

UN ACERCAMIENTO AL TRATAMIENTO DE LA “INCLUSIÓN” DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN UN PROFESORADO DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

An approach to the treatment of the inclusion of people in a disability situation inside a primary teacher training institute of the Buenos Aires province

Emilio Tevez, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
tevezemilio@gmail.com

Juliana Román, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Tevez, E. y Román, J. (2021). Un acercamiento al tratamiento de la “inclusión” de personas en situación de discapacidad en un profesorado de primaria de la provincia de Buenos Aires. *RAES*, 13(23), pp. 107-118.

Resumen

El presente artículo, elaborado desde el campo de la Antropología y Educación, trata en forma exploratoria la implementación en la formación docente de políticas orientadas a la educación escolarizada de personas en situación de discapacidad. Particularmente, nos preguntamos sobre las representaciones que producen docentes y estudiantes de un profesorado de primaria en el marco de sus experiencias durante el tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad a la denominada escuela “común”. A partir de este abordaje, reflexionamos en torno a las formas en que se vincula el término “discapacidad” a las personas a fin de elaborar una crítica a ciertos usos y vincularlo al concepto de interculturalidad. Incorporando esto último, planteamos la complejidad de ejercer cotidianamente en la escuela la aceptación de la diversidad -en términos de equidad - analizando la perspectiva de las docentes y los “temores” de sus estudiantes. Sobre ello identificamos ciertas resistencias a las políticas de inclusión, considerando que ésta última pone en discusión formas históricas y hegemónicas de la escolarización. El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico mediante las técnicas de observación participante y entrevista, además de indagar en fuentes documentales. El trabajo de campo se desarrolló en un Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente en la localidad de Olavarría (Prov. de Buenos Aires – Argentina), teniendo en cuenta los procesos de implementación y apropiación de políticas públicas en relación a la Ley de Educación Nacional (N°26206) y la Ley de Educación Provincial (N°13688).

Palabras Clave: apropiación/ educación inclusiva/ formación docente/ discapacidad.

Abstract

This article, elaborated from the anthropology and education field, explores the implementation of schooling policies/ educational policies aimed at the inclusion of people with disabilities in a Primary Teacher career inside a Teacher Training Institute. In particular, we wonder about the representations produced by teachers and students of the primary school career framed in their experiences during the treatment of the inclusion of

people with disabilities in the so-called "common" school. From this approach, we reflect on the ways in which the term "disability" is linked to people in order to elaborate a critique of certain uses and relating it to the concept of interculturality. Incorporating the latter, we pose the complexity of exercising the acceptance of diversity in the school on a daily basis - in terms of equity - analyzing the perspective of the teachers and the "fears" of the students. On this, we identify certain resistance to inclusion policies, considering that the latter puts into discussion historical and hegemonic forms of schooling. The methodological approach was carried out from an ethnographic approach using participant observation and interview techniques, in addition to investigating documentary sources. The fieldwork was developed in the Primary Education career inside a Teacher Training Institute of the town of Olavarría (Province of Buenos Aires - Argentina), taking into account the processes of implementation and appropriation of public policies in relation to the Law of National Education (N° 26206) and the Provincial Education Law (N° 13688).

Key words: appropriation/ inclusive education/ teacher training/ disability.

Introducción

El artículo aborda el tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” durante la formación docente de estudiantes de Profesorado de Primaria. Sobre dicho planteamiento nos interesa realizar dos consideraciones. Por un lado, hacemos uso de *en situación de* discapacidad planteada desde el SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad Chile) ya que discute “...la idea que la persona tiene la culpa de su propia discapacidad, sino que en realidad la discapacidad viene por el contexto que la sociedad impone, tanto barreras físicas como barreras sociales.” (Sección de Participación, Género e Inclusión, 2017: 1). Por el otro, explicitar que las denominaciones que diferencian a los tipos de escuela entre “especiales” y “comunes” son expresiones de la normativa que organiza el sistema educativo en Argentina. Por ejemplo, el artículo 42 de la Ley Nacional de Educación 26.206 al referirse a la “Modalidad Especial”, la define como la encargada de brindar: *atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.*

En la Provincia de Buenos Aires, la denominada “Educación Especial” cuenta con un total de 91.743 estudiantes. Durante 2019 el 46% de ellos asistían a escuelas “especiales”, mientras que el 54% restante estudiaba en escuelas “comunes” de nivel primario o secundario (Dirección General de Cultura y Educación, 2019). Sobre este dato, nos interesa analizar el conjunto de tensiones que se generan en la formación docente al abordar la inclusión de personas en situación de discapacidad a las escuelas “comunes”. A partir de ello, proponemos problematizar y reflexionar los procesos de implementación y apropiación del enfoque referido a la “educación inclusiva” por parte de estudiantes y docentes en un profesorado de educación primaria de un instituto de formación docente en el centro del Provincia de Buenos Aires.

