo y los buenos resultados, se lo fue integrando en las otras materias, hasta cumplir la totalidad de asignaturas. A medida que Juan fue independizándose de la escuela especial, el equipo de gestión de esa escuela fue obstaculizando y boicoteando sistemáticamente la inclusión escolar de mi hermano.

Una vez en la escuela común, la vida de mi hermano y la de todos en la familia cambió. Yo sentía que esa incertidumbre, ese desasosiego por su futuro que me generaba la escuela especial se serenaba, y creo que a Juan le pasó lo mismo. Ahora todo el esfuerzo familiar estaba puesto en ayudarlo a estudiar, en llevarlo de visita o invitar a los nuevos amigos y amigas que hacía, en la lista de ropa para el campamento escolar, en el manual y los útiles que llevaría ese año, en

el desafío de cada mañana de encontrar un guardapolvo limpio y en condiciones, en que no debía llegar tarde para que no le pusieran media falta.

Hace poco tiempo me reencontré con una de las preceptoras de esa escuela de mi hermano y me relató lo significativo y complejo que había sido para ella ponerle a Juan su primera sanción disciplinaria. Yo recordé ese día. Juan volvió a casa con una novedad: había imposibilitado el dictado de una clase debido a que él y unos compañeros no paraban de gritar. Mis padres estaban furiosos y preocupados por la amonestación, y mi otro hermano y yo le festejábamos a nuestro hermanito menor la desobediencia y le tratábamos de hacer entender a nuestros padres que recibir una sanción y sus consecuencias son parte de lo que significa ir la escuela común. En la escuela especial nada de esto había jamás ocurrido, y no es que mi hermano nunca se portara mal. Es más, conociéndolo, debe haber tenido mala conducta en repetidas ocasiones. Quizás la explicación reside en que nunca imaginaron que las conductas de mi hermano significaran portarse mal. Pero, cómo podrían.

Ese equipo evaluador y las maestras especiales de la escuela especial de la cual todavía mi hermano formaba parte, debido a que debía estar matriculado en educación especial para asistir a la escuela común a causa de su discapacidad, dedicaron mucho esfuerzo en poner obstáculos a su escolarización común. El argumento que sostenían era que él no se comunicaba, sino que el intérprete hablaba por él. Una vez más le quitaban todo rasgo de humanidad, a pesar de que la familia, la asistente pedagógica y la escuela común aseguraban que era él quien hablaba cuando se comunicaba. Litigios mediante, mi hermano finalmente terminó la escuela común, y actualmente está realizando la carrera universitaria de Letras, con la idea de trabajar sobre el sistema de comunicación de que es usuario.

Las personas con discapacidad que nacieron antes que él no tuvieron la misma posibilidad de tener las herramientas legales para litigar, al mismo tiempo que existen muchas más de su edad o incluso más jóvenes que, por cuestiones socioeconómicas, siguen sin tenerlas. Cuando pienso en qué fue lo que le permitió a mi hermano la inclusión y finalización de la escuela común, puedo ver que, además de su fuerte personalidad, su gran capacidad para comprender el

mundo y su tremenda voluntad, fueron las condiciones materiales, simbólicas y políticas de mi familia las que permitieron que Juan pudiera estudiar en una escuela común.

Mujeres con discapacidad como sujetas de estudio

Cuando miro las estadísticas sobre personas con discapacidad para la Argentina y el mundo y veo que la gran mayoría de personas con discapacidad son pobres me pregunto qué pasará con ellos y ellas. De hecho, las estadísticas refieren al grupo de mujeres con discapacidad y pobres como los más vulnerados en sus derechos. Varios años han pasado desde que mi hermano fue excluido de la escuela especial y mucho ha cambiando. Sin embargo, en el trabajo de campo hemos registrado que las cosas que mi hermano ha relatado como las más dolorosas, se mantienen intactas en el cotidiano escolar, especialmente para las mujeres².

La pregunta sobre cómo fue posible que mi hermano estuviera expuesto a esas experiencias y malos tratos en la escuela, qué condiciones hacían posible que esas prácticas fueran concebidas como legítimas, qué decía la escuela que nos diferenciaba, y por qué nuestras vidas se separaban me persiguió desde su contacto con la escuela especial. Para esta tesis, con la ayuda de mi directora, hemos decidido trabajar sobre esas preguntas a partir de un grupo específico. No hemos elegido ese grupo al azar, sino que hemos identificado a uno de los grupos más invisibilizados y menos escolarizados dentro del grupo de personas con discapacidad, que coincide con el menos estudiado dentro de los estudios de discapacidad, género y juventudes: el de mujeres jóvenes con discapacidad. De este modo, nos propusimos como propósito general de la investigación describir y analizar las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad incluidas en

² Sitios donde se menciona a Juan:

<http://grupogams.blogspot.com.ar/2009/11/recorrida-por-salamanca-de-juan-cobenas.html>

<http://www.desarrollopleno.com.ar/index.php/articulos-generales/288-testimonio-mi-vida-en-la-educacion>

<http://edant.clarin.com/diario/2006/11/29/sociedad/s-02815.htm>

<http://www.eldia.com.ar/edis/20110619/discapitados-unen-fuerzas-contra-barreras-unlp-educacion12.htm>

<http://www.ambito.com/diario/noticia.asp?id=762065>

diversas dinámicas de escolarización, tanto en escuelas del sistema de educación pública común como de especial en la provincia de Buenos Aires.

Hemos estructurado la presente tesis de la siguiente forma: en el primer capítulo desarrollaremos el marco teórico que nos guió en nuestra investigación definiendo los términos y el paradigma desde el cual nos posicionamos para abordar nuestras sujetas de estudio: las mujeres con discapacidad y su escolarización. En el segundo capítulo describiremos las estrategias metodológicas utilizadas. En el tercer capítulo daremos cuenta del marco legal de la escolarización de las personas con discapacidad, así como sus debates y contradicciones. En el cuarto capítulo, caracterizaremos estadísticamente la población y su situación educativa, al mismo tiempo que haremos algunas observaciones sobre la escasez y poca confiabilidad de datos estadísticos sobre este grupo en particular para en el quinto capítulo presentar el análisis del trabajo de campo en escuelas. Para concluir, en el sexto capítulo se presentarán las reflexiones finales producto de este proceso con algunas preguntas que guiaran futuras investigaciones.

Cap. I. (De) construyendo la (a) normalidad: jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela

En este capítulo presentaremos el marco teórico que organiza nuestra mirada acerca de las jóvenes mujeres con discapacidad y su escolarización, partiendo de considerar que la discapacidad así como la escuela son construcciones modernas. Relataremos brevemente los orígenes del sistema educativo especial desde sus inicios en la provincia de Buenos Aires hasta el día de hoy. Asimismo daremos cuenta de las formas de nombrar a las jóvenes mujeres con discapacidad a lo largo del tiempo y las instituciones que les fueron asignadas.

Personas con discapacidad: la construcción de “las y los anormales” en la escuela y en la vida

La clasificación mediante la cual un grupo de sujetos va a ser denominado como “anormal” en relación a uno “normal” se sustenta en un conjunto de saberes, instituciones de control y mecanismos de vigilancia y distribución que se fueron consolidando hacia fines del siglo XVIII. En ese momento, se fue construyendo un orden de cosas que insta una norma como deseable, lo que es acompañado por la desvalorización del orden posible inverso, considerando que “lo diferente de lo preferible no es lo indiferente, sino lo rechazante o, más exactamente, lo rechazado, lo detestable” (Canguilhem, 2005:188). De ese modo se inicia la “edad de ortopedia social”, donde se desarrollará un proceso de disciplinamiento e inclusión por exclusión de aquellos individuos que son sospechados de desviarse de lo definido como normal (Foucault, 1995). Nace así la noción de peligrosidad, que se refiere a la dimensión virtual del crimen, del desvío. Un individuo va a ser designado peligroso cuando es sospechado de tener actitudes o conductas que podrían ser actuales o potencialmente peligrosas al sistema social. “La noción de peligro se convierte en la noción necesaria para

hacer pasar un hecho asistencial como un fenómeno de protección y permitir entonces que quienes estén encargados de la asistencia la acepten” (Foucault, 2005:258). Esto justifica el nacimiento de una serie de poderes, saberes e instituciones que serán las encargadas de identificar, controlar, vigilar, corregir a los individuos.

Las instituciones del siglo XIX, a diferencia de las del siglo XVIII no tienen como fin la exclusión social de los individuos. Su objetivo es fijarlos en función de una determinada norma a un aparato de producción, en el caso de la fábrica, o de transmisión del saber, en el caso de la escuela. “Si bien los efectos de estas instituciones son la exclusión del individuo, su finalidad primera es fijarlos a un aparato de normalización de los hombres” (Foucault, 1995:128). Producto del nacimiento de una nueva forma de producción capitalista se desarrollarán nuevas formas de relaciones de poder en nuestra sociedad, en las cuales uno de los rasgos sobresalientes es el panoptismo. Esta forma de poder permite la vigilancia continua de los individuos para su control y corrección en función de ciertas normas. El saber producido por el panóptico sobre los individuos

no se caracteriza ya por determinar si algo ocurrió o no, sino que ahora trata de verificar si un individuo se conduce o no como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no (...) se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y que no lo es, qué cosa es incorrecta y qué cosa es correcta, qué se debe o no hacer (Foucault, 1995:100).

Para fijar a los individuos a un aparato de normalización se desarrollan un tipo particular de instituciones que Foucault va a llamar de secuestro (1995), entre las que van a estar las instituciones escolares, y que poseen cuatro funciones fundamentales. Estas son el control y la transformación de todo el tiempo del individuo en tiempo de trabajo, y el control y la producción de un cuerpo normal apto para un determinado tipo de trabajo. Un formato de poder polimorfo controlará no solamente en la escuela la enseñanza de contenidos socialmente valiosos, sino también toda la existencia de cada individuo. Por último, se desarrollará un poder epistemológico que extraerá saber de y sobre los individuos para producir nuevas formas de control, de modo que, “si analizamos de cerca las razones por las que toda la existencia de los individuos está controlada por estas instituciones veríamos que, en el fondo, se trata no sólo de una apropiación o explotación de la máxima cantidad de tiempo, sino también de controlar, formar,

valorizar según un determinado sistema, el cuerpo del individuo” (Foucault, 1995:133).

La escuela como dispositivo en la construcción social de la (a)normalidad

La escuela se va a constituir como uno de los dispositivos privilegiados orientados a fijar a los individuos al aparato de normalización. Bajo un contrato social basado en procesos de exclusión, la institución escolar desde sus inicios ha excluido sistemáticamente a diversos grupos sociales, entre los que se encuentran las personas con discapacidad. Los sistemas educativos constituyen un dispositivo moderno de gobierno de las infancias, sobre las cuales se aplicó una ortopedia moral con el fin de controlar y disciplinar el cuerpo y alma de niños, niñas y jóvenes (Varela y Alvarez Uría, 1991).

La institución escolar no nace para incluir, sino para disciplinar, es parte del proceso civilizatorio y su punto de partida es la exclusión de la barbarie. Particularmente en la Argentina, la escuela nace sobre la base del ideal civilizatorio como valor supremo de la humanidad (Elias, 2002), como una forma de civilizar y hacer entrar a la cultura a la gran masa de inmigrantes que habían recientemente llegado a la incipiente nación. Frente a estos colectivos, “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” (Dussel, 2004:308). El mandato modernizador y civilizatorio implica un ideal civilizatorio y eso implica para la escuela la producción de un alumno varón blanco, heterosexual, monolingüe, trabajador, buen ciudadano en relación a las leyes de la nación³. El proyecto escolar explicitaba la política de constituir la escuela en una institución productora de igualdad. Así se le asignó a este proyecto un sentido homogeneizador y la diferencia fue significada como deficiencia, peligrosidad, algo que debía ser excluido para garantizar la igualdad (Dussel, 2004). El sistema educativo se construyó sobre la base de diferenciar la población

³ Queremos señalar el hecho de que si aun en la actualidad nos seguimos preguntando acerca de cómo se construye un sistema educativo inclusivo, es debido a que notamos la falta o ausencia de inclusión, una deuda que tiene su inicio en la relación entre el proceso civilizatorio y la construcción del sistema educativo basado en la exclusión.

en educables e ineducables, al mismo tiempo que el proceso civilizatorio llevó a la exclusión e incluso exterminio de aquellos y aquellas considerados barbaros, que conformaban el grupo de los ineducables (Puiggrós, 2002). De este modo, en palabras de Muel (1981), la escuela para todos no sería la escuela de todos. Un primer momento estuvo asociado a la entrada de todos los niños a la escuela debido a la obligatoriedad de la escolarización de la totalidad de niños, niñas y jóvenes en edad escolar, pero luego, ante la presencia de aquellos que no se adecuaban a la lógica escolar, se dio un segundo momento de, o bien exclusión educativa o segregación. Esta última implica la construcción de un sistema paralelo para “aquellos que la escuela no puede tolerar” (Muel, 1981:135). Así, “es entre los más pobres de los pobres donde se agazapa el futuro peligro social. Son precisamente ellos los que no cesarán de salir de la escuela primaria con la etiqueta de anormales luego de no haber cesado de entrar en ella” (Muel, 1981: 129).

De este modo se comienzan a separar las infancias, y a clasificar entre normales y anormales, según criterios medico-pedagógicos. Este proceso está asimismo asociado al liberalismo y su concepción de la madurez a partir de la “tesis de la infantilización”, según la cual, los adultos blancos varones y sin discapacidad poseen la capacidad justa de dominar y subordinar legitimada por la supuesta incapacidad de razonamiento del niño/a mujer o las personas con discapacidad, definidas en la modernidad como menor de edad y/o de razón o capacidad.

Aquellos grupos que fueron designados bajo la categoría de diferentes fueron clasificados como deficientes, incapaces, incorregibles, ingobernables, peligrosos, degenerados. Entre estos se encontraban todos aquellos individuos que se desviaban de la categoría de alumnado normal que había sido definida por la pedagogía normalizadora. Guiada por una “supuesta científicidad” (Dussel, 2004) basada en las corrientes positivistas, construyó una norma que describía las conductas normales y por lo tanto anormales al mismo tiempo que creó criterios de medición de los individuos para identificar en qué medida cada uno cumplía o se desviaba de la norma. Asimismo, se comenzaron a desarrollar términos clasificatorios, un corpus científico e instituciones que ejercían sus funciones en

los márgenes de la escuela primaria y que se arrojaban el derecho de un saber epistemológico sobre la incipiente infancia anormal. En este marco nacerían nuevos profesionales responsables de identificar, nombrar y clasificar a los anormales que definirían los destinos de cada individuo: escuela común, especial, asilo, etc.

De este modo la pedagogía normalizadora definió pautas para reconocer entre el alumnado quién podía habitar el aula y quién no debido a que precisaba ser rehabilitado, corregido, compensado, readaptado. Así, los interrogados sobre la anormalidad del alumnado será el cuerpo docente, representante del estado en el aula, y que deberá identificar las posibilidades de escolarización de cada individuo (Foucault, 2005) a partir de ejecutar y practicar

una serie de discriminaciones entre sus alumnos, obligados a desempeñarse de acuerdo a normas rígidas de supuesta base científica y profundamente sospechados ante la menor desviación de ‘atavismos’, ‘barbarie’, ‘imbecilidad’ (Dussel, 2004:322).

El acceso de las mujeres a la educación escolar

El acceso al sistema educativo históricamente no ha sido igualitario para las mujeres y los varones. La importancia de la inclusión de las mujeres (y con perspectiva de género) en la escuela radica en que “objetiva y subjetivamente la educación crea las condiciones para lo que se ha llamado el "empoderamiento" de las mujeres, siendo el paso previo para su acceso a cualquier otra forma de "empoderamiento"” (Subirats, 1998:5). Pero esto se da con tensiones si consideramos al sistema educativo como una institución patriarcal (Subirats, 1999), que produce las diferencias de género, reproduciendo las visiones tradicionales del género femenino como subordinado al masculino, y las mujeres a los varones.

Durante mucho tiempo, las mujeres fueron consideradas ineducables frente a propuestas educativas cuyo punto de partida y de destino eran los varones, a fin de lo cual se fueron delimitando espacios curriculares específicos con el argumento de considerarse propios al género femenino, frecuentemente asociados a las prácticas de reproducción y cuidado del hogar que las recluía a la esfera privada. Cuando las mujeres salían del hogar para trabajar, un destino privilegiado

era ejercer el magisterio en los niveles inicial y primario. Aun cuando en la actualidad se observa un incremento significativo de la población de mujeres en el nivel universitario, las docentes universitarias mujeres representan un porcentaje menor en relación a sus colegas varones. También, si bien se registra un aumento en la educación universitaria de las mujeres, dicho incremento se concentra en las carreras humanísticas y de ciencias sociales en general (Subirats, 1998).

Esta sesgo sexista operó en el sistema educativo como un mecanismo de discriminación, exclusión y segregación de las mujeres (Morgade, 2001). En este sentido

La evolución de los sistemas educativos modernos, en lo que se refiere a la educación de las mujeres, ha experimentado un proceso, acelerado en los últimos años, en los que las mujeres pasan de una situación de exclusión y marginación a una situación de protagonismo compartido en la definición y configuración mismas del sistema educativo y de los modelos culturales que hay que transmitir a las generaciones jóvenes. Esta última etapa no ha sido alcanzada aún en ningún país, pero se perfila ya en el horizonte de las necesidades inmediatas —por razones tanto económicas como culturales— en muchos países occidentales (Subirats, 1998:14).

Los estudios señalados mantienen una perspectiva interseccional pero en raras oportunidades encontramos investigaciones en que se incluya la cuestión de la discapacidad y de las mujeres con discapacidad.

Modelos en disputa en el campo escolar: diagnosticar, rehabilitar, socializar.

La escuela moderna se constituye, hasta la actualidad, en un *locus* privilegiado que contribuye a producir relaciones sociales y cuerpos basadas en dualismos: normal/anormal, varón/mujer, mente/cuerpo, entre otras. La producción y clasificación escolar hizo posible la definición del alumnado normal a partir de la identificación de aquellas infancias y juventudes consideradas desviadas etiquetadas con nominaciones como monstruosidad, degeneración, peligrosidad e indocilidad (Foucault, 2005; 2010).

Los procesos de exclusión constituyen el principio organizador del sistema educativo moderno siendo legitimados bajo el paradigma de la normalidad dando lugar a una concepción de la discapacidad como “anormalidad”. Así se va delineando la construcción de un sistema educativo segregado basado en el

eufemismo de “especial” destinado al alumnado clasificado y etiquetado a partir del diagnóstico médico-clínico de sus “deficiencias”. Esto pone de relieve que los mecanismos de atribución de “anormalidad” sobre un/a sujeto/a hacen más que ocultar el mandato normalizador/civilizador de las instituciones educativas, dicen respecto de la verdad de ese/a sujeto/a y de esta forma fundan prácticas de control social mediante la “readaptación”, “rehabilitación” o diversas formas de “inclusión segregada” (integración, adecuación curricular, entre otras) de aquellos/as que no se adecuan al sistema. De modo que

el Estado produce modelos escolares de subjetivación instituyendo y prescribiendo como fuente de legitimación ciudadana ciertos moldes disciplinarios de saber y verdad que le sirven para medir (y construir) la normalidad de los sujetos que nombra, clasifica, cataloga, señala, corrige, aprueba, desaprueba, diploma y/o expulsa (Péchin, 2010).

Las distintas tecnologías de normalización se despliegan bajo formas benevolentes, compasivas y, sobre todo, individualizadas, alienando a las personas con discapacidad de su condición social de sujeto pleno ciudadano, poseedor de sexualidad, etnia, género, etc. (Lunardi, 2001; Brogna, 2009). De este modo, las personas con discapacidad son definidas por el modelo médico-pedagógico como sujetos cuyos cuerpos, entre otras características, no trabajan, lucen y actúan diferente y no pueden ser productivos ni autónomos, no pueden habitar la escuela común, estar en contacto con los/as alumnos/as normales, ya que significan el desorden, la anomalía, la degeneración, lo monstruoso (Foucault, 2010). Se sostiene así una visión patologizante basada en un determinismo biológico que ubica la ‘deficiencia’ o ‘falta’ en el cuerpo del/a sujeto ‘anormal’, asumiendo que existe un determinado orden corporal, una norma de la cual ‘el caso’ en cuestión se desvía. Un sujeto “abyecto”, lo que supone

no existir como sujeto, ser ignorado, minimizado, no porque sea en sí mismo ininteligible, sino, precisamente, porque se lo define (heterodigna) como ininteligible, impensable, temible, un ser cuya inteligibilidad y estatus de sujeto no se puede aceptar sin que se ponga en tela de juicio el estatus seguro y hegemónico de sujeto (Femenías, 2006:61).

Este modelo médico-rehabilitatorio, que sigue estando en vigencia en la mayoría de las instituciones y políticas destinadas a “la discapacidad”, sostiene una mirada subalternizante, individualizante, patologizante poniendo énfasis en lo que define como deficiencia e incapacidades de las personas con discapacidad. Coincidimos con Elizalde y Péchin (2009) al afirmar que

(...) una descripción patologicista de los/as sujetos/as es una valoración descalificante y socavadora de derechos. No sólo porque sostiene un enunciado discriminatorio y represivo sino también porque el carácter profesional (científico) de estos enunciados estimula, habilita y naturaliza prácticas orientadas por y hacia el prejuicio, la estigmatización y el etiquetamiento de los/as sujetos/as según sus acciones estabilizadas como “comportamientos” o “conductas” predeterminadas como inapropiadas, patológicas o anormales (...) (Pg. 3).

La discapacidad es entendida como un problema propio del sujeto que le imposibilita la adaptación a la escuela común y que entonces deberá ser derivado a una institución terapéutica-educativa capaz de rehabilitarlo.

Estos niños/niñas y jóvenes anormales, abyectos, que se desvían de los patrones de normalidad deberán ser encerrados, confinados, excluidos, oprimidos y desnudados de sus responsabilidades y derechos sociales, constituyéndose en el paradigma de la dependencia (Hughes, 2002) debido a que representarían un peligro hacia la sociedad, o en el paradigma de la tragedia personal, o individual, lo cual pone el acento en el déficit de la persona según una mirada medicalizadora, y no pone en cuestión las condiciones sociales y económicas de existencia de esos/as sujetos (Oliver, 2008).

Las formas de nombrar a los y las sujetos anormales han ido transformándose con el tiempo, a la vez que ha variado la asignación de los tipos de educación y los destinos institucionales. Entre los grupos considerados anormales se encuentran las personas pertenecientes a sectores populares, grupos étnicos, géneros, y, en períodos como en la última dictadura militar en Argentina, los llamados “subversivos” (Kaufmann y Santarrone, 2005). Las categorías del modelo médico han sido, ya desde el siglo XIX, usadas para definir a las personas con discapacidad como sujetos incapaces, ineducables, enfermos y/o peligrosos que deben ser atendidos en instituciones especializadas. En este proceso, surgió el modelo psicopedagógico que expresa una relación específica de poder/saber, basada en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal. Este modelo construyó la base de la creación de las escuelas especiales, a donde asistirán los sujetos que, a causa de su anormalidad se consideraba que no podían aprender lo mismo que los alumnos normales, pero que debían ir a una institución educativa porque al menos algo podían aprender (Cortese y Ferrari, 2003).

Sin embargo, existe una subdivisión dentro del grupo de alumnos anormales: el conjunto de los que pueden aprender y conducirse y los que no. Los ineducables serían sujetos que han nacido sin inteligencia, los educables serían sujetos que poseen una menor capacidad respecto a la norma, pero que pueden haber tenido conflictos en su socialización que haya producido una disminución en su capacidad. Así, este modelo supone que existen personas que no pueden aprender a causa de su discapacidad, como las que actualmente el sistema educativo denomina “multiimpedidos” y “discapacitados profundos”, como definieron inicialmente a mi hermano menor. De esta forma la escuela produce diferenciaciones en base a una doble normatividad que será la del varón blanco adulto de clase media (Goffman, 2008) “como punto real e ideal a la vez de finalización del desarrollo” (Foucault, 2005:241), y de los otros niños, los normales, quienes definirán la velocidad media de aprendizaje en la cual un niño, niña o joven va a ser clasificado como normal, retrasado, o incapacitado.

De este modo queda en evidencia que la escuela posee un lugar central articulando instituciones, agentes y disciplinas a fin de caracterizar y diagnosticar lo anormal precozmente y las acciones educativas que se derivan del diagnóstico se transmitirán a través de una visión pedagógica que refuerza su legitimidad con los argumentos ofrecidos por la medicina y la psicología. En este sentido, Harwood (2009), en su crítica a la psicología y psiquiatría, propone que modifiquemos la pregunta de, “¿quién corre riesgo de sufrir problemas de comportamiento?” a “¿quién corre riesgo de recibir un diagnóstico que lo marque como problemático?” (Harwood, 2009:44).

La producción de la infancia anormal en la revista Anales de la Educación

Un interesante ejemplo de cómo funcionan los discursos en el campo escolar se puede ver en las relaciones saber/poder que están establecidas en los discursos médicos, psicológicos, psiquiátricos y pedagógicos puestos en circulación en la revista Anales de la Educación, publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Centramos nuestro estudio en los números comprendidos entre 1955-1981. Su

significatividad radica en la alta difusión y repercusión que esta revista tuvo entre la docencia bonaerense, siendo un dispositivo de formación con una relativa continuidad entre docentes y Estado provincial (Cobeñas, 2011). En dicho período, casi todos los artículos dedicados a infancia anormal son descripciones médicas y psicológicas que tienen como objetivo que las docentes del sistema educativo nacional y provincial, identifiquen y clasifiquen al alumnado según criterios psicológicos y médicos para determinar su (a)normalidad. De esta forma, el/la buen/a docente debe ser capaz de discernir entre los niños y niñas anormales y los normales y denunciarlos a los médicos y psicólogos para que éstos le establezcan un tratamiento que les permita normalizarse para reinsertarse en la sociedad, así siendo una práctica que caracteriza hasta la actualidad a un docente que conoce su oficio. Un oficio que está basado en el conocimiento de la verdad de sus alumnos.

Según los pedagogos de la época, la disciplina que se ocupará de estos “casos” será la pedagogía correctiva, que “trata de hallar los métodos a que deben ajustarse las medidas educativas, reeducativas y de reforma, proponiéndose con ella la readaptación social de una personalidad anormal” (Dichio, 1958:192). Dentro del grupo de los niños y niñas clasificados como anormales se les atribuye dos posibles causas de anormalidad: las innatas y las sociales. Muchos artículos mencionan la falta de afecto como posible causa de deficiencia, aunque otros mencionan diversos aspectos relacionados con la crianza familiar, que refieren a la descomposición del núcleo familiar, desviaciones en la conducta de los padres o incluso mala alimentación (Cobeñas, 2011). Siendo entonces la escuela la institución por excelencia para la identificación de los anormales, la posterior exclusión de las aulas comunes es presentada no como una consecuencia de la deficiencia del sistema educativo, sino como consecuencia de la deficiencia del alumno. Varios de los artículos señalan que las causas del fracaso escolar tienen que ver con alumnos y alumnas con

escasa capacidad intelectual revelada en la insuficiencia de la movilización de los automatismos. Por esta razón, como su nivel mental es bajo, su fracaso en la escuela común es definitivo; debiéndosele encaminar hacia actividades que puedan realizar los alumnos que presentan estas deficiencias (Vitalone, 1956:408).

Siguiendo este razonamiento, se había creado en 1949 la Dirección de Enseñanza Diferenciada⁴, la cual tendría como fin “facilitar la atención educativo-reeducativo integral de aquellos niños, jóvenes y adultos que por su deficiencia física, mental o situación de irregularidad social, no puedan concurrir a los medios escolares comunes” (Vitalone, 1956:439). Esta introducción de un espacio específico para la producción de políticas en lo que se llamará la enseñanza diferenciada tenía su correlato en el currículo de formación de profesores en donde se introducirá la materia “Pedagogía diferenciada”. Por ejemplo, en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata surge en 1953 la materia “Didáctica asistencial y de escuelas diferenciales” y en 1959 la materia “Pedagogía Diferenciada”. Luego en los siguientes planes de estudios (1969 y 1970) se crea la orientación “Pedagogía especial”. Esta contaba con las siguientes asignaturas: Psicometría y psicología de la personalidad; Neuroanatomía funcional, psicofisiología y genética; Deficiencias mentales; Problemas de aprendizaje escolar; Inadaptación social; Deficiencias sensoriales y motoras; y por último Metodología de la investigación aplicada a la pedagogía especial (Southwell, 2003).

