

Educación especial, trabajo docente e inclusión en Argentina: tensiones, eufemismos y contradicciones¹

Special Education, Teaching Work and Inclusion in Argentina:
tensions, euphemisms and contradictions

Autoras:

Cintia Schwamberger², Lelia Schewe³,
Natalia Barrozo⁴, Cristina Pereyra⁵.

Recibido: 29/05/2020

Aprobado: 03/11/2020

Resumen:

El ciclo político iniciado en Argentina a fines de 2015 marca un escenario socioeducativo, donde la inclusión educativa se encuentra tensionada por las políticas de Estado que, entre otras medidas, se expresan en recortes presupuestarios en las órbitas de salud y educación. Algunas de ellas, con resistencias y contradicciones, afectan directamente la educación de las personas con discapacidad y al campo de la educación especial. En ese sentido, nos encontramos con diferentes tramas que complejizan los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad que transitan la escuela común, en el marco de proyectos de inclusión. Asimismo, las prácticas de diversos actores, entre los que se encuentran docentes de educación común y educación especial, maestras/os de apoyo a la inclusión y profesionales pertenecientes a equipos interdisciplinarios, se ven obstaculizadas. Para ello, recuperamos algunas reflexiones que se desprenden de nuestras investigaciones desarrolladas.

1. Artículo de reflexión.

2. Becaria doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Licenciada y Profesora de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH); del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI); y del Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Profesora Adjunta de la Escuela de Humanidades UNSAM. cintiaschwamberger@gmail.com

3. Becaria doctoral del CONICET en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos, Magister en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes, Profesora en Educación Especial de la Universidad Nacional de Misiones. Integrante del Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad CLACSO. Docente adjunta e investigadora categoría IV de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. lelia.schewe@gmail.com

4. Becaria doctoral del CONICET, Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Especialista en Estudios Sociales de la Discapacidad de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), Miembro de la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Salta (UNSA), de la Cátedra Integración Educativa de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSA), y del del Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad CLACSO. nathy.barrozo@gmail.com

5. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la UBA, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Integrante del Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad CLACSO. Profesora Adjunta en la cátedra Eje de Investigación III, sede Comodoro Rivadavia y Esquel, y Auxiliar de primera regular en la materia Educación Especial de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNPSJB).

Palabras clave: inclusión, educación especial, neoliberalismo, discapacidad.

Abstract:

The political cycle that began in Argentina in late 2015 marks a socio-educational scenario where educational inclusion is strained by state policies that, among other measures, are expressed in budget cuts in the areas of health and education. Some of them, with resistance and contradictions, directly affect the education of people with disabilities and the field of special education. In this regard, we find different schemes that make the enrollment processes

of students with disabilities passing through the common school complex, as part of inclusion projects. Similarly, the practices of various actors, Likewise, the practices of various actors, including common education and special education teachers, inclusion support teachers, and professionals belonging to interdisciplinary teams, are hampered. To that end, we have recovered some reflections that emerge from our research.

Keywords: inclusion, special education, neoliberalism, disability.

Introducción

En el presente artículo de reflexión, a partir de los resultados de cuatro investigaciones desarrolladas en distintos territorios del país, atendiendo a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, proponemos una analítica de las propuestas desplegadas para garantizar el derecho a la educación en las instituciones educativas en las que desarrollamos nuestros trabajos de campo. Nos interesa centrarnos en el contexto socio-político iniciado en Argentina hacia fines del año 2015, particularmente al ajuste presupuestario y las políticas de modernización que afectaron a los sectores más vulnerados de la población. Estas políticas se sustentaron en un discurso meritocrático con postulados neoliberales, iniciados en la década del 90 en Argentina, los cuales adquirieron mayor vigor resaltando las distintas formas de concentración del capital en los sectores más favorecidos de la sociedad (Bauman, 2013). Asimismo, se visibilizaron retrocesos en cuanto a las conquistas que se habían producido en materia de derechos humanos y acceso a la educación (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2006); ello supuso la evidencia de políticas de Estado que priorizaban la eficiencia y la organización macroeconómica en detrimento de los procesos sociales y culturales de las poblaciones más vulneradas.