Esta investigación se inscribe dentro del proyecto *Diversidad cultural y formación docente: un estudio sobre la incidencia de la interculturalidad en las experiencias formativas de estudiantes de profesorado en una localidad del centro de la Provincia de Buenos Aires* (PICT 01508/2018). Su objetivo general es investigar las relaciones entre la perspectiva intercultural, materializada en políticas educativas estatales que abordan contenidos referidos a: pueblos originarios, migrantes, género y discapacidad, y las experiencias formativas de estudiantes de profesorado de educación primaria. En este caso, el abordaje se centra al tratamiento de la discapacidad en contextos escolares durante la formación docente.

El artículo se divide en cinco apartados. En el primero se presentan los enfoques teóricos y metodológicos sobre los que se organizó el desarrollo de la investigación. En el segundo se describen y analizan las políticas públicas que promueven la inclusión de personas en situación de discapacidad dentro de la modalidad de la escuela “común”. En el tercero se analiza las formas en que asume su tratamiento en el diseño curricular de nivel superior para la formación docente de nivel primario e inicial y el diseño curricular propuesto para la educación primaria. En el cuarto apartado, se relaciona lo anterior con los procesos de implementación y apropiación que realizan docentes y estudiantes en sus experiencias cotidianas. Teniendo en cuenta las fuentes documentales relevadas nos preguntamos cómo es abordada dicha política al interior del profesorado de Educación Primaria en el Instituto de Formación Docente, con un interés particular en los sentidos que producen las y los estudiantes sobre el trabajo en el aula en relación a dicha temática. Finalmente, en el quinto, desarrollamos una serie de reflexiones a modo de consideraciones finales con el objetivo de continuar profundizando en la investigación.

Aspectos teóricos y metodológicos

Una primera cuestión a incorporar al abordar las apropiaciones que realizan estudiantes de profesorado sobre la “inclusión” de personas en situación de discapacidad es la definición socioantropológica de educación. Esta última, plantea a la escolarización como una forma educativa específica e histórica -entre otras- que, a pesar de su extensión global, se vincula a otras. En este sentido, “... todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros puedan ser identificados como más o menos entendidos.” (Levinson y Holland, 1996, 2). Esta amplitud permite tener presente que dentro y fuera de la escuela existen formas educativas socioculturales que inciden en la vida de las personas y en los

procesos de escolarización. Una de las maneras en que esto se visibiliza es en el reconocimiento de las relaciones interculturales el interior de las escuelas desde el campo de la Antropología y Educación. Principalmente, al problematizar la relación entre la escuela y las poblaciones originarias o migrantes (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999; Franzé Mudanó, 2002; Novaro, 2011).

Teniendo presente los antecedentes mencionados, consideramos necesario complejizar las nociones de interculturalidad que limitan su abordaje a la cuestión indígena o las prácticas discriminatorias hacia las poblaciones migrantes. Estas, como plantea Hecht et ál. (2015), se caracterizan por un uso no problematizado del término incorporándolo como lo hace la legislación desconociendo otras problemáticas vinculadas a la diversidad que incluyen, por ejemplo, a las personas en situación de discapacidad. Atendiendo a este planteamiento, recuperamos la categoría *interculturalidad en acto* (Achilli, 2008) que alude a los procesos que involucran a todas las personas y se configuran en las interacciones cotidianas. A fin de establecer un principio de conceptualización, entendemos "... que cualquier relación humana es intercultural en tanto estamos poniendo en circulación diferentes valores, trayectorias, pertenencias socioculturales, etc. y que, en esos intercambios e interacciones se configura y transforma la vida en sociedad y, también, nos transforma como sujetos de una época." (Achilli, 2008, 130): "Esto significa abordar las diferencias no como una descripción de formas culturales diversas sino como procesos sociales de significación, construcciones históricas cambiantes y contradictorias (Thisted et ál., 2007; Martínez et ál., 2009; Villa et ál., 2009). Así, en toda práctica social se encuentran involucradas cuestiones de significado que -como señala Moreira (2002)- se construyen en un escenario caracterizado por las luchas alrededor del conocimiento y de los significados narrados y vividos que expresan la complejidad de las relaciones de poder. Los significados producidos y que estructuran los diferentes discursos son dinámicos y expresan las formas particulares en que el mundo social es representado y conocido y han sido puestos en circulación tramando las mallas del poder (Foucault, 1999) (Martínez y Cobeñas, 2014, 50)