Las estrategias pedagógicas e instituciones tendrán como principal tarea lograr la

armonización de métodos pedagógicos aplicables al niño normal, con las diferencias y adaptaciones exigibles a la educación supletoria de los sentidos y al adiestramiento del ser deficitario en modo de garantizar su educación física, moral e intelectual en condiciones semejantes a las de escolar normal. La capacitación profesional concurre a prepararlos en determinadas técnicas, reconciliándolos con las actividades socio-económicas, a fin de que pueda cumplir su destino individual y social. Especial atención reciben los alumnos en el aspecto médico psicológico. De ellos dependerá la recuperación física y psicológica. Médico y maestro y técnicos especiales se unirán aquí alrededor del ciego, ambiope o sordomudo para obtener de él un ser capaz de participar activamente en la sociedad, moral y técnicamente capacitado (Vitalone, 1956:429).

Estos señalamientos ubican la deficiencia como problema propio del alumno rotulado como anormal, invisibilizando los procesos de normalización y disciplinamiento social que los producen, apelando a sus diferencias para justificar las acciones de institucionalización y normalización ejercidas sobre

⁴ Llama la atención que la provincia de Buenos Aires ha desarrollado tempranamente una atención educativa “diferenciada” para las personas con discapacidad, previo a las leyes e instituciones nacionales.

ellos. Así, las prácticas de segregación e institucionalización de niños y niñas anormales tendría que ver con la imposición de un proceso de normalización.

De esta forma, el proyecto moderno desplegará el poder normalizador, regulando los cuerpos de las personas anormales o con deficiencias incluyendo su sexualidad, etnicidad, género y conduciéndolos a la segregación e institucionalización (Skliar, 2000). En este sentido, la escuela ha sido un espacio privilegiado para producir las formas hegemónicas de relaciones sociales basadas en binarismos: normal/anormal, varón/mujer, entre otras. Particularmente ha colaborado en la construcción de las visiones sobre el cuerpo de las personas con discapacidad como deficitario, roto, enfermo, asexual, público, ingobernable, degenerado, peligroso, triste, deforme, incapaz, natural.

Los discursos y dispositivos pedagógicos y escolares modernos, todavía vigentes, poseen una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de normalidad y anormalidad en términos de discapacidad y género. Estos ejercieron una fuerte influencia sobre las políticas, teorías y prácticas educativas, posibilitando la clasificación, segregación y tratamiento de los/as sujetos anormales. De esta forma se instaló una concepción de la discapacidad como anormalidad que aún atraviesa y orienta los discursos y prácticas institucionales y académicos.

Juventudes y géneros: la discapacidad en clave interseccional

En lo que respecta a nuestro estudio, la condición de juventud, así como la de mujer con discapacidad, también se encuentra regida por las definiciones de los grupos sociales dominantes. Estas no se construyen en el vacío, sino en un amplio marco de interacciones sociales, por lo cual su prevalencia se inscribe en la disputa entre éstos y los sectores y grupos subalternos (Valenzuela, 1998).

Los discursos hegemónicos que definen el ser mujer, joven, alumno (de Lauretis, 1992, Peters, 1998, Dayrell, 2007) resultan opresivos para las mujeres con discapacidad, quienes construyen su identidad desde la otredad y el status de víctimas y dependientes. En nuestra perspectiva, la edad, la discapacidad y el género no constituyen una sumatoria de diferencias uniformes e intercambiables,

ni una jerarquía más o menos estable de ejes de poder que rigen la experiencia cotidiana de las sujetas. En este punto ha resultado de alto potencial explicativo la noción de interseccionalidad (Dorlin, 2009) para comprender la complejidad de la experiencia de ser joven mujer con discapacidad en la escuela, dado que permite superar la visión matemática que supone que las relaciones de dominación son aditivas.

En este sentido, la interseccionalidad (Díaz y Rodríguez de Anca, 2012; Martínez y Cobeñas, 2012, 2014; bell hooks, 2004) serviría para considerar tanto las lógicas de dominación como las estrategias de resistencia sobre las múltiples opresiones que pueden atravesar a las mujeres. En la interseccionalidad género y la discapacidad no ocuparían el lugar de la añadidura, sino que significarían dos componentes constitutivos que involucraría al menos tres cuestiones que intervienen afectando y empobreciendo el desempeño social de las jóvenes mujeres con discapacidad respecto de los jóvenes: el sexismo, el discapacitismo (que corresponde a la discriminación sufrida por las personas con discapacidad) y el binomio mujer/discapacidad.

Lo interesante de esta perspectiva radica en que sugiere, con relación a este último factor, la existencia de un agregado generado por la combinación del doble estigma⁵, en el sentido utilizado por Goffman (2008). Esto deviene en una visión de las mujeres con discapacidad como pasivas, dependientes e infantiles, minimizadas en sus habilidades y subestimadas en sus contribuciones a la sociedad. Asimismo son consideradas como seres necesitados de atención, enfermizas y débiles, prematuramente viejas y tristes, estériles y asexuadas, es decir, lejos de los modelos dominantes de femineidad y juventud, lo que repercute fuertemente en la concepción de sí mismas, dado que construyen su identidad desde el rechazo social, perdiendo la confianza y visión positiva respecto de sí (Hanna y Rogovsky, 2008; Ferrante, 2009), e interviniendo negativamente sobre su proyecto de vida, sobre sus ideas de las posibilidades y deseos para el futuro.

⁵ Un estigma es un atributo que posee una persona que la desacredita en el mundo social porque escapa del estereotipo, de lo esperable socialmente, normas que organizan la inteligibilidad del mundo social. De este modo, un estigma está más definido por la relación entre los sujetos en un determinado mundo social que como un atributo propio de un sujeto particular (Goffman, 2008).

En la escuela, las alumnas son especialmente formadas alrededor de las ideas de fragilidad, pasividad, estética y armonía con feminidad, subordinación, dependencia y desvalorización (Scharagrodsky, 2005; Lopes Louro, 1998). Debido a esto, diversos grupos de mujeres dentro del movimiento de personas con discapacidad explicitan la necesidad de proveer actualmente el contexto para una identificación positiva y política de sus miembros y posibilitando a las jóvenes mujeres la construcción de un proyecto de vida independiente, involucrando procesos que desafían las visiones de las mujeres con discapacidad como incapaces, asexuadas, débiles, sin poder y pasivas (Morris, 2008, Peters, 1998).

Hemos notado que los estudios contemporáneos de la juventud permanecen sin poder dar cuenta de las formas en que género y discapacidad, participan de los procesos de producción de las identidades y prácticas juveniles. Las prácticas juveniles de las mujeres con discapacidad han permanecido escasamente visibilizadas en las investigaciones sobre la vida y las culturas juveniles.

Se ha observado que, según un análisis de y desde el género, en los estudios de juventud en Argentina prevalece una ceguera ante esta condición, lo que podemos describir como bajo un paradigma patriarcal (Femenías, 2006; Femenías y Rossi, 2009), o como un androcentrismo inferencial, definido como una “enraizada propensión a considerar tácitamente a los varones como sujetos de referencia de ‘la juventud’” (Elizalde, 2006:95). Las representaciones dominantes sobre las mujeres con discapacidad son masculinas: el discapacitado típico es el joven, varón, blanco y que usa silla de ruedas. Otros estudios muestran cómo esa visión de la discapacidad aliena a los sujetos, ocultando condiciones no sólo de género sino de clase social, etnia y otras, por lo que resulta indispensable considerar la forma en que estas identidades se combinan en cada situación específica y según las percepciones de distintos sujetos (Lunardi, 2001).

La invisibilización que ha marcado la vida de las mujeres jóvenes con discapacidad ha sido producida por los discursos prevalecientes, en los cuales, ellas permanecen “invisibilizadas como productoras de prácticas y sentidos específicos de juventud, subsumidas en esta hegemónica y restrictiva

representación de lo *juvenil-masculino*” (Elizalde, 2006: 93). Junto a ello es posible observar que, cuando las mujeres ocupan un espacio, lo hacen en el marco de estudios que refieren o bien a un análisis de los cuerpos biologizados o bien relacionados con el par salud/enfermedad, normal/anormal (Elizalde, 2006; Weller, 2006). De este modo, la cultura del dormitorio, que refiere a las prácticas juveniles en la esfera privada, donde las mujeres jóvenes experimentan o resisten los mandatos hegemónicos de rol, no son consideradas.

Por último, en las ocasiones en que el género es considerado, se concibe como sinónimo de diferencia entre los sexos, abordando la distinción entre varones y mujeres como un atributo de los sujetos. En el caso de las personas con discapacidad, se esencializa su condición ubicando en el/la sujeto/a la diferencia – leída como deficiencia- y divorciando su concepción del carácter político que atraviesa las relaciones de poder y que “se traducen, en la vida concreta de los y las jóvenes, en desigualdades de diverso tipo” (Elizalde, 2006:96).

Las publicaciones que abordan el tema de las jóvenes mujeres con discapacidad son escasas. Sin embargo, vale mencionar que en los artículos producto de investigaciones en perspectiva cultural se pone en evidencia que las mujeres con discapacidad no pueden acceder a las funciones laborales tradicionalmente masculinas y que se les niega el acceso a funciones femeninas, por ejemplo, la maternidad (Shakespeare, 1998: 210). Esto genera un doble estigma, que interviene en la construcción de la identidad de las mujeres jóvenes con discapacidad. En este sentido, la experiencia de la discapacidad en mujeres jóvenes no se puede explicar por la simple suma de esas dimensiones sino que reside en un plus que deviene en una menor participación social con relación a los hombres con discapacidad (Hanna et al. 2008; Ferrante, 2009).

Hemos realizado una búsqueda en diversas bases de datos⁶ donde hemos observado que la mayoría de los trabajos sobre mujeres con discapacidad⁷ refieren a cuestiones de enfermedades y del cuidado de dichas mujeres. Los temas más

⁶ Las bases consultadas son: Scielo, EBSCO, LATINDEX, OEI, JSTOR, SECyT y CLACSO.

⁷ Utilizando las siguientes palabras claves: mujeres/ discapacidad/ genero/ escuela/ secundaria/ jóvenes/ alumnas/ autopercepciones/ autorepresentaciones/ narrativas/ identidad. No hemos acotado un período de búsqueda ni región a priori. Última búsqueda diciembre de 2013.

emparentados con las mujeres con discapacidad son: envejecimiento y esperanza de vida; acceso a servicios de salud; cómo regular la reproducción; madres sin discapacidad de niños con discapacidad; masa y fuerza muscular, sexualidad, y trabajo. Son frecuentes las listas de discapacidades entendidas como patologías. Asimismo, en las búsquedas por tesauros no hay relaciones entre la categoría discapacidad asociada a identidad, política, ni jóvenes.

En búsquedas con otras claves o en otras bases de datos, hemos encontrado algunos textos que refieren a diferentes ejes de nuestro análisis y desde una perspectiva similar. Así, hemos identificado artículos sobre relatos de jóvenes con discapacidad en la escuela (Moriña Diez, 2010; Susinos Rada y Parrilla Latas, 2008; Fernández, A. & Vasco, E. 2012), género y discapacidad (Moscoso, 2007; Diaz Castillo y Muñoz Borja, 2005), y comparaciones entre experiencia escolar en escuelas especiales y comunes de alumnas/os con discapacidad (Nogueira y Rodríguez, 2007), pero ningún texto abarca específicamente el grupo de mujeres con discapacidad y sus autonarrativas o visiones de sí. También hemos utilizado diversos libros que, si bien no tratan específicamente sobre jóvenes mujeres con discapacidad, han sido de gran ayuda en la construcción de nuestro marco teórico debido a que se refieren a las personas con discapacidad desde la perspectiva de los disability studies (Barton, 1998; Barton, 2008; Brogna, 2009; Acuña y Goñi, 2010).

Tanto discapacidad como juventud serán abordadas en este estudio desde una perspectiva sociológica y de género. Esto implica comprender las relaciones entre cómo se ven y cómo son vistas las jóvenes mujeres con discapacidad en la vida social así como los significados asociados a las tecnologías de poder predominantes y sus efectos en las vidas de mujeres con discapacidad. Dentro de esta perspectiva las mujeres son consideradas como seres históricos reales, que si bien no pueden ser entendidas divorciadas de los discursos hegemónicos que las atraviesan, tienen una existencia material evidente, sosteniendo una relación arbitraria y culturalmente establecida con el concepto de mujer hegemónico (de Lauretis, 1992)⁸. Así también, la noción de discapacidad se refiere aquí a la

⁸ El feminismo de la tercera ola privilegia la discusión sobre el género a partir de abordajes que enfocan al lenguaje como *locus* de producción que la cultura establece entre el cuerpo, el sujeto, el

problematización de una particular forma de categorizar a los sujetos a partir del binomio normal/anormal, que hizo posible producir sujetos adaptados, sumisos, dóciles y útiles al sistema, en tanto que los inadaptados, anormales e indóciles son entendidos como peligrosos al cuerpo social por lo que deben ser encerrados y normalizados (Álvarez-Uría, 1996).

Un enfoque basado en derechos: las personas con discapacidad como sujeto de derechos, el movimiento social de la discapacidad y los estudios sociales de la discapacidad.

Recién en las últimas décadas distintos grupos sociales han conseguido enfrentar y resistir estos dispositivos de control social.

Los movimientos de la mujer, las personas de raza negra y las personas con discapacidad demostraron que esos grupos no se beneficiaron con lo sucedido en la posguerra en términos de nivel de vida y derechos sociales, y revelaron las constantes desigualdades en el acceso a los poderes político y económico (Shakespeare, 2008:80).

El Movimiento de Personas con Discapacidad y el área de estudios sociales de la discapacidad han posibilitado situar en la arena pública el cuerpo y voz de quienes no podían verse, ser vistos/as ni tener palabra. Este proceso -que se fue consolidando desde 1980- impulsó la construcción y difusión del Modelo Social de la discapacidad que ha abierto caminos académicos y fundamentalmente políticos. Dicho modelo significó una ruptura con las visiones de la discapacidad como tragedia personal, insuficiencia física o mental, sosteniendo que éstas representan un efecto de una sociedad diseñada y pensada para personas sin discapacidad. Así, el cambio de paradigma que supone el modelo social con respecto al modelo médico sostiene que

la deficiencia que genera una discapacidad, pasa de ser el centro de atención a ser un dato, relevante por cierto, pero no para definir a un sujeto o a un colectivo sino para determinar las estrategias de la sociedad y de las políticas capaces de garantizar la inclusión (en términos físicos y culturales) a todos los individuos (Acuña y Goñi, 2010:35).

En este sentido, se entiende la discapacidad como un producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad (Hughes, 2002; Hughes y Paterson,

conocimiento y el poder. De ese modo la deconstrucción de la categoría mujer ha permitido comprender y analizar las variaciones dentro del colectivo de mujeres, así como comprender que estos posicionamientos epistemológicos sustentan el estudio de las diferencias dentro del grupo de mujeres jóvenes con discapacidad.

2008; Oliver, 2008). Este modelo fue concebido por el Movimiento de Personas con Discapacidad, encarnando el argumento de que “la discapacidad debe ser entendida no como un déficit corporal, sino en términos de las formas en las cuales la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad” (Hughes, 2002:59).

Según Ainscow (2008) si bien las reflexiones en torno a la educación inclusiva comienzan gracias a la demanda internacional de la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo común, rápidamente logra visibilizar otros/as sujetos excluidos de la escuela por cuestiones de género, pobreza, sida, guerras, entre otros, y se convierte así en propuesta pedagógica que requiere construir una escuela para todos y todas, incluyendo a todos/as los/as excluidos/as del sistema común escolar, esto es, todos/as aquellos/as que no asisten a la escuela, ya sea común o especial, y todos/as aquellos/as que asistan a escuelas especiales.

Luego de la Conferencia de Jomtien de 1990, las Normas Uniformes de 1993 y la Declaración de Salamanca, de 1994, casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr como objetivo la Educación para Todos y Todas, lo que significó el reconocimiento de que una gran cantidad de alumnos y alumnas pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación y sistema de educación común en todo el mundo.

No obstante, pese al supuesto avance por sobre la exclusión educativa y social, los países firmantes parecían significar en la frase “educación para todos”, una educación para “casi todos” “al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños, niñas y jóvenes debían ser considerados/as como “marginales” cuya educación debía correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial” (Ainscow, 2008:18). Así,

la cuestión vinculada a las personas con discapacidad pasó de ser una temática en la que el foco era ‘la persona’ como portadora de alguna discapacidad, a centrar el análisis en ‘los derechos’ de esa persona con discapacidad. Por ello resulta necesario comenzar con una referencia a lo que podemos denominar ‘la cuestión de derechos en la Argentina’ (Acuña y Goñi, 2010:24).

Las experiencias en la escuela de mi hermano y las mujeres con discapacidad consideradas en este estudio reflejan la situación de las personas con

discapacidad que, como demuestran diversos informes producidos por organismos no gubernamentales, oficiales e internacionales, son un grupo altamente vulnerado en sus derechos y ante quienes el sistema educativo argentino posee grandes deudas pendientes en torno a la inclusión.

En la Argentina, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía existe un sistema de educación segregada, y lo que intelectuales y funcionarios llaman “educación inclusiva” consiste, en el mejor de los casos, en la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a un sistema que permanece inalterable ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y no discriminación (Barton, 2009). Así,

el gran desafío no consiste entonces sólo en alcanzar a quienes todavía siguen excluidos, sino en garantizar que las escuelas y otros ambientes de aprendizaje sean lugares donde todos los niños y educandos participan, son tratados de manera igualitaria y gozan de las mismas posibilidades de aprendizaje.(...) Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades (...) de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales (Matsuura, 2008:2).

Diversos informes, como el del IDRM (2004), o estudios, como el de Ainscow (2008), han registrado que, en América Latina, el término “educación inclusiva” refiere a diferentes niveles y prácticas y que en varios casos se sigue confundiendo educación inclusiva con educación especial, la cual continúa vigente en nuestro país, así como en la mayoría de los países de la región.

Sin embargo, como hemos mencionado más arriba, la Argentina ha firmado los convenios internacionales de Educación Para Todos, particularmente en 1993 con las Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad, y luego en 1994 con la Declaración de Salamanca. Esto significa que hace 21 años (casi dos períodos escolares) que el Estado Argentino se viene comprometiendo a modificar su sistema educativo y a transformarlo en inclusivo. La Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada (2006) y ratificada (2008) por la Argentina, cuyo artículo 24 refiere a la educación inclusiva, significó un hito, debido a que es el primer documento que obliga al Estado a asegurar una educación inclusiva para las personas con discapacidad. Dicho artículo indica que “sobre la base de la igualdad

de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” y que

a fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

Pese a dichos compromisos, se ha registrado que la Argentina carece de políticas educativas, recursos materiales, formación y estructuración del trabajo docente en función de crear redes de apoyo entre docentes y escuelas comunes para la inclusión de personas con discapacidad en las aulas comunes, a los que se suma el hecho de que se sostiene el sistema de educación especial, por lo que no se asegura la efectivización de los derechos ni el cumplimiento de las leyes (IDRM, 2004; Mataluna, 2011).

Un informe del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (IDRM⁹-por su sigla en inglés-, 2004) señala que en América Latina “sólo el 60% de los países cuenta con programas de formación docente sobre la educación de niños con discapacidad. Por consiguiente, casi el 40% de los países signatarios de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales no ha implementado ese tipo de capacitación a más de diez años de la firma de dicho instrumento” (IDRM, 2004:xix). Esto se ve traducido en las cifras de inclusión educativa de 2004 para Argentina: sólo el 0,69% del total del alumnado de escuelas comunes tienen una discapacidad (IDRM, 2004).

Esto implica que a diez años de firmadas las declaraciones, muchas personas con discapacidad aún veían afectado su derecho a la educación. En otro Informe denominado “Educación Inclusiva para América Latina y el Caribe (2008)” producido por Interred¹⁰ se señala que todavía existen numerosos obstáculos a la escolarización de los y las niñas y jóvenes con discapacidad en la región, y que esta desigualdad también se observa en la población perteneciente a

⁹ International Disability Rights Monitor <http://www.idrmnet.org/>

¹⁰ www.interred.org

los pueblos originarios, la población pobre, las mujeres. Cuestiones como la privatización de la educación, falta de recursos y financiamiento, contribuyen a sostener la exclusión educativa.

En general, en todos los países sigue existiendo un sistema de educación común y uno especial, en vez de aulas comunes para todos/as, y las reformas curriculares y la formación docente no apuntan a crear aulas más inclusivas, por lo que ésta no se lleva a cabo en las prácticas concretas o las políticas educativas de los países de forma sistemática, sino sólo como producto de la buena voluntad de algunas/os docentes en experiencias aisladas que por lo general no se transmiten a otras/os docentes ni quedan documentadas.

Como señala Ainscow (2008), la inclusión efectiva depende del contexto y del carácter (inclusivo-exclusivo) de la cultura escolar. Como ejemplo de esto podemos señalar que el mero ingreso o permanencia de personas con discapacidad a escuelas comunes no reflejan necesariamente la existencia de culturas escolares inclusivas, ya que se ha registrado que las personas con discapacidad sufren experiencias de exclusión aun dentro de la escuela, como explican estudios biográficos narrativos acerca de las experiencias de jóvenes con discapacidad en escuelas comunes (Cobeñas, 2012, 2014; Moriña Diez, 2010).

Cap. II Marco metodológico y presentación del campo

Esta tesis está enmarcada en el área de estudios sociales de la discapacidad que presenta la particularidad de estar comprometida con las luchas por los derechos de las personas con discapacidad, y quienes investigan desde esta perspectiva son en general personas con discapacidad y aliados/as activistas y militantes (Shakespeare, 2008). Los estudios realizados en el marco de los *Disability Studies* señalan con preocupación la poca cantidad de trabajos publicados que hayan utilizado métodos narrativos (Booth, 1998). En la mayoría de los casos, los puntos de vista de las personas con discapacidad han sido subordinados a los intereses de otras personas, “como informadores que participan en la investigación, han sido utilizadas como fuentes de datos para los relatos del sociólogo más que para merecer la consideración de personas que tienen sus propias historias que contar” (pg. 254).

Desde esta perspectiva se ha puesto en cuestión la forma de hacer investigación sobre las personas con discapacidad exigiendo que se deje de reproducir las narrativas que resultan opresoras y colonizadoras y se realicen investigaciones emancipadoras. Esto supone que la mirada sobre las personas con discapacidad debe pensar a estos grupos como sujetos políticos, considerándose como centrales los planteamientos y denuncias realizados desde el movimiento de personas con discapacidad (Booth, 1998; Oliver, 2008; Barnes y Mercer, 1997).

En este sentido, los objetivos que guiaron esta investigación fueron:

- 1) Caracterizar la relación entre discapacidad, género y juventud en estudiantes de 15 a 21 años;
- 2) Indagar acerca de las disposiciones sociales y culturales de las jóvenes con discapacidad a partir de sus narrativas;

- 3) Examinar las dinámicas de escolarización en que están inscriptas las jóvenes con discapacidad y sus consecuencias en la subjetividad;
- 4) Analizar las visiones de sí de mujeres jóvenes con discapacidad y su vinculación con las dinámicas de escolarización.

La perspectiva desde la cual se sostiene el estudio se basa en un abordaje de la juventud y la discapacidad desde una teoría social (Disability Studies) y una perspectiva de género. Esto implica problematizar cómo se fueron creando las actuales relaciones sociales con las jóvenes mujeres con discapacidad; las funciones y roles que se les asignan, y los significados que llevan asociados los términos con que se les etiqueta. Los significados no son creados y colocados en circulación de forma individual y desinteresada, sino producidos y puestos a circular a través de relaciones sociales de poder. En este sentido, tanto las representaciones producidas por el discurso político, pedagógico y escolar como las que los grupos de jóvenes alumnas y alumnos producen sobre sí ocupan un papel fundamental en el proceso educativo, por lo cual deberían ser mejor comprendidas en sus consecuencias para la vida cotidiana de la escuela (Da Silva, 1995).

Desde esta perspectiva, el esfuerzo está orientado a pensar relacionamente la situación vivida por un grupo social específico en función del contexto social y cultural de pertenencia, la situación escolar y el sexo. En los casos que me propongo analizar, mujeres jóvenes con discapacidad que transitan por el proceso de escolarización, sus prácticas, gustos, emociones, deseos, comportamientos, disposiciones en general, se producen dentro de una red de relaciones de interdependencia que es a su vez una red de constricciones y de influencias más o menos armoniosas o contradictorias.

La experiencia de mi hermano ha sido un punto de partida que me ha conducido a la problematización de los procesos de escolarización de las jóvenes mujeres con discapacidad en la actualidad, haciendo posible describir y comprender saberes, instituciones, estructuras y relaciones sociales que producen la exclusión de las personas con discapacidad en nuestra sociedad, dado que “la subjetividad nunca está desconectada de las formas de lazo social, y más

precisamente, de las formas de poder ejercidas a través de esas diferentes formas de lazo social” (Lahire, 2006:117). En este sentido, lo individual y lo social son inescindibles salvo a los efectos de la realización de una operación analítica, ya que, en palabras de Elías “toda sociedad humana está compuesta por individuos particulares, y todo individuo humano llega a ser verdaderamente humano sólo cuando aprende a actuar, a hablar, a sentir en una sociedad formada por otras personas” (2002:93). El adentro es un pliegue subjetivo del afuera, lo social, que no puede ser reducido a la suma de individuos. Esto refiere, por un lado, a la idea de que somos producto del tejido social y que no hay forma de salirnos de esta condición y por otro, a la metáfora de lo individual como una modalidad de existencia en el mundo social de forma incorporada, encarnada. Así, “el individuo es producto de múltiples operaciones de plegamiento (o de interiorización) y se caracteriza por la pluralidad de lógicas sociales que ha interiorizado” (Lahire, 2006:117).

Asimismo, la noción de habitus (Bourdieu, 1999; 2007) como interiorización de la exterioridad, resulta útil para pensar justamente la relación entre la experiencia individual y el mundo social. El habitus definido como esquemas de percepción, pensamientos y acción, es incorporado a partir de las experiencias pasadas a los cuerpos, que están abiertos y expuestos al mundo. En nuestro caso nos centraremos en los procesos escolares, dado que la escuela, junto con las instituciones de salud, ocupa un lugar central en la construcción del habitus de la discapacidad (Ferrante, 2008), a partir de la construcción del cuerpo discapacitado, y de experiencias discapacitantes.

El presente estudio indaga las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad. A este fin fue seleccionado un grupo de mujeres jóvenes que estaban o estuvieron atravesando su escolarización en escuelas comunes y/o especiales. Asimismo, se intentó reconocer diferencias y aislar los atributos y experiencias significativas que constituyen la discapacidad (Shakespeare, 1996). Las estrategias metodológicas estuvieron orientadas a comprender desde las narrativas de las jóvenes con discapacidad considerando su contexto social y cultural de pertenencia, la situación escolar y el sexo/género, así como a relevar y

analizar legislación y datos estadísticos acerca de la escolarización de las jóvenes mujeres con discapacidad en la provincia de Buenos Aires.

Visiones de sí de/sobre jóvenes mujeres con discapacidad a través de sus narrativas

Las personas interpretamos el mundo y a nosotros/as mismos/as fundamentalmente a través de formas narrativas. Quiénes somos para los/as otros/as así como para nosotros/as depende de las historias que contamos y que nos contamos, particularmente, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno/a de nosotros/as es, a la vez, el/la narrador/a y personaje principal. Estas narraciones se dan con tensiones. Siguiendo a Harwood (2009), si queremos acceder a la visión de sí de una joven mujer con discapacidad, no podemos dejar de preguntarnos acerca de la relación entre las autopercepciones de las jóvenes y los discursos que la nombran como incapaz o problemática. Es decir, “este vínculo puede explorarse desde la perspectiva de las relaciones de poder, donde puede preguntarse cómo participa el poder en los mecanismos por medio de los cuales un joven o una joven se ve a sí mismo como problemático” (Harwood, 2009:86).

Como he señalado en un texto anterior “esta relación entre los/as sujetos y sus relatos tiene una dimensión intrínseca a la vida humana que es temporal: las narraciones se estructuran en una historia, en un tiempo, que es reinterpretado cada vez que narramos sobre el pasado, o nos proyectamos hacia el futuro” (Cobeñas, 2012). Desde esta perspectiva, el presente sería un “momento significativo en el tiempo de nuestras vidas” (Larrosa, 2004:15) y el pasado y el futuro, horizontes significativos desde el presente. Por lo que

estas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen. Por otra parte, esas historias que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas. (...) (pgs. 12-3).