Entre las medidas desplegadas, podemos encontrar cierres y vaciamiento de programas socio-educativos que se venían desarrollando en los últimos años, tales como el “Plan Fines”, “Conectar Igualdad”; recortes respecto a los recursos materiales y capacitaciones; eliminación de beneficios previsionales como la

supresión de pensiones no contributivas y servicios básicos asistenciales en el área de salud, entre otros. En esta misma línea de retroceso de derechos, en consonancia con la adecuación de algunas normas, en pos de la inclusión, se generaron documentos y reglamentaciones que impactaron de modo directo las dinámicas de procesos de escolarización (Grinberg, 2008), y que tensionaron las prácticas cotidianas de las instituciones escolares. Nos referimos específicamente a las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), entre ellas la N° 311/16, “Promoción, evaluación, acreditación, certificación y titulación” de las trayectorias de los/as estudiantes con discapacidad al interior de las instituciones. Esta resolución emerge como respuesta específica a la Ley Nacional de Educación (en adelante LEN) N° 26.206 (2006). Dichas resoluciones son parte de un entramado que intenta abarcar algunas demandas particulares de los distintos territorios del país y de determinados sectores de la sociedad civil. Esto último sobresale en la mencionada Resolución CFE N° 311/16, que responde a una demanda de colectivos militantes de personas con discapacidad y sus familias para obtener que, luego de haber realizado o finalizado sus trayectorias en instituciones de educación común, les expidan el título correspondiente.

Si bien celebramos la aprobación de la Resolución CFE N° 311, como parte de las conquistas llevadas a cabo por las luchas y por el acceso a la garantía de la inclusión; durante este tiempo, esta resolución fue injustamente utilizada para la fundamentación de los cierres de algunos espacios institucionales que acompañan las trayectorias de los/as estudiantes con discapacidad. Particularmente, los sectores sociales más favorecidos económicamente han militado por el cierre de las escuelas especiales, con el objetivo de garantizar la inclusión en las escuelas de educación común. Esto ha generado muchas tensiones y cierres de espacios en escuelas de educación especial, en donde las poblaciones que asisten no cuentan con los recursos económicos, sociales y culturales para acceder a los mismos beneficios que los sectores más acomodados, que reclaman el cierre de estos espacios.

En este sentido, las garantías de la inclusión pasaron a formar parte de los cuerpos normativos, con la intención de favorecer (en cuestiones como asignación de recursos) a sectores que habían sido, históricamente olvidados y vulnerados, entre ellos las personas con discapacidad; no sin ello, como mencionamos, generar disputas y contradicciones al interior de los procesos que se desarrollan en la práctica educativa. En particular, en el marco de la LEN N° 26.206 (2006) en Argentina, la educación especial asume como principio la educación inclusiva y se expresa como la modalidad para dar respuesta al derecho a la educación de las personas con discapacidad, de modo transversal en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Partimos de entender que, en Argentina, el concepto de inclusión emerge pos crisis 2001; específicamente, a partir del 2004 en los fundamentos de las políticas públicas, y en los múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (Sinisi, 2010; Diez et al., 2015). A la vez, interesa señalar que, en los fundamentos de estas políticas, el derecho y la inclusión aparecen como categorías dominantes (Diez et al., 2015). Autoras como Sinisi (2010) afirman, respecto al concepto de inclusión, que:

Este se ha transformado en los últimos años en la categoría estrella de toda política social y programas educativos elaborados por organismos internacionales -fundamentalmente UNESCO, UNICEF- que pretendan revertir la situación en la que se encuentra gran parte de los sectores sociales empobrecidos. Su uso retórico, renovado y generalizado apunta a generar “prácticas inclusivas” así como conformar “instituciones inclusoras”, presuponiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas (p. 11).