Incorporar estas definiciones de educación e interculturalidad permite el tratamiento de problemáticas vinculadas a las personas en situación de discapacidad en términos de diversidad, siendo aún resistido en determinados escenarios de discusión académica y/o política. Notamos que esto no ocurre cuando se trata de pueblos originarios, poblaciones migrantes o cuestiones de género. Para reflexionar sobre ello consideramos relevante encontrar que en el pasado las diversidades sexuales tuvieron las mismas resistencias de ser vinculadas al tratamiento de la interculturalidad siendo, como ocurre con las personas en situación de discapacidad, poblaciones medicalizadas. Como plantean Planella y Pie (2012), existen puntos en común en el pasado del movimiento LGBT y la actualidad de las poblaciones en situación de discapacidad al ser problematizadas desde "realidades hipercorporalizadas, reducidas a un cuerpo físico, que no se ajustan al estándar. Realidades medicalizadas y raptadas por un paradigma biomédico que ignora la confusión entre norma biológica y norma social" (citado en Martínez y Cobeñas, 2014, 56).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, cuando se hace referencia a la situación de discapacidad existen posicionamientos que no la consideran parte del campo de producción de conocimiento de la interculturalidad y educación. Para discutir esto último, resulta pertinente el trabajo de Martínez y Cobeñas (2014) en el que reflexionan sobre la biologización/medicalización de las personas en situación de discapacidad:

la opresión a que son sometidas las mujeres se dirige al cuerpo, normalizándolo mediante saberes (médicos, pedagógicos y psicológicos) que regulan la apropiación y el control de su propio cuerpo. Así, esos son reducidos a su (dis)funcionamiento biológico, objeto de abuso, control, vigilancia, medicalización, cirugía, colonización, regulación, rehabilitación, desecho (Meekosha, 1998) y, frecuentemente, explotados para evocar lástima, para reponer formas subordinadas de ser mujer y generar ganancias a través de donaciones a organizaciones benéficas. (Martínez y Cobeñas, 2014, 91).

Teniendo en cuenta este escenario, partimos desde una perspectiva de interculturalidad en la que, como plantean las autoras citadas, se abordan las diferencias no como una descripción de formas culturales diversas sino como procesos sociales de significación, construcciones históricas cambiantes y contradictorias. Dichos procesos se han dado en un mundo donde la vida social ha sido creada "... sobre la base de la exclusión y la eliminación de aquellos que fueron considerados como anormales bajo el imperativo de la normalización."

(Martínez y Cobeñas, 2014, 50). Esto último, brinda una orientación para reconocer la diversidad en aquellas poblaciones que están por fuera de los parámetros de lo que hegemonícamente es considerado normal o común. Al visualizar el proceso sobre el que se han establecido las construcciones históricas de alteridad (Segato, 2007) en Argentina, dicha normalidad tiene su expresión en una población blanca, heterosexual, patriarcal, binaria, de origen europeo, medicalizada, con capacidades plenas, entre otras. Todo lo que no se ajusta a estas construcciones queda por fuera de lo común.

Al referirnos a la inclusión de personas en situación de discapacidad en la escuela, Diez (2004) aborda las prácticas y los significados socialmente asignados a la incorporación de alumnos de la modalidad “educación especial” en escuelas “comunes”. Sobre ello plantea que el reconocimiento de las posibilidades y ventajas que ofrece la inclusión de estudiantes en situaciones de discapacidad a escuelas “comunes” presente tanto en documentos oficiales como en bibliografía sobre educación especial, fue posible a partir de “... un viraje en las categorías utilizadas tanto en las teorías como en los usos de los docentes de educación especial” (Diez, 2004, 158). En el nuevo marco teórico se considera a toda la población estudiantil con necesidades estableciendo un continuo que no recorta categorías excluyentes según el tipo de minusvalía establecida por el modelo médico. En esta definición encontramos puntos coincidentes con la categoría de *diversidad funcional* planteada desde 2005 por el movimiento “Por una Vida Independiente” en España con el objetivo de suprimir las nomenclaturas negativas que han sido aplicadas históricamente a las personas incluidas bajo la idea de “discapacidad”. De esta manera, *diversidad funcional*:

pretende una calificación que no se inscribe en una carencia sino que lo que señala es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce. (Rodríguez Díaz y Ferreira, 2010, 294).

Al mismo tiempo que acordamos con estos posicionamientos, reconocemos que la implementación de políticas orientadas a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” resulta de una enorme complejidad. En principio, porque las implementaciones de reformas políticas y programas socio-educativos constituyen efectos de procesos más amplios no limitándose a una simple imposición (Montesinos y Sinisi, 2009). Atendiendo a ello proponemos abordar las experiencias de los sujetos -donde rechazan, aceptan, redefinen y/o transforman las prescripciones educativas-, atendiendo a las complejidades que implican los procesos de implementación de las políticas educativas en la institución educativa seleccionada. Sobre ello creemos necesario relevar y analizar los procesos de *apropiación* y *resistencias* que se producen a partir del tratamiento de la “educación inclusiva” durante la formación de profesorado. Definimos la primera como un proceso complejo de carácter *múltiple, relacional, transformativo y arraigado en conflictos sociales*. De esta forma, *apropiación* (Rockwell, 2005) apunta a la manera en que las personas se apropian selectivamente y de diferentes maneras de los “recursos culturales” disponibles e interactúan en relación con la transformación de las fuerzas sociales que intervienen en el proceso reinterpretando y transformando dichos recursos en el marco de las luchas sociales que caracterizan al contexto. En relación a la categoría *resistencia*, seguimos la línea desarrollada desde trabajos anteriores definiéndola como la fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa expresada en las acciones escolares (Rockwell, 2006).