Considerando que la intersección (Dorlin, 2009) de identidades estigmatizadas como son la juvenil, de mujer y de persona con discapacidad, se ha producido históricamente que las jóvenes mujeres con discapacidad se constituyan en sujetas hetero-narradas, etiquetadas, clasificadas, encerradas, victimizadas,

subalternizadas, segregadas, oprimidas, inferiorizadas, vulneradas en sus derechos, creemos necesario contribuir a conocer y visibilizar las visiones de sí de mujeres con discapacidad, partiendo de sus propios relatos. Las mujeres con discapacidad en tanto grupo oprimido sufren impedimentos sistemáticos, estructurales, limitaciones en “sus facultades para desarrollar y ejercer sus capacidades y expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos” (Young, 2000: 73), como consecuencia de las normas cotidianas, hábitos, símbolos, reglas institucionales que no se problematizan. Las visiones de sí de las jóvenes mujeres con discapacidad expresan y suponen las disputas en torno a lo que una sociedad patriarcal y diseñada para los capacitados o normales define como varón/mujer, heterosexual/homosexual, viejo/joven, normal/anormal. En esta línea Wittig (2006) señala que:

Los discursos que nos oprimen muy en particular a las lesbianas, mujeres y a los hombres homosexuales dan por sentado que lo que funda la sociedad, cualquier sociedad, es la heterosexualidad. Estos discursos hablan de nosotras y pretenden decir la verdad en un espacio apolítico, como si todo ello pudiera escapar de lo político en este momento de la historia, y como si en aquello que nos concierne pudiera haber signos políticamente insignificantes. Estos discursos de heterosexualidad nos oprimen en la medida en que nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos y todo aquello que los pone en cuestión es enseguida considerado como «primario». (...) Estos discursos nos niegan toda posibilidad de crear nuestras propias categorías. Su acción sobre nosotras es feroz, su tiranía sobre nuestras personas físicas y mentales es incesante. (Pg. 49)

Así, los estudios feministas describen a las heterodesignaciones como el proceso en el que el varón designa a la mujer como lo diferente al éste, definiendo así lo que es o debería ser lo diverso. De este modo, las personas se socializan refiriéndose “a unos (los varones) en términos de autodesignación y a las otras (las mujeres) en términos de heterodesignación paradigmática” (Femenías, 2006:49). En este sentido observamos un proceso similar en las formas de heterodesignar y narrar a las jóvenes con discapacidad en la escuela, por los y las docentes y también por sus madres y padres.

Concebimos la visión de sí como una narrativa, de modo que las narrativas de jóvenes mujeres con discapacidad son el núcleo de interés de nuestra investigación. Por esto hemos decidido utilizar métodos narrativos dado que “permite a los investigadores tener una mejor comprensión acerca de cómo algunos eventos han sucedido y los significados que esos eventos han tenido en la

vida de los sujetos”¹¹ (Lock y Churukian, 2004:95), al mismo tiempo que nos permite describir los procesos de producción de sí “en cuanto proyecto de subjetividad, y también, de eventuales procesos de desubjetivación que producen la diferencia”¹² (Perez Gonçalves de Moura, 2004:139).

En función del marco teórico asumido y de los objetivos planteados, hemos definido como estrategias metodológicas al análisis documental, estadístico y una metodología cualitativa con base en información observacional que parte de la interacción con las sujetas a estudiar y de entrevistas narrativas, en las que la construcción de una forma de comunicación común entre la entrevistada y entrevistadora tuvo un lugar central. La investigación narrativa implica una instancia donde las sujetas, al construir una historia de sí, “se desvelan, para sí, y se revelan para los demás”¹³ (Abrahão, 2004:203). Una contribución significativa ha sido el planteo de la “tesis de la voz excluida” (Booth, 1998) dado que permite, por un lado, conocer la voz de aquellos y aquellas que no son reconocidos/as como varones blancos de clase media, al mismo tiempo que analizar cómo se construyó el silencio o acallamiento de los grupos oprimidos (Daudt Fischer, 2004). Por ello, la investigación sobre las visiones de sí de las jóvenes mujeres con discapacidad escolarizadas “tiene como objetivo menos la búsqueda de la verdad y mucho más la identificación de las condiciones de posibilidad para que determinada narrativa emerja en cuanto discurso”¹⁴ (pg. 153).

Consideramos que las formas de nombrar a las sujetas y los sujetos en la investigación socioeducativa tienen consecuencias dado que

cuando optamos por nombrar lo que estudiamos con palabras que las personas involucradas ya emplean, adquirimos, con las palabras, las actitudes y perspectivas que ellas emplean. (...) la selección de palabras de cualquier vocabulario nos compromete con una u otra de las perspectivas en uso por uno u otro de los grupos que están en escena¹⁵ (Becker, 2009: 219)

Dado que, como ya hemos explicitado, esta investigación está basada en el modelo social y de derechos de la discapacidad, los términos, así como los supuestos que subyacen a éstos respetarán la Convención sobre los Derechos de

¹¹ La traducción es nuestra

¹² La traducción es nuestra

¹³ La traducción es nuestra

¹⁴ La traducción es nuestra

¹⁵ La traducción es nuestra

las Personas con Discapacidad, que brinda el marco legal para la defensa de los derechos de dicho colectivo. Como ya hemos señalado, existen otras denominaciones aun en circulación que son cuestionadas desde esta perspectiva, alegando que constituyen una forma eufemizada de nombrar al colectivo de personas con discapacidad a partir de considerarlos como un grupo de sujetos anormales, signados por la deficiencia.

Siguiendo esta línea es que hemos decidido utilizar para referirnos a las sujetas que forman parte de este estudio el término persona con discapacidad o mujer con discapacidad. Esto tiene derivaciones, entre otras, en la selección de las mujeres que compondrán el estudio, ya que no hemos dividido a nuestra población por tipos de discapacidad o patologías, es decir, del modo que el sistema educativo organiza a dicho grupo. En este sentido, hemos solicitado en las escuelas a observar, que asistan mujeres con distintos tipos de discapacidad, al considerar que

El nombre que damos a las cosas que estudiamos tiene consecuencias. Las partes interesadas intentan definir aquello con lo que lidian de formas que promuevan sus intereses, que realicen lo que quieran realizar. E intentan influenciar a los investigadores a definir lo que es estudiado de las formas que decidan que son “las ciertas” (Becker, 2009: 219).

Asumir un lenguaje por sobre otro implica apropiarse de los presupuestos que cada palabra invoca, con frecuencia de modo no consciente, lo cual lo hace más problemático. Hemos notado que detrás de la clasificación por tipo de discapacidad que fundamenta la diferenciación entre escuelas especiales, se puede escuchar la voz de los médicos, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, padres, docentes, entre otros, pero no la voz de las personas con discapacidad que constituyen la población que asiste a esas instituciones. Asimismo, estos términos suponen una división del alumnado y la consecuente segregación en instituciones educativas de aquellos/as clasificados según la lógica del modelo médico; es decir, a partir de patologías y déficits, entre otras cuestiones. “Las prácticas divisorias son un medio eficiente para facilitar acciones sobre las acciones de otros debido a que su función es identificar y aislar al individuo” (Harwood, 2009:108). Esas prácticas generan una visión externa tanto como interna de la diferencia o deficiencia, es decir, que el sujeto puede asumir visiones discapacitantes de sí. De esta forma podemos tomar a las personas que son

nombradas por el sistema educativo como multiimpedidas, por ejemplo, y asumiendo que las palabras tienen efectos, podemos considerar que aquellos alumnos y alumnas ubicados bajo ese rotulo son significados por el sistema educativo como impedidos, y en ese acto se constituirán como tal, a diferencia de, por ejemplo, aquellos/as nombrados como integrados o integrables. Esto quiere decir que, si bien hemos señalado que el movimiento de personas con discapacidad utiliza la categoría persona con discapacidad, pues es esa nominación con la cual se sienten identificados, los supuestos detrás de las formas de nombrar al mismo grupo como impedidos también se ponen en juego a la hora de construir una visión de sí en las personas con discapacidad.

Selección de unidades de análisis y estrategias metodológicas utilizadas

Nuestra investigación se desarrolló alrededor de la relación entre la escuela común y la escuela especial dentro del campo escolar. Desde una perspectiva relacional una problematización central de la investigación es comprender dicha relación y los procesos, prácticas y estrategias que esa relación expresa. Parte de las indagaciones se construyen alrededor de los debates sobre la tensión inclusión/exclusión, en esa relación específica.

Reconocemos que las escuelas son diversas en sus realizaciones particulares, dado que interpretan y producen con sentidos distintos sus funciones y propósitos aun cuando forman parte de un sistema de transmisión cultural con una configuración común.

El trabajo de campo tuvo dos etapas o momentos que fueron delineándose en función de los objetivos ya señalados y de los métodos y técnicas como la observación participante, entrevistas exploratorias y en profundidad, el diálogo colectivo con las informantes, registros de observación de actividades y acontecimientos, recolección de diversos productos escolares y producciones de las alumnas (escritura íntima, graffitis, fotografías, videos, diarios, dibujos, blogs, fotologs y redes sociales, entre otros). También se realizaron conversaciones por teléfono y chat a través de redes sociales con jóvenes, dado que la intersección de mujer/con discapacidad produce dependencia y en razón de ello se encuentran

generalmente en condición encierro, alejadas de la vida pública. Además, se consideraron otra fuente de datos como documentación de las escuelas y entrevistas a miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, preceptores y preceptoras, compañeros y compañeras, miembros de gabinete, familias).

En la etapa exploratoria del estudio (primer momento) se realizaron entrevistas tanto dentro como fuera del espacio escolar, entendido a la vez como un espacio físico y un espacio social, a un grupo de 4 jóvenes mujeres con discapacidad de entre 15 a 29 años que asisten o asistieron en algún momento de su trayectoria escolar a una escuela común. Para observar a las mujeres jóvenes con discapacidad en contexto escolar se seleccionó una institución de educación común de gestión estatal que atiende a sectores medios de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. A esta institución asistía una alumna con discapacidad en proyecto de integración. Esta etapa duró ocho meses y las observaciones en la escuela se realizaban de tres a cuatro días por semana, entre dos y cuatro horas por día.

En una segunda etapa incorporamos a la selección cuatro mujeres con discapacidad: dos que asistían a escuelas comunes y dos a escuelas especiales de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires que atiende a sectores populares y medios. Una de las escuelas especiales era una escuela para personas con multidiscapacidad denominada “escuela especial para multiimpedidos” y se solicitó en las escuelas comunes y especiales que contaran con alumnas con estas características, dado que consideramos relevante la experiencia de las mujeres con multidiscapacidad y que no teníamos conocimiento acerca de la presencia de estas mujeres en escuelas comunes nos pareció importante dicha incorporación.

Con respecto a las alumnas integradas que transitan tanto por las escuelas especiales como por las comunes nos encontramos con que, si bien formalmente se hacía referencia a su escolarización en proyectos de integración, en el proceso de visitas a las escuelas, estas alumnas asistían únicamente a las escuelas especiales. Es decir, que en la práctica no estaban involucradas en procesos de inclusión dado que, en menos de un año esas alumnas habían sido clasificadas

como “no integrables” por las instituciones educativas argumento a partir del cual se había decidido su estadía permanente en la escuela especial. Con esto queremos señalar que la categoría de alumna integrada presupone múltiples variaciones para la trayectoria de las alumnas en una relación compleja entre las instituciones de educación común y de educación especial. A partir de la observación de una relación problemática entre las formas en que las alumnas eran clasificadas y los destinos institucionales asignados a partir de aquella clasificación vimos cómo las dinámicas de escolarización ponían en evidencia las formas en que se juega el poder¹⁶ de normalización de las instituciones en el campo escolar. Los discursos pedagógicos¹⁷ predominantes ponen en juego con el nombre de integración un conjunto heterogéneo de tecnologías y estrategias dirigidas a los cuerpos de las jóvenes alumnas para producir la verdad sobre sus cuerpos. Una economía política de la verdad que no está, en este caso, dirigida a enseñar a los sujetos a que sean útiles, sino a declarar su inutilidad, su incapacidad. Sin embargo, siendo el territorio los cuerpos de las mujeres, la cuestión de la verdad requiere pensar en la relación que guardan esas tecnologías de normalización con la forma de dominación patriarcal. Bajo este dominio, el género pasa a ser un fruto más de opresión falologocentrista. La categoría de mujer “se convierte en normativa y excluyente: pasa por alto, en efecto, la multiplicidad de las concretísimas intersecciones culturales, sociales y políticas en que viven y “se hacen” las mujeres” (Gil, 1999:104).

La metodología utilizada para el trabajo en las escuelas fue cualitativa con un enfoque etnográfico que consideramos adecuado para la recolección de datos en dos escuelas que visité durante un período continuo ocho meses, con una frecuencia de entre dos y tres días semanales y de dos a cuatro horas cada día. Los

¹⁶ Poder es la capacidad que tiene un determinado sujeto de imponer su verdad como la verdad para el otro. Es la capacidad de imposición del poder para penetrar en la conciencia de los sujetos y sujetarlos a ciertas formas de poder. El poder tiene la posibilidad de imponer al otro su verdad.

¹⁷ Cuando nos referimos al saber pedagógico, como señala Foucault, se trata de un saber que se organiza alrededor de la norma, “establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué cosa es correcta” (1995:100), qué se debe o no hacer, lo que hace posible la comparación y la individualización. Refiere a prácticas históricas de saber y poder que se ponen en juego en diferentes ámbitos y producen formas de desubjetivación. Podemos dar algunos ejemplos, como aparece en las pericias psiquiátricas, en que los cuerpos infringen las leyes de la naturaleza normal y de lo que es considerado socialmente normal: inmadurez psicológica, personalidad poco estructurada, psicomotricidad descoordinada, alteraciones del habla.

métodos y técnicas utilizados fueron observación participante, entrevistas narrativas, exploratorias y en profundidad, el diálogo colectivo con las informantes, registros de observación de actividades y acontecimientos, recolección de diversos productos escolares y producciones de los y las alumnos/as. Se ha consultado documentación institucional escolar y entrevistado a la comunidad educativa (docentes, directivos, preceptores y preceptoras, miembros del equipo de orientación escolar, maestros y maestras integradoras, familias y alumnos/as).

En el curso del trabajo de campo decidimos incluir también a jóvenes con discapacidad activistas y miembros de ONGs extendiendo la indagación sobre sus familias, docentes, directivos y otros profesionales y miembros de la comunidad escolar. Como miembro del movimiento de personas con discapacidad consideré relévate y necesario sistematizar ciertas formas de participación en términos de opiniones y de visiones y de relatos de experiencia de jóvenes activistas dado que contribuyeron a orientarme para el trabajo de campo y para poder comprender los datos surgidos del campo.

Esta decisión también resulto un recurso significativo dadas las escasas investigaciones sobre/con jóvenes mujeres con discapacidad lo que también me significó un obstáculo en el trabajo de campo. Esto ha implicado la exigencia de adaptar, construir, recrear y probar estrategias metodológicas que nos permitan acceder a nuestros sujetos de investigación. Sujetos que no se inscriben dentro de prácticas socioculturales hegemónicas normalizadoras dado que, no se comunican convencionalmente, ni producen gestos posibles de registrar e interpretar a través de las herramientas como las entrevistas, observaciones y demás métodos ampliamente difundidos en las clases y textos sobre etnografía. Estos no daban respuesta a las necesidades de nuestra investigación, de modo que recurrimos a la producción y análisis de imágenes, el uso de comunicación alternativa aumentativa, entre otros. Así, de acuerdo a las características de cada joven mujer con discapacidad, decidimos hacer una prueba piloto en el trabajo con imágenes y fotografías tanto de fotógrafos/as reconocidos/as, como aquellas producidas por ellas, o por las investigadoras. El análisis de las fuentes y de los datos se realizó a partir del método de interpretación documental, que permite trabajar alrededor de

imágenes que nos provocan, inquietan, movilizan, interpelan, haciendo posible problematizar la propia mirada y abriendo posibilidades de ver que gestan significados y sentidos sobre las/los sujetos retratados. Este método fue creado por Karl Mannheim para el análisis de imágenes y en la década de los 80' fue actualizado por Ralf Bohnsack “tanto desde el punto de vista del método como de la metodología y lo transformó en un método de análisis para la investigación social empírica de carácter reconstructivo” (Weller y De Moraes, 2011: 297). Weller ha desarrollado este método por considerarlo particularmente útil para la investigación sobre jóvenes mujeres debido a que permiten superar la dimensión descriptiva para aproximarse a una comprensión de las relaciones de género construidas en las culturas juveniles (Weller, 2006).

La investigación tuvo lugar en la ciudad de La Plata y Gran La Plata, centro político, administrativo y educativo de la provincia de Buenos Aires. La ciudad tiene una población de 654.324 habitantes y su aglomerado urbano, el Gran La Plata, compuesto por los partidos de La Plata, Ensenada y Berisso, 799.523 habitantes¹⁸. Es el 5° aglomerado urbano más poblado del país después de Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Mendoza. Según datos de la DINIECE¹⁹, para el 2011²⁰ el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires cuenta con más del 70% de la población total de alumnos del país.

Cuadro 1. Alumnos de Educación Común según división político-territorial. Año 2011

División territorial	Cantidad de alumnos que asisten a educación común
Buenos Aires	3.909.932
Conurbano	2.399.518
Buenos Aires Resto	1.510.414
Total País	10.641.971

FUENTE: Elaboración propia a partir de Anuario DINIECE, Ministerio de Educación, 2011

En la ciudad de La Plata tiene sede la Universidad Nacional de La Plata, una de las primeras y más reconocidas universidades del país. La Universidad

¹⁸ Según el Censo 2010. Fuente INDEC.

¹⁹ Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. <http://dineece.me.gov.ar/>

²⁰ Tomamos los datos de la DINIECE correspondientes al año de inicio de la segunda fase de nuestro estudio.

cuenta con cinco colegios de pre grado tanto de nivel inicial, como primario y secundario, a los que asisten 5000 alumnos en total.

En lo que respecta a alumnos y alumnas con discapacidad, según la DINIECE, para el año 2011, alrededor de la mitad están registrados en la provincia de Buenos Aires y casi la totalidad de alumnos integrados a escuelas comunes se encuentran en la provincia de Buenos Aires. En lo que respecta a la Región Educativa I, de la cual forma parte la ciudad de La Plata²¹, según la DGCyE²², para el 2012 se registraron 289.836 alumnos en total, de los cuales 5.062 asisten a escuelas especiales.

En lo referente al desarrollo del trabajo del campo, las gestiones político-administrativas para la apertura de las escuelas especiales no han sido sencillas. No existe un procedimiento específico para la autorización de la entrada a las escuelas para la realización de una investigación, de modo que hemos realizado el trámite de acuerdo a las normas establecidas para residentes que realizan las prácticas docentes en las escuelas bonaerenses. Por otro lado, se detectaron múltiples resistencias por parte de las directoras de las escuelas especiales a recibirnos, aun teniendo la autorización oficial de sus superiores.

Además, debemos resaltar que el período en el que se realizó la investigación, el ciclo lectivo del año 2013, fue discontinuo, debido a que la ciudad de La Plata sufrió una inundación inédita que afectó a gran parte de la población del casco urbano y de la periferia con trágicas consecuencias como la muerte de decenas de personas y destruyendo gran cantidad de casas. Esto provocó el cese de las actividades escolares debido a que gran parte de la población se encontraba en proceso de recuperación de sus hogares o porque las escuelas habían sido afectadas por el temporal dañando los edificios. Al mismo tiempo varias instituciones se convirtieron en centros de recepción de donaciones para los/as inundados/as interrumpiéndose las clases.

²¹ Junto con Berisso, Brandsen, Ensenada, Magdalena y Punta Indio.

²² Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/estadistica_educativa/estadistica_educativa_anual_2012_nueva_estructura.pdf

Finalmente, es necesario resaltar que luego de la salida del trabajo de campo, continuamos el contacto con las jóvenes, a veces de forma presencial y otras telefónicamente y en un caso hemos podido visitar su casa y entrevistarnos con la joven y su madre.

Dado que esta tesis tiene como objetivo indagar sobre las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad, hemos orientado las estrategias metodológicas a comprender las narrativas de las mujeres con discapacidad sobre sí considerando su contexto social y cultural de pertenencia. Así, hemos seleccionado un grupo de mujeres jóvenes que estaban o estuvieron atravesando su escolarización en escuelas comunes y/o especiales. Dado el marco teórico asumido y los objetivos delineados, decidimos desarrollar una investigación que parte de la interacción con las sujetas a estudiar, definiendo como estrategias metodológicas al análisis documental, estadístico y una metodología cualitativa. Hemos desarrollado en dos momentos el trabajo de campo: un primer momento exploratorio y un segundo momento donde se desarrollaron los ejes delineados en el primer momento. En el segundo momento, además, hemos incluido entre los y las entrevistados/as a jóvenes activistas del movimiento de personas con discapacidad debido a la relevancia de sus experiencias así como debido a las pocas investigaciones sobre/de mujeres jóvenes con discapacidad de que disponemos.

Cap. III. Marco normativo y legal

Los cambios producidos por el movimiento de personas con discapacidad (en adelante PCD) en materia de legislación a nivel internacional han tenido incidencia en Argentina fundamentalmente desde la

década del 80, cuando se observa una tendencia hacia la formulación de acuerdos internacionales y leyes nacionales en defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Desde ese momento se producen grandes avances en la forma de ver, nombrar y legislar sobre personas con discapacidad en Argentina. Sin embargo, coincidimos con Acuña y Goñi (2010) al señalar que estos avances en materia de derechos constituyen una “ficción ciudadana”, es decir, que los derechos y la normativa existente aún no es de cumplimiento efectivo. Esto, además supone el “mantenimiento de estructuras institucionales, nociones valorativas y acciones en los ámbitos públicos y privados que obturan la posibilidad de reconocimiento pleno de los derechos y además retroalimentan una matriz de exclusión” (Acuña y Goñi, 2010:25-26).

Una de las primeras leyes nacionales más importantes con relación a las PCD y que ha estructurado la legislación posterior, se remonta a 1981, bajo el gobierno de Videla, durante la última dictadura militar. La ley nacional 22.431 crea el Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas que “con algunas modificaciones, hasta hoy constituye el marco organizador del esquema de respuesta estatal a la problemática de la discapacidad” (Fara, 2010). El surgimiento de esta ley se explica “por la movilización internacional en relación con las PCD y por contingencias históricas relacionadas con la vida de algunos funcionarios con peso en las decisiones del gobierno militar” (Fara, 2010:125). En este sentido esta ley es producto de la participación de la Argentina en el comité de organización del Año Internacional de los Impedidos (1981) de Naciones Unidas. Este organismo instó a los países a adoptar normas adaptadas a los

principios establecidos por los organismos internacionales en materia de discapacidad. La Argentina dicta, así, la ley 22.431 y la reglamenta a los dos años.

Dieciséis años después, en 1997 se crea el decreto 762/97 del Poder Ejecutivo Nacional y la ley 24.901. Ambos crean y orientan los criterios de mercado para las Prestaciones Básicas (regulando las prestaciones de salud, trabajo, educación, entre otras). La provincia de Buenos Aires no ha suscripto esa ley nacional. La ley que rige en la provincia es la 10.592 y sus modificaciones. Sin embargo, ambas leyes están sustentadas en el modelo médico de la discapacidad y establecen como legítimo que haya niños, niñas y jóvenes que no puedan ir a la escuela común a causa de su discapacidad. Tres años antes del decreto 762/97 y la ley 24.901, en 1994, la Reforma Constitucional incluye los derechos de las personas con discapacidad en el Inc. 23 del artículo 75, el cual expresa que

corresponde al Congreso (...) legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad.

Nótese que el término utilizado ya es el de “personas con discapacidad”, y no “discapacitados” o cualquier otro no convalidado por la comunidad de personas con discapacidad.

Cosechando las luchas de los 80': logros del movimiento de personas con discapacidad en el plano internacional

A nivel internacional, la década de los 90 fue prolífica para el movimiento de personas con discapacidad, debido a que se logró producir documentos que, si bien no obligan a cumplir sus puntos a los países firmantes, constituyen un elemento para poner en la agenda ciertas discusiones sobre la discapacidad como una cuestión de derechos y no médica. Así, la Declaración sobre los Derechos de los Impedidos y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (1993), aunque carecen de fuerza legal, se han constituido como directrices para comprometer a los gobiernos hacia sociedades más inclusivas.

En 1994 la Argentina firma la Declaración de Salamanca (UNESCO) que define el pasaje en términos conceptuales de la integración educativa que marcó la década del 80 a la inclusión, en los 90. Esta Declaración ha sido un hito en la lucha por una educación inclusiva, ya que define una educación de calidad como una educación para todos y todas juntos/as. En la Declaración se entiende la discapacidad desde el modelo social, que reconoce que el problema no está en la alumna o el alumno con discapacidad sino en una sociedad discapacitante y una escuela que pone barreras a educación de niños, niñas y jóvenes. Referirnos a la cuestión de la inclusividad escolar significa pensar en una escuela para todos y todas donde las dificultades no sean entendidas como imposibilidades del alumnado sino como las barreras que pone la escuela para su aprendizaje. Así, una escuela inclusiva no supone mecanismos de selección, derivación, segregación, ni discriminación de ningún tipo y “transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación” (Blanco Guijarro, 2008: 5). Se trata de una escuela que cree que todos y todas pueden aprender y que deben hacerlo juntos/as (Barton, 2009). De esta forma la inclusión se diferencia de la integración, dado que ésta última supone

la asimilación o el acomodo de los individuos en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa. (...), la educación inclusiva no está relacionada con el bienestar y, por tanto, con la inclusión de alumnos específicamente clasificados como alumnos discapacitados. La educación inclusiva tiene que ver con la inclusión de esos alumnos, pero no es la suma total de lo que el término inclusión quiere decir e implica. No trata sobre la retirada de un niño de un contexto y su posicionamiento en otro. La inclusión no tiene que ver con el hecho de dejar a un niño en un contexto improvisado y sin recursos (Barton, 2008:146).

Resulta significativo el punto 3 del marco de acción de la Declaración, donde se señala que

Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela inclusiva. El reto con que se enfrentan las escuelas inclusivas es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades severas. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades inclusivas

De modo que la Declaración exige a los países firmantes el compromiso de transformar sus sistemas educativos en inclusivos, teniendo como principio rector el hecho de que

las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades severas (Declaración de Salamanca).

Así, entendemos que la Declaración considera a las escuelas especiales como instituciones no inclusivas y segregadoras, al mismo tiempo que compromete a los Estados firmantes, entre los que está la Argentina, a modificar sus sistemas educativos en función de este principio, porque reconoce la educación inclusiva como un derecho. Asimismo, reconoce que cualquier niño o niña, independientemente de su tipo y grado de discapacidad tiene el derecho a ser educado junto con otros niños con y sin discapacidad, pues es la obligación de la escuela y la pedagogía buscar la forma de ver cómo se lo educa, no del niño o niña de adaptarse a esa escuela.

Por último, mencionaremos un dato que nos llamó la atención. Al comparar la lectura de la Declaración escrita en el idioma original –inglés- y luego leyendo la traducción oficial al español, notamos que una palabra clave había sido modificada. La versión en inglés habla de “inclusion” y en la versión en castellano se lee “integración”. Las palabras implican dos paradigmas diferentes. Asimismo, la década de los 90 es el momento donde comienza el punto de inflexión entre un paradigma y otro. Una de las claves para ver la inflexión es, justamente la noción de inclusión educativa que da la Declaración de Salamanca. No pudimos sino preguntarnos qué habría sucedido, pues es el mismo organismo (UNESCO) el que traduce su propio documento. Una posible respuesta es que la tradición y cultura hispana y latinoamericana no estaban a tiempo para realizar el cambio de paradigma por lo cual no se comprendió la diferencia entre inclusión e integración, es decir, sólo se podía concebir la inclusión como una forma de integración. La inclusión como paradigma recién está llegando a nuestros países, aunque políticos, funcionarios, docentes, directivos, gremialistas, etc. sigan

legitimando discursos y prácticas segregantes en nombre de la inclusión y los derechos de las personas con discapacidad, como podemos observar en la ley nacional y provincial de educación.

La Declaración de Salamanca fue firmada hace 20 años. El sistema de educación especial sigue en perfecto estado. ¿Cuántos ciclos escolares de cuántas personas con discapacidad caben en 20 años? ¿Cuántas personas han podido ser segregadas durante 20 años y lo seguirán siendo a pesar de que hemos firmado esta Declaración?

En 2006 la Argentina firma la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPCD o la Convención), y la ratifica en el 2008 (Ley 26.378). La CDPCD es el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, y esta vez sí es un documento que obliga a los Estados firmantes a comprometerse a cumplir con lo acordado. La Convención actualmente tiene rango constitucional, sancionado el 19/11/2014, lo que implica que, según la pirámide jurídica, tiene valor supra legal y jerarquía idéntica a la de la Constitución Argentina²³.

La Convención, sustentada en el modelo social de la discapacidad, señala que la discapacidad es un concepto en permanente evolución y que se define como el resultado de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras en sus entornos que evitan su participación plena en la sociedad (CDPCD- Preámbulo). El documento fue producto de las negociaciones entre los Estados y las organizaciones de personas con discapacidad y familiares de personas con discapacidad. Así, se ocupa de cuestiones como la autonomía, reconociendo “la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones” (Preámbulo, Inc. n), y en el Artículo 3 (Principios generales) “los principios de la presente Convención serán: a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas”.

²³ Aquí consta el trámite completo:
<http://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=0101-S-2013>

En relación a mujeres y niñas con discapacidad, la CDPCD reconoce que “suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación” (Preámbulo, Inc. q) por lo que destaca “la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad” (Preámbulo, Inc. s). También incluye un artículo específico sobre las Mujeres con discapacidad (Art. 6) para asegurar el cumplimiento de los Derechos en este grupo más vulnerable.

