



Avances en la inclusión educativa de sujetos con discapacidad intelectual en la República Argentina

Progresses in educational inclusion of intellectually disabled people in Argentina

Cecilia Martha Kligman¹

Nora Julia Kanje²

Resumen

El paradigma de la inclusión educativa desde la perspectiva cultural que da lugar a la problemática social - educativa, no implica desconocer las bases biológicas en que pueda estar enmarcada dicha problemática, sino que supone reconocer que se puede intervenir para revertirla y/o minimizarla y de tal manera poder otorgar a todos /as y a cada uno/a de los sujetos las posibilidades de aprender como instancia superadora a lo ya aprendido. Consideramos que revisar y evaluar las prácticas inclusivas requiere de la reflexión sistemática y permanente respecto de las conceptualizaciones y paradigmas que las sostienen. Se analizan documentos de orden jurídico y pedagógico en relación al tema de la Inclusión Educativa. El marco teórico que se utiliza es el del pensamiento crítico. Señalamos como hipótesis central que la reflexión sistemática y permanente de las conceptualizaciones que subyacen a las prácticas educativas incide favorablemente en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual. Las intervenciones que surgen y se desarrollan en torno de que todo sujeto es en principio y ante todo sujeto de derecho, resultan éticamente insoslayables para que este otorgamiento de derecho sea una expresión jurídica con correlato real y efectivo para todos los sujetos. En este sentido se abre la reflexión respecto de los supuestos que subyacen –entre otros- a la consideración de quiénes son los “sujetos de la educación especial” y deviene necesario, aunque nunca suficiente, avanzar en consustanciarnos rigurosamente con las nuevas conceptualizaciones –tal nuestro propósito- acerca de esta trama compleja entre identidad y diferencia, para que contribuyan y constituyan prácticas realmente inclusivas.

Palabras clave/ *la inclusión educativa; reflexión sistemática; pensamiento crítico; identidad; diferencia.*

Abstract

The educational inclusion paradigm from the cultural perspective that brings the social - educational problems, does not imply not acknowledging the biological basis in which this problems may be framed, but recognizes that basis can be intervened in order to reverse and/or minimize it in order to be able to give each and every one of the subjects the possibilities of learning as a surpassing stage. We consider that reviewing and evaluating inclusive practices requires systematic and permanent reflection regarding the conceptualizations and paradigms that hold them. Documents from legal and educational approaches regarding Educational Inclusion are analyzed. The theoretical frame used is critical thinking. We point out as a central hypothesis the fact that systematic and permanent reflection of conceptualizations that underline educational and work insertion practices have a positive impact on social inclusion of intellectually disabled people. Interventions that grow and develop around the idea that every subject is, above all, a subject with rights, becomes ethically unavoidable for this rights granting turns out to be a legal expression with a real and effective counterpart for all subjects. In this matter, it opens up the reflection on the underlining assumptions -among others- the consideration of who are the “subjects of special education” and becomes necessary, even not enough, to move forward and be rigorously consubstantial with new conceptualizations -so our purpose- on this complex weave between identity and difference, in order to contribute and set up truly inclusive practices.

Key words/ *educational inclusion; systematic reflection; critical thinking; identity; difference.*

¹ Dra. Cecilia Martha Kligman, Universidad Nacional de Tres de Febrero / ckligman@untref.edu.ar

² Lic. Nora Julia Kanje, Universidad Nacional de Tres de Febrero / norakanje@gmail.com

Avances en la inclusión educativa de sujetos con discapacidad intelectual en la República Argentina

¡La verdad es hija del tiempo, no de la autoridad! Nuestra ignorancia es infinita; ¿por qué no tratamos de reducirla aunque sea un milímetro? ¿Por qué, en lugar de querer parecer tan sabios, no tratamos de ser un poco menos ignorantes? Hay que recordar siempre que el objetivo de la ciencia no es abrir las puertas de la sabiduría infinita sino poner un límite al infinito error. Sí; vamos a poner todo en duda otra vez. Todo. Y cuando encontremos justamente lo que queríamos demostrar, lo trataremos con igual desconfianza. (Bertolt Brecht, 2009, Pág. 59)