El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) que, en principio, implica *documentar lo no documentado*, la estancia prolongada en el campo -manteniendo la centralidad del investigador-, la atención a los significados, valorando el conocimiento local y la elaboración de un texto descriptivo producto del trabajo analítico, para lograr la producción de nuevos conocimientos. En este marco, desarrollamos diferentes técnicas/estrategias (Achilli, 2005) de investigación. Por un lado, realizamos observación participante en los momentos de clase y otras actividades -como salidas a diferentes escuelas o lugares relacionados-. Por el otro, hicimos entrevistas indagando sobre los significados, perspectivas y definiciones de los actores acerca del trabajo con estudiantes en situación de discapacidad en la escuela. También trabajamos con fuentes documentales a partir del análisis de diversas normativas, reglamentaciones y materiales escolares. El trabajo de campo se realizó en la carrera del Profesorado de Educación Primaria -dividida en cuatro años con un total de 42 materias- de un Instituto Superior de Formación Docente de la

ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires, Argentina) fundado en el año 1967. Particularmente, en las materias donde se trabajaban contenidos vinculados al tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad. Estos son, el espacio de la práctica docente donde se encuentran las materias *Práctica en Terreno* y los *TFO* (Talleres de Formación Opcional) -este último se denomina *La diversidad atraviesa la escuela-*. También se encuentra el campo de la subjetividad y las culturas integrado por las materias *Configuraciones Culturales del Sujeto de Educación Primaria* y *Pedagogía Crítica de las Diferencias*. El plantel docente estaba compuesto por 21 profesoras/es y en el año 2018 contaba con una matrícula de 165 estudiantes.

Aspectos normativos sobre el tratamiento de la “discapacidad” en el sistema educativo

El artículo 11 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 plantea: “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”. Siguiendo este principio de inclusión educativa, el artículo 42 -que se encuentra en el capítulo de la modalidad Educación Especial- expresa: “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”. En consonancia, el artículo 16 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 dice: “Establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos”. Ambas leyes contemplan modalidades escolares particulares para dar respuesta a requerimientos específicos entre las que se encuentran la denominada “educación especial”. Una cuestión a destacar que surge de una primera lectura a la normativa fue caracterizar la relación entre los términos interculturalidad y discapacidad. Por un lado, la Ley Nacional limita el primero a la modalidad “Educación Intercultural Bilingüe” y el derecho de los “pueblos indígenas”. Por el otro, la ley de Educación Provincial resultó más extensiva al reconocer el “lenguaje de señas” como una cuestión a incorporar en los diseños curriculares -aunque se centraliza en los pueblos originarios y las poblaciones migrantes-.

A pesar de lo planteado, es importante reconocer que la normativa de la provincia -a diferencia de la nacional- establece una noción de interculturalidad amplia orientada a:

Diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que tiendan a preparar a todos los integrantes del Sistema Educativo de la Provincia para una vida responsable en una sociedad democrática basada en los Derechos Humanos, la comprensión, la paz, el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre otras.

Esta perspectiva también propone comprender la diversidad vinculando los procesos de desigualdad social a los de diferenciación cultural, discutiendo “... la idea de un ser educable único y monolítico, distanciándose del afán de homogeneizar...” (Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales, 2007). La ampliación del alcance de la perspectiva intercultural fue reforzada al aprobarse una resolución provincial titulada: “Educación inclusiva de niños niñas y jóvenes con discapacidad”. Allí se considera la matriculación de niños en situación de discapacidad del nivel primario como una forma de garantizar el derecho a una educación inclusiva planteando: “Es responsabilidad de todos los integrantes de los equipos escolares, el desarrollo de los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad...” (Resolución Educación inclusiva de niños niñas y jóvenes con discapacidad, 2017).

La normativa mencionada tiene continuidad en los Diseños Curriculares. Particularmente, en el de educación primaria hay un apartado titulado “Educación Inclusiva” que plantea la necesidad, responsabilidad y desafío de “atender a la diversidad” eliminando “... las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural.” (Diseño Curricular, 2018, 22). Además, brinda orientaciones metodológicas para superar las “barreras” que impiden el acceso a los conocimientos. El apartado propone tres ejes para la construcción de un aula inclusiva.