Otro de los grupos considerados como en mayor situación de vulnerabilidad, sumado al de mujeres, niños y jóvenes con discapacidad es el de las PCD que viven en condiciones de pobreza. Resulta significativo que la mayor parte de la población con discapacidad se encuentra en este grupo. Así, el Preámbulo, en su Inc. t) subraya “la necesidad fundamental de mitigar los efectos negativos de la pobreza en las personas con discapacidad”.

En relación a la Educación, el artículo 24 expresa que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación (punto 1)” por lo que los Estados parte deben asegurar que

las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad (punto 2.a).

Asimismo, especifica:

(...)A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

El 18 de diciembre de 2013 el Alto Comisionado de las Naciones Unidas publicó un informe referido al derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva. En éste describe como formatos discriminatorios a la educación segregada y opciones que no aseguran el cumplimiento del art. 24, las

instancias de asistencia a escuelas especiales o a escuelas comunes con integraciones al señalar que

Por lo general, los sistemas de enseñanza han adoptado uno de los tres enfoques siguientes con respecto a las personas con discapacidad: la exclusión, la segregación y la integración. **La exclusión se produce cuando se mantiene apartado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia**, sin que se le ofrezca otra opción educativa en pie de igualdad con los demás estudiantes. (...) **La segregación tiene lugar cuando un estudiante con esas características es remitido a un centro educativo diseñado específicamente para responder a una deficiencia concreta**, normalmente en un sistema de enseñanza especial. Por último, la **integración** consiste en que los alumnos con una deficiencia asistan a una escuela convencional, **mientras puedan adaptarse y cumplir los requisitos normalizados del centro docente**. (...) El enfoque de la **educación inclusiva** ha surgido en respuesta a estos **enfoques discriminatorios** (...) **No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños.** (Informe sobre Educación Inclusiva Alto Comisionado, NU, Pgs 4 y 5)²⁴

Antes de continuar con el análisis de la siguiente legislación consideramos procedente enfatizar que la CDPCD es un documento suprallegal, es decir, está por encima de las leyes nacionales y provinciales de educación, y por supuesto de las resoluciones dictadas a partir de éstas. De modo que cualquier incongruencia entre estas leyes y la CDPCD es una cuestión grave, ya que estaríamos en el terreno de la inconstitucionalidad de las leyes.

Los derechos de las personas con discapacidad en las leyes de educación nacional y de provincia de Buenos Aires

En 2006, el mismo año en que se firma la CDPCD, y a 12 años de firmada la Declaración de Salamanca se sanciona la nueva ley de educación nacional N°. 26.206. Allí reconoce en su art. 4 que

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Sin embargo, varios sectores de la sociedad civil que representan a las personas con discapacidad y sus familias vienen denunciando que no pueden acceder a reuniones con ministros de educación o que estas han sido infértiles debido a que no son escuchados como organizaciones legítimas en sus derechos.

²⁴ El resaltado es nuestro

Entre otras cuestiones, la Argentina, como firmante de la CDPCD se comprometió a hacer partícipe a las personas con discapacidad, mediante las organizaciones que las representan, de todas las instancias de decisión que las incumban. Este compromiso está basado en el modelo social y de derechos de la discapacidad, paradigma en el que está sustentada la Convención. Es en este sentido que en el Inc. o del preámbulo se menciona que las personas con discapacidad “deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que los afectan directamente”.

En esa misma línea, en el artículo 4 de dicha Convención, el Estado argentino se comprometió a “adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención” (1.a). Así también como a “tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad” (1.c) y “en la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, **los Estados Parte celebrarán consultas estrechas y colaboración activamente con las personas con discapacidad**, incluidas los niños y niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan” (Pto. 3)²⁵.

La ley de educación nacional N. 26.206 en su art. 11, señala que los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles

²⁵ Resaltado nuestro

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.

ñ) Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

p) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Tomamos estos incisos por varias cuestiones. Primero para hacer notar que la ley considera las cuestiones de género, pobreza, etnia, sexualidad y discapacidad, pero por separado. El inc. e habla de inclusión para los sectores más desfavorecidos en términos de recursos, el f habla de diferencia, género e igualdad, el i de participación democrática en todos los niveles (no menciona las modalidades), el ñ refiere a los pueblos indígenas como grupos culturales y promueve el respeto a su lengua y su cultura. Ahora bien, cuando se trata de las personas con discapacidad el discurso cambia. El inciso n no habla de inclusión sino de integración, al mismo tiempo que indica el desarrollo de una propuesta pedagógica “que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades”.

Como bien ha señalado Juan Cobeñas (2013), esto parte del supuesto de que estamos pensando en un grupo de posibilidades limitadas, o bien, estamos limitando las posibilidades de un grupo a través de este supuesto. Asimismo, como también ha explicado Cobeñas, las personas con discapacidad son un grupo cultural y como colectivo se ven reflejados en el inciso ñ, y no en el inc. n. Así, lo que ellos y ellas demandan es “el respeto a sus lenguas y formas de comunicación, y su identidad cultural, promoviendo la valoración de la interculturalidad y las diferencias en todos y todas los y las educandas/os” (Cobeñas, 2013).

Sumado a ésto, la ley ha sido cuestionada por ser inconsistente con el principio de inclusión en el que dice estar basada y que a su vez debe sostener de acuerdo a la CDPCD. En este sentido, la ley 26.206 en su art. 42 del capítulo VIII entiende a la Educación Especial como la

modalidad del sistema educativo 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. **La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa**, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en **todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común**. El Ministerio de Educación, Ciencia y

Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades **según las posibilidades de cada persona**". (Artículo 42)²⁶.

La cuestión de la educación especial como modalidad merece ser problematizada en la trama de las nuevas concepciones jurídicas, políticas y socioculturales. En su informe sobre educación de las personas con discapacidad en la Argentina, la Asociación por los Derechos Civiles (ADC, 2013) indica que es posible ver una incoherencia tanto en los textos vigentes de la ley de educación nacional como provincial. Aun cuando en la normativa se señala que la educación especial es una modalidad del sistema de educación común, en la práctica, esto no es así. En otro apartado del texto de la ley, se lo describe como un sub sistema de educación, con sus docentes, sus escuelas, sus alumnos y alumnas. Dentro de los nuevos marcos jurídicos referidos a las PCD este tipo de escolarización es considerada como una forma de educación segregada y por lo tanto violatoria del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad consagrado en la CDPCD, tal como ha sido desarrollado en el Informe del Alto Comisionado sobre Educación Inclusiva previamente citado, donde se describe la educación en escuelas especiales como una forma discriminatoria de educación, consecuente con la exclusión educativa. Por lo expuesto, y dado que la Convención tiene un estatus supra legal de rango constitucional, no es procedente que una ley pueda entrar en contradicción con aquélla.

Otro aspecto a considerar está referido a los procesos de derivación del alumnado dentro del sistema escolar definido como con discapacidad a instituciones de educación especial que sigue dependiendo de lo que se considera el grado de dificultad o (im)posibilidad del/la alumno/a. La derivación es un proceso por el cual un/a alumno/a es trasladado de una institución educativa a otra. Según Moyano (2011), esta acción supone "la decisión de los equipos interdisciplinarios, o de los profesionales intervinientes, con acuerdo de los padres" (pg. 53). En las entrevistas con jóvenes, padres y con asociaciones que representan a las personas con discapacidad en temas de educación, nos han manifestado que en ocasiones los padres no están de acuerdo con la derivación, pero las escuelas, especialmente las especiales, argumentan insistentemente acerca

²⁶ El resaltado es nuestro

de la imposibilidad de continuidad del/a alumno/a en la escuela común. Justifican esta imposibilidad en las supuestas deficiencias del/a alumno/a, en un registro argumentativo sustentado en el modelo médico.

Esto implica que en el sistema educativo continúa vigente la concepción de discapacidad como deficiencia, y las prácticas asociadas, como la derivación, entendiendo la discapacidad como problema individual de la persona. Dicha operación oculta que la institución escolar constituye en sí misma una barrera (entre otras). Esto resulta contradictorio con la primera frase que leemos en el párrafo seleccionado más arriba de la ley 26.206 donde se explicita que dicha ley se basa en el principio de inclusión. Este principio, desde la Declaración de Salamanca (firmada por la Argentina en 1994), implica pensar la escolarización asociada a la educación común de todos y todas juntos/as, al mismo tiempo que problematiza la cuestión de la deficiencia, situando la cuestión de la discapacidad como un tema de derechos.

En el artículo 43 de la ley 26.206 se lee:

Las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes para la aplicación de la Ley N° 26.061, establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para **identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad** o de **trastornos en el desarrollo**, con el objeto de darles la **atención interdisciplinaria** y educativa para lograr **su inclusión** desde el Nivel Inicial.

Por otro lado, la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación define como sujeto de derecho a las personas con discapacidad y explicita que entiende la discapacidad desde el modelo

sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

Y que:

el reconocimiento de las personas con discapacidad, como sujetos de derecho, plantea la necesidad de definir políticas que garanticen su educación en el marco de la extensión de la educación obligatoria.

Señalando en el mismo documento que:

la definición de la Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo, implica brindar a los/as alumnos/as con discapacidad, **más allá del tipo de escuelas al que asistan**, una clara pertenencia a los niveles del sistema, **superando de esta forma definiciones anteriores que aludían a subsistemas segmentados.**”

Es decir, si bien aparentemente define a las personas con discapacidad desde la CDPCD, luego, plantea una cuestión inconsistente con la definición de inclusión postulada allí. Es decir, que para el Consejo Federal de Educación, la asistencia a escuelas especiales de algunos/as alumnos/as no constituye segregación, desoyendo los reclamos del movimiento de personas con discapacidad que ha llevado justamente a la Argentina, entre otros países a firmar el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI.

Al mismo tiempo, avanzando en el documento, se lee

16. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y **concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje**”

17. La **inclusión** consiste en **transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/as alumnos/as**. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las **necesidades de los/as alumnos/as son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje**.

Ahora bien, en los dos puntos que le siguen, el documento parece contradecirse:

18. Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as **alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida**, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o **especificidad de la problemática de los/as estudiantes**, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran.

19. Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La **integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común**, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que **la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad** requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.

Así, encontramos otro párrafo que refuerza la idea de que el Consejo Federal de Educación entiende la forma de educación segregada como una forma legítima de educación suponiendo una idea de bien para el alumnado.

3. Este encuadre de política educativa exige una reorganización de la educación especial que permita el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con

discapacidad en los niveles del Sistema Educativo y **promueva que las escuelas especiales se constituyan progresivamente en un espacio destinado específicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico.** Ello implica, asimismo, contemplar una estructura organizacional donde el personal docente y los equipos técnicos profesionales afectados a la modalidad cumplan sus funciones dentro del nuevo marco que se plantea en el presente documento.

La política de educar a las personas con discapacidad en escuelas especiales corresponde a la visión que hoy denominamos como “forma segregada escolar” mediante la cual entre las décadas del 40, 50 y 60, en la provincia de Buenos Aires las personas con discapacidad podían y debían ser educadas en instituciones segregadas “de acuerdo a sus posibilidades”, o mejor dicho, “debido” a sus imposibilidades o deficiencias. Desde este enfoque la persona con discapacidad no es considerada un sujeto de derecho. Es justamente esta concepción lo que condujo al colectivo de personas con discapacidad a la lucha por una escuela inclusiva.

Siendo la escuela especial una forma de educación segregada no puede ser concebida dentro del paradigma de la inclusión educativa. Esto en sí mismo conlleva no sólo una contradicción sino que constituye sobre todo una violación de un derecho adquirido y consagrado en una convención de derechos humanos, una negación de la historia de las luchas de las personas con discapacidad y una violación a nuestras leyes.

Propongo entonces, en este punto comparar este texto con leyes provinciales de la provincia de Buenos Aires para enriquecer el análisis.

Actualmente, la ley provincial 10.592 indica en el artículo 18° Inciso e, que la DGCyE debe

(Texto según Ley 11.493) establecer sistemas de **detección y derivación** de los educandos discapacitados que prevean su incorporación progresiva y sistemática a los diferentes niveles y modalidades de la enseñanza común, tanto en el orden oficial como en los establecimientos dependientes de la Dirección de Enseñanza no Oficial, **dentro de la factibilidad pedagógica de cada caso; sin declinar la prestación de la enseñanza especial**, en un régimen compatibilizado de horarios y secuencia educativa, tendiendo a su integración al sistema educativo corriente.

Asimismo, la ley provincial de educación vigente, N° 13.688, en el art. 39 describe la modalidad de Educación Especial como aquella

responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles **según las posibilidades de cada persona**, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en **todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común**, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La **Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa**, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación **garantizará la integración de los alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona**

Esto significa un avance con respecto a la ley anterior, N. 11.612, en la que se indica en su artículo 11° que

los objetivos de la Educación Especial son: a) Garantizar la atención de las personas con necesidades educativas especiales en **unidades Educativas de educación especial**; b) Brindar una formación **individualizada, normalizadora e integradora**, orientada al pleno desarrollo de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción; c) Favorecer la integración de los alumnos a los Servicios Educativos comunes.

A pesar de que dicha ley se encuentra derogada, en la página de la modalidad educación especial de la DGCyE, consultada al momento de escribir esta tesis, sigue figurando la referencia a la ley anterior en cuanto a las misiones y objetivos de la modalidad, entre otras. Se podría concluir que la legislación en materia educativa, tanto a nivel nacional como provincial, ha ido avanzando hacia una concepción inclusiva de la educación, pero si así fuera no seguiría manteniendo un sistema de educación con una modalidad cuyo fin sigue siendo la segregación de las PCD.

Tanto la ley nacional de educación como la correspondiente al territorio bonaerense señalan en su articulado que los procesos de inclusión se irán dando “en la medida de la posibilidad” y en estricta dependencia de la “complejidad” que deviene de la discapacidad del alumnado. Así, el texto de la ley implica la suposición de que la inclusión es para niños, niñas y jóvenes que no presenten “problema” para “adaptarse” a la escuela. Los que tengan una discapacidad tal que les “impida” escolarizarse en la escuela común, deberán asistir de modo permanente o parcial a la escuela segregada, modalidad preparada para “rehabilitar” a las personas con discapacidad. Esto quiere decir que en las leyes se observa una convivencia de influencia de paradigmas que se encuentran hoy en disputa: medico-rehabilitatorio y el social-de derechos humanos.

El marco legal expresa las luchas respecto de las perspectivas acerca de la educación de las personas con discapacidad, lo que favorece la permanencia de estructuras y dispositivos segregadores. En todo caso cabe resaltar que no es posible sostener que una persona, dadas las características que les son propias (en este caso, las personas con discapacidad) no pueda educarse en la escuela común. Por el contrario, desde el paradigma de la inclusión, entendemos que el problema está en un sistema educativo que no garantiza las condiciones para que todas las personas, independientemente de sus características individuales, puedan asistir a una escuela común. Estos señalamientos indicarían que la Argentina estaría incumpliendo algunos aspectos de la Declaración de Salamanca (1994) y del artículo 24 de la CDPCD (2008) que refieren a educación y que postulan que los Estados se asegurarán que no se pueda excluir a ninguna persona del sistema de educación común a causa de su discapacidad y que modificarán la legislación correspondiente y sus sistemas educativos de modo de efectivizar este derecho.

En las Resoluciones 1269/11 y 4635/11 de la DGCyE producidas a partir del texto de la ley, se ven reproducidas las contradicciones ya señaladas. Si bien se explicita que se sostienen los principios de educación inclusiva, tomando como marco las leyes nacionales y provinciales de educación y la CDPCD, se continúan sucediendo los procesos de derivación del alumnado de escuela común a especial como ya hemos señalado, bajo el argumento principal de su discapacidad. Así también, la Res. 1269/11 que organiza el sistema de educación especial, refiere:

Que la educación especial se rige por el principio de inclusión educativa para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños desde su nacimiento (...) Que por lo expuesto se hace necesario rever la estructura y organización de las Escuelas y Centros pertenecientes a la Dirección de Educación Especial. (...) Asimismo y de acuerdo al Marco General de Política Curricular, la Educación Especial como Modalidad, aporta *propuestas curriculares que prescriben la enseñanza en instituciones que acreditan la terminalidad de Nivel*, como también aquellas *propuestas curriculares que prescriben la enseñanza en instituciones que no acreditan la terminalidad del Nivel* –específicamente en el ámbito de la Formación Laboral- que certifica una *<Especialización Técnico Profesional>*.

En dicha resolución se presenta la población que educación especial “atiende” (y no, claro, a la que educa) definiendo los destinos posibles de las personas caracterizadas como con discapacidad. Estos destinos son graduados desde el más integrador (es decir, la asistencia a escuela común con proyecto de integración) al puramente excluyente (la escolarización en escuela especial o un

centro dependiente de la modalidad), sin existir una opción inclusiva. Los destinos posibles integradores consisten en una asistencia al nivel educativo común mediada por la escuela especial. Esto puede suceder accediendo a todo el contenido curricular del Diseño Curricular vigente, o solo a partes, y asistiendo a centros de educación dependientes de educación especial a contraturno. Asimismo, dentro de las opciones de integración, la certificación puede ser de todo el curriculum para el nivel o de una selección de materias que el equipo interdisciplinario considera que el alumno o la alumna puede o no puede certificar como homologable a los contenidos dictados en la escuela común.

En el siguiente cuadro mostramos las trayectorias educativas posibles para un/a alumno/a que ha sido etiquetado como con discapacidad en algún momento del proceso educativo.

Cuadro 2 Trayectorias educativas para personas con discapacidad según Resolución 1269/11

Nivel educativo	Edad (años)	Tipo de escolarización	
		En Sede (escuela de la modalidad especial)	Con Proyecto de Integración (en escuelas comunes)
Inicial	0 a 3	Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil	Jardín Maternal
	3 a 5 (hasta 7 max.)	Escuela Especial (sede)	Jardín de Infantes
Primario	6 a 14 (14 max.)	Escuela Especial (sede) ↓	Escuela Primaria Común ↓
		Formación Laboral	Escuela Primaria Común + Escuela Especial (sede) + Formación Laboral
Secundario	14 a 21 (21 max.)	Centros de Formación Integral para adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad ↓	Escuela Común ↓ Secundaria
			Escuela Común + Secundaria + Centros de Formación Integral para adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad

FUENTE: Elaboración propia a partir de la Resolución 1269/11 DGCyE.

La Res. 1269/11 de la DGCyE indica que los pasajes de una escuela común a una escuela perteneciente a la modalidad de educación especial (simbolizado en nuestro cuadro con flechas) se pueden dar inicialmente en tres momentos del año que corresponden a tres secciones divididas por informes de evaluación del alumnado con discapacidad. Esta evaluación según se indica en la resolución, es realizada por el equipo transdisciplinar, quien indicará al finalizar cada trimestre y cada año lectivo si el/la alumno/a con discapacidad puede continuar su escolaridad en el sistema común o deberá ser derivado de éste para asistir a las escuelas especiales de la modalidad. El criterio para escolarizar al alumnado en escuelas segregadas es, según la resolución, “cuando la complejidad lo amerite”. Esto resulta una situación de continua evaluación sobre el alumnado con discapacidad y una suerte de prueba o test constante en el que deben demostrar que son dignos de permanecer en la escuela común. Al mismo tiempo, debemos considerar que la cantidad de horas que una maestra integradora comparte con el/la alumno/a con discapacidad en la escuela común es de alrededor de dos horas por semana. Es imposible pensar que se pueda evaluar el desempeño de un alumno en ese corto período de tiempo. Sin embargo, sí podemos evaluar la posibilidad de incidencia de la maestra integradora ateniéndonos a la pobre carga horaria compartida con el alumnado, hipotetizando que será, en muchos casos pobre o nula. A esto se suma las quejas recibidas por las organizaciones de personas con discapacidad y de docentes y directivos de escuelas comunes inclusivas, quienes han denunciado la sistemática derivación de alumnado con discapacidad de escuelas comunes a especiales a partir de los informes de maestras integradoras u otros profesionales de escuelas especiales quienes, sin el menor conocimiento del/a alumno/a, ni el compromiso con su proceso educativo, escriben informes altamente discapacitantes que describen solamente supuestas incapacidades del alumnado, alegando que la educación de estos sujetos en escuelas comunes es imposible y negativa para dichos niños, niñas y jóvenes.

Como se puede ver en el cuadro, según la resolución 1269/11, aquellos alumnos que, a causa de su discapacidad no puedan acceder a la escuela común, asistirán puramente a escuelas especiales o sus distintos centros de formación

laboral. Esta derivación puede suceder en cualquier momento de la escolarización. De acuerdo a la Res. 1269/11 de la DGCyE,

los alumnos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria y **que por la complejidad de sus necesidades educativas no puedan concurrir a la escuela del nivel secundario recibirán una propuesta pedagógica individualizada en la sede de las instituciones de Educación Especial** que, a partir de la presente Resolución, se desarrollarán en el marco de los Centros de Formación Integral de Adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad²⁷.

El término “complejidad de sus necesidades educativas” (NE) es de tal modo arbitrario que su impresión y su carácter universalizante a la vez que particular deja en manos de aquellos que están a cargo de los procesos educativos y de aquellos que ejecutan los procedimientos administrativos las decisiones acerca de quiénes serán investidos con esa nominación. Esa forma imprecisa, eufemizada, da un lugar ilimitado a la producción de efectos de verdad de los sujetos que tiene una correlación en términos de poder sobre los cuerpos. Por otro lado, notamos que a las personas diagnosticadas con estas NE tan “complejas” que deberán ser derivadas a las sedes de la modalidad de Educación Especial, se les aislará, aun dentro de una institución segregante, mediante el diseño de una “propuesta pedagógica individualizada”.

Asimismo, como indica la Res. 1269/11, también se contará con una propuesta pedagógica individualizada en los casos de alumnos en proyectos de integración, por lo que vemos que no se cumplen los principios y declaraciones sobre la educación inclusiva, ni el reconocimiento de las diferencias.

Observamos que para todos los casos las opciones para las personas con discapacidad, ya sean dentro o fuera del sistema de educación común, son individualizadas, lo que implica que no se está pensando en efectivizar los principios de educación inclusiva que suponen una modificación de las instituciones educativas en función de las necesidades de su alumnado. Al mismo tiempo, la Res. 4635/11 también indica que

el alumno con Necesidades Educativas derivadas de la discapacidad sea escolarizado en instituciones educativas pertenecientes a los Niveles de Enseñanza Obligatorios. **Sólo cuando dichas necesidades revisten una complejidad a la que no pueden dar respuesta**

²⁷ El resaltado es nuestro

las Escuelas de Educación Común, se propondrá su escolarización en Escuelas Especiales²⁸.

Nótese aquí otra vez, la utilización del término “complejidad” sin una demarcación más específica o definición. Llama la atención que en el mismo documento encontramos la frase “teniendo como principio la función pedagógica de la escuela, se adopta como principio que todos los alumnos pueden aprender en la medida que se dé respuesta adecuada a sus necesidades”.

El sistema de escuelas especiales se organiza a partir de la clasificación y definición de distintas discapacidades que “atienden” en términos médicos y patologizantes, definidas en torno a trastornos y déficits, así como las normas de admisión a la educación especial. Así, según la Res. 1269/11, entre la documentación requerida para iniciar este proceso y poder ser admitido en la modalidad especial se solicita un diagnóstico médico. En la misma resolución se lee que

el proceso de admisión de un alumno a la Modalidad de Educación Especial, implica un **profundo** abordaje técnico, donde intervienen todos los miembros del Equipo Transdisciplinario. Como resultado de ese proceso, **el Equipo Transdisciplinario emite su criterio respecto a la propuesta pedagógica más adecuada a cada alumno, definiendo su escolaridad en las Escuelas de Nivel o Modalidad con o sin propuesta de integración**²⁹.

Aquí nuevamente encontramos términos vagos como “*profundo* abordaje técnico”. Esta adjetivación da cuenta del tipo de saberes que se ponen en juego para legitimar la exclusión escolar de niños, niñas y jóvenes a causa de su anormalidad. Esta forma difusa de definición de las deficiencias del alumnado y de las formas de su identificación constituyen enunciados que funcionan como verdaderos y en su funcionamiento producen efectos: clasifican a los sujetos y definen destinos escolares (o, como hemos visto, la exclusión de la escolarización). Como señala Foucault, cuando esos discursos pierden cualquier referencia a un campo de saber específico exponen “la curiosa propiedad de ser ajenos a todas las reglas, aun las más elementales de formación de un discurso científico, de ser ajenos también a las reglas del derecho” (Foucault, 2010:25), estructurándose como textos grotescos.

²⁸ El resaltado es nuestro

²⁹ El resaltado es nuestro

Así, es a través de este tipo de discurso basado en clasificaciones no referenciadas en un campo de saber específico como “profundo”, “complejo”, “leve”, “moderado”, que un equipo de profesionales define los destinos escolares de las personas con discapacidad, donde la posibilidad de escolarización en escuela especial sin integración es una de las opciones.

Según establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el término acordado para referirse a ellas es “personas con discapacidad”. Este término ha sido el aceptado por la comunidad de personas con discapacidad y es en el cual se reconocen. Esto quiere decir que debe ser respetado, caso contrario significaría una imposición de sentido, una violencia simbólica hacia ese grupo, al mismo tiempo que una violación a un derecho consagrado en la Convención. Contrariamente a estas disposiciones, en la normativa analizada identificamos que también se utilizan indistintamente términos como “necesidades educativas especiales”, o “necesidades educativas derivadas de la discapacidad”, “con problemáticas específicas”, etc. Al mismo tiempo, muchas veces se evita nombrar a las personas con discapacidad y se sustituye la mención a este grupo o a otros grupos específicos por términos como “atención a la diversidad”.

Estos términos se corresponden con el modelo médico rehabilitatorio de la discapacidad, negando el derecho adquirido en la Convención a ser llamados como “personas con discapacidad”. Estas nominaciones son cuestionadas debido a que el colectivo de personas con discapacidad aboga por un reconocimiento de las diferencias culturales y no una “atención a la diversidad”. Estos discursos funcionan como una eufemización de los modos de nombrar la discapacidad como deficiencia y pertenecen al paradigma de las pedagogías normalizadoras que han y siguen legitimado la exclusión educativa y social de dicho grupo (Martínez, 2011; Cobeñas, Justianovich y Luque, 2011).

Al preguntarnos sobre las dificultades en las transformaciones a favor de efectivizar los derechos, y en particular los educativos, de las PCD, coincidimos con Acuña y Goñi (2010:47) en la hipótesis de que

(...) toda reforma institucional encaminada a fortalecer el ejercicio de una ciudadanía plena implicará inevitablemente un conflicto con aquellos destinados a perder posiciones de

influencia y realización de intereses como consecuencias de la construcción de una mejor institucionalidad y generación de políticas públicas. En la discapacidad, por ejemplo, hay quienes detentan posiciones de poder sobre la base de estructuras asentadas en el modelo rehabilitador. En este sentido, no es posible que los caminos de mejoramiento y profundización democrática avancen hacia puntos en los que algunos ganen sin que nadie pierda. Alguien pierde y paga costos cuando se construye mejor gobierno y se forja mejor democracia, por lo que dará pelea para que la institucionalidad estatal y las políticas públicas reproduzcan su pobreza y baja calidad. Por ello, los desafíos de mejoramiento estatal y de las políticas públicas en la Argentina no sólo enfrentan serios problemas de coordinación, sino también resistencias y previsibles conflictos con los actores cuyos intereses no se ven significativamente afectados por los problemas político-institucionales que obstaculizan el mejoramiento de las políticas públicas

Partimos de la convicción de que la efectivización del derecho a la educación de los grupos clasificados como anormales y excluidos del sistema escolar o segregados en instituciones “especiales” sólo puede darse por medio de una educación inclusiva que problematice las diferencias y tenga como objetivo una educación para todos y todas juntos/as. De modo que consideramos a la educación inclusiva no como un fin en sí misma,

sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Barton, 2009:146).

Así, la educación inclusiva no es comprendida como el traslado de un alumno o una alumna de un contexto educativo a otro sin recursos ni planificación, sino más bien, la construcción de espacios y comunidades educativas que aseguren la participación plena de todos sus miembros y la efectivización del derecho a la educación en una lucha constante contra la exclusión.

Cap IV. Jóvenes mujeres con discapacidad: exclusión y segregación escolar, una aproximación estadística

Hemos consultado diversas bases de datos para caracterizar estadísticamente la población de jóvenes mujeres con discapacidad en Argentina y la provincia de Buenos Aires. En ese proceso nos hemos encontrado con que la información con la que se cuenta es escasa, irregular en la periodicidad y los datos no han sido recolectados de la misma forma, ni se ha definido como persona con discapacidad (PCD) de igual o similar manera. De modo que podemos decir que actualmente se cuenta con datos insuficientes, incoherentes o poco confiables sobre la población de personas con discapacidad (Fara, 2010b; ADC, 2013).