Planteamiento del problema

Comenzar este escrito poniendo en duda lo que sabemos es un modo de plantear de manera algo irreverente y desafiante el malestar que suscitan las certezas clasificatorias de una ciencia positivista. Nos guía y orienta el pensamiento crítico (Bourdieu y Passeron, 2003) que permite cuestionar y debatir acerca de algunos términos en uso por quienes desde lo institucional -formal e informalmente- enseñan y educan atendiendo a las diferencias que portamos todos los sujetos.

El desarrollo de esta presentación es sustentado por evidentes dificultades y/o contradicciones y/o resistencias para generar y sostener la implementación de prácticas educativas inclusivas. Nos remitimos a lo que muchas veces la realidad nos muestra bajo la forma de condiciones edilicias inadecuadas; falta de recursos tecnológicos; actitudes demagógicas que encubren que hacen uso de la legislación vigente; falta de conocimientos y formación profesional para abordar la diversidad; entre otras. Todas estas manifestaciones son expresadas de un modo u otro, por los distintos sectores de la comunidad educativa: autoridades; docentes; profesionales; padres alumnos. Así mismo, se hará referencia a algunas propuestas innovadoras.

Resulta un aporte muy enriquecedor en este sentido la consideración respecto de los avances en lo que a inclusión se refiere, planteados por Skliar y Téllez (2008) quienes señalan que en las últimas décadas son numerosas las publicaciones especializadas y los documentos incluso oficiales, que junto a dispositivos técnicos han anunciado un viraje educativo desde lo hegemónico -que los autores califican de aparente- hacia una no menos aparente diversidad. Pasaje que da cuenta de una profunda renovación de las prácticas escolares, producido por el cambio de enfoque que pone en juego no el aprendizaje, la lengua, el cuerpo, ni el comportamiento único, sino la multiplicidad y la diferenciación de "*formas de estar y de ser en el mundo escolar*" (Skliar y Téllez, 2008, p. 9). Avanzan en sus reflexiones poniendo bajo sospecha los nuevos sentidos que subyacen a las formulaciones mencionadas, que con una nueva retórica recurren a eufemismos democráticos tales como el respeto, la tolerancia la aceptación y el reconocimiento del otro.

Los autores en consonancia con el epígrafe citado al inicio de este escrito, dan lugar a la duda y abren en ese sentido a pensar críticamente respecto del tema de la inclusión. Nos advierten que éste tema se ha derivado en enfatizar obsesivamente y en hacer foco más bien en los *diferentes*, los extraños, los anormales, sean las mujeres respecto del problema de género; los niños o ancianos respecto de cuestiones etarias; *los negros*, respecto de etnias y razas; entre otros, más que en *la diferencia y/o las diferencias*. Se conserva el sesgo valorativo, y queda invisibilizado el hecho de que los "diferentes" son una construcción resultante de un largo proceso de diferencialismo en el que según los autores se los "inventa y reinventa cotidianamente".

Coincidiendo con estos autores entendemos que igualar estos términos: *los diferentes con las diferencias*, pone altamente en riesgo todo abordaje inclusivo, en tanto esta banalización de la diferencia implica que se desconoce: "... «la cuestión del otro» – que es una cuestión relativa a la ética y a la responsabilidad por toda y cualquier figura de alteridad"³ (Skliar y Téllez, 2008, pág. 10).

La relevancia de esta temática deviene así mismo de observar que si bien la legislación es amplia y puntual -como por ejemplo la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006) y la Ley de Educación Nacional N° 26206, aprobada el 14 de diciembre de 2006- abarcando todos los ámbitos: cívicos; social, educativo, laboral; el eje de las políticas públicas requiere no obstante la complementación con otros dos, el de la cultura y el de las prácticas, para que se efectivice el paradigma de la inclusión.