En el marco de este contexto descrito, compartimos algunas reflexiones sobre la coyuntura actual en la que se desarrollan los procesos de inclusión, entendiendo que los espacios de investigación constituyen un aporte para las construcciones y reformulaciones en el campo educativo. Para ello, retomamos nuestras investigaciones que, desde distintos espacios geográficos del país, tanto en sectores urbanos como rurales, y en el terreno de diferentes modalidades y niveles educativos, tienen la intención de construir conocimiento situado, respecto a las prácticas docentes y los procesos de inclusión/exclusión en la educación primaria, así como las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias.

Según Padín (2013), “[...] en Argentina la atención a la diversidad y las llamadas ‘necesidades educativas especiales’ no son las banderas de la educación especial, como así tampoco se entiende que la modalidad deba ser responsable de la inclusión educativa” (p. 51). Al respecto, la autora sostiene que, para asegurar la inclusión educativa como política educativa nacional se debe establecer, “[...] la corresponsabilidad de todo el sistema educativo en el cuidado de la trayectoria escolar de todos los estudiantes” (Padín, 2013, p. 51). Esta corresponsabilidad, muchas veces, se ve alterada. Sin embargo, en ocasiones muchos niños, niñas y jóvenes que no manifiestan una situación de discapacidad, se encuentran en escuelas de educación especial en el marco de proyectos de inclusión educativa por presentar, según docentes de educación especial y de educación común, problemáticas vinculadas a sus condiciones económicas, sociales y culturales (Pereyra, 2015; 2017). Asimismo, las escuelas de educación especial se componen de una población que sin tener una

discapacidad certificada permanecen en la institución educativa por situaciones de pobreza, abandono escolar, dificultades familiares, dificultades en el proceso de aprendizaje, repitencia, sobre edad, entre otros (Schwamberger, 2017).

A partir de estos planteamientos, entendemos que estas situaciones se corresponden con la (im)posibilidad de transitar la escolaridad en los tiempos y modos que ofrece el sistema educativo, en general (Terigi, 2010). Tal es así que estudiantes con alguna dificultad en su proceso de aprendizaje o repitencia, por ejemplo, son derivados hacia la escuela de educación especial por presentar un modo distinto de transitar su escolaridad, en relación a tiempos y estilos de aprendizaje. Estas experiencias escolares —donde la forma de aprender dista de lo establecido o esperado por el dispositivo escolar— constituye una trayectoria educativa real (Terigi, 2010), que en escasas ocasiones es reconocida por la escuela.

Siguiendo con el análisis, en párrafos anteriores mencionamos que la política educativa iniciada en los años 2006 establece a la inclusión como un imperativo categórico (Veiga-Neto y Lopes, 2012), que encierra discursos, prácticas y experiencias de exclusión en su interior. Empero, a finales del 2015 se inicia un período en donde se gestan indicios que plantean un desplazamiento hacia lo cuantitativo de la educación; es decir, se renuevan discursos orientados a la calidad educativa, entendida en clave eficientista, meritocrática y de evaluación sancionadora, lo cual da lugar a la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, en la órbita del Ministerio de Educación Nacional. Toda esta situación educativa se complejiza con un contexto socioeconómico cada vez de mayor precarización, que se fundamenta a partir de:

[...] despidos masivos de trabajadores en el sector público y desmantelamiento de programas vinculados con la materialización de derechos, devaluación de la moneda, quita de retenciones al sector agroexportador y a la minería, liberación del cepo cambiario y pago a los fondos buitres, [...] nuevo protocolo de seguridad (Artieda et al., 2016, como se citó en Bernardi et al., 2016, p. 4).