Asimismo, en las bases de datos consultadas es común encontrar una incoherencia entre el sustrato filosófico en el que se sustenta el marco legal, las definiciones adoptadas de discapacidad (Albergucci, 2006, ADC, 2013) y la operativización del concepto con las que se recolectan dichos datos en cada agencia que los produce. Es decir, en todas las bases de datos se hace mención a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), o se define la Discapacidad desde el modelo social, pero cuando se operativizan los conceptos se utilizan las definiciones basadas en el modelo médico o, en el mejor de los casos, las últimas clasificaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Estas definiciones se remontan a 1981, declarado por las Naciones Unidas el Año de Impedidos, y 1982, cuando se aprobó el Plan de Acción Mundial para Impedidos y se proclamó el Decenio de las Naciones Unidas por los Impedidos (1983-1992). Así, la OMS aprobó en 1980 la Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDM), que fue

el primer marco conceptual que incorporó las influencias de factores personales, sociales y ambientales en la interpretación de la discapacidad de las personas, aunque lo hizo desde un modelo unidireccional de interrelación entre los que son sus tres conceptos centrales-es

decir, deficiencias, discapacidades y minusvalías-, basado en el esquema médico de etiología-patología-manifestación (Fara, 2010:73).

Luego, este marco fue cuestionado porque sustenta una definición de las personas con discapacidad que se corresponde con el modelo médico de la discapacidad. Así, el término “minusvalía” aparece de manera recurrente en estos primeros textos que operan como marcos legales. Por ello y frente a estos cuestionamientos, la OMS elabora en el año 2001 otra clasificación que recibió el nombre de Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), y en ella

el término discapacidad es reemplazado por el término neutro de actividad y las circunstancias negativas en esta dimensión se describen como limitaciones de la actividad; el término minusvalía se reemplaza por el de participación, y las circunstancias negativas de esta dimensión se describen como restricciones de la participación” (Fundación PAR, 2005:24-5).

Estos debates conducen a declarar en 1993 la necesidad del tratamiento de las personas con discapacidad desde un enfoque de Derechos Humanos, que tiene como punto culminante la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en el 2006 y ratificada en 2008 en Argentina.

Desde la década de 1990, la ONU ha manifestado su interés por producir esquemas conceptuales que permitan medir la población de personas con discapacidad de forma acorde a un paradigma de discapacidad que garantice el cumplimiento de los derechos que las asisten. Esta postura supone una mirada social, cultural y de derechos, dentro del modelo social de la discapacidad que ha sido impulsado a iniciativa del movimiento de personas con discapacidad. Dicho proceso significó una ruptura con las visiones prevalecientes derivadas del modelo médico que entienden la discapacidad como tragedia personal, insuficiencia física o mental, considerando que esta mirada refiere a una sociedad diseñada y pensada para personas sin discapacidad. Sin embargo,

la consolidación de este modelo [modelo médico] ha madurado de manera lenta, pero constante y continua, y se perpetúa hasta nuestros días de manera dominante. La educación especial es subsidiaria de este modelo en el aspecto pedagógico y laboral; su importancia ha sido paralela a la universalización de la educación. (Brognna, 2009:179)

De este modo es posible comprender cómo los grupos y organizaciones que se han ocupado de construir datos estadísticos sobre la población de personas con discapacidad a nivel mundial aún son aquellos dedicados a la salud

(Organización Mundial de la Salud y el Grupo de Washington), de forma que todavía hoy no es posible contar con datos producidos plenamente en el marco del modelo social y de derechos humanos.

A continuación describiremos las bases de datos consultadas que contienen información sobre personas con discapacidad en Argentina y en la provincia de Buenos Aires. Cabe resaltar que de los sitios web de las fuentes consultadas, sólo uno resultó ser accesible³⁰, limitando los derechos de las personas con discapacidad de conocer la información que existe sobre sí. El único sitio accesible es el que depende del área de Salud: el Servicio Nacional de Rehabilitación. Ninguna de las páginas asociadas a áreas dependientes de Ministerios de Educación y al INDEC resultaron accesibles, cuestión que incumple lo consignado en el artículo 31 de la CDPCD. Este art. indica a los Estados parte la tarea de producir información sobre las personas con discapacidad que les permita desarrollar políticas a fin de dar efecto a la CDPCD. Además, en el punto 3, señala:

Los Estados Partes asumirán la responsabilidad de difundir estas estadísticas y asegurar que sean accesibles para las personas con discapacidad y otras personas.

Las bases y organismos consultados para la presente tesis son:

➤ **Servicio Nacional de Rehabilitación**

El Ministerio de Salud cuenta entre sus organismos con el Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR) que se ocupa de lo relativo a la normatización y ejecución de las políticas referidas a discapacidad y rehabilitación. Este servicio reúne información sobre las personas con discapacidad a través del certificado único de discapacidad (CUD) que otorga. El CUD³¹ es solicitado “espontáneamente” por las personas con discapacidad y debe renovado periódicamente. Una vez obtenido logran acceder a los beneficios de los servicios para las Personas con Discapacidad. Constituye “la llave de acceso al Sistema de Salud y a los beneficios instituidos por la normativa en la materia, para las

³⁰ Por “accesible” nos referimos a la cualidad de un lugar, objeto o servicio de tener fácil acceso y por lo tanto de ser utilizada por personas con cualquier tipo de discapacidad.

³¹ Queremos señalar que, si bien la ley nacional 22.431 suponía la existencia de un certificado de discapacidad provincial, la ley 25.504 del 2001 establece que el Ministerio de Salud de la Nación otorgue un certificado único de discapacidad en todo el territorio nacional. Los certificados de discapacidad provincial que no hayan vencido son considerados aun válidos.

personas con discapacidad”³². Entre los beneficios se cuenta el acceso al sistema de salud (cobertura de medicación y tratamientos) y transporte (acceso gratuito a transportes de corta, media y larga distancia, Decretos N° 38/2004 y N° 118/06), entre otros³³. Para obtenerlo, la persona con discapacidad debe someterse a la evaluación de distintos profesionales de la salud mayoritariamente, quienes determinaran la existencia y tipo de discapacidad en cada persona.

La producción de información estadística del SNR está enmarcada en la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) que, como hemos mencionado, establece en su artículo 31 que los Estados parte deberán producir información a fin de establecer políticas sobre la base del conocimiento de la población³⁴, pero a la hora de construir las encuestas y los datos, se utilizan nociones propias del modelo médico-rehabilitatorio, como por ejemplo la categoría “Personas con Discapacidad según inicio del daño”. Asimismo, los requisitos para que una persona logre obtener el certificado de discapacidad consisten principalmente en evaluaciones médicas. El SNR es la base de datos más extensa y coherente de entre las existentes y la única cuya página y descargables son accesibles para las personas con discapacidad.

En base a los datos producidos a través de las solicitudes del Certificado Único de Discapacidad (CUD, ley 22.431), el Servicio Nacional de Rehabilitación³⁵ elabora un anuario. En la página del SNR sólo aparece información para el período comprendido entre los años 2010 y 2013³⁶.

³² <http://www.snr.gob.ar/publicacion.php?id=17>

³³ Para más información consultar <http://www.snr.gob.ar/publicacion.php?id=45>

³⁴ “La información sobre las personas con discapacidad permite no sólo conocer sus principales características y tener una mejor descripción de su condición de salud, sino que representa un insumo fundamental para el diseño de políticas públicas dirigidas a esta población. La confección y publicación del **Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad 2011** se ubica dentro de este marco y aspira a contribuir a la sensibilización y concientización sobre la discapacidad y a proveer de información a quienes tienen a su cargo el diseño y la implementación de políticas públicas.

Para la producción de información estadística sobre las personas con discapacidad, el SNR cuenta con el Registro Nacional de Situación de las Personas con Discapacidad (RNPCD). El RNPCD reúne la información registrada en la solicitud y el protocolo del Certificado Único de Discapacidad (CUD).” (SNR, Anuario 2011:6)

³⁵ Página web: <http://www.snr.gov.ar/>

³⁶ Como se puede constatar en: <http://www.snr.gov.ar/publicacion.php?id=117> Última visita: 25/11/2014

El principal problema que presenta la base del SNR es que produce información sobre la base de un universo compuesto solamente por aquellas personas que tramitaron el CUD. Esto explicaría la diferencia entre el total de personas con discapacidad que arroja el censo 2010 y la base de encuestados considerados por el SNR para el 2011. Un dato a considerar es el porcentaje de personas con discapacidad por provincia que tramitan el CUD. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, sólo el 1,31% de las personas con discapacidad tramitaron en 2011 el CUD.

Cuadro 3. Cantidad de Certificados Únicos de Discapacidad emitidos en País y Prov. de Buenos Aires durante el año 2011

	Total población PCD 2010	Total PCD con CUD 2011	% de PCD con CUD
País	5.114.190	98.429	1,92
Bs as	1.851.572	24.291	1,31

FUENTE: Elaboración propia a partir del censo 2010 y del Anuario SNR, 2011

➤ **Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa**

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE³⁷) depende de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Nación y entre sus funciones cuenta con la producción de información sobre el Sistema Educativo Nacional para su gestión y evaluación. Contiene datos acerca de la matrícula en general. En relación a la matrícula de la modalidad de Educación Especial, resulta útil dado que incluye la variable cantidad de mujeres para el total de alumnos con discapacidad que están matriculados en escuelas especiales.

La DINIECE produce un anuario estadístico que comunica los datos producidos sobre el sistema de educación nacional por año, y es realizado a partir de la sistematización de los relevamientos anuales. En los datos del último anuario publicado por la DINIECE (2012), la Educación de Adultos cuenta con más datos que Educación Especial, siendo el caso de la edad de los alumnos de nuestro

³⁷ Página web: <http://diniece.me.gov.ar/>

particular interés. Por lo demás, entre los datos de escuelas comunes, sólo se registra el porcentaje de alumnas en relación al total de alumnos con discapacidad que asisten a escuelas especiales. Por otro lado, no hay información acerca del egreso de las personas con discapacidad de escuelas especiales o comunes. Asimismo, el dato de alumnos con discapacidad en escuelas comunes sólo aparece mencionado en la modalidad especial, y sólo se cuentan con datos acerca de los alumnos que están matriculados en escuelas especiales pero que asisten a la escuela común o que asisten a ambas escuelas.

➤ **Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires**

La Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE³⁸) produce datos sobre el sistema de educación provincial para su gobierno. Así, pone a disposición en la web datos sobre la matrícula que atiende el sistema por nivel y modalidad del 2000 al 2013.

Las limitaciones encontradas en los datos consisten en que no se diferencia por sexo/edad y no hay datos de terminalidad escolar. Tampoco hay datos acerca de la inclusión educativa. La web no ofrece información relativa al número de alumnos y alumnas con discapacidad asisten a escuelas comunes, a escuelas especiales, a ambas escuelas o a ninguna; cuántos/as asisten a escuelas comunes en proyectos de integración, de qué tipo, y cuántas personas terminan su escolaridad, con qué tipo de acreditación y a qué edad.

➤ **Del Censo a la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad**

En lo que se refiere a Argentina, la ley 25.211 ha exigido la incorporación en el Censo 2001 de una pregunta tendiente a detectar en qué hogares vive al menos una persona con discapacidad. A raíz de estos datos se seleccionó una muestra de 67.000 hogares urbanos para aplicar con posterioridad la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (de ahora en más ENDI), entre noviembre

³⁸ Página web:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/default.cfm> Última consulta: 18/03/2014

de 2002 y mayo de 2003. Si bien esta encuesta significa un avance en el registro estadístico de las personas con discapacidad, ha recibido algunas críticas. Una de ellas cuestiona el modo de selección de la muestra, porque sólo tuvo en cuenta la población residente en localidades de 5000 o más habitantes. Junto a ello, se señala el hecho de que al considerar exclusivamente habitantes de viviendas particulares se excluyeron de la muestra las personas con discapacidad residentes en instituciones, hospitales, hogares, etc. Esta ausencia es significativa dado que en estas instituciones reside un gran número de personas con discapacidad. Asimismo debido a que existen algunas investigaciones que denuncian la sistemática violación de derechos sobre las personas con discapacidad que tienen lugar en dichas instituciones³⁹.

Para el registro⁴⁰ de datos sobre las personas con discapacidad en el 1º tomo de los resultados se explica que

respecto a la captación de personas con limitaciones o dificultades, el cuestionario censal del Censo 2010 ha permitido captar tanto a aquellas que cuentan con certificado de discapacidad como a quienes no lo poseen pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender. Es importante destacar que se optó por indagar sobre limitaciones o dificultades permanentes, ya que para la medición de las personas con discapacidad se necesitan instrumentos de captación más específicos y el concurso de encuestadores especializados debido a la complejidad de la temática (pg. 139).

La denominación de la población de personas con discapacidad del Censo 2010 se modifica a “población con dificultad o limitación aparente”. Esta definición impide medir la población que la CDPCD reconoce como PCD. Asimismo, las PCD sólo aparecen registradas en la sección de “Salud” del tomo I que contiene los resultados del censo.

Escolarización de personas con discapacidad: jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires

En función de los datos que sí hemos podido obtener, a continuación se presenta una caracterización de la población de personas con discapacidad que

³⁹ Consultar, por ejemplo, CELS (2008) o Informe Alternativo CRPC, ADC Argentina 2008-2012

⁴⁰ Si bien el censo 2010 contempló una serie de preguntas para producir información sobre personas con discapacidad bajo la denominación de personas con dificultad o limitación aparente, no se avanzó, tal como ocurrió en el 2001 con una ENDI sobre el universo detectado por el censo.

asiste a escuelas de la provincia de Buenos Aires, en particular sobre la escolaridad de las jóvenes mujeres con discapacidad.

Según el último censo, la diferencia porcentual de personas con discapacidad a nivel país y que viven en Buenos Aires es de poco menos de un punto. Más de un tercio (36,2%) del total de personas con discapacidad⁴¹ que habitan en el país vive en la provincia de Buenos Aires.

Cuadro 4. Relación entre Población total y población con discapacidad en el país y provincia de Buenos Aires según Censo 2010

	Población total según Censo 2010	Población con discapacidad según Censo 2010	%
PAIS	40.117.096	5.114.190	12,74
BS AS	15.625.084	1.851.572 ⁴²	11,85
%	38,94	36,20	

FUENTE: Elaboración propia a partir de Anuario SNR, 2011

De todas las bases consultadas la ENDI ha sido el estudio que mejor puso en evidencia la mayor vulnerabilidad de las mujeres con discapacidad. Para el período 2002/2003, la ENDI mostraba que en 1 de cada 5 hogares del país habita una persona con discapacidad. El dato más significativo lo constituye la prevalencia⁴³ para el país de 7,3 para las mujeres con discapacidad sobre 6,8 para los varones, mientras que en la provincia de Buenos Aires la relación es de 6,5 para las mujeres con discapacidad sobre 6,3 para los varones. Esta tendencia se repite entre el grupo de edad de 15 a 24 años.

⁴¹ Las bases de datos consideradas varían en sus definiciones de lo que aquí llamamos personas con discapacidad. Para los propósitos de este estudio consideraremos equivalente a ese término la denominación “población con dificultad o limitación aparente” por más que ambas categorías no remiten estrictamente al mismo grupo. Si no lo admitiéramos así, no dispondríamos de dato alguno del Censo 2010 en relación a las personas con discapacidad.

⁴² Este dato se obtuvo promediando la prevalencia de personas con discapacidad correspondiente al interior de la provincia de Buenos Aires y el conurbano.

⁴³ “La prevalencia es una medida generada por el área de la salud, que resulta útil para cuantificar la proporción de población con dificultades o limitaciones de carácter permanente. Se calcula dividiendo el total de personas que han declarado dificultades sobre la población total del país, multiplicado por cien. La prevalencia para el año 2010 a nivel total del país es de 12,9%, lo que representa 5.114.190 personas que declaran tener dificultades o limitaciones permanentes”. (INDEC, Censo 2010, tomo I: 139)

Los datos del Censo 2010 refuerzan la mayor prevalencia de mujeres con discapacidad (14,0%) respecto de los varones (11,7%) en todos los grupos de edad y que fuera sostenida por la ENDI para el año 2002-2003.

Cuadro 5. Prevalencia de mujeres con discapacidad respecto a varones con discapacidad total país y según grupos de edad. Año 2010.

		Total %	Varones %	Mujeres %
Total país		12,9	11,7	14,0
Grupo de edad	15 a 19	5,8	5,6	6,0
	20 a 24	6,0	5,7	6,4
	25 a 29	6,5	6,3	6,8

FUENTE: Elaboración propia a partir de INDEC, Censo, 2010

Las diferentes bases consultadas muestran en relación con la asistencia a un establecimiento educativo según sexo una tendencia similar en total país y provincia de Buenos Aires. Según la ENDI, las mujeres presentan un índice de asistencia menor que los varones (11,9% mujeres y 17,5 varones). El mismo estudio mostró asimismo que una mayor cantidad de mujeres asistió a algún establecimiento educativo (81% mujeres, 75,3% varones) o nunca asistió (5,4 mujeres y 4,9 varones) tal como muestra el cuadro a continuación.

Cuadro 6. Población total, varones y mujeres con discapacidad de 3 años o más que asiste o asistió a algún establecimiento educacional en la Provincia de Buenos Aires. Año 2002-2003.

	total	%	Asistencia escolar					
			Asiste	%	Asistió	%	Nunca asistió	%
Total	830.567	100,0	120.526	14,5	651.116	78,4	43.079	5,2
Varones	393.432	100,0	68.664	17,5	296.257	75,3	19.447	4,9
Mujeres	437.135	100,0	51.862	11,9	354.859	81,2	23.632	5,4

FUENTE: Elaboración propia a partir de INDEC, Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003 - Complementaria Censo 2001.

La ENDI también mostró que la población de jóvenes con discapacidad que asiste o asistió a escuela común en la provincia de Buenos Aires es significativamente superior (698.324) a la que asiste a escuela especial (94.619).

Cuadro 7. Personas con discapacidad de 0 o más años que asisten o asistieron a escuelas comunes y especiales en la Provincia de Buenos Aires según ENDI. Años 2002-2003.

asiste a escuela especial		asiste o asistió a escuela común	
Total	94.619	Total	698.324
0-14	71.328	3-14*	58.895
15-29	18.724	15-29	57.458

*las diferencias establecidas en los grupos de edad responden a criterios establecidos por la ENDI

FUENTE: Elaboración propia a partir de INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003 – Complementaria Censo 2001.

Consultada la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) para el mismo período las diferencias son notorias, probablemente porque parte de otra definición de discapacidad o porque tal como sostienen algunos estudios⁴⁴, los datos aportados por la ENDI podrían no ser correctos. La dificultad para el análisis radica en que las bases de datos no proporcionan ítems comparables (“asiste” no es lo mismo que “asiste o asistió”). Esto impide conocer efectivamente la cantidad de personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes, y pueden llevar a interpretaciones erróneas, haciéndonos pensar que la mayoría de personas con discapacidad asiste actual o exclusivamente a escuelas comunes.

Cuadro 8. Personas con discapacidad de 0 o más años que asisten a escuelas comunes y especiales total país y en la Provincia de Buenos Aires según DINIECE. Años 2002-2003.

	Asiste a escuela común	Asiste a escuela especial
País	43.263	122.992
Prov. Bs. As.	22.631	51.697

FUENTE: Elaboración propia a partir de Anuarios DINIECE, Ministerio de Educación, 2002 y 2003

Por su parte el Censo realizado en el año 2010 incluyó preguntas de manera de relevar información sobre la escolarización de las personas con discapacidad. Los datos referidos a educación fueron incluidos en el tomo II. A la

⁴⁴ Ver, por ejemplo, Fara, 2010.

información sobre asistencia a la escuela para cada nivel educativo desagregada por sexo y edad, el tomo incluye datos sobre educación especial. Así el Censo muestra para la franja de edad de 15 a 17 años que es bajo el porcentaje de personas con discapacidad que asisten a establecimientos de educación especial a nivel país (15,85%) y en provincia de Buenos Aires (16,68%). Queremos señalar el hecho de que esto no necesariamente implica que estén asistiendo a escuelas comunes.

Cuadro 9. Población con discapacidad total, mujeres y varones de 15 a 18 años que asisten a escuela especial en total país y provincia de Buenos Aires. Año 2010.

		Total País	Pcia. BA
Total País		97.656	40.319
15 a 17 años	varones	8.966	3.914
	mujeres	6.516	2.812

FUENTE: Elaboración propia a partir de INDEC, Censo, 2010

El SNR informa para el año 2011 que del total de personas con discapacidad registradas, la tasa de asistencia a educación formal del grupo de edad de 6 a 11 años es de 53,8% y de 43,2% para el grupo de 12 a 14 años. Esta cifra desciende notablemente entre el grupo de edad de 15 a 17 años, en el que la tasa de asistencia es de poco más de la tercera parte de la población (36,3%), y más aún en el grupo de edad de 18 a 24 años, donde solamente el 18,1% de la población asiste a alguna institución de educación formal. Asimismo, el porcentaje de personas que no asiste pero asistió en algún momento de su trayectoria escolar a un establecimiento educativo es alto tanto para el grupo de edad 15 a 17 (28%) como para el de 18 a 24 años (51,1%). Este dato permite pensar en la existencia de mecanismos que operan en la expulsión de las y los jóvenes de las escuelas, por lo que podemos identificar la condición de juventud como un posible obstáculo para la escolarización de este grupo.

De la información aportada por el SNR llama la atención el porcentaje de personas que nunca asistieron a la escuela, siendo significativo el grupo de

jóvenes de entre 15 y 17 años (35,7%) y entre los 18 a 24 años (30,9%). Cabe señalar que el SNR registra únicamente a las personas con CUD con lo cual las bajas tasas de escolarización corresponden sobre este pequeño universo.

Si comparamos estos datos con las tasas de asistencia a escuela especial notamos que todos/as los/as jóvenes del grupo de edad de 15 a 17 y de 18 a 24 años en el sistema de educación formal asisten a la escuela especial. Por lo que podemos concluir que no hay jóvenes con discapacidad que no asistan a escuela especial.

Cuadro 10. Personas con discapacidad de entre 15 y 24 años según asistencia a educación formal y especial. Año 2011.

Grupo de edad	Tipo de educación	Asiste	No asiste pero asistió	Nunca asistió	Total %
15 a 17	Educ. formal	36,3%	28,0%	35,7%	100%
	Educ. especial	36,4%	13,0%	50,0%	99,4%
18 a 24	Educ. formal	18,1%	51,1%	30,9%	100,1%
	Educ. especial	17,6%	21,15%	60,9%	99.65%

FUENTE: Elaboración propia a partir de Anuario SNR, 2011

Asimismo, la mitad del grupo de jóvenes con discapacidad según el SNR que en el año 2011 aparece bajo la categoría no asisten pero han asistido a educación formal, no asisten pero han asistido a escuelas especiales. Podemos pensar que las trayectorias educativas de las personas con discapacidad suponen comúnmente cambios abruptos de instituciones de diferentes modalidades educativas dentro o fuera del sistema de educación formal. Esto es congruente con las experiencias de personas analizadas en este u otros estudios⁴⁵.

A partir de un informe del IDRM hemos identificado que, hasta el 2004, los grupos más excluidos, incluso del sistema de educación segregado, son las mujeres con discapacidad en general y las personas con discapacidades sensoriales y múltiples. Los menos excluidos son los y las niñas y jóvenes con

⁴⁵ Ver por ejemplo Moriña Diez, 2010; Martínez y Cobeñas, 2014; Cobeñas, 2014.

discapacidades “mentales leves” y discapacidades físicas, que no necesitan “adaptación curricular” o accesibilidad edilicia, comunicacional o a la información. En este sentido, se ha encontrado que el porcentaje de escuelas comunes accesibles existentes es de entre 0 y 20%, mientras que las escuelas a construir deberán seguir las normativas vigentes que obligan a los edificios públicos a ser accesibles.

La DINIECE, a través del relevamiento anual actualiza la información sobre indicadores educativos. Para el año 2012 muestra que el total de personas con discapacidad que asisten a escuelas especiales (102.374) es mayor que los que asisten a escuelas comunes (58.697). Una diferencia entre la ENDI y la DINIECE es que, mientras en la ENDI se consigna asiste o asistió a escuela común, la DINIECE sólo consigna a aquellas y aquellos que se encuentran asistiendo a la escuela en el momento en que se realiza el relevamiento anual. Esta forma de construir el dato deja afuera a un gran porcentaje de alumnos/as que, o bien han sido derivados de la escuela común a la especial, o han dejado o egresado de la escuela común. Si tomamos la base de datos de la DINIECE para 2002 y 2003 vemos que menos de la mitad de alumnos y alumnas con discapacidad están integrados en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires en relación a los y las que asisten a escuelas especiales.

Cuadro 11. Personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes y especiales en la Provincia de Buenos Aires. Año 2012.

División político-territorial	Cantidad y porcentaje de alumnado matriculado en escuelas especiales que asisten a				
	Esc. Especial		Esc. Común y adultos	Esc. Común primaria	Esc. Común secundaria
	Tot alumnos	% mujeres	Tot. alumnos/as	Tot. Alumnos/as	Tot. Alumnos/as
Total País	102.374	40,9	58.697	37.214	8.717
Buenos Aires	45.959	41,7	29.543	15.910	6.019

FUENTE: Elaboración propia a partir de Anuario DINIECE, Ministerio de Educación, 2012

Del análisis de los datos aportados por las bases consultadas se desprende que en Argentina, las mujeres jóvenes con discapacidad son el grupo más vulnerable, se encuentran menos escolarizadas que los varones con discapacidad, particularmente para el grupo de edad que comprende entre los 15 y 29 años, o sea, las jóvenes mujeres con discapacidad (INDEC-ENDI y DINIECE). Estos indicadores muestran así, la necesidad de incorporar la perspectiva de género para analizar las condiciones en que las mujeres son incorporadas al sistema escolar e identificar las variables que pudieran estar influyendo en sus trayectorias escolares (Cobeñas, 2012 a). Esto, a su vez, es congruente con los Inc. q y s del preámbulo de la CDPCD y el artículo sobre Mujeres con discapacidad que subrayan la vulnerabilidad de ese grupo en particular, que producen la necesidad de incorporar una perspectiva de género “en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad” (Inc. s, Preámbulo CDPCD).

Lo que las bases consultadas no arrojan son datos sobre la terminalidad escolar de las personas con discapacidad, es decir, no ofrecen información sobre tasas de egreso ni del sistema común ni de la modalidad especial. Esto es importante debido a que con el sólo hecho de ingresar al sistema común no estamos ante la presencia de un sistema inclusivo, como ya hemos mencionado. Otra cuestión importante a tener en cuenta es la pérdida entre el primario y el secundario de matrícula de personas con discapacidad que asisten a escuelas

comunes de la provincia de Buenos Aires⁴⁶ (15.910 alumnas/os en primaria, 6.019 alumnas/os en el nivel secundario), tendencia que se sostiene a escala nacional.

En el caso de las alumnas y alumnos matriculados en la modalidad de educación especial, la DGCyE releva la tendencia sostenida de una pérdida de matrícula en el pasaje de nivel primario al secundario.

Cuadro 12. Matrícula de modalidad de Educación Especial. Total, primaria y secundaria para 2009 y 2010

Año	Total alumnas/os Escuela Especial	% escuela primaria	% escuela secundaria
2009	78.401	44,6	15,6
2010	82.450	45,4	16,7

FUENTE: Elaboración propia a partir de DGCyE, Prov. de Buenos Aires, 2009-2010

Por el contrario, en el caso de alumnas y alumnos matrícula de escuela común, la pérdida es menor si comparado con la cantidad de alumnos y alumnas matriculados en la modalidad especial, rondando sólo el 6%.

Cuadro 13. Matrícula de educación común. Total, primaria y secundaria, 2009 y 2010.

Año	Total alumnas/os	% escuela primaria	% escuela secundaria
2009	3.918.748	42,5	35,6
2010	3.961.854	42	35,8

FUENTE: Elaboración propia a partir de DGCyE, Prov. de Buenos Aires, 2009-2010

Por lo que podemos observar una diferencia significativa en la cantidad de alumnos y alumnas jóvenes con y sin discapacidad que abandonan la escuela en el pasaje de primaria a secundaria.

Los últimos datos que ofrece la DINIECE para el año 2012 permiten mostrar que esta tendencia se sostiene aun cuando la Argentina cuenta desde el año 2006 con una ley que establece la obligatoriedad de la escuela secundaria (ley N° 26.206). Es posible afirmar entonces que los y las jóvenes con discapacidad no están accediendo al nivel secundario, y que las jóvenes mujeres con discapacidad son la población que menos accede a la educación en general y secundaria en particular, tanto común como especial.