El primero se refiere a las formas en las que se puede ofrecer múltiples modalidades de información -auditiva, audiovisual, visual, táctil-, allanando significados y recuperando conocimientos previos de los y las estudiantes. El segundo plantea opciones para que se expresen habilitando métodos de respuesta o fomentando el uso de equipamientos tecnológicos de apoyo, como los teclados adaptados y pantallas táctiles. El tercero se centra en las implicancias del aprendizaje a través de propuestas para el trabajo en el aula como tareas con distintos niveles de resolución, actividades de refuerzo o ampliación para ser utilizados en momentos y en contextos diversos.

En relación a la formación docente, el diseño curricular para el nivel superior propone retomar y resignificar tradiciones dentro de las que la educación pública constituye uno de los ejes políticos centrales. En esta línea, plantea que él o la docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela y la educación pública como una política inclusiva que reconozca las diferencias a partir de una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural. La interculturalidad implica *el reconocimiento del “otro”, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia*. Dentro del diseño de formación superior podemos vincular dos campos específicos en torno a la educación inclusiva. Por un lado, el de la práctica docente, donde se hace referencia a la reflexión ético política en el que se encuentran la materia *Práctica en Terreno* y los TFO (Talleres de Formación Opcional) que, en el instituto donde se realiza trabajo de campo, se denomina *La diversidad atraviesa la escuela*. Por el otro, el campo de la subjetividad y las culturas en el que se encuentran las materias *Configuraciones Culturales del Sujeto de Educación Primaria* y *Pedagogía Crítica de las Diferencias*. Estas propuestas de diseños curriculares se ven atravesadas por el denominado *posicionamiento docente* que se expresa de tres maneras: 1) como trabajador de la cultura e intelectual transformador frente a la problemática áulica, institucional y social; 2) en la comunidad, en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares y 3) el posicionamiento ético-político del docente en su praxis educativa. Dicho posicionamiento, como veremos en el apartado siguiente, estaba presente en los discursos de las y los profesores.

Abordajes y tensiones durante el tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad

Los primeros registros vinculados a los procesos de implementación y apropiación de políticas referidas a la *educación inclusiva* surgieron a partir del análisis de los programas y consignas de materias que eran parte del diseño curricular de formación superior mencionado en el apartado anterior. La materia *Pedagogía Crítica de las Diferencias* proponía a los estudiantes oportunidades para desarrollar una conciencia crítica y reflexiva permitiendo analizar y desarrollar una manera de mirar sus vidas y experiencias: “... el problema de las diferencias (culturales y de capacidades), ha sido evidente dentro de los espacios educativos y que desde la formación es necesario contribuir a poner en tensión diversos discursos”. Entre sus objetivos estaba el de lograr:

Reconocimiento de la importancia del docente como sujeto significativo en una relación de reciprocidad con el alumno donde se garantice el valor de la presencia y se respete la pluralidad, la diversidad, donde la educación se convierta en un verdadero encuentro con el otro.

Para lograr esta propuesta una de las metodologías de trabajo era elaborar *relatorías* con el objetivo de reflexionar sobre la actuación de estudiantes y docentes durante la práctica reconstruyendo lo vivido.

Durante una clase la docente comentó como ejemplo el caso de un niño que estaba en una escuela “normal” y fue derivado a una escuela “especial” sin que el familiar a cargo se resistiera. Sobre ello comentó: *hay padres con vergüenza al ser citados por la escuela. Las especialistas rotulan... pero no sólo las especialistas. Si yo como docente no sé qué hacer, qué va a saber el padre qué tiene que hacer*, destacando críticamente que la decisión solo la tomaba “la especialista”. Ante esta situación lo primero que le planteó al grupo de estudiantes fue que recuerden la importancia de “educar la mirada”. Sobre todo comprendiendo la situación de las familias: *ante una reunión tenemos que pensar qué vamos a decir, cómo lo vamos a decir, qué les vamos a*

pedir. Siempre llamamos para marcar, al que se sale de la norma, eso lo hacen mucho los docentes, siempre llaman para marcar, nunca para felicitar. En relación al caso mencionado, consideraba que había que hacer el esfuerzo por explicar al papá y la mamá del niño la situación en la que estaba y encontrar formas conjuntas de acompañar el proceso.

Otra materia del mismo campo era *Configuraciones Culturales del Sujeto Educativo de Primaria*. Proponía abordar *la problemática educativa con atención al trazado del diseño, los diferentes contextos y modalidades* mediante la metodología de trabajo de *análisis de casos* a fin de fortalecer la formación de los y las estudiantes a través del desarrollo de la investigación y del debate sobre las nuevas infancias. La modalidad de presentación era a través de un trabajo monográfico a partir de las observaciones que realizaban en las escuelas de primaria a partir de las prácticas docentes. En 2018 dichas producciones abordaron como eje temático: “La infancia atravesada: discursos y prácticas humanizantes” y algunas referían a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “normal”. Particularmente, la dislexia en el aula, los problemas y dificultades en el aprendizaje y las formas de vivenciar la inclusión en la escuela.