Ello augura un panorama con características diferenciales, respecto del desenvolvimiento hasta ese momento de los procesos socio-educativos en nuestro país (Bernardi et al., 2016). Entendemos que la variedad de significados y usos que se impregnan al concepto de inclusión, en general, y a la inclusión educativa, en particular, generan diversas polémicas que se centran en la necesidad de comprender cuáles son los fundamentos de las políticas educativas y cuáles los sentidos que los sujetos de la educación sostienen sobre ello.

Una de las autoras que contribuyó a estas discusiones, Liliana Sinisi (2010), planteaba que la inclusión, “no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados” (p. 11). Esos múltiples significados se traducen muchas veces en situaciones que complejizan los procesos educativos de los y las estudiantes con discapacidad, y profundizan las estigmatizaciones y exclusiones.

Breve excursus metodológico: acerca de nuestras investigaciones

El presente trabajo parte de los aportes de cuatro investigaciones que se desarrollan desde un enfoque cualitativo, atendiendo a la perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 2009), y que indagan sobre los procesos de inclusión educativa en nuestro país. Particularmente nos centramos en distintas geografías del territorio, marcadas por la marginalidad y la exclusión social. Por un lado, dos estudios describen los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana y desigualdad social: uno de ellos, realizado en una escuela de educación especial de la provincia de Buenos Aires; y otro, en un Centro de Servicios Alternativos y Complementario de la provincia de Chubut. Por otro lado, dos investigaciones centradas en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad y las dinámicas de escolarización que acontecen en las instituciones escolares, una de ellas en la provincia de Salta y otra en la provincia de Misiones.

Confluimos nuestras investigaciones con la intención de realizar un análisis interseccional de las categorías discapacidad e inclusión educativa, que permite evidenciar los procesos que suceden en los distintos puntos de nuestro país; y como un modo de acercarnos comparativamente, establecer diferencias y particularidades. Las instituciones seleccionadas para estas investigaciones son escuelas públicas de gestión estatal tanto de educación común como de educación especial, en donde se despliegan las trayectorias de estudiantes con discapacidad. Por tanto, el presente trabajo toma como eje central de unidad de análisis: las voces de docentes de escuelas de educación especial y de maestras de apoyo a la inclusión (MAI) que fueron partícipes de nuestras investigaciones. Al respecto, todas ellas contaron con un consentimiento previo sobre el uso de la información en esas entrevistas y se omitieron los nombres para el resguardo de sus identidades. A cada una de ellas, agradecemos sus palabras de las que nos ocupamos en los siguientes apartados.

Por lo tanto, las principales estrategias de investigación refieren a la observación participante de los distintos espacios escolares de las instituciones seleccionadas, así como entrevistas en profundidad (Gómez Rojas y De Sena, 2012). En este trabajo, nos centramos en este tipo de entrevistas, considerando que supone

una de las estrategias privilegiadas para ahondar en información relevante, sabiendo que el acto de realizar la entrevista no se reduce a preguntas y respuestas, sino que implica un abanico de registros verbales, no verbales, corporales, contextuales que arma una trama de los discursos que cada docente entrevistada construye. Esta trama se enriquece en esa interacción que es, justamente, encontrarse y conversar, con el debido consentimiento informado y con la discrecionalidad que refiere al anonimato de los protagonistas.

La inclusión neoliberal a debate: acerca de los cierres de los espacios de educación especial

Las prácticas y las políticas en nombre de la inclusión, como daremos cuenta en las siguientes páginas, no se corresponden con los postulados de las normativas que se intentan desplegar en las instituciones. En oportunidades se enmascaran bajo lemas eufemísticos que, en las prácticas, reproducen las lógicas neoliberales de desigualdad y recorte presupuestario en las políticas educativas. Al respecto, una Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) se refiere a la situación en distintos espacios de trabajo, vinculados al área de educación especial y expresa lo siguiente:

Los vienen cerrando cargos en las escuelas de educación especial porque no tenemos alumnos y en nombre de la inclusión, nos reubican en escuelas de educación común para que vayamos a acompañar procesos de inclusión [...] en nombre de la inclusión nos cierran espacios de educación especial (MAI, Buenos Aires, 2017).