⁴⁶ Ver cuadro 11

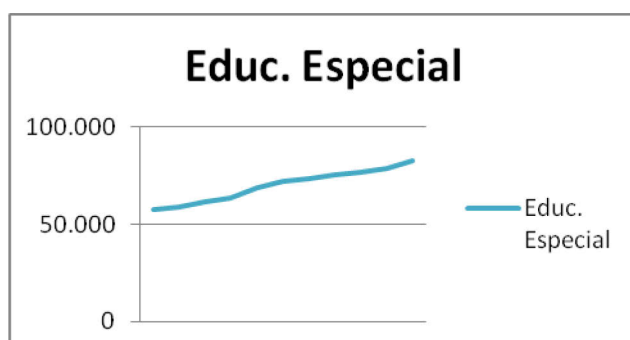
Cuadro 14. Personas con discapacidad y mujeres con discapacidad que asisten a escuelas especiales en el país y la Provincia de Buenos Aires. Año 2012.

	Total alumnado	% mujeres	Primaria	% mujeres	Secundaria	% mujeres
Total país	102.374	40,9	63.034	39,7	13.706	41,8
Prov. Bs As.	45.959	41,7	22.274	39,8	8.653	41,8

FUENTE: Elaboración propia a partir de Anuario DINIECE, Ministerio de Educación, 2012

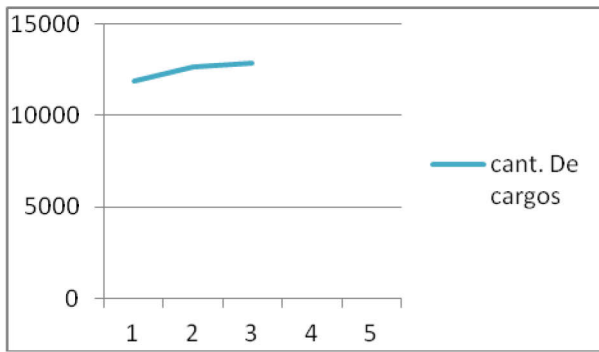
Por último, en el contexto de leyes y normativas que manifiestan tener como principio la inclusión educativa, hemos observado en una serie desde 2000 hasta el 2010 que se ha ido incrementando la matrícula de educación especial, y que, al mismo tiempo han ido aumentando los cargos para esta modalidad. Es decir, el sistema de educación segregada se ha visto reforzado.

Figura 1. Matrícula de Educación Especial de 2000 a 2010.



FUENTE: Elaboración propia a partir de DGCyE, 2010.

Figura 2. Cantidad de cargos de Educación Especial de 2007 a 2009.



FUENTE: Elaboración propia a partir de DGCyE, 2010.

Cap. V. Mujeres jóvenes con discapacidad: acerca de exclusiones y resistencias

Como fuera señalado, el interés de este estudio es conocer las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad inscriptas en diversas dinámicas de escolarización. Comenzaremos en este apartado por hacer dos señalamientos sobre las dinámicas de escolarización de las jóvenes mujeres alumnas con discapacidad: que las trayectorias escolares de las personas con discapacidad son discontinuas y fragmentadas, y que el sistema educativo produce formas clasificaciones específicas sobre estos grupos. A partir de aquí describiremos los destinos escolares de las jóvenes y discutiremos los saberes pedagógicos que ponen en juego las instituciones para definir una persona con discapacidad asiste a una escuela del sistema de educación común en el curso y nivel educativo que corresponde a su edad con el apoyo de la modalidad de educación especial o bien, es “derivada” a una institución de la modalidad de educación especial (sede), “siguiendo el principio de inclusión educativa y de acuerdo a las posibilidades de cada persona” como lo establecen las leyes de educación nacional 26.206 y provincial 13.688⁴⁷. Cuando partimos de los discursos normativos del sistema escolar parecen presentarse dos posibilidades de trayectorias escolares que son excluyentes entre sí, es decir, o bien se asiste a una escuela común, o de lo contrario, a una escuela especial. Sin embargo, hemos registrado a través de esta investigación, que las trayectorias escolares son intercambiables, discontinuas y fragmentadas, al mismo tiempo que existe una clasificación que establece jerarquías hacia el interior del sistema educativo común y especial cuando organiza a los y las alumnas/os con discapacidad categorizándolos/as como integrados/integrables/no integrables. Este último grupo está compuesto predominantemente por las personas con discapacidades múltiples y profundas quienes no acceden a la educación común pero tampoco, dentro de la educación

⁴⁷ Ley de educación de la provincia de Buenos Aires.

especial, a los sistemas de comunicación disponibles para esos grupos, debido a lo cual no se encuentran alfabetizados, y lo que es peor, están incomunicados, aislados de la vida social. Esto último resulta paradigmático cuando hablamos acerca de que vivimos en la sociedad de la comunicación. Finalmente, describiremos en este capítulo las múltiples formas de exclusión que se aplican contra las jóvenes mujeres y las múltiples formas de resistencia. Vale resaltar aquí que estamos entendiendo por resistencia lo que Foucault (1988) entiende a partir de considerar que el poder no es absoluto y no se ejerce a pesar de una resistencia, sino que la resistencia al poder es inherente a la aplicación del mismo.

Si bien es verdad que en el corazón de las relaciones de poder y como condición permanente de su existencia, hay una "insumisión" y libertades esencialmente obstinadas, no hay una relación de poder sin resistencia, sin escapatoria o huida, sin un eventual regreso (pág.18).

Foucault delinea así tres tipos de resistencia ante el poder:

Las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión) (pág. 6).

Dado que el poder no es para el autor algo que existe universalmente, sino que "sólo existe el poder que ejercen 'unos' sobre 'otros'" y "el poder sólo existe en acto", inscripto en "un campo de posibilidades diversas, apoyándose sobre sus estructuras permanentes" (p.13), las formas específicas de resistencia dependerán de las formas de dominación: "Toda relación de poder implica, pues, por lo menos virtualmente, una estrategia de lucha" (p.18).

Mujeres con discapacidad: trayectorias escolares marcadas por la (in)educabilidad e (in)integrabilidad

La lectura estadística realizada en el capítulo IV muestra que aun cuando las mujeres jóvenes con discapacidad superan en número a los varones, se encuentran menos escolarizadas. La persistente desigualdad de oportunidades educativas se puso en evidencia apenas comenzamos con el trabajo de selección de las instituciones a partir del perfil de alumnas que habíamos elegido para este estudio. Las posibilidades de elección de las escuelas se vieron gradualmente reducidas a medida que avanzaban las reuniones con las inspectoras, las directoras y otras autoridades educativas. Dado que cuando repasaban las planillas de

matrícula escolar buscando instituciones a las que asistieran alumnas jóvenes con discapacidad, el universo se reducía notablemente. La desigualdad entre varones y mujeres en lo que se refiere a las personas con discapacidad es fácilmente apreciable en la vida cotidiana de las instituciones. Así, mientras conversaba sobre esta cuestión con la directora de una escuela especial, ella asentía señalando que:

(...) en la escuela hay solamente dos mujeres como vos pedís (...) [*hace gestos como sorprendida por la situación que describe*] tenés razón en que hay diferencias entre cuántos alumnos y alumnas. En esta escuela, bah y en todas las que conozco que fui, siempre hay muchas menos alumnas que alumnos. En los pequeños no es tan así, sobre todo por los avances de la medicina, lo que ha hecho que muchos chicos y chicas que se morían antes de los 3 años, ahora no, y que eso, en las mujeres se nota más, antes eran las que más se morían, y ahora con los avances de la ciencia, el número es más o menos parecido entre chicas y chicos [*niños y niñas*] que vienen a la escuela.

Asimismo, constituyó un obstáculo el hecho de no contar con los datos actualizados acerca de la condición de integradas/no integradas de las alumnas matriculadas en escuelas especiales. Sin contar con estos datos nos encontramos con que alumnas que habían sido referidas como integradas, resultaban en la práctica, debían ser consideradas como no integradas, puesto que la escuela especial había dispuesto a partir de determinado momento, que no podían continuar asistiendo a la escuela común. Estos cambios en la situación escolar de las alumnas no estaban registrados en la base de datos con que contaban las inspectoras. Asimismo, hemos indagado sobre los datos estadísticos disponibles intentando buscar en qué medida la experiencia de las alumnas que participaron de este estudio es representativa de la población total de alumnas con discapacidad y no hemos encontrado respuesta a esta cuestión en ninguna base de datos de ningún organismo oficial. Es preciso señalar que consideramos que esta situación de falta de información es grave, puesto que nos impide llegar a conclusiones que puedan ser relativamente generalizables, así como de identificar situaciones, en términos de su frecuencia de aparición, que impliquen la reformulación de políticas educativas en lo que se refiere a la inclusión educativa de personas con discapacidad y mujeres en particular a las escuelas comunes, ambos derechos previstos en los artículos 24 y 31 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 26.378.

Lo que sí efectivamente pudimos registrar es que el conjunto de mujeres jóvenes con discapacidad que formaron parte de nuestro campo de estudio

atraviesan procesos de escolarización marcados por la exclusión y las rupturas en sus trayectorias. Algunas de ellas han iniciado sus estudios en escuelas especiales pasando al sistema común en calidad de integradas para luego volver al sistema especial. El pasaje de la integración a la desintegración escolar produce efectos duraderos en la subjetividad y en su condición de docilidad. El traslado de los cuerpos a través de distintas instituciones sin ninguna participación de las sujetas en esa movilidad interinstitucional expresa una concepción de esa sujeta en que el cuerpo es de otros. Es el territorio donde otros escriben su destino. Para otras mujeres que han pasado de la escuela especial a la común y luego finalizado sus estudios en escuelas de adultos o talleres protegidos significa la posibilidad de que sus cuerpos sean reconocidos como cuerpos de algún modo productivos en términos de las relaciones socioeconómicas, aunque debemos resaltar que son condiciones de trabajo precarizados o en condiciones de explotación. Por último, están aquellas para las cuales su recorrido de escuela especial a otra escuela especial, o de la escuela especial a un centro de día. Para todas estas mujeres, el tránsito por las experiencias de lo escolar está vinculado a emociones como el dolor, la frustración, la impotencia y la imposibilidad, contribuyendo de una manera innegable a imponerles visiones de sí discapacitantes consolidadas en procesos de aislamiento social. Un ejemplo del punto de vista que las jóvenes tienen acerca de sus trayectorias escolares puede observarse en la narración de una joven que obtuvo un certificado de estudios primarios en una escuela común expresando que:

(...) fue medio complicado, porque yo tuve toda mi escolaridad una maestra integradora que me apoyo toda la primaria y no, o sea, no todas las maestras eran iguales, más complicado fue cuando yo iba a quinto, cuarto, ya se me empezaba a complicar un poco más, y después, bueno, yo no vivía acá en La Plata, yo vivía en la Costa [Atlántica de la provincia de Buenos Aires] y después hice la primaria allá en la Costa, y, bueno, ahí en un principio como en octavo ya no podía ya, y si seguía repetía de año, los directores al final decidieron darme un certificado y que termine ahí.(...)

Asimismo, la misma joven con discapacidad, que actualmente es activista por los derechos de las personas con discapacidad en una organización de jóvenes con discapacidad, explicó en relación a su escolaridad que:

(...) el tema es que la gente como que, siempre decimos lo mismo con los chicos, desde que empezamos el grupo. Siempre decimos que, antes, yo antes pensaba que el problema era yo, pero nos dimos cuenta que en realidad no, que en realidad el problema es el resto, la sociedad que no nos mira de otra manera y que no nos acepta como somos (...) Es lo que en

general siempre decimos que en las escuelas, en general, es como que siempre te rechazan, siempre te tiran para abajo, o como que... no sé cómo decírtelo, como que no te integran.

Otra alumna joven con discapacidad, quien debió continuar sus estudios en una escuela para adultos luego de repetir cuatro años seguidos en su escuela común la materia matemática, nos relató cómo se refirió a ella una profesora de esa misma materia en su escuela actual:

A: me echó de la clase y me dijo que a ella no le pagaban doble por enseñar a retrasados

E: y vos le respondiste?

A: no. Pero me dio mucha bronca. Pero la profesora es de matemática y yo no entiendo matemática, pero después esa profesora sacó carpeta y ahora tenemos otra profesora de matemática que es buena porque explica y ahora tengo 10. Tengo miedo de qué va a pasar cuando se le termine la carpeta a la otra profesora.

Así, hemos identificado en estas dos jóvenes, como en otras, que aún dentro de situaciones que el sistema educativo denominaría como de integración, o peor aún, caracterizadas como de inclusión, las jóvenes alumnas con discapacidad sufren la exclusión, ya sea en materias específicas, o directamente de la escuela común con el argumento de su discapacidad. Estas prácticas son violatorias de derechos expresamente establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), como fuera descripto en el capítulo sobre legislación y marco legal de la inclusión educativa en Argentina y la provincia de Buenos Aires. La alumna referida en la cita anterior también hizo alusión a otra situación vivida junto al profesor de la materia Historia en su escuela actual y que describió como angustiante:

A.: yo tengo la carpeta completa de historia y era la única que la tenía completa y me merecía un 8, pero mis compañeros me contaron que el profesor dijo que me ponía 7 porque yo era discapacitada. Entonces le hice una carta a la directora contándole esto y diciéndole que era injusto y me discriminaba que me pongan un 7 por discapacitada porque yo tengo la carpeta completa y merezco un 8.

Si bien en este caso la alumna logró poner en práctica una estrategia de resistencia a la injusticia que significaba que las calificaciones estuvieran condicionadas al hecho de ser una persona con discapacidad y a demandar su derecho a estar en el aula en igual derecho y condición que el resto de sus compañeros/as, al ser consultada nos refirió que no tenía conocimiento de la existencia de grupos organizados de personas con discapacidad ni de las leyes que protegen sus derechos. Lo que es observable en las indagaciones realizadas en las instituciones educativas es que no hay ninguna formación en derechos específicos,

no sólo sobre los derechos de las personas con discapacidad sino de los derechos para el conjunto de los alumnos que asisten a la escuela.

Consultamos a directores, directoras y maestras integradoras acerca de las situaciones de injusticia percibidas por las alumnas en su relación con profesores y profesoras. Todos/as coincidieron en que siempre hay docentes “más resistentes” a la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes y que, inclusive, han llegado a negarse a enseñar a personas con discapacidad o a solicitar su exclusión del aula. Esto expresa las diferentes formas en que se viola el derecho a la educación inclusiva, y a la educación en general, ya que se llega el punto de negar la presencia en el aula de las personas con discapacidad, lo que es atentatorio contra la integridad personal de la alumna con discapacidad. No deja de sorprender la forma recurrente en que se violan los derechos de las mujeres con discapacidad en su experiencia escolar cotidiana y la ausencia de cualquier tipo de protección de esos derechos por parte de las autoridades escolares, y de los docentes en general. En este sentido, consideramos que es necesario destacar que no alcanza con permitir que las jóvenes mujeres con discapacidad asistan a la escuela común para denominar a esa práctica como educación inclusiva o integración. Las escuelas y sus agentes deben transformarse para poder alojar a esas alumnas en sus aulas garantizando plenamente sus derechos y, de ese modo, evitar que atraviesen por situaciones de violencia cultural, simbólica y hasta física.

En la narrativa de la alumna que exponía su experiencia escolar con los profesores de historia y matemática, pudimos observar el desarrollo de diferentes estrategias de respuesta a esas situaciones. En el caso del aula de matemática, la alumna dice “yo no entiendo matemática” y es capaz de soportar, entre el enojo y la angustia, la agresión verbal de la docente. La experiencia escolar le ha enseñado que “ella no es buena en matemática”, es decir, que tiene que aceptar su precaria relación con el conocimiento escolar⁴⁸, condición que se renueva cuando, en el aula de historia, el profesor baja la calificación de su trabajo con el argumento de

⁴⁸ La relación entre el alumnado y contenido no necesariamente se constituye como una relación entre el alumnado y el saber, es decir, como una relación mediada por las experiencias, la reflexión, la motivación para aprender. También se puede dar de forma bancaria, es decir, divorciada de la experiencia (Charlot, 2005).

su discapacidad. La discapacidad es aquí interpretada como una barrera a la adquisición de conocimientos. Sin embargo, en esta oportunidad, la alumna sabe que ha cumplido con lo esperado por el docente, y es capaz de desarrollar una estrategia de resistencia, teniendo una actitud proactiva en defensa de sus derechos (*advocacy*), escribiendo una nota a la directora, usando los canales institucionales para la defensa de sus derechos. La relación docente-alumna en las narraciones señaladas se restringe a una forma de comprender los procesos de transmisión del conocimiento escolar pero no involucra comprender una relación con el saber. De este modo observamos cómo la relación docente-alumna puede afectar las visiones de sí de las jóvenes alumnas con discapacidad, y también cómo dentro de esa relación ellas pueden producir estrategias de resistencia (Foucault, 1988) frente a prácticas que involucran agresión, desprecio, intimidación, que resultan discapacitantes y subalternizantes. En suma, que violan el conjunto de sus derechos.

En relación a la alumna a la que venimos haciendo referencia, entrevistamos a la asistente terapéutica, que la acompaña en las clases. En una parte de su relato resalta que

Ella [*la alumna*] en la escuela anterior nunca se habló con nadie ni tenía amigas. Le cuesta mucho hablar y tienen miedo de equivocarse al hablar. Tienen miedo al prejuicio, le tiene miedo a los profes al preguntar y no entendía y se iba con eso a la casa, por eso le iba a mal. Desde que le puede preguntar a los profes le va mejor en la escuela.

Además, comenta que “desde que le va mejor en la escuela se empezó a maquillar y a vestir mejor”. Siguiendo la interpretación de la asistente terapéutica, esta alumna con discapacidad no evidencia ningún impedimento para concurrir a la escuela común, tal como fuera señalado en el diagnóstico que acordaron la escuela común con la especial. De tal modo, las experiencias que fue atravesando en la escuela común delinearón visiones de sí discapacitantes que se expresaban en su miedo a preguntar y a participar por su temor a equivocarse. Estrategias de defensa frente a docentes con prácticas violentas y estigmatizantes. En este sentido, la escuela produce barreras al aprendizaje de las jóvenes mujeres con discapacidad, dado que no son las condiciones ni sus capacidades el objeto del

juicio escolar⁴⁹ sino los efectos simbólicos que la discapacidad entendida como estigma⁵⁰ establece como marca indeleble en el cuerpo de las alumnas.

Otro caso surgido en nuestro trabajo de campo, nos encontramos con una joven mujer con discapacidad, que, actualmente es activista por los derechos de las personas con discapacidad, pero cuya historia escolar muestra el tránsito por diferentes escuelas especiales, de las que fue sistemáticamente excluida bajo el argumento de una condición de “ineducabilidad”, habiendo sido clasificada como multiimpedida. Habiendo accedido recientemente al sistema de comunicación alternativo aumentativo, ante nuestra pregunta acerca de su historia escolar, nos respondió que, sólo recordar su escolarización le produce un dolor de tal magnitud que siente que todavía no está lista para hablar de esa experiencia. Precisamente esto da cuenta de la relevancia que tiene ampliar las investigaciones acerca de los procesos de escolarización de las jóvenes mujeres con discapacidad. En este sentido, es necesario dar visibilidad a aquellos relatos que han sido silenciados por las propias mujeres por el dolor que les han generado. El alto silenciamiento que producen las prácticas de los otros también son obstáculos para luchar contra las formas de exclusión escolar. Consideramos que la investigación debe recuperar las voces y campos de experiencias de las mujeres con discapacidad, en función de pensar políticas, prácticas y estrategias en torno a la inclusión.

En el conjunto de mujeres que formó parte de este estudio se puede observar que lo común a todas ellas es que tienen trayectorias escolares discontinuas y fragmentadas. Frente a esto debemos señalar que el encuadre político institucional es posible en función de una normativa de la provincia de Buenos Aires, particularmente la Res. 4635/11⁵¹, que establece que un/a alumno/a con discapacidad integrado en una escuela común será evaluado/a constantemente

⁴⁹ Según Bourdieu, las taxonomías, las formas en que el cuerpo docente clasifica al alumnado, son “transmitidas en y mediante la práctica fuera de toda intención propiamente pedagógica. Estas formas de pensamiento, de expresión y de apreciación, deben su lógica específica al hecho de que, al ser producidas y reproducidas por el sistema escolar, representan el producto de la transformación que la lógica específica que el campo [*escolar*] impone a las formas que organizan el pensamiento y la expresión de la clase dominante” (1998:19)

⁵⁰ Los efectos de la estigmatización suponen unas ciertas actitudes de discriminación de los “normales” hacia la persona desacreditada, basados en el supuesto de que “la persona que posee un estigma no es totalmente humana” (Goffman, 2008:17)

⁵¹ Disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/res4635_11.pdf Última consulta 24/02/15

por un equipo interdisciplinario de profesionales de la escuela especial. Este equipo definirá si el/la alumno/a es apto/a o no para continuar en ese nivel educativo. La resolución, además, especifica que el equipo debe volver a evaluar al/la alumno/a al finalizar cada ciclo lectivo para saber si está en condiciones de continuar asistiendo a escuela común, ya que de lo contrario se le recomendará volver a la escuela de educación especial. Es éste encuadre normativo el que contribuye de una manera significativa al desarrollo de unas trayectorias escolares de las personas con discapacidad inestables. La posición de alumno/a para las personas con discapacidad es una posición inestable, es decir, en tanto el discurso pedagógico no impulse las ideas de estabilidad en la permanencia en las instituciones, de mantenimiento del grupo de pares, de relaciones más duraderas en el tiempo docente-alumno que hace que un profesor pase junto con su grupo al año siguiente, así como en la continuidad de otras figuras adultas dentro de la institución, las personas con discapacidad se ven sometidas a formas de diagnóstico y evaluación permanente afectando su permanencia en la vida institucional y en la continuidad de las relaciones con otros (amigos/as, compañeros/as, profesores/as). Por otra parte, el alumnado clasificado como con discapacidad está sujeto a las decisiones de un equipo que varía en su composición a lo largo de los años, lo que implica también una variación de los criterios que se ponen en juego sobre ese mismo sujeto.

En este contexto, se comprende que los/as alumnos/as con discapacidad cambien varias veces de grupo de compañeros dentro una escuela (porque repiten el grado o se define la “permanencia” en un año) o por que asisten a diferentes instituciones a lo largo de su escolaridad, lo que parece una tendencia dentro de la población estudiada. Hemos registrado que en el marco de los procesos observados, tanto las familias, como los niños, niñas y jóvenes con discapacidad expresen de forma insistente su deseo de permanecer en un mismo curso o institución de educación común. Sin embargo, son extrañas las ocasiones en que dichas opiniones son tenidas en cuenta sus opiniones por el equipo de gestión y los/as docentes de las escuelas comunes o especiales. Ellos generalmente se atribuyen la legitimidad en términos de autoridad y saber para decidir qué es lo mejor para los/as niños/as/ y jóvenes con discapacidad lo que con frecuencia

resulta en una vuelta a la escuela especial. O como lo expresa una directora de escuela especial:

cuando los chicos son grandes y terminan 6° se reúne a la escuela con la familia, y el alumno para definir si va a la escuela secundaria o al CFI [*Centro de Formación Integral*]. Los chicos nunca quieren ir al CFI, pero es lo mejor para ellos.

En el mismo sentido, una maestra integradora nos explicó que

los padres son muy sobreprotectores, siempre están de acuerdo con ir a común, en general se resisten a especial.

Este tipo de comentarios aparece comúnmente en las entrevistas realizadas al personal de las escuelas especiales. En esos encuentros observamos una fuerte resistencia a la presencia de personas con discapacidad en escuelas comunes y un consecuente despliegue de estrategias para “devolver” a la escuela especial a aquellos y aquellas alumnos/as con discapacidad que han logrado la integración.

Hemos notado también que docentes y directivos de instituciones educativas especiales perciben como una intromisión y hasta, en ocasiones, como un ataque, los reclamos de las familias para integrar a sus hijos e hijas con discapacidad en escuelas comunes. En este sentido, una directora de escuela especial para personas con discapacidad intelectual nos informó que un 20% de su matrícula se encontraba integrada en escuelas comunes y describió a “su alumnado” de la siguiente manera:

La matrícula de la escuela se divide según la patología. En general el 80% de la matrícula son repitentes, por ejemplo tienen 12 años y están en 2° grado. Tienen un déficit por la situación social, por lo que deviene de la situación social y económica y sus carencias. El otro 20% tiene algún diagnóstico genético, alguna discapacidad, atención temprana

Aquí la directora ha definido explícitamente a sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual como asociados a “patologías”: dentro de esta categoría entran un arco que va desde lo que ella entiende como características genéticas (cuestiones del orden de la naturaleza, la biología o el instinto) a la pobreza (las condiciones materiales y simbólicas de vida de los sectores populares). Este juicio expresa la forma en que se comprende la relación entre lo patológico y lo normal para el establecimiento en estado práctico de un poder de normalización.

Esta oposición de lo normal y lo patológico organiza las bases del modelo médico de la discapacidad, que, como vimos, supone que las personas poseen

alguna patología, déficit o anomalía y que deben ser segregadas en alguna institución a fin de restituir la normalidad. Este modelo no considera a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y les define destinos escolares y sociales asociados al aislamiento, la dependencia y la inutilidad, privándolos de todo ejercicio de ciudadanía, entre otras consecuencias.

Asimismo, la misma directora agregó que:

cuando los padres piden que se los integre se les pide que busquen una escuela común. Está instalado que es genético y que la sociedad debe aceptarlos pero es peor, y a medida que crecen es peor [*para los y las alumnos/as con discapacidad*] estar en la escuela común. Se generan, entre otros, problemas de autoestima que vienen con la adaptación al maestro integrador. Así, cuando se ve que una secundaria no va a ayudar se decide que continúe en sede [*escuela especial*] para hacer formación laboral.

Una maestra integradora de esa escuela expresó que:

uno se pregunta cómo va a pasar este chico a primaria (...) Hoy por hoy integración está difícil porque los padres deciden y tu trabajo no sirve, sin tener en cuenta las capacidades y su hijo. Por ejemplo, el de una nena muy sumisa, no tenía los mismos intereses que el grupo. ¿Qué hacemos, que termine el último año de la primaria común? No se tomaba el micro. Finalmente decidimos que venga acá [*la derivaron de la escuela común a la escuela especial*]. El primer día no estaba a gusto. A los tres días era otra nena. Acá son 10 alumnos y socializó bien

En estos fragmentos podemos identificar varias cuestiones. Por un lado, las formas de ver a sus alumnas por parte del personal docente y de gestión de las escuelas especiales que condiciona las posibilidades de integración, así como las de su participación ciudadana, y, claro, de efectivización de sus derechos en general. Por otra parte, se observa la relación problemática entre familia y escuela en relación a la educación de las personas con discapacidad. La integración aparece como una demanda de los padres, en tanto que los agentes escolares en nombre de la institución descreen de las políticas de inclusión o integración. Por el contrario sostienen y justifican la segregación escolar de las personas con discapacidad en instituciones especiales. Parte de esos argumentos están referidos a los problemas de autoestima que potencialmente presentarían las alumnas que asisten a una escuela común. Desde nuestra perspectiva, esos “problemas de autoestima” que se mencionan, no son sino efectos generados por el tratamiento pedagógico y social que el personal docente de la institución de escuela especial tiene hacia las alumnas, personal que puede, por ejemplo, justificar la exclusión escolar de una alumna por una caracterización tan difusa como la de llamarla

“sumisa” o resaltar que “no tenía los mismos intereses que el grupo”. Dichas sentencias resultan suficientes para establecer juicios que legitiman el pasaje de una alumna de una escuela común a una escuela especial, aun en contra de sus deseos explícitos.

En este punto se hace necesario describir aquellas condiciones que fueron definidas para la integración de la mayoría de las alumnas entrevistadas. Si en una escuela común se inscribe una persona con discapacidad, dicha escuela se vincula a una escuela especial para acordar un proyecto de integración. Dicho proyecto es producido por el equipo interdisciplinario de la modalidad especial con base en el legajo y documentos provistos por la institución escolar común, así como en función de conversaciones formales e informales con docentes y equipo directivo y de orientación educativa de esa institución. De este modo, un proyecto pedagógico es producido sin ni siquiera haber visto y menos interactuado con la alumna en la mayoría de los casos. En muy pocas oportunidades se ha registrado la realización de una o una serie reducida de entrevistas. Si el proyecto de integración es aprobado por las autoridades educativas se designa a una docente integradora de la escuela especial que acompaña durante dos horas reloj por semana a la alumna dentro del aula. Esa docente es la que evaluará y más tarde decidirá si esa niña o joven continúa en la escuela común o debe ser recomendada para escuela especial.

Las personas con discapacidad, sus familias y representantes de las diferentes organizaciones que las nuclean, principalmente en la región bonaerense, han manifestado durante las entrevistas, que resulta muy frecuente que las escuelas especiales les recomienden que su hijo/a no vaya a una escuela común con el argumento central que “es lo mejor para el niño o la niña”. Es habitual observar la forma en que los agentes escolares exhortan a los familiares para lograr que la alumna o el alumno con discapacidad que está integrado en una escuela común retorne a la escuela especial. En todos los casos analizados, el equipo directivo o el personal docente de las escuelas especiales justificaban sus decisiones base al conocimiento de sus agentes (docentes especiales, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras, médicos).