Nuestro punto de partida es por lo tanto reflexionar sobre los avances referidos otorgando a las diferencias un lugar insoslayable en la construcción de la propia identidad.

³ Los autores utilizan la repetición de las comillas en el texto.

Antecedentes del tema

En el último tramo del siglo XX y principios del XXI se utilizaron nomenclaturas como Integración escolar/ atención a la diversidad/ educación para todos, para instituir nuevos modelos institucionales considerando las diferencias subjetivas en los ámbitos escolares.

Según el Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) se estima que alrededor del 15% de la población mundial se encuentra en situación de discapacidad y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en 2006, e incorporada a nuestra legislación nacional en 2008 (Ley 26.378), pretende:

Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente... se entiende por personas con discapacidad a aquellos sujetos que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (ONU, 2006)

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada como marco conceptual para el Informe, define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud tales como parálisis cerebral, síndrome de Down, etc.; factores personales como actitudes negativas; factores ambientales de transporte y de edificios públicos inaccesibles; y falta de apoyo social.

La CONADIS –Comisión Nacional Asesora para la Integración de las personas con Discapacidad- dice que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que sus conciudadanos de la misma edad. Sin embargo, en orden al ejercicio de sus derechos, pueden encontrarse en una situación de desventaja que requiere la adopción de medidas específicas destinadas a equiparar oportunidades, dando a cada sujeto lo que necesita en términos de equidad. Esto implica la integración del concepto de complementariedad a la educación sistemática en toda su amplitud, es decir en los diferentes niveles educativos, modalidades y trayectos. Para equiparar oportunidades los sujetos con discapacidad tienen que tener facilitado el acceso a los recursos complementarios cuanto menos, a las tecnologías de apoyo (TICS); la accesibilidad edilicia que cada estudiante requiera y poder participar de un contexto educativo respectivamente congruente en cuanto a la capacitación y formación de los profesionales docentes y no docentes que lo conforman.

Esta misma comisión desarrolló el documento “Pautas para una comunicación accesible e inclusiva” y conformó un grupo de trabajo con representantes del Estado Nacional y organizaciones no gubernamentales para propiciar la toma de conciencia respecto de los derechos de las personas con discapacidad, a modo de Observatorio y con el objetivo de gestionar información y seguimiento para acompañar la aplicación y cumplimiento de la Convención en el año 2011 (decreto 806/11). Desde una simple y concreta redacción de pautas para la inclusión nos proponen utilizar la terminología adecuada: persona con discapacidad, como sujeto de derecho evitando eufemismos como persona con necesidades o capacidades especiales o diferentes y términos como paciente, víctima, lisiado, inválido o padece/ sufre discapacidad. No sustantivar una característica de la persona (discapacitado) ni definir sólo por la deficiencia. Así como identificar barreras actitudinales y culturales a la hora de entrevistar a personas con discapacidad consultando previamente si la persona necesitará algún tipo de apoyo. Evitar preconcepciones y cuidados excesivos por temor a ofender. Ante la duda, preguntar. Hablar directamente a la persona, no a través de terceros. Ofrecer ayuda, no imponerla. No actuar como si fueran héroes o valientes sólo por tener una discapacidad. Incluir a las propias personas con discapacidad como fuente de información. Adoptar un enfoque de Derechos Humanos y el Modelo Social de la Discapacidad: Personas con discapacidad dentro de la sociedad y del público objetivo, que se incrementa si sumamos al entorno y familias. Garantizar la accesibilidad a la información y al medio físico al organizar una actividad abierta al público.

Otro avance importante ha sido la Declaración de Rosario sobre la autogestión de personas con discapacidad intelectual, en noviembre de 2012 luego del 2º Congreso Internacional sobre Discapacidad Intelectual. Los participantes con la colaboración de facilitadores redactaron dicha declaración “para que se conozcan nuestras necesidades y se respeten nuestros derechos. Nos sirvió para armarnos de valor, para reconocernos como personas, con poder de ser nosotros mismos e informar que existimos”.