Desde comienzos del año 2016, se vienen desarrollando este tipo de prácticas, desde los niveles nacionales, provinciales y jurisdiccionales, vinculadas al cierre o suspensión de cargos en las escuelas de educación especial, espacios institucionales que resultaban claves para la construcción de conocimiento sobre las prácticas educativas necesarias para el trabajo colaborativo entre los y las MAI en las escuelas de educación común. Esta situación de recorte se encuentra en directa consonancia con el desmantelamiento de las escuelas desde una mirada cuantificadora que justifica, por ejemplo, la existencia de cargos docentes solo a partir de determinado número de estudiantes.

Uno de los casos más particulares que ha sufrido nuestro país durante este período de tiempo se centra en el Ministerio de Educación de la provincia de Chubut que, determinó la eliminación de cargos docentes en una escuela de educación especial, en línea con la política nacional de ajuste y precarización de la escuela pública. Para que

esto sea visible, fueron necesarias acciones y movilizaciones gremiales en la supervisión de escuelas, para que esta decisión se retracte, a partir del siguiente reconocimiento:

Las escuelas especiales tienen modalidades muy diferentes de trabajo, a través de grupos, que no siempre son los mismos, tiene agrupamientos por momento y por actividad. Son cuatro cargos que se sacan de una escuela especial, dos de ellas iban a ser reubicadas en una Centro de Servicios Alternativos y Complementarios para hacer inclusión. (Maestra de Educación Especial, Chubut, 2017).

Este ejemplo es una muestra de la lógica perversa que se instaló en el terreno educativo, a partir de una supuesta reubicación de cargos docentes que intentaban garantizar la inclusión educativa, en las escuelas de educación común, a partir de un cargo docente perteneciente a la planta funcional de una escuela de educación especial. Intentamos problematizar el sentido que tiene de fondo para la educación especial plantearse directamente como garante de esa inclusión, a partir de un desmantelamiento de sus propios recursos y cargos docentes. Creemos que estas son las lógicas que el Estado neoliberal pone en marcha para garantizar derechos a bajo costo. Asimismo, entendemos que, en estas políticas de achicamiento de insumos en las escuelas públicas, la educación especial queda encerrada y reducida a un espacio de recursos, donde las relaciones se centran en el análisis entre términos de costo-eficacia y, por lo tanto, garantizar la educación para estudiantes con discapacidad supone un recurso extra que pasara a depender del ámbito familiar y privado. Esta situación se agrava cuando los recursos son escasos o inexistentes, y solo se pasa a depender de los programas “compensatorios” y “beneficios” que los gobiernos de turno desplieguen para las poblaciones más vulnerables.

Al igual que en otros países, las reformas educativas que toman el discurso de la inclusión centran su preocupación en la relación directa entre recursos y costo-eficacia que afecta la educación especial. Esto constituye un terreno peligroso, “[...] dado que se puede entender a la integración como una alternativa barata a la educación especial” (Vlachou, 1999, p. 49). Nuestros espacios del sur global marcados por las políticas neoliberales como venimos relatando, no quedan ajenos a estos procesos.

El interés por recuperar algunos de los análisis que se construyeron en otros países posteriormente a la implementación de las reformas educativas vinculadas a derivaciones de estudiantes con discapacidad a escuelas de educación común (Pereyra, 2015), nos posibilita historizar procesos políticos actuales que se están desplegando en nuestro país. Consideramos importante problematizar las propuestas de inclusión

educativa en las políticas actuales, donde se evidencia una fuerte preocupación por reducir los costos de la educación especial, precarizando las condiciones materiales e institucionales en las que se despliegan los procesos educativos.