El conjunto de procedimientos descriptos incumple lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad dado que es contradictorio con el principio de inclusividad que debería orientar el derecho de los y las alumnos/as con discapacidad a recibir educación en la escuela común. Los proyectos de integración en el sistema educativo bonaerense tienen como punto de partida al alumno o alumna como individuo, lo que presupone que es ese el *locus* privilegiado hacia dónde dirigir la mirada y en que se establecen las posibilidades de su educación. De este modo, las limitaciones o incapacidades se asientan en el cuerpo del alumno y no en el saber y en la práctica pedagógica. Esta lógica responde a lo que hemos descripto como modelo médico de la discapacidad y no un modelo social y de derechos humanos. En segundo lugar, el proyecto de integración se elabora en base a un legajo en el que predominan los datos y diagnósticos médicos del alumno o de la alumna. Además se consideran los informes de la docente integradora quien, como fue señalado, concurre un mínimo de tiempo a la escuela común, a razón de dos horas por semana, por lo que es impensable evaluar siquiera el impacto de su presencia en la formación de la alumna, y mucho menos que conozca acabadamente su desempeño escolar en cualquiera de sus aspectos. Esta docente es la que luego evaluará el (mal) desempeño de esta alumna y definirá si debe volver a la escuela especial dada a su imposibilidad de permanecer en la escuela común. El proceso descripto que involucra una compleja trama de procedimientos e intervenciones en que las voces de las alumnas permanecen silenciadas, fabrica trayectorias educativas fracturadas, marcadas por lo que el campo escolar define como el fracaso escolar y traccionadas hacia la escuela especial de las mujeres y personas con discapacidad en general.

Las organizaciones de familiares y personas con discapacidad han denunciado la forma en que las y los profesionales implicados en la elaboración de los diagnósticos enfatizan las imposibilidades de los sujetos con discapacidad. Estos diagnósticos constituyen el insumo fundamental para la construcción de los informes en que se basan los proyectos de integración. Los familiares consultados coinciden en que es muy frecuente que las familias, particularmente aquellas de los sectores populares, desconozcan su derecho inalienable a decidir acerca de qué tipo de escuela enviar a sus hijos/as y, sobre todo, nunca son informadas respecto

de su derecho a demandar una educación escolar no segregada para sus hijos/as. También hemos registrado situaciones de familias que, si bien expresan su voluntad de elección en relación a la institución educativa, carecen de la información suficiente acerca de sus derechos y los de sus hijos/as, herramientas que resultan indispensables para hacerlos efectivos. Finalmente, es preciso señalar que quitando a los jóvenes activistas con discapacidad, el conjunto de los/as alumnos y alumnas entrevistados/as para este estudio no poseían conocimiento alguno de sus derechos a una educación inclusiva.

Otro punto problemático es la cuestión de las condiciones que se le exige cumplir a las alumnas a fin de ser integradas en una escuela común. Utilizamos intencionalmente el término integración y no inclusión justamente porque el punto de partida es distinto. En la lógica de la integración es el/a alumno/a quien debe demostrar que posee condiciones suficientes para asistir a la escuela común. Pero este punto de partida tiene como rasgo paradójico que no se considera a esa sujeta como sujeto de su propio aprendizaje con derecho a su propia voz, con derecho a la educación, como una sujeta titular de derechos. Así, son los otros, generalmente adultos, los que hablan en nombre de esa joven, siendo así la joven no tiene ninguna participación ni la posibilidad de oponerse o cuestionar los juicios que se establecen sobre ellas. Por el contrario, una perspectiva de educación inclusiva debe respetar derecho del estudiantado ser notificado de cualquier evaluación que se le esté realizando, según lo que establece la Ley Nacional de Educación 26.206. Una perspectiva de educación inclusiva entiende que las docentes deben trabajar en forma colaborativa entre ellas y junto a la alumna con la idea central de desarrollar propuestas y estrategias pedagógicas que respondan a los perfiles y a las cualidades de las alumnas y alumnos.

En las entrevistas a directores/as, docentes, y otros miembros de las instituciones escolares encontramos los términos integración e inclusión se usan como equivalentes asimilando el término inclusión a aquello que en el párrafo anterior hemos caracterizado como integración. El personal de las escuelas especiales cita la resolución 155 del Consejo Federal de Educación cuando definen que –como fuera explicitado por una directora entrevistada- “la modalidad [*de educación especial*] es la que lleva adelante la integración, que es el medio

para la inclusión”. Sin embargo, casi en la totalidad de los casos los y las entrevistadas utilizaron predominantemente el término integración con un significado contrario a lo que ha sido entendido en el marco de este estudio como sistema de educación inclusiva, que supone partir de considerar a todos y todas los alumnos/as en dignidad y derecho de ser incluidos en escuelas comunes.

Debemos señalar que las clasificaciones en que se organizan los tipos de discapacidad inciden de manera determinante para definir positiva o negativamente la posibilidad de integración escolar. Las personas con discapacidades sensoriales (personas ciegas, disminuidas visuales, sordas o hipoacúsicas) representan los grupos con mayores posibilidades de integración. Como refiere una maestra integradora,

en general hay un gran desconocimiento en las escuelas comunes. Parece que nunca va a llegar un chico discapacitado y cuando llega un chico con discapacidad sensorial, es la discapacidad más fácil de integrar [*porque*] la cantidad de contenido se modifica, todo lo demás no. Se usan otros recursos para los contenidos, ejemplo audio libro en vez de leer el libro, o lector de pantalla. Por eso es la discapacidad más fácil.

Aquí notamos que lo que parecerían ser apoyos en función de la accesibilidad comunicacional son comprendidos por la escuela como adaptaciones curriculares. Tanto la escuela común como la especial confunden adaptación curricular con accesibilidad, en este caso comunicacional. Esto es grave debido a que la escuela va a entender como discapacidad intelectual a cualquier persona que no se comunique de las formas convencionales, prescribiendo para este alumnado adaptaciones curriculares que, como se desprende del comentario de la docente citada, supone simplemente reducir la cantidad de contenido o simplificar su organización y presentación. Por lo tanto, una alumna que precisa apoyo para la accesibilidad comunicacional, obtiene como propuesta pedagógica una menor cantidad de contenido que no resuelve el problema de comunicación y favorece la estigmatización de la alumna con discapacidad mostrando que no tiene condiciones de aprender los contenidos de la forma en que están pautados para sus compañeros en la escuela común. Desde las visiones de sus pares, además, estas decisiones pedagógicas son consideradas como facilitadoras de la tarea escolar. Esa es descripta además, como una situación “fácil”.

Ahora bien, cuando se trata de alumnas clasificadas como personas con discapacidades múltiples, severas o profundas, especialmente aquellas que no se comunican convencionalmente, la posibilidad de integración es nula o inexistente. Al consultar acerca de este tema con organizaciones locales que representan a las personas con discapacidad y sus familiares nos han confirmado que no se ha detectado ningún caso de ninguna persona con discapacidad con estas características integrada en escuelas públicas comunes de gestión estatal de la ciudad de La Plata al momento de realizar la investigación.

De este modo los alumnos y alumnas con discapacidades múltiples, severas o profundas, asisten, cuando lo hacen, a escuelas especiales. Dentro de las escuelas de la mencionada modalidad existen aquellas que solamente atienden a niños, niñas y jóvenes con dos o más discapacidades que el sistema educativo denomina “multiimpedidos”. Al consultar entre las autoridades y equipo docentes de las escuelas especiales acerca de la ausencia de estos grupos de alumnos y alumnas en la escuela común han respondido que estos/as no pueden ser integrados, pero no han sido explícitos en los argumentos que fundan esta exclusión. En referencia a los y las jóvenes alumnas/os “multiimpedidos/as”, una maestra especial nos explicó los destinos escolares posibles:

Hay talleres laborales protegidos integrales para los chicos que tienen una discapacidad para hacer un oficio, y los que son más severos se quedan en la escuela ya sin la parte pedagógica, que es la que te da el integral que tiene contenidos de secundaria.

Por otro lado, un integrante del personal de una escuela especial describía así la dinámica de escolarización de estos grupos:

a la tarde tenés los chicos más comprometidos, que vienen a la escuela a recibir estímulo solamente porque no pueden acceder a lo pedagógico.

Resulta interesante indagar acerca del significado de “lo pedagógico”, cuando invoca un discurso de saber para afirmar que niños, niñas y jóvenes con estas características no sólo no están capacitados para acceder a la escuela común sino que tampoco podrían recibir plenamente una educación especial, ya que sólo se los considera aptos para prácticas de estimulación y rehabilitación, orientadas al cuerpo biológicamente considerado. De este modo, lo pedagógico es aquel conjunto de prácticas que involucra el reconocimiento de capacidades intelectuales para su realización. Si, como dicen las definiciones clásicas de

educación, esta es el modo de formar a las nuevas generaciones para entrar a la cultura, lo que está significando la persona entrevistada en la escuela especial es que los y las niños/as y jóvenes con discapacidades múltiples y profundas no califican para ser educados, es decir, para entrar a la cultura, es decir, como humanos.

La predominancia de estos discursos se evidencia también en la primera entrevista que mantuve con la directora de otra escuela especial, quien se refirió a la joven con la que yo iba a trabajar de la siguiente manera:

el padre y la madre vivían en el sur, y tuvieron dos hijos, uno murió por la misma enfermedad que tiene Y, algo relacionado al metabolismo. Es de esas enfermedades que se detectan en el feto con el pinchazo en el tobillo [*me señala con un gesto un pinchazo en la palma de la mano*]. Ahora es obligatorio ese examen, si hubiera sido obligatorio en ese entonces [*17 años atrás, cuando nació Y*] ella no estaría. [*Lo dice con un gesto de complicidad que me hace pensar que le parece que hubiera sido mejor que Y no hubiese nacido*]. Ahora gracias a la ciencia se pueden evitar problemas y enfermedades antes de tiempo.

Así, en otra oportunidad de refirió a la misma joven como:

La nena [*se refiere una joven de 17 años*] tiene una enfermedad degenerativa, por eso fue desmejorando en la escuela, dejó de hablar y de caminar y comenzó a utilizar silla de ruedas, pero, en la adolescencia, al contrario a lo que pasa en general con las nenas, con la menarca mejoró, volvió a caminar, pero no a hablar. Te va a costar comunicarte con ella porque no habla.

A los pocos meses de iniciada mi investigación, la alumna a la que alude la directora entrevistada murió de una neumonía durante el ciclo escolar, enfermedad que hubiera podido ser detectada y curada a tiempo. La escuela especial contaba con un médico que la revisó personalmente los días previos a su internación definitiva y no sólo no realizó un diagnóstico médico preciso sino que indicó que lo mejor era que se la eximiera de la clase de música, dado que la música era la que la agitaba y dejaba sin aire. Esta decisión la excluyó de una instancia educativa que pude ver a través de mis observaciones que la joven disfrutaba particularmente durante la jornada escolar. De modo que los especialistas dedicados a la medicina alrededor de las personas con discapacidad en las escuelas especiales no sólo evitan la inclusión educativa, basando la discapacidad en el modelo médico-rehabilitatorio, sino que además tampoco realizan el trabajo que se supone que un médico realiza: cuidar de la salud de las personas que están a su cargo. Así, es evidente que los discursos que describían a la alumna en cuestión incidieron en la forma precaria con que fue tratada por un médico que en

la escuela especial comparte el horario completo con las maestras. En este punto, es relevante señalar que a esta alumna no se le había enseñado ningún sistema de comunicación ni de lecto escritura, de modo que no disponía de ninguna forma sistemática de comunicarse con otros/as, razón por la cual no pudo comunicar su dolencia ni su malestar, así como tampoco pedir explicaciones o hacer preguntas acerca de la condición que estaba atravesando o sobre los procedimientos a los que, luego, al ser internada, fue sometida. Para estas mujeres el derecho a la educación está íntimamente vinculado con un derecho humano fundamental que es el derecho a la vida, cuando esa vida depende como, para cualquiera de los seres humanos, de la posibilidad de establecimiento de relaciones recíprocas con otros seres humanos.

El derecho a la educación incluye considerar que “nos convertimos en comunicadores al ser tratados como tales” (Ware, 1997:16). En otra parte de la entrevista a la directora de la escuela especial para “multiimpedidos” afirma que:

en mi escuela ahora me dicen que no puede ser que tenemos el 100% de los alumnos analfabetos. Lo que pasa es que antes la escuela especial era para cuidar y ayudar a los alumnos, no sabíamos que también los teníamos que alfabetizar, sobre todo con las características de mis alumnos, que no pueden ser alfabetizados.

Según esta directora, al momento de la entrevista, la totalidad del alumnado de su escuela era analfabeto porque entiende que no pueden aprender ningún sistema de lecto escritura o de comunicación. De este modo los y las alumnas de esa escuela están incomunicados/as porque por definición son consideradas como personas incapaces de comunicarse. Según un joven activista por los derechos de las personas con discapacidad y usuario de comunicación alternativa aumentativa:

P. yo puedo acceder al mundo tuyo a través de mi comunicador. Puedo ser visto y oído gracias a él. Por eso es parte de mí como tu voz para vos. Y sin él podría estar pero sería muy... no me lo puedo imaginar. No recuerdo mi vida sin él.

E: y qué pasa con la silla de ruedas que también te ayuda a moverte?

P. podría no tenerla y la extrañaría. Para mí es muy importante, pero no tanto como el comunicador. Porque es mi voz y mi forma de hacerme ver. Sin él no me ve ni mi familia ni nadie.

Así también, en el diario de Thiandi Groof (2010), una joven usuaria de comunicación facilitada e hija de madres lesbianas, leemos:

Durante el tiempo que no podía comunicarme, me sentía muy triste. Me sentía muy pesimista acerca del futuro y tenía mucho miedo de volverme loca. No estoy loca, pero con el tiempo te puedes volver loca si no llegas a expresarte (...). Tenía mucho miedo de que

me fueran a internar en un instituto, porque todo el mundo se lo aconsejaba a mi madre, como por ejemplo mi abuela. Todo el mundo me consideraba una loca, pero en realidad los locos eran ellos. En un instituto te vuelves loco.

Le hemos preguntado a la docente de una alumna de una escuela especial que no se comunicaba convencionalmente ni de ninguna forma sistemática, si no conocía la comunicación alternativa aumentativa, ya que podría ser usada por esta alumna, frente a lo cual la docente respondió que sí conocía el método, y que de hecho lo enseñaba, pero de forma privada. Es decir, si los alumnos y sus familias querían acceder a este aprendizaje deberían pagarle a la maestra para recibir clases fuera del horario escolar. La referida alumna no utilizaba Comunicación alternativa aumentativa porque cuando le consultaron a su familia, ésta se negó a que le enseñaran, según afirmaba la maestra. Cuando hemos consultado a la familia de la alumna acerca de este tema, la madre nos comentó que si bien la escuela le informó acerca de la existencia de la comunicación con “comunicador”, ella se negó cuando le explicaron que si utilizaba ese sistema de comunicación, perdería toda esperanza de comunicarse oralmente. La información que le fue suministrada a la madre no solo era incorrecta sino que, al mismo tiempo, es violatoria del derecho de la alumna a que se le proporcione un sistema de comunicación acorde a sus posibilidades.

Hemos podido conversar con otros/as jóvenes con discapacidad que forman o formaron parte del grupo de “no integrables” y que, fuera de la escuela, pudieron acceder a sistemas de comunicación alternativos aumentativos. En sus narrativas reproducen con dolor, malestar y angustia los comentarios denigrantes que las maestras de escuelas especiales realizaron constantemente en su presencia, dado que ignoraban el hecho de que esos alumnos podían comprenderlas aun cuando ellas actuaban como si no estuvieran allí. Resaltaban que estas experiencias los/las habían marcado profundamente incidiendo en visiones negativas de sí, siendo atravesados por sentimientos de temor y angustia cuando se encontraban frente a situaciones educativas.

Hemos registrado que es muy común que las jóvenes con discapacidades múltiples que no han tenido la posibilidad de comunicarse a través del sistema de comunicación alternativo aumentativo, pero que querían expresarse, recurrieran a gritar o a morderse. Estos comportamientos, según estas jóvenes, es repudiado por

las docentes y generalmente se las castiga alejándolas del grupo, sacándolas fuera del aula hasta que dejen de gritar o morderse, etc. Gestos corporales que son interpretados desde la visión normalizadora dominante no como formas de resistencia sino como síntomas o evidencias de una anormalidad constitutiva, como una conducta repetitiva, irracional o derivada del dominio del cuerpo por los instintos. Este argumento ha constituido el núcleo explicativo central para definir a los anormales a partir del siglo XVIII. Instinto entendido como “el elemento a la vez natural en su existencia y anormal en su funcionamiento anárquico, anormal cuando no es dominado, reprimido” (Foucault, 2005:261). Así,

las concepciones acerca de la discapacidad están caracterizadas por la idea de que los sujetos se encuentran en estado salvaje o natural, que no han alcanzado a subir el escalón hacia la cultura. Se trata entonces de encerrarlos para asistirlos y disminuir las perversiones de sus instintos hasta restituir el orden cultural (normal). Así, las tecnologías de normalización definen la segregación y exclusión de los anormales, que “constituye un fenómeno que está íntimamente relacionado con todo un conjunto de instituciones de control, con toda una serie de mecanismos de vigilancia y de distribución del orden” (Foucault, 1996: 61) (Martínez y Cobeñas, 2012b:2).

Lo que subyace el modelo tradicional que reconoce en la instancia básica de la comunicación la existencia de un emisor y un receptor (o interlocutores), es la existencia de un código en común: la lengua. Las jóvenes con discapacidad comparten este código en tanto son capaces de comprenderlo y responder a los diversos mensajes mediante sus signos paralingüísticos. Sin embargo, al no disponer la posibilidad de desarrollar sistemas de comunicación alternativa (es decir, sistemas de comunicación que comparten el código –el castellano- pero lo expresan bajo un canal alternativo al tradicional –oral, escrito-) en las escuelas especiales quedan excluidas de la instancia activa de la comunicación: la emisión. Las sujetas, que no pueden emitir un mensaje, no sólo ocupan un rol absolutamente pasivo en la cadena comunicativa, sino que de hecho, son consideradas incapaces de comunicarse. Dichas sujetas, en sus intentos paralingüísticos (de comunicar por fuera del código) quedan reducidas a lo instintivo, al estado naturaleza. Como ha expresado Thiandi (2010) en su diario sobre su experiencia escolar, sus sonidos no son interpretados como normales y la han llevado a la invisibilización o a la sobre visibilización, a la exclusión, al aislamiento y al sufrimiento:

Ya no quiero ir a la escuela, estoy cansada de sentarme siempre sola. En la lección de holandés después de un par de minutos la profesora siempre me pide que salga del aula. (...) La escuela no es capaz de organizar bien nada para mí. (...) Nadie me habla cuando llego, nadie me saluda. Cuando paso caminando hay silencio absoluto. ¿Eso es lo que desearías para ti mismo? (...) Yo esperaba otra cosa. Al principio los profesores eran amables. (...) por lo general [actualmente] no desean que siga allí. Me destierran del aula y luego hacen como si no existiera. Es muy estúpido que la escuela permita eso. Por eso te pregunto a ti ¿Es esto normal? Cuando hago ruido me sacan del aula, ¡pero si esto es parte de lo que soy! Los otros estudiantes no siempre están quietos, solo que ellos sí pueden hablar normal. No sé cómo debo seguir si cada vez que hago ruido me sacan del aula. (pgs. 50-51)

El lenguaje es un gran aglutinador de identidades, uno de los hilos que atan la idea de nación, por ejemplo. Aquellos/as que en la Antigüedad no compartían la lengua “universal” (no natural sino dictada desde un centro de poder) eran considerados/as salvajes, o bárbaros, de acuerdo a los “ruidos” no comunicativos que emitían: “bar-bar-bar”. Lo mismo sucede con la gestualidad de las jóvenes con discapacidad, que además encuentran impedido su ingreso al código compartido. En este caso, no son consideradas bárbaras sino anormales, animales, deficientes, dis-capacitadas. Todos/as recibimos una lengua de manera necesaria para participar de la sociedad. Sin embargo, las jóvenes con discapacidad reciben un código, la lengua castellana hablada y escrita en las formas tradicionales, que las excluye de expresarse, de ser activas y por lo tanto de crearse y narrarse a sí mismas.

Mujeres jóvenes con discapacidad: femineidades y juventudes en disputa

Hemos registrado diferencias en las formas en que las jóvenes con discapacidad transitan/viven su alumidad, juventud y femineidad en las escuelas y que eso además tiene consecuencias para la vida. Como ya hemos referido, el sistema educativo clasifica y divide a las alumnas en integradas/integrables/no integrables de acuerdo a sus tipos de discapacidad, que también son definidos escolarmente en base al discurso médico y pedagógico. Esto está en consonancia con las representaciones dominantes que circulan en el lenguaje, imágenes mediáticas, etc. sobre las identidades, cuerpos, sexualidades, géneros deseables que resultan discapacitantes para las jóvenes estudiadas.

Así, hemos encontrado que, generalmente, las jóvenes con discapacidad intentan aproximarse con la mayor fuerza posible al ideal femenino y de juventud

hegemónico, como forma compensatoria de normalización. Como por ejemplo escribe Thiandi Groof (2010) en su diario:

(...) quiero saber (...) cómo ser con los chicos y cómo hacer el amor. Yo nunca he besado a un chico; nunca he hecho el amor con un chico. Tampoco nunca he estado enamorada de una chica. Con los chicos se me antoja hacer el amor, por lo tanto soy heterosexual. Soy normal. Quiero ser normal porque es más fácil. Es más fácil porque ya no quiero ser especial de otra manera. Me gustaría ser como las otras chicas. No quiero ser especial de otra forma. Quiero ser como otras chicas y quiero ser capaz de hacer el amor con los chicos (pág. 9)

Hemos registrado que en las escuelas especiales, entre las mujeres con discapacidad con menores dificultades motrices o intelectuales no existía una identificación positiva con otras mujeres con discapacidades múltiples o movilidad más reducida o discapacidad intelectual, caracterizadas como no integrables. En las escuelas comunes, no registramos, de forma general, una identificación positiva de las jóvenes mujeres sin discapacidad con las mujeres con discapacidad. Así, por ejemplo, una joven con discapacidad motriz integrada en una escuela común nos cuenta que se han roto los aparatos que utiliza en sus piernas para caminar y que estaba teniendo dificultades con la obra social para adquirir unos nuevos, por lo que estaba usando unos viejos que la podían lastimar. Cuando le preguntamos acerca de la posibilidad de asistir a la escuela común en silla de ruedas nos respondió que iría al colegio “antes muerta que en silla de ruedas”. En otra ocasión, nos narró lo que sintió al enterarse que debía repetir un año debido a que había desaprobado una materia:

(...) me puse re mal. Cuando me enteré me quería ir enseguida y ahora no sé si quiero volver al colegio. Me pone re mal. Yo en el colegio soy una chica bien y no quería que se note.

La joven con discapacidad percibe estas miradas sobre su cuerpo y las intenta resistir, proponiendo otra mirada de sí como una chica común, como las otras, sus compañeras, no quiere ser vista en silla de ruedas, o triste en la escuela. Esta imagen de sí que ella quiere presentar, contrasta con la forma en que la ven docentes, directivos, y otros miembros de la comunidad escolar, lo que se observa en un comentario en la entrevista de una docente de historia que, habiendo perdido el padre recientemente, se había ausentado de la escuela por un corto período de tiempo. Al reincorporarse, aun sintiéndose triste, se encuentra a la alumna Q en un pasillo de la escuela. Q le pregunta acerca de cómo estaba

anímicamente luego de la muerte de su padre, y la docente le responde. Al narrar esta situación nos relata que le respondió a Q: “me encanta de vos que sos una persona alegre, y no le dije en relación a su problema”. La docente nos refirió esto último acercándose en complicidad y hablando en voz baja.

En términos de femineidad, la alumna en cuestión nos relató cómo en una ocasión fue reprendida por su modo de vestir. Ese día llevaba un strapless blanco y la preceptora se refirió a ella como muy “despechugada”, indicándole que debía modificar su vestimenta para asistir al colegio. Le sugirió que debía usar ropa que le cubriera más el cuerpo. Esta joven alumna con discapacidad había señalado durante las entrevistas que en la escuela primaria nunca había asistido a las clases de educación física debido a que fue eximida de esa materia a causa de su discapacidad. En la secundaria no fue dispensada desde un principio, de modo que tuvo oportunidad de asistir a algunas clases pero cuando lo hacía, según nos relata, se aburría porque la ubicaban en un rincón a escribir trabajos sobre los reglamentos de los deportes a los que jugaban sus compañeras. Cuando consultamos a las profesoras de educación física acerca de esta alumna, se refirieron a la asistencia de la joven con discapacidad a las clases de educación física como una “situación problemática” y nos relataron cómo en un principio la alumna asistía a las clases pero luego decidieron darle la opción de no asistir, lo que describieron como:

un alivio para ella, pues no tiene que enfrentarse a los desafíos de trabajar con su cuerpo y un alivio para la madre que la tiene que llevar al campo de deportes a las 8 de la mañana, siendo que tiene colegio a la tarde.

La comprensión de la discapacidad como tragedia personal hace caso omiso o desconoce el derecho de la joven a recibir educación inclusiva. La visión de la discapacidad como tragedia ha producido una limitación en las posibilidades educativas de esta joven excluyéndola de una educación corporal en la escuela con el argumento de preservar de ciertas exigencias tanto a ella como a su familia. Identificamos aquí una situación de exclusión educativa aún en el contexto de un proyecto de integración, o, peor aún, de inclusión educativa.

Un punto en común entre la mayor parte de las jóvenes que participaron de este estudio son las múltiples dificultades y obstáculos que afectan su movilidad y los traslados. En lo relativo a la vida de las jóvenes mujeres con discapacidad esta

dependencia termina constituyéndose en un obstáculo para participar de ciertos aspectos de la vida social. Dos de las madres entrevistadas manifestaron su temor al abuso sexual de sus hijas si las dejaban trasladarse solas (tanto micro como taxi o remis), o estar solas en lugares públicos o en casas de amigas, o justificaban su negativa a ciertas salidas por la ausencia de una cobertura que garantizara un asistente personal. Efectivamente, la contratación de los asistentes personales y otros apoyos favorecen una vida más autónoma, particularmente en la etapa juvenil. La dependencia y el control que ejercen las madres sobre sus hijas con discapacidad hacen que, para el grupo de jóvenes de este estudio, su vida esté limitada a su casa y sus movimientos fuera del hogar, generalmente durante el día, suponen siempre el acompañamiento de su madre y en horarios que son elegidos por ellas. Resulta importante señalar que las mujeres con discapacidad que han podido formar parte de algún grupo manifiestan las innumerables dificultades que supone su participación, aun cuando se trata de organizaciones de personas con discapacidad. De hecho, en los espacios vinculados al activismo de las personas con discapacidad es baja la representación de las mujeres, ya que difícilmente salen de sus hogares, lo que frecuentemente limita sus posibilidades de educación y afecta seriamente la posibilidad de construir una visión positiva de sí, es decir, como sujeta de derecho. En este sentido, queremos destacar “la importancia de politizar, empoderar y contribuir a hacer visibles no sólo sus reclamos sino, sobre todo, las condiciones simbólicas, culturales y económicas que marcan profundamente sus vidas” (Cobeñas, 2014:124).

Como hemos mencionado más arriba, hemos registrado que en las escuelas especiales las docentes miran a sus alumnas a través del modelo de tragedia personal y modelo médico. Estas concepciones también son transmitidas a los y las jóvenes con discapacidad alumnos/as de estas escuelas. Esto puede producir que grupos de jóvenes mujeres con discapacidad se buscan diferenciar de mujeres con otros tipos de discapacidad. Por ejemplo, en una conversación entre un grupo de alumnos jóvenes varones con discapacidad y su docente acerca de las compañeras que les atraen, al enumerar en una lista “las chicas más lindas de la escuela”, la docente interviene diciendo “¿y C?, ella es linda”, a lo que los alumnos respondieron: “Ella no cuenta”. C, una joven alumna con

multidiscapacidad, estaba presente en la conversación. En ese mismo curso, cerca de fin de año regresó A, una alumna que por alguna razón no había asistido hasta ese momento a la escuela. Se trata de una joven con discapacidad motriz que se comunica oralmente y con movilidad poco reducida en sus brazos, manos, torso y cabeza. Esta alumna no conversaba con C con regularidad. Las veces que lo hacía lo hacía en voz alta y con diminutivos, como infantilizándola. Al conversar con A, nos contó que:

en enero cumpla 15 años y voy a hacer fiesta. El vestido me lo eligió mi mamá. (...) lo están haciendo ahora, en estos días lo voy a ir a conocer, espero que me guste si no voy a hacer que lo cambien todo! (...) el vestido es blanco y violeta con brillos. Yo no quería festejar (...) [*en voz baja, casi susurrando*] porque estoy así [*señala su silla de ruedas*], qué puedo hacer así, no puedo bailar, no puedo hacer nada.