Tanto la perspectiva pedagógica “diferencial” que oportunamente orientó los abordajes educativos posibles con los alumnos que se desviaban de la “norma” por lo innatamente determinado y por lo tanto distantes de lo “normal” claramente basado en un modelo

médico⁴ y hasta los no tan lejanos planteos didácticos y consecuentes curriculares, centradas en los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) -esto es los discapacitados mentales, sensoriales y emocionales (Acuerdo Marco de la Educación Especial, 1998)- en un muy sintético análisis y reconociendo las diferencias epocales en que se acuñaron ambas propuestas, se observa la permanencia de paradigmas positivistas y guiados por taxonomías. Parecería que de algún modo, se continuó focalizando en encasillamientos que derivan aún hoy en manuales de uso internacional tales como el DSMV⁵ de más reciente aparición y que aun circulan criterios clasificatorios de los sujetos. Todo ello, sin dejar claramente enunciado lo más importante en relación al tema: la inclusión en términos de ser sujetos de derechos, conceptualización devenida a su vez de un nuevo paradigma: el de la complejidad.

Entendemos que aquellas formulaciones fueron acuñadas a la luz -visibilizada y/o no tanto- de paradigmas que vienen efectivamente perdiendo significado y sentido tal como sostiene Morin (2007) cuando señala el surgimiento disperso de un paradigma cognitivo que empieza a poder establecer puentes entre ciencias y disciplinas no comunicantes. Ello evidencia fisuras múltiples en el reino del paradigma de orden por exclusión del desorden expresado por la concepción determinista-mecanicista del universo y la necesidad de una comprensión complementaria en la cual las nociones orden y desorden ya no sean tratadas de manera antagónica, con, y a pesar de, las dificultades lógicas que esto supone.

El marco conceptual de las NEE -Necesidades educativas Especiales- estuvo sin dudas atravesado por verdaderas intenciones integradoras y fue indudablemente superador de la perspectiva con fuerte sesgo determinista e irreversible que le precedió. Así respecto a su propuesta de transformar la educación especial desde el Acuerdo Marco (1998) se plantea:

priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. La transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos. Para ello se considera tener en cuenta aspectos curriculares y de gestión. (Acuerdo Marco, 1998)

No obstante, tanto en “lo diferencial” respecto de una norma como en la consideración de las NEE, subyace aquel paradigma lógicamente tranquilizador de cuya desintegración insoslayable nos hablaba Morin y al que Giorgi y Rodríguez (2007) según cita Norma Filidoro (2008 págs. 11 y 12) alude respecto del campo psicopedagógico mismo por lo cual, nos señalan, es necesario posicionarnos -poco tranquilizadoramente, sin dudas- en que todo problema de aprendizaje es cultural, independientemente de la base biológica que le preceda. Implica conceptualizar la diferencia como resultante del contexto de pertenencia, esto es, que el contexto -social, familiar, escolar- es productor de diferencias. Es ubicarse, en definitiva, en correspondencia con el marco de la teoría de los sistemas complejos.

Porque el pensamiento de la complejidad impone la renuncia a las «tranquilizadoras, claras y científicas» explicaciones del positivismo lógico; renuncia necesaria si pretendemos exceder los límites impuestos por los mecanismos de normalización que el positivismo establece para que allí, en ese desborde emerja lo singular. El pensamiento en el marco de la complejidad vuelve necesario desbordar los mecanismos de clasificación impuestos por el positivismo lógico y por ello hace posible la emergencia de “una singularidad pensada como lo irreducible a los significados que determinan la clasificación de los sujetos”. (Filidoro, 2008, pág. 11)

Skliar y Tellez (2008) por su parte, nos advierten cuan vigentes pueden estar siendo aún hoy, ciertas conceptualizaciones que claramente otrora reinaron, y que se evidencian por ejemplo, en la construcción conceptual de los “diferentes” -a la que antes se hizo referencia- sean estos discapacitados; pobres; mujeres; etc.; con su consecuente valoración positiva o no, pero valoración cuantitativa al fin. Categorizaciones que invisibilizan el lugar de la *diferencia* como constitutiva y posibilitadora insoslayablemente de la propia *identidad*.