Acerca de la precarización del trabajo docente en procesos de inclusión

A partir de las investigaciones que detallamos, evidenciamos que algunos de los aspectos contradictorios en los procesos de inclusión, en las distintas provincias de Argentina, entran en tensión, tanto las normativas nacionales como resoluciones ministeriales. Ello sin dudas se vincula a la descentralización y fragmentación del sistema educativo desde finales del siglo pasado en nuestro país. Al respecto, una docente de una escuela especial en una entrevista refiere: “todo bien con la inclusión, pero si no nos crean cargos, es imposible garantizar el derecho” (Comunicación personal, docente de Educación Especial, Buenos Aires, 2017).

Por lo tanto, la inclusión como un derecho, debe ser garantizado por los organismos del Estado. Al respecto, esta docente refiere la falta y ausencia de cargos para garantizar trayectorias en las instituciones de educación común. Sumado a ello, las condiciones de precarización laboral que atraviesan los y las docentes, la falta de presupuesto para accesibilidad edilicia de las escuelas, la escasez de información y regulación respecto a los recursos privados que ingresan a las escuelas, como los acompañantes terapéuticos, por ejemplo, y las diferentes resoluciones entre las familias que batallan contra las obras sociales. Todas estas situaciones muestran un Estado poco preocupado por garantizar efectivamente el derecho a la educación, y constituyen verdaderos obstáculos para el bienestar de niños, niñas y jóvenes estudiantes.

Uno de estos factores obstaculizantes que resulta necesario expresar tiene que ver con las condiciones de precarización, que se grafica en los largos recorridos que los y las docentes realizan entre las escuelas de distintos niveles educativos durante una jornada laboral, atravesando grandes distancias y utilizando distintos medios de transporte para llegar a tiempo a cumplir y garantizar los procesos educativos, entrando y saliendo por distintas aulas, interactuando con diversos actores educativos: directores, supervisores, docentes de áreas especiales, entre otros.

Otra cuestión a señalar es que, en las escuelas de educación secundaria, el formato del saber disciplinar se diversifica a la vez que se complejiza; y se encuentra con la formación de los y las docentes de educación especial que acompañan el proceso educativo. Esto muchas veces resulta un obstáculo. Al respecto, una docente de apoyo a la inclusión lo expresa en una entrevista:

yo me fijo las materias y le pregunto en qué tiene dificultad [...], pero la verdad que si me dice que no entiende Física yo me tengo que poner a estudiar, porque eso no lo vi en mi formación, y estudiar me lleva tiempo, sumado a los otros chicos que también realizo apoyo, así que es muy difícil (Comunicación personal, Maestra de Apoyo a la Inclusión, Salta, 2017).

Al interior de estas prácticas docentes, pudimos evidenciar saberes en torno a niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las escuelas de educación común, que se construyen en las interrelaciones que se generan en este encuentro entre el saber docente común y el saber docente especial, lo cual da cuenta de que el trabajo a partir de parejas pedagógicas y lógicas de trabajo en equipo, es posible.

También los registros muestran prácticas docentes que parten de los intercambios pedagógicos, disciplinares y vinculares entre docentes de aula y maestras de apoyo a la inclusión, donde se generan prácticas y estrategias de enseñanza que trascienden a los y las estudiantes con discapacidad, y que se despliegan cuando están en el aula aprendiendo.

Conclusiones

A lo largo de nuestros recorridos en las distintas instancias de investigación, pudimos dar cuenta de las complejidades que emanan los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Entendemos que las políticas públicas guardan distancia con su puesta en acto y que depende, exclusivamente, de lo que escuelas, docentes y estudiantes, acompañados por sus redes principales de apoyo, puedan desplegar a partir de sus propios recursos. Estas situaciones se profundizan cuando las políticas de inclusión se enmarcan a partir de los recortes presupuestarios bajo las lógicas neoliberales que nuestros gobiernos profesan. Estas situaciones dejan una vez más expuestos a los más vulnerables y profundizan las desigualdades. Al respecto, sostenemos que más que garantizar un derecho, el Estado no deja de arrojar a los sujetos y a las instituciones al borde del abismo.