Aquí podemos ver la tensión que produce la idea hegemónica de juventud y de femineidad en las jóvenes con discapacidad, que producen que infantilicen o segreguen a otras mujeres a la vez que se sienten mal acerca de sus cuerpos.

Al preguntarle a C, una joven alumna a la que le ha sido negado un sistema de comunicación acorde a sus posibilidades, acerca de la relación con sus compañeras, nos transmite que le da tristeza el trato que recibe de parte de las otras jóvenes alumnas y el hecho de no tener una relación de amistad con ellas, es decir, un trato afectivo y una relación de pares como jóvenes, compañeras de clase. Asimismo podemos ver cómo en todos los aspectos de la vida la discapacitación que sufre por parte de las instituciones escolares, entre otras, le produce una vida en aislamiento, como sugiere en esta conversación que surge de la entrevista proyectiva con imágenes. Acerca de una foto que muestra un grupo de jóvenes mujeres abrazadas en un contexto escolar, C nos señaló al preguntarle:

Te gusta esta foto? *No* No te gusta por algo en particular? (...)Que es lo que no te gusta? El lugar? Las chicas? [*sí con la mirada: Las chicas*]. Y que es lo que no te gusta de las chicas? [*Opciones de letras*] Amigas. Las amigas? Que son amigas no te gusta? [*con la mirada*] *No*. Por que no te gusta? No te gusta cuando ves las chicas amigas? *No* [*con la mirada*] Te pone triste? *Si* [*con la mirada*] Y vos tenes muchas amigas? *No* [*con la mirada*]Una? [*Opciones de letras*] *Una sola* En la escuela? Afuera de la escuela *si* [*con la mirada*] Del barrio. *Si* [*con la mirada*] Ah y te gustaría tener mas amigas? Te gustaría tener amigas en la escuela? *Sí* [*con la mirada*] [*ojos que se humedecen ante esta pregunta, me transmiten tristeza*] Te da tristeza no tener? *Si*. [*con la mirada*]Y ves algo más en la foto? *No*. [*con la mirada*]O sí. *No* [*con la mirada*] La paso? *Si*. [*con la mirada*]

Las relaciones sociales de los grupos de jóvenes mujeres con discapacidades múltiples o profundas, están siempre mediadas por adultos, ya

sean docentes o sus familiares o cuidadores. No hemos identificado instancias o espacios de sociabilidad juvenil sin la presencia o la intervención de los adultos en lo que respecta a esta investigación. Estas mediaciones en general constituyen un obstáculo en las relaciones entre las jóvenes entre sí y la posibilidad de una vida independiente. Por ejemplo, la mamá de C nos ha relatado cómo le ha abierto y cerrado el Facebook por parecerle apropiado y luego inapropiado. Red social que también editaba y administraba la madre.

Hemos podido identificar continuidades entre las trayectorias educativas de las jóvenes estudiadas, quienes coinciden en que éstas han sido con rupturas, discontinuas, irregulares, frustrantes. Observamos que las jóvenes se han sentido responsables de los fracasos en los procesos educativos, contribuyendo a que construyan visiones de sí desvalorizadas, desde la subalternidad, inferiorizantes, discapacitantes. Asimismo, la experiencia de la exclusión y la interseccionalidad entre el género, la juventud y la discapacidad tiene como efecto sostener estos grupos en la dependencia, el aislamiento, los silencios, las sombras, espacios sociales y físicos donde no son vistas como sujetas titulares de derechos.

Cap. VI. Consideraciones finales

Hemos descripto en el inicio de esta tesis cómo la constitución del sistema educativo estuvo ligado a la construcción de un orden social y de una norma que contribuyó a producir sujetos, relaciones sociales y cuerpos basados en binarismos como el par normal/anormal, varón/mujer. Esto posibilitó la construcción de la categoría de alumnado normal y anormal y la consiguiente derivación de aquellos identificados/as como desviados/as, deficientes a escuelas segregadas. Así se construyó un sistema educativo común y un sub sistema educativo denominado “especial” que todavía subsiste y que sub divide segregando a su alumnado de acuerdo a categorías basadas en el modelo médico-pedagógico y en el modelo médico-rehabilitatorio de la discapacidad. Estos modelos suponen que los y las sujetos con discapacidad poseen una falta, un déficit, y que por eso deben ser encerrados, aislados, confinados, privados de sus derechos, de la posibilidad de recibir educación en ocasiones (“lo pedagógico”) o, incluso, a comunicarse (cuando se les es negado un sistema de comunicación acorde a sus posibilidades).

El movimiento de personas con discapacidad ha visibilizado esta situación y esto ha tenido impacto a nivel mundial y legal especialmente desde los años 80. Estas denuncias están basadas en un nuevo paradigma, denominado modelo social de la discapacidad, construido en articulación del movimiento social y los estudios sociales de la discapacidad (*Disability studies*). Este modelo supone que la sociedad es la que, al estar diseñada para un tipo específico de sujetos, de cuerpos, discapacita a quienes poseen determinadas características en cada momento histórico. Así, la discapacidad es entendida como una forma específica de opresión en términos de relaciones de poder desiguales en una sociedad.

En este marco se han hecho acuerdos internacionales entre los que la Argentina es uno de los países firmantes, que tratan específicamente del tema de

la educación inclusiva, poniendo en cuestión el hecho de que las personas con discapacidad reciban educación en instituciones segregadas, o no reciban educación alguna. Así, la Argentina ha firmado las Normas Uniformes (1993), y la Declaración de Salamanca (1994, UNESCO). Pero el documento más significativo, y que constituye el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI es la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008). Esta Convención obliga a la Argentina y al resto de países firmantes a, entre otras cuestiones, modificar su sistema educativo en pos de la educación inclusiva. Este documento tiene carácter supra legal, por lo que las leyes nacionales y provinciales de educación, así como todas sus resoluciones, deben adecuarse a éste. Hemos hecho un análisis de las leyes y de sus resoluciones para la provincia de Buenos Aires y hemos identificado que no sólo no aseguran la inclusión educativa, sino que sostienen la educación segregada basándose en criterios propios del modelo médico rehabilitatorio de la discapacidad, que no reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Peor aún, denomina a esto como educación inclusiva, por lo que hemos llamado la atención sobre esta cuestión y consideramos que debe continuar analizándose en futuros estudios.

Asimismo, hemos intentado describir la situación educativa de las jóvenes mujeres con discapacidad estadísticamente y nos hemos encontrado con que los datos sobre este grupo eran poco confiables, escasos, irregulares, incoherentes y desactualizados. Nos preguntamos cómo se puede construir una política educativa inclusiva sin datos estadísticos sobre una población. Podemos hipotetizar diciendo que posiblemente este grupo no es un grupo de interés o visibilizado para la gestión del gobierno educativo bonaerense, y que por lo tanto debe constituirse como tal. Asimismo, recordamos que la producción de datos estadísticos sobre estos grupos y de forma accesible esto también está prevista en la Convención, en su artículo 31.

A partir de que esta tesis tiene como objetivo indagar sobre las visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad, hemos orientado las estrategias metodológicas a comprender las narrativas de las mujeres con discapacidad sobre sí considerando su contexto social y cultural de pertenencia. En consecuencia, hemos seleccionado un grupo de mujeres jóvenes que estaban o estuvieron

atravesando su escolarización en escuelas comunes y/o especiales. Dado el marco teórico asumido y los objetivos planteados, hemos desarrollado una investigación que parte de la interacción con las sujetas a estudiar, definiendo como estrategias metodológicas al análisis documental, estadístico y una metodología cualitativa de corte etnográfico y de base observacional y con entrevistas informales y en profundidad. Resulta aquí apropiado señalar que hemos tenido que construir instrumentos de observación y de entrevistas pertinentes de acuerdo a las características de nuestras sujetas de estudio pues las convencionales estudiadas en los cursos y libros sobre entrevistas y observaciones no suponían sujetas que no se comunicaban oralmente.

El trabajo de campo tuvo dos momentos: un primer momento exploratorio y un segundo momento donde se desarrollaron los ejes delineados en el primer momento en función de los objetivos ya señalados y de los métodos y técnicas como la observación participante, entrevistas exploratorias y en profundidad, el diálogo colectivo con las informantes, registros de observación de actividades y acontecimientos, recolección de diversos productos escolares y producciones de las alumnas (escritura íntima, graffitis, fotografías, videos, diarios, dibujos, blogs, fotologs y redes sociales, entre otros). Se consideraron, además, otras fuentes de datos como documentación de las escuelas y entrevistas a miembros de la comunidad educativa (docentes, directivos, preceptores y preceptoras, compañeros y compañeras, miembros de gabinete, familias). En el segundo momento, hemos decidido incluir entre los y las entrevistados/as a jóvenes activistas del movimiento de personas con discapacidad debido a la relevancia de sus experiencias así como debido a las pocas investigaciones sobre/de mujeres jóvenes con discapacidad de que disponemos.

Así, volvemos a la pregunta central de nuestro estudio que es ¿cuál es la visión de sí de jóvenes mujeres con discapacidad como alumnas? Hemos podido identificar que las jóvenes estudiadas coinciden en que sus trayectorias educativas han sido con rupturas, irregulares, frustrantes, se han sentido responsables del fracaso, y esto ha contribuido a que construyan visiones de sí desvalorizadas, desde la subalternidad, inferiorizantes, discapacitantes y que contribuyen a sostener estos grupos en la dependencia, el aislamiento, los silencios, las sombras.

De ahí que conocerlas y analizar las consecuencias para la vida cotidiana de la escuela significa de interés en el actual contexto de inclusión educativa. Asimismo, hemos observado que las jóvenes sufren experiencias de exclusión tanto en las escuelas especiales como en las comunes. Esto sucede en diferentes niveles: se las excluye de determinadas materias, se las excluye de grupos de pares, se las excluye de la posibilidad de ser comunicadoras, es decir, pensadas como parte del grupo de humanos. También hemos encontrado que estas jóvenes mujeres producen múltiples formas de resistencia a estos discursos, y visiones de sí valorizantes que no son percibidas de la misma manera por docentes, equipo directivo, entre otros miembros de la comunidad educativa.

Sobre las dinámicas de escolarización de las jóvenes mujeres con discapacidad, hemos registrado que sus trayectorias escolares son intercambiables, discontinuas y fragmentadas y que el sistema educativo produce clasificaciones sobre ellas estableciendo jerarquías hacia el interior del sistema que las categorizan como integradas, integrables o no integrables.

Para las mujeres entrevistadas en el presente trabajo, lo escolar se encuentra ligado a emociones como el dolor y la impotencia, lo cual contribuye a imponer visiones de sí discapacitantes. Incluso en situaciones caracterizadas por el sistema educativo como integradoras o inclusivas, las jóvenes alumnas con discapacidad sufren exclusiones parciales (al ser marginadas de ciertas materias) o, incluso, totales (al ser marginadas tras un tiempo de la escuela común), a causa de su discapacidad. Estas prácticas son violatorias de derechos expresamente establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), sobre las que, según las indagaciones realizadas en las instituciones educativas, no hay ninguna formación a los docentes ni a las alumnas.

El sistema educativo clasifica y divide a las alumnas en integradas/integrables/no integrables de acuerdo a sus tipos de discapacidad, en base al discurso médico y pedagógico y en consonancia con representaciones dominantes que circulan en el lenguaje sobre identidades, cuerpos, sexualidades y géneros deseables: estas clasificaciones son las que contribuyen a producir la

discapacidad y una visión de sí discapacitante, para las jóvenes estudiadas. Producto de las visiones hegemónicas y normalizadoras de género, juventud y capacidad que atraviesan los cuerpos de las jóvenes con discapacidad, hemos encontrado que estas intentan aproximarse al ideal femenino y juvenil hegemónico, como forma compensatoria de normalización.

Como otra consecuencia de este proceso, hemos observado que las relaciones sociales de los grupos de las mujeres con discapacidades múltiples o profundas están siempre mediadas por adultos, ya sean docentes o sus familiares o cuidadores. Estas mediaciones constituyen en general un obstáculo en las relaciones entre las jóvenes entre sí y la posibilidad de una vida independiente: así, su vida se reduce al hogar y al acompañamiento del adulto. Las jóvenes con discapacidad que han podido formar parte de algún grupo manifiestan, de hecho, las innumerables dificultades que supone su participación, aun cuando se trata de organizaciones de personas con discapacidad.

Para las mujeres jóvenes con discapacidad el derecho a la educación está íntimamente ligado al derecho a la vida, a la independencia, a relacionarse con otras personas, posibilidades que podrían colaborar a deconstruir las visiones de sí inferiorizantes resultantes de su tránsito por el sistema educativo. Resulta imperioso en este sentido que las escuelas y sus agentes abandonen las prácticas que resultan discapacitantes y subalternizantes y se transformen para poder alojar a esas alumnas en sus aulas garantizando plenamente sus derechos y, de ese modo, evitar que atraviesen por situaciones de violencia cultural, simbólica y hasta física

Consideramos este estudio como un primer paso hacia el estudio de las visiones de sí de las jóvenes mujeres con discapacidad y su relación con la escuela. Creemos necesario ahondar el análisis en lo que respecta a temas como prácticas juveniles, resistencia, sexualidad, participación política, vida independiente y ciudadanía.

Como hemos podido establecer a través de este estudio, las mujeres jóvenes con discapacidad constituyen unos de los grupos menos escolarizados y más vulnerados en sus derechos. De ahí la importancia de tomar sus visiones de sí

e interrogar a los discursos y dispositivos pedagógicos y escolares modernos, todavía vigentes, acerca de los modos de construcción de la experiencia de alumidad juvenil contemporánea. Consideramos que estos discursos y dispositivos conservan una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de ‘normalidad’ y ‘anormalidad’ en términos de discapacidad y género, reactualizando el poder de normalización que continúa posibilitando la clasificación, segregación y tratamiento de los/as sujetos ‘anormales’.

Recuperar el sentido de la identidad y su lugar en la educación es una forma poderosa de política personal y cultural que permitirá la reivindicación de las identidades múltiples de mujeres con discapacidad corriéndose del lugar de subalternas y anormales. Para esto creemos necesario continuar avanzando en conocer las visiones de sí de las jóvenes mujeres con discapacidad, que se construyen en la trama de interseccionalidad entre la juventud, el género y la discapacidad. Nuestra intención es, pues contribuir a visibilizar a las mujeres con discapacidad como productoras de prácticas juveniles en tensión con un análisis de cómo la escuela produce formas normales y anormales de ser joven, mujer y varón en las actuales sociedades latinoamericanas.

Por ello, creemos imprescindible continuar investigando sobre las prácticas de exclusión en los procesos de escolarización de las jóvenes mujeres con discapacidad. En el marco de este estudio hemos registrado que una vía necesaria es indagar acerca de los silencios, visibilizando las experiencias de las jóvenes mujeres con discapacidad en función de pensar políticas, prácticas y estrategias en torno a la inclusión. Consideramos que el silenciamiento producido por las prácticas de los otros produce obstáculos para avanzar en la lucha contra todas las formas de exclusión escolar.

Al mismo tiempo, hemos podido observar que la condición de juventud puede ser un factor que esté obstaculizando la escolarización de los y las jóvenes con discapacidad, por lo que consideramos que debemos continuar analizando esta cuestión.

Otra cuestión sobre la que creemos necesario seguir indagando es la relación entre las formas de educación segregada e inclusiva y los efectos en la

posibilidad de acceder a una vida independiente para las personas con discapacidad. Por último, consideramos imperativo desarrollar un análisis que muestre las tensiones en los sentidos atribuidos a la inclusión social y educativa, y la educación inclusiva por distintos actores, como son los docentes, los funcionarios, organismos internacionales y el movimiento de personas con discapacidad y los efectos de estos sentidos sobre la vida de las personas con discapacidad.

Bibliografía

Documentos citados:

Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.

Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución Aprobada por la Asamblea General, en el cuadragésimo octavo periodo de sesiones, de 20 de diciembre de 1993. Naciones Unidas

Declaración de Salamanca, de 1994 Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de Junio de 1994. Unesco.

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas

Ley N° 22.431. Sistema de protección integral de los discapacitados. Buenos Aires, 16 de marzo de 1981.

Decreto 762/97. Poder Ejecutivo Nacional Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad

Ley nacional 24.901. Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad.

Ley provincial 10.592. Régimen jurídico básico e integral para las personas discapacitadas

Reforma Constitucional 1994. Incluye los derechos de las personas con discapacidad en el Inc. 23 del artículo 75

Ley de educación nacional N°. 26.206

Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación

Ley provincial de educación vigente, N° 13.688

Ley provincial de educación anterior, N. 11.612

Resoluciones 1269/11y 4635/11 de la DGCyE

Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDDM) de la OMS

Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) OMS

Certificado Único de Discapacidad (CUD, ley 22.431) SNR

Servicio Nacional de Rehabilitación Página web: <http://www.snr.gov.ar/> anuarios

La Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/default.cfm> relevamientos anuales

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) Página web: <http://diniece.me.gov.ar/> anuarios

Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI). Ley 25.211

INDEC. Censo 2001. Censo 2010

Informes consultados:

Albergucci, M. L. (2006). Educación Especial. Una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes? Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Unidad de Información

Asociación por los Derechos Civiles. Informe Alternativo CRPC, Argentina 2008-2012

Asociación por los Derechos Civiles (2013) Informe sobre la educación de las personas con discapacidad en la Argentina

Centro de Estudios Legales y Sociales (2008) Vidas arrasadas. La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos. Un informe sobre derechos humanos y salud mental en la Argentina. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI

Fundación PAR (2005) La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005.

International Disability Rights Monitor (2004) Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad Informe regional de las Américas.

Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de Diciembre de 2013

Intered (2008) Educación Inclusiva para América Latina y el Caribe

Moyano, A (2011) Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1. Ministerio de Educación de la Nación

Textos:

Abrahão, M. H. M. B. (2004). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Acuña, C., y Bulit Goñi, L. G. (2010). Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ainscow, M. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), 17-45.

Álvarez-Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación

especial. En: Franklin, B.M. (Comp) Interpretación de la discapacidad. Barcelona: Pomares-Corredores, 90-120.

Barnes, C., & Mercer, G. (1997). Breaking the mould? An introduction to doing disability research. *Doing disability research, 1*, 1-14.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de educación, 349*, 137-152.

----- (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.

Becker, H. S. (2009). Falando da sociedade. Rio de Janeiro: Zahar.

bell Hooks (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En: bell Hooks et al. Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Madrid: Traficantes de sueños.

Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En: Barton, L. (Comp) Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (2007). El espacio de los puntos de vista. En: Bourdieu, P. La miseria del mundo, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- & Kauf, T. (1999). Meditaciones pascalianas. Barcelona: Anagrama.

----- & Saint Martín, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa, 9(19)*, 4-17.

Brogna, P. (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Canguilhem, G. (2005). Lo normal y lo patológico. Méjico: Siglo XXI.

Charlot, B. (2005) La relación con el saber. Formación de maestros y profesores, educación y globalización. Montevideo: Trilce.

Cobeñas, J. (2011) Conferencia en las III Jornadas de Difusión y Seguimiento de la CDPD – III Foro sobre Discapacidad y Desarrollo y Reunión de la GPPD – LI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Discapacidad de Argentina

----- (2013) Ponencia presentada en el 1° Congreso Internacional de Educación Inclusiva, los días 30, 31 de Agosto y 1° de Septiembre de 2013, Tigre, Buenos Aires.

Cobeñas, P. (2011). La construcción de la infancia anormal desde la revista Anales de la Educación Común. 1955-1981. En Serra, S., Fattore, N. y Caldo, P. (Coords) La Pedagogía en el Pensamiento Contemporáneo: debates, encuentros y desafíos. Rosario: Laborde Editor.

----- (2012), Reflexiones metodológicas sobre la investigación de autopercepciones de jóvenes mujeres con discapacidad, publicada en las actas del V Congreso internacional de pesquisa (auto) biográfica, realizadas en la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, del 16 al 19 de octubre de 2012, ISSN 2178-0676

----- (2012) Inclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad, publicada en las actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales” realizadas en la Universidad de La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. Disponible en sitio web: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar> – ISSN 2250-8465

----- (2014) Narrativas de jóvenes alumnas con discapacidad: entre el estigma y la voz. En: Siderac, Silvia Elisabet (Comp) Educación y género en latinoamérica: desafío de lo político ineludible. Santa Rosa, Amerindia Nexos di Nápoli.

-----, Justianovich, S., & Luque, J. G. (2011). Aproximaciones a una crítica posestructuralista de la pedagogía de la diversidad. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía.*

Cortese, M y Ferrari, M (2003) Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En: Vain, P. (comp.) Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Da Silva, T. T. (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. En: Silva, T. T. (Org) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: RJ: Vozes

Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.

De Lauretis, T. (1992). Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine. Madrid: Cátedra.

Díaz Castillo, L. Á., & Muñoz Borja, P. (2005). Implicaciones del género y la discapacidad en la construcción de identidad y la subjetividad. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 156-167.

Díaz, R., & de Anca, A. R. (2003). La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. Argentina: Centro de Educación Popular e Intercultural-Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue.

Dichio, J.J (1958) Bases de la pedagogía correctiva. *Revista de educación*. Año 3 pgs. 192-196

Dorlin, E. (2009). Sexo, género y sexualidades: introducción a la teoría feminista. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.

Elias, N. (2002). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica.

Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Ultima década*, 14(25), 91-110.

----- & Péchin, J. (2009) El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil. Disponible en: http://correo3.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/elizalde_y_pechin_-_derecho_a_la_identidad_ley_de_identidad_de_genero_y_ley_de_atencion_integral_de_la_salud_para_personas_trans.pdf

Fara, L. (2010). Análisis de la normativa nacional orientada a las personas con discapacidad. En: Acuña, CH y Bulit Goñi, LG (Comps.), Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (2010b). La población con discapacidad menor de 50 años en la Argentina: una mirada desde la estadística. En: Acuña, C. y Bulit Goñi, L. (Comps) Políticas sobre discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Femenías, M. L. (2006). Feminismos de París a la Plata. Buenos Aires: Catálogos.

----- & Rossi, P. S. (2009). Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres. *Sociologías*, 21(11), 42-65.

Fernández, A. & Vasco, E. discapacidad (2012) Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 467-479.

Ferrante, C., & Ferreira, M. A. (2008). Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. *Revista de Antropología Experimental*, 8(29), 403-428.

----- (2009). Las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: una reflexión sociológica crítica. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(1).

Fischer, B. T. D. (2004). Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. En: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org). A aventura (auto) biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 3-20.

----- (1995). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.

----- & Varela, J. (1996). La vida de los hombres infames. La Plata: Altamira.

----- (2005). El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

----- (2010). Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Gil, M. L. (1999). El cuerpo, el sujeto, la condición de mujer. Editorial Biblos.

Goffman, E. (2008). Estigma: la identidad deteriorada, Buenos Aires: Ed. Amorrortu

Groof, T. (2010) Tan normal como Thiandi. El diario de una torpe. Robijnplantsoen: CFC

Guijarro, R. B. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia Setting the bases for inclusion and quality of education in early childhood. *Revista de educación*, 347, 33-54.

Hanna, W. J., & Rogovsky, B. (2008). Mujeres con discapacidad: la suma de dos obstáculos. En: Barton, L. (Comp) Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society". Madrid: Morata.

Hughes, B., & Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo: Hacia una sociología del impedimento. En: Barton, L. (Comp) Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society". Madrid: Morata.

Hughes, B. (2004). Disability and the body. En: Barnes, C; Oliver, M; Barton, L. Disability studies today. New Hampshire: Polity Press.

Lahire, B. (2006). El espíritu sociológico. Ediciones Manantial.

Larrosa, J. (2004). Notas sobre narrativa e identidade. En: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Lock, C. R.; Churukian, G. A. Narrative inquiry as a research design. En: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org). A aventura (auto) biográfica –teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Louro, G. L. (1998). Gênero, educação e sexualidade. Petrópolis: Vozes.

Lunardi, M. L. (2001). Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Educação Especial*, 27-35.

Martinez, Ma. Elena (2011) Jóvenes con discapacidad y participación para una educación inclusiva en la universidad, 1er *Jornada de Accesibilidad "¿Transitando el camino a la Integración?" Panel Accesibilidad una mirada desde lo institucional*, Secretaría de Extensión, Dirección de Biblioteca, Unidad Pedagógica y Unidad de Comunicación Institucional Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata, 24 de mayo

----- & Cobeñas, P. (2013). Un análisis visual de cuerpos de jóvenes mujeres con discapacidad. Ponencia presentada en las *III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos*, UNLP, La Plata.

----- & Cobeñas, P. (2013b). Mujeres jóvenes con discapacidad: un análisis visual de cuerpos y poderes. Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*, UNLP, La Plata.

----- & Cobeñas, P. (2014). Jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural. En:

Villa, A. I. y Martínez, M. E. (Comp.) Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Mataluna, M. B. Políticas de atención escolar a personas con necesidades educativas especiales: un estudio comparado Brasil y Argentina. Ponencia presentada en el IV Congreso de la SAECE, 2011. Disponible en <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab87.pdf>, última consulta, 10 de marzo de 2013

Matsuura, K. "Prefacio", en *Revista Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008, UNESCO

Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas

Moriña-Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio: Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de educación*, (353), 325-326

Morris, J. (2008). Lo personal y lo político. Una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física. En: Barton, L. (Comp) Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society". Madrid: Morata.

Moscoso Pérez, M. (2007). Menos que mujeres los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discapacidad. En: Arpal, J; Mendiola, I (2007) Estudios sobre cuerpo, cultura y tecnología. Servicio editorial de la universidad del país vasco.

Moura, E. P. G. D. (2004). Da pesquisa (auto) biográfica à cartografia: desafios epistemológicos no campo da psicologia. En: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org). A aventura (auto) biográfica: teoria e prática. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia normal", en AA. VV., Espacios de Poder, Madrid: La Piqueta.

Nogueira, J. H., & Rodrigues, D. A. (2007). Avaliação do impacto da escola especial e da escola regular na inclusão social e familiar de jovens portadores de deficiência mental profunda. *Educação (UFSM)*, 32(1).

Oliver, M. (2008) Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En: Barton, L. (Comp.) Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society". Madrid: Ed. Morata.

Péchin, Juan E. (2010). "Adolescencias y verdades en crisis: inflexiones epistemológicas, aventuras etnográficas y resistencias políticas a la normalidad genérica y sexual" [mimeo]

Peters, S. F. (1998). La política de la identidad de la discapacidad. En: Barton, L. (Comp) Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.

Puiggrós, A. (2003) Civilización o barbarie. En: Puiggrós, A. Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Bs. As. : Galerna

Rada, T. S. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.

Santarrone, M. F., & Kaufmann, C. (2005). Los discapacitados sociales. La política de Educación Especial durante la última dictadura argentina. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 2, 75-88.

Scharagrodsky, Pablo A. (2005) "Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la educación física escolar argentina (1880-1930)" en *Revista Ethos educativo* núm. 33-34, mayo-diciembre

Shakespeare, T. (1996). Disability, identity and difference. *Exploring the divide*, 94-113.

----- (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. En: Barton, L. (Comp) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

----- (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿Un nuevo movimiento social? En: Barton, L. (Comp) *Superar las barreras de a Discapacidad, 18 años de "Disability and society"*. Madrid: Morata.

Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. O...¿ Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

Southwell, M. (2003). *Psicología experimental y ciencias de la educación: notas de historias y fundaciones*. La Plata: Ed. Edulp

Subirats, M. (1998). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación: propuestas para una metodología de cambio educativo*. Comisión económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Naciones Unidas

----- (1999). *Género y escuela*. En: Lomas, C. (Coord) *Iguales o diferentes*. Barcelona: Paidós

Valenzuela, J. M. (1998). *Identidades juveniles*. En: Cubides, Laverde & Valderrama (Eds.) *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Fundación Universidad Central-Siglo del Hombre Editores

Varela, J. y Alvarez Uria, F. (1991) *La Maquinaria Escolar*. En: Varela, J. y Alvarez Uria, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial La Piqueta.
<http://www.educacion.uncu.edu.ar/upload/la-maquinaria-escolar.pdf>

Vitalone, M (1956) Niños jóvenes y adultos excepcionales. *Revista de educación*. Año I num. 3 pgs 427-434

Ware, J. (1997) *Educating children with profound and multiple learning difficulties*. London: David Fulton Publishers

Weller, W. (2006). A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível. *Estudos feministas*, 1(SE), 0-0.

----- Bassalo, L. De Moraes Braga (2011). Imagens: documentos de visões de mundo. Sociologias, Dez., vol.13, no. 28, p.284-314. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222011000300010&lng=pt&nrm=iso

Wittig, M. (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Barcelona: Egales

Young, Iris M. (2000) Las cinco caras de la opresión. En: Yougn, I. La justicia y la política de la diferencia. Madrid: Ediciones Cátedra