Sus formulaciones dan cuenta del sentido y significado que consideramos deben atravesar el apoyo educativo, no precisamente por estar proponiendo un abordaje didáctico de lo que es la relación con el otro -tal como ellos mismos lo afirman- sino por lo que estos autores nos conmueven a pensar críticamente.

Complementando los avances de estos últimos años resultan muy valiosos -los aportes de quienes como Stern (2005) profundizan en las razones inconcientes de la estigmatización, cuya visibilización sin dudas operaría fuertemente revirtiendo -minimizando y/o eliminando- las barreras simbólicas que atentan contra la generación y el sostenimiento de dispositivos, configuraciones de apoyo y prácticas inclusivas. Dispositivos varios que no obstante, en ocasiones, no logran conjugarse, no llegan a ser coincidentes, con lo que discursivamente tanto -y en muchos casos sin duda honestamente- se proclama.

⁴ Desde Galton, en su interés por demostrar el carácter hereditario de la inteligencia, Catell en Estados Unidos con el método de medición de la inteligencia a través de las funciones sensoriales que se formalizan en tests y en su asociación con Binet consolidando la Psicología Diferencial como la investigación psicológica de las diferencias individuales. Y en Francia Binet - Simon en respuesta al pedido del ministro francés de educación para encontrar un criterio que ayudara a discriminar entre escolares normales y aquellos necesitados de educación especial crean la Escala métrica de la inteligencia.

⁵ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSMV (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales)

En una proporción mucho mayor de lo que se piensa las creencias, especialmente las creencias inconcientes, se presentan como hechos reales... Las creencias usualmente se presentan y defienden con frases como estas: «Es normal»; «Todos saben que...»; «Siempre lo hemos hecho así», «Es parte de nuestra cultura» y «la Biblia lo dice...» así las personas simplemente van aceptando las creencias algunas con más facilidad que otras y finalmente no pueden explicar las razones por las que discrimina a otras personas. Es importante tener presente que muchas creencias no se han discutido abiertamente, ni durante la socialización y se van absorbiendo por asimilación y exhibición de conductas. Por eso cuando decimos enfrentamiento con las creencias significa analizarlas, traerlas a la conciencia, darles palabras y significados para que sean comprendidas. Este aspecto inconciente que subyace en las creencias que promueven la discriminación dificulta lograr que la gente razone mediante los procesos de educación y de concientización. No sólo las personas son inconcientes respecto de algunas de estas creencias, sino que carecen de las palabras para expresarlas. (Stern, 2005, págs. 180- 181)

Igualmente relevantes en términos de los avances en la inclusión, son sus consideraciones en relación al *estigma* como *producción comunitaria* -absolutamente solidario, diríamos, con lo planteado anteriormente desde autores ya citados, en relación a los *diferentes* como construcción contextual. Stern hace referencia a “sociedades con alto grado de melancolía –entendida en su acepción freudiana- y lujuria que pueden generar individuos estigmatizados y a la vez parece ser que necesitan conservarlos como testimonio crudo de sus bondades filantrópicas” (Stern, 2005, pág. 182).

Vigotski ya en 1926 nos advertía por un lado, cuan incorrecto es considerar que las formas anormales de conductas son algo absolutamente distinto de las normales y también puntualmente planteaba y ejemplificaba acerca de la *compensación educativa*, sosteniendo que “el milagro de la educación pública consiste precisamente en que enseña a los inválidos a trabajar; a los mudos les enseña a hablar y a los ciegos los hace leer”. (Vigotski, 2006, pág. 409 y 410)