En los trabajos los y las estudiantes referían a la falta de preparación ante la situación de tener niños y niñas en situación de discapacidad en el aula:

La dislexia... es un trastorno del que se habla frecuentemente, pero ni los docentes ni los futuros docentes tienen información adecuada ni capacitación para abordarla. Creemos que es necesario investigar y capacitarnos para lograr estrategias didácticas que nos permitan trabajar dentro de la diversidad en la que hoy en día está inmersa la sociedad.

En otro trabajo se plantea:

Nosotras desde la experiencia en nuestra carrera de formación docente no recibimos la información, las herramientas ni estrategias necesarias para trabajar a futuro en un aula con niños disléxicos ni que posean alguna otra patología u afección. Consideramos que debería ser obligatoria la capacitación referida a trastornos en el aprendizaje desde la formación docente y también para aquellos que ya la han finalizado.

Otro trabajo, relacionado con las dificultades del aprendizaje en educación primaria, mencionaba: *dado que somos estudiantes de la formación docente nos resulta de vital importancia saber acerca del tema, para lograr afrontar dicha situación en la institución escolar.* Todo esto se reforzó en entrevistas realizadas a estudiantes acerca de cómo estaban pensando su trabajo como futuros docentes en relación a la inclusión de personas en situación de discapacidad:

voy a tener que aprender braille si tengo un chico ciego. O yo lo voy a tener que aprender o tiene que haber alguien que lo ayude a poder interpretar lo que yo esté diciendo... tiene que tener sus herramientas para ir a la par de la clase. No largarlo así y que se arregle la maestra del salón porque tampoco podés dedicarte toda la hora a él porque tampoco estarías incluyendo al resto.

Otro ámbito en el que se registraron instancias referidas a la educación inclusiva fue en el TFO denominado *La diversidad atraviesa la escuela*. Dicho espacio surgió a partir del interés que se generó en un encuentro de TAIN (Taller Integración Interdisciplinaria), instancia que se realizaba una vez por mes y buscaba reflexionar sobre la tarea docente a través de la participación de profesores y estudiantes del instituto. El programa planteaba entender la diversidad en un sentido amplio y abordaba contenidos que referían a la integración de sujetos en situación de discapacidad. También planteaba entrenar la postura y mirada docente acerca de la diversidad haciendo hincapié, entre otras cuestiones, en la elaboración de planes pedagógicos individuales para alumnos en situación de discapacidad en proyectos de integración. El TFO tenía su espacio en el curso de ingreso al formar parte de una serie de encuentros en las que presentaban las materias de la carrera. Durante

2019 la profesora presentó una serie de actividades en relación a la diversidad y, al preguntar acerca de la “discapacidad”, una de las ingresantes respondió:

A uno se le cruza la idea de un nene con síndrome de down incluido en la escuela pública, depende también de la maestra, la capacitación que tenga, también la idea de un chico con déficit de atención, hiperactividad que ahora es re-común, antes no se veía. Antes esa situación la profesora le respondió: El tema de la capacitación, de sentir que no estamos capacitadas es una cuestión de posturas. Ya nos vamos a capacitar... no podemos saber todo. Por ejemplo, aunque no sepamos de memoria que es la hiperactividad no olvidemos que tenemos en frente a una persona que ya viene con una etiqueta. Otra de las profesoras agregó: Son docentes y trabajan con una media de estudiantes y por ahí tienen 1 o 2 que tienen acompañante y... ¿ya son los alumnos de la acompañante? ¡No! son tus alumnos también, vos sos la que tiene que hablar con el acompañante. Ustedes son maestras de primaria no de educación especial. Eso es otra carrera... nos excede.

La última materia en la que relevamos aspectos vinculados a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” fue *Prácticas en terreno*. Su programa planteaba: *atender a la diversidad sociocultural y personal de los/as estudiantes a través de la elaboración de propuestas didácticas flexibles que promuevan la calidad y la equidad educativa*. Al hablar de diversidad en una de las clases el profesor comentó: *es trabajar para todos, hay diversidad de tiempos, de necesidades, de conceptos previos, es dar cuenta de la heterogeneidad*. En una de las clases observadas se realizaron *microclases* en las que una o dos estudiantes preparaban una pequeña clase donde se trataba un contenido específico. Por ejemplo, los números del 1000 al 1500 para tercer grado de primer ciclo. En este ejercicio se ponía en escena una situación escolar en la que las y los estudiantes que preparaban el contenido asumían el rol de docentes y el resto de sus compañeras actuaban como estudiantes. En una de las observaciones realizadas se produjo el siguiente intercambio:

- *¿Terminaron?*, dice quien actúa de maestra.