Reconocemos que a partir de que se establece la inclusión como política educativa en Argentina, la presencia de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación común ha ido evolucionando de sobremanera y se abre la posibilidad de desafiar las metodologías tradicionales de enseñanza, que se desarrollan a lo largo y ancho de nuestro país. A la vez, esta aprehensión del término inclusión ha permitido la puesta en agenda de algunas temáticas relacionadas con la discapacidad en general.

Sin embargo, también se evidencia el uso desmedido del término inclusión para hacer referencia a prácticas de vaciamiento y desfinanciamiento del sistema educativo. Es por ello que resulta necesario continuar produciendo información sobre cómo se desenvuelven los procesos educativos, a partir del análisis profundo y crítico al interior de sistema educativo.

Planteamos estas discusiones teniendo en cuenta que cuando nos referimos a conceptos tan complejos como inclusión educativa, nos encontramos con riesgos que condicionan la formación de docentes e investigadores y su reproducción en las prácticas, en tanto a la utilización de eufemismos para disfrazarlas con el nombre de inclusión educativa.

Una de las cuestiones que consideramos importante sostener, es la responsabilidad social de investigadores e integrantes del sistema científico, sobre los procesos que se proponen como novedosos, a partir de las propuestas de organismos internacionales y gobiernos neoliberales que debemos tensionar y analizar en los contextos socio-históricos de cada punto geográfico e institucional en donde se desarrollan. Tanto en las intervenciones que podemos realizar en el campo, como en las reflexiones teóricas, tendremos que resistir a los embates que buscan deslegitimar las voces de protagonistas, imponiendo las lógicas del mercado y ordenando las dinámicas, a merced de la competencia.

Como investigadoras, también estamos expuestas a estas lógicas. En algunos espacios de formación, percibimos que se nos exige retomar solamente a aquellos referentes teóricos provenientes de espacios sociales y académicos que se construyen en condiciones distintas a las de nuestros países latinoamericanos: autores españoles, británicos, que ostentan desarrollos teóricos sobre inclusión y educación inclusiva que lograron legitimarse como parte de las propuestas de los organismos internacionales.

Para finalizar nos preguntamos, ¿cómo logramos construir, entonces, desarrollos y producciones desde las voces de nuestros territorios? Nuestra resistencia consiste en priorizar las narraciones de nuestras comunidades.

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernardi, G., Nemcovsky, M., y Saccone, M. (2016). Planes y Programas en el nuevo escenario socioeducativo. Notas Preliminares. II *Jornadas Regionales de Investigación Educativa*. San Salvador de Jujuy, Argentina. <http://anyflip.com/jbgs/oesf/basic>
- Diez, C., García, J., Montesinos, M., Pallma, S., y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías: acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 33-39.
- Gómez Rojas, G., y De Sena, A. (2012). *En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social*. Ediciones cooperativas.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Honorable Congreso de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Boletín oficial, 6 de febrero de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Padín, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752909>
- Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza. *Revista RUEDES*, 6(4), 58-73. <https://bdigital.uncu.edu.ar/6906>
- Pereyra, C. (5 y 6 de octubre de 2017). El espacio de los viernes: sentidos y saberes docentes en torno a las prácticas de las maestras de apoyo a la inclusión. XIV *Jornadas Rosarinas de Antropología socio-cultural*. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/14789/El%20espacio%20de%20los%20viernes%20.pdf?sequence=3sexualidad>
- Resolución N° 311/16. (2016). Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Boletín Oficial, 01 de enero de 2017.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Schwamberger, C. (2017). La escuela para todos. La tensión inclusión/exclusión en la cotidianeidad de las escuelas, a diez años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. XII *Jornadas Sociología UBA*.

Recorridos de una (in)disciplina. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id_mesa=51&id_ponencia=379

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1. <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia dictada en el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Veiga-Neto, A. y Lopes, M. (2012). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. *Educación y Sociedad*, 33, 851-867.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva*. La Muralla.