-*Sí*, contesta la mayoría.

-*Me está costando, soy medio lenta*, dice una estudiante.

- *No, eso no se dice, todos tenemos distintos tiempos*, le responde la maestra.

Luego de algunos minutos la estudiante que plantea que es “lenta” finaliza el ejercicio y quien hace de maestra pide un aplauso para ella y el resto del curso lo hace. Unas estudiantes, siguiendo con la actuación, plantean: *hizo diferencia* (remarcando el trato especial a la estudiante “lenta”). La maestra les responde: *No hice la diferencia, la aplaudimos porque se pudo superar* y a quienes realizaron el “reclamo” les dice que: *son buenas alumnas porque trabajan rápido*. Todo esto puso en tensión el reconocimiento de la diversidad y, al mismo tiempo, mantener la reproducción de los criterios que definen al “buen” estudiante -rapidez, atención, prolijidad, resolución, entre otras cuestiones-.

A partir de lo relevado, es posible plantear una serie de consideraciones sobre las apropiaciones que realizaron los y las estudiantes del Profesorado de Primaria en torno a los contenidos referidos a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común”. En principio, reconocer el carácter múltiple de este proceso expresado en las diferentes formas en que docentes y estudiantes consideraban la cuestión. Los primeros lo planteaban como una toma de posición que debían asumir las futuras docentes en favor de la inclusión, mientras que las segundas destacaban la “ausencia” de formación sobre dicha política considerando la necesidad de una capacitación específica. Este escenario permite una reflexión inicial que refiere al carácter relacional del proceso en el que ninguna de las consideraciones corresponde a una cualidad esencial de la “inclusión” de personas en situación de discapacidad. Los docentes proponían repensar la situación o posicionamiento docente en un contexto institucional diverso instando a reconocer y aceptar aquellas personas que tensionaran los sentidos de normalidad. Las estudiantes expresaban una preocupación que iba más allá de un posicionamiento atendiendo a las dificultades cotidianas que registraban en las prácticas y surgían del

intercambio entre pares. De este proceso se constituyen aspectos que inciden en las prácticas de los y las futuras docentes. En ambos casos se visualizan apropiaciones transformativas redefiniéndose los lineamientos normativos a partir de los sentidos producidos por las personas. Sobre ello se destacan las experiencias cotidianas de docentes y estudiantes en las que vinculaban sus representaciones con los contenidos. Todo esto, en el marco de tensiones sobre lo que supone desarrollar en los contextos cotidianos políticas de ampliación de derechos que refieren a la perspectiva intercultural.

Consideraciones Finales

Hasta aquí hemos realizado un acercamiento al tratamiento de la inclusión de personas en situación de discapacidad a escuelas “comunes” en el profesorado de primaria de un instituto de formación docente. Una primera cuestión a destacar ha sido la clarificación respecto al uso de categorías sociales y analíticas. Lo que en un principio del proceso de investigación se refería al uso de “discapacidad” entre comillas (aludiendo al término en tanto categoría nativa), luego se incorporó la noción de *en situación* que destacamos al trasladar la existencia de barreras físicas y sociales al *contexto que la sociedad impone* en estrecho vínculo con la categoría de *diversidad funcional*. Esta conceptualización plantea una redefinición de la temática en donde damos cuenta de la relación entre la implementación de la política analizada política y la *perspectiva intercultural*. Ciertamente, consideramos que términos como “discapacitado” constituye una categoría que se centraliza en la imposibilidad de la persona y, al mismo tiempo, invisibiliza el contexto sociocultural que, como plantea Martínez y Cobeñas (2014), la ubica en el lugar de la enfermedad impidiendo la posibilidad de pensar diversas formas de habitar el mundo.

A partir de esta problematización y el trabajo de campo realizado destacamos algunas cuestiones acerca de las complejidades que se dan dentro de los procesos de implementación y apropiación en relación a la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” en el Instituto de Formación Docente. En principio, entendemos a este último como un contexto donde se redefinen los lineamientos educativos propuestos desde las leyes y los diseños curriculares a partir del carácter activo de las personas que allí concurren. Esto es producto del proceso de apropiación que realizan docentes y estudiantes en las instancias donde se da tratamiento a la inclusión de personas en situación de discapacidad durante el horario de clases. Allí es donde se producen las representaciones que dan cuenta del *posicionamiento docente* (Southwell y Vassiliades 2014). Este último expresa la tensión entre los sentidos de los y las estudiantes respecto a cómo deben abordar el tratamiento de esta política, y la normativa o reglamentos que establecen el “deber ser”. Una de las maneras en que esto se visibiliza es a través de los “temores” planteados por las estudiantes al no sentirse preparadas para trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad. Para ellas, en esos casos plantean la necesidad de obtener información sobre el “(dis)funcionamiento biológico” (Martínez y Cobeñas, 2014). Dicho planteamiento se acerca, tal como plantean las autoras, a ubicar al disfuncionamiento en primer orden antes que a la persona o el contexto escolar al que accede reduciéndola a su discapacidad. Cabe enfatizar que esto ocurre en forma involuntaria siendo la intención de las estudiantes conocer las problemáticas de estas personas. La respuesta por parte de sus docentes es que eso corresponde a la modalidad especial y su formación debe centrarse en representar a ese estudiante como “uno más” del grupo. Sin embargo, ello no resuelve las inquietudes y temores planteados por la población estudiantil al considerar no tener las herramientas para hacerlo. En este escenario planteamos los aportes que se pueden generar desde la producción de conocimiento vinculada a la interculturalidad y educación en torno al reconocimiento y aceptación de la diversidad en el aula. La complejidad de esto último, particularmente de ejercerlo en la cotidianidad escolar, implica importantes desafíos al reflexionar sobre los sentidos que producen las personas. Por ejemplo, el “dilema” que planteaban las estudiantes al considerar tener que equilibrar la inclusión del estudiante en situación de discapacidad y mantener la dinámica del resto del grupo -establecida por los criterios hegemónicos que definen a la *persona entendida* (Levinson y Holland, 1996) en el contexto escolar-. Esto último, centrado en las dificultades de reconocer a quienes cumplen con sus tareas sin valorar negativamente las posibilidades de las personas que no se ajustarían a dichas dinámicas. Sobre ello, destacamos el reconocimiento constante en torno a los usos de los tiempos de los niños y niñas al hacer sus actividades en el aula identificando resistencias a la inclusión de personas en situación de discapacidad ante el supuesto riesgo de tener que prestarles más atención

a que al resto de sus compañeros. Sobre dichas tensiones nos preguntamos si la normativa va en contra de ciertas formas históricas que organizan la vida escolar constituyendo, al mismo tiempo, definiciones morales relacionadas con el “deber ser”. En principio, la inclusión de personas en situación de discapacidad a la escuela “común” no se condice con la práctica cotidiana de las experiencias de las estudiantes expresándose tensiones entre la política y determinadas formas de representar su ejercicio docente.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2008). Formación docente e Interculturalidad. *Revista Diálogos Pedagógicos*, IV(12), 121-138.
- Atkinson, M. y Hammersley, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Ed Paidós Básica.
- Diez, A. (2004). Las “necesidades educativas especiales”: Políticas educativas entorno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social* (19), 157-171.
- Hecht, C., García Palacios, M., Enriz, N. y Diez, M.L. (2016). Interculturalidad y educación en la Argentina: discusiones en torno a un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer y A. Hecht (coord.) *Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (43-63). Biblos.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34 (122), 305-335.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Levinson, B. y Holland, D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (comps.), *The cultural production of the educated person* (1-56). University of New York press.
- Martínez, M. E. y Cobeñas, P. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural. En A. I. Villa y M. E. Martínez (comp.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (47-80). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Montesinos, M. (2010). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), 201-218.
- Meekosha, H. (1998). Body battles: disability, representation and participation. En T. Shakespeare (ed.), *The disability reader: Social science perspectives* (163-180). Casell.
- Montesinos, M y Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* (29), 43-60.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. (2006, 14 de diciembre). Congreso de la nación Argentina.
- Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. (2007).
- Planella, J. y Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Revista Educación XXI*, 15, 265-283.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Ed. Paidós.

Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em revista* (44), 13-39.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares: memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (1), 28-38.

Segato, R. (2007). *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de la Identidad*. Prometeo. Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Editorial Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales*. Provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/documentos/aportesparalaconstrucciondepracticass.pdf> (Consultado: 12/11/2019)

Dirección General de Cultura y Educación. (2019). *Setenta años en el camino de la educación inclusiva*. Provincia de Buenos Aires, Argentina. <http://www.abc.gov.ar/dia-de-la-educacion-especial> (Consultado: 6/09/2019).

Dirección General de Cultura y Educación. (2017). *Resolución Educación inclusiva de niños niñas y jóvenes con discapacidad*. http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/anexo_1_if_2017_05131178_gedeba_cgcyedgcy.pdf (Consultado: 15/11/2019)

Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf> (Consultado: 13/11/2019)

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes –sección de participación: Género e Inclusión. (2017). *Recomendaciones: Uso de lenguaje inclusivo. Personas en situación de discapacidad*. www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-recomendaciones-lenguaje-inclusivo-discapacidad.pdf (Consultado: 9/11/2019)

Rodríguez Díaz, S y Ferreira, M. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología*, 68 (2), 289-309. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.05.22> (Consultado: 13/11/2019)

Southwell, M y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491> (Consultado: 15/11/2019)

Fecha de presentación: 19/2/2021

Fecha de aprobación: 15/6/2021