Desde la neurología, entre otros Kolb y Whishaw (2006) han brindado sus aportes en lo que a desarrollo, compensaciones y plasticidad cerebral se refiere. Tras la descripción de casuística y con el conocimiento del desarrollo normal del cerebro, se preguntan y avanzan frente a la evidencia de grandes compensaciones cerebrales considerando las condiciones del medio en su capacidad de estimular modificaciones plásticas en un cerebro dañado. Así mismo resultan significativos las perspectivas e intervenciones kinésiológicas ante cuadros comprometidos neurológicamente referidas por Berman (1999) al decir que la plasticidad neuronal asume funciones muy importantes en el funcionamiento del organismo, ya que las organizaciones neurales que se producen durante el desenvolvimiento embriológico y ontogenético del individuo, no pueden ser determinadas por el programa genético, y las funciones de adaptación dependerán en gran parte de las condiciones del ambiente. Es difícil de contestar hasta cuando una terapia tiene sentido. Berman dice que en su experiencia siempre se obtienen nuevos resultados, aparecen nuevas habilidades, se refuerzan las debilidades, se seda o se estimula el campo energético, la vitalidad se mantiene, todo lo cual restablece la confianza y la autoestima al saber que hay recursos que pueden ayudar.

Desde las “prácticas del pensamiento” Arzeno (2004) al hacer referencia al desfondamiento de la modernidad, destaca que la perspectiva socio-histórica permitió comprender lo que había sido naturalizado y sustancializado y entender que había sido instituido por la operatoria estatal : “Si el pensar se define en el movimiento del aprender, y aprender es subjetivar una experiencia, para que ello suceda alguna operación habrá que producir... habrá que poner condiciones, éstas no vienen dadas de antemano” (Arzeno, 2004, pág. 9).

Estas perspectivas a las que sintéticamente nos permitimos aludir, son las que otorgan sentido a lo que jurídicamente se plantea respecto de la inclusión y que se expresa diciendo que todo sujeto es ante todo “sujeto de derecho”. Las legislaciones devienen a posteriori de estas evidencias aportadas por distintos campos de estudio, y en definitiva surgidas de la realidad misma. Su promulgación y cumplimiento habilitan y promueven nuevos aportes que enriquecen el espíritu y las convicciones que las generaron. Perspectivas a la luz de cuyos supuestos debe ser leída la actual Ley de Educación Nacional Argentina y consecuentemente desde dónde entender y desempeñar las diversas configuraciones de apoyo a que aluden los Documentos de Educación Especial que, por ejemplo, en el ámbito del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Casal y Lofeudo, 2009) dan cuenta de cuáles son y de cómo se organizan:

Acciones proactivas, indirectas y grupales:

- Maestras de apoyo psicopedagógico
- Gabinetes de las Escuelas de Recuperación
- CERI (Centros educativos de recursos interdisciplinarios)
- Equipos para la atención y estimulación temprana
- Proyectos de lenguaje

Acciones reactivas, directas e individuales:

- Asistentes celadores para alumnos con discapacidad motora
- Intérpretes de Lengua de Señas Argentina
- Maestras de apoyo a la integración
- Maestras de apoyo psicológico
- Maestras psicólogas orientadoras

En general estas instancias y dispositivos mencionados son previos a la formulación de la Ley de Educación y documentos correlativos (2005) y continúan implementándose ampliando y profundizando sus propuestas. No obstante, deviene necesario –nunca suficiente parecería- avanzar en consustanciarnos rigurosamente con las nuevas conceptualizaciones –tal nuestro propósito- acerca de esta trama compleja entre identidad y diferencia, para que contribuyan y constituyan prácticas realmente inclusivas.

Por ejemplo, la incorporación de tecnología adaptativa constituye sin dudas un verdadero aporte para posibilitar y sostener trayectorias escolares en los alumnos con discapacidades en su motricidad fina y /o sensorial sea visual o auditiva. Su adecuada utilización –esto es a la luz de lo que venimos planteando- habilita un espacio comunicacional insoslayable en la construcción del pensamiento y la apropiación de conocimientos. Estos recursos impactan directamente en los sujetos que detentan dificultades en su estructura neurológica y/ o motora. Pero además, y para que ello suceda realmente, otorga un rol pedagógico - no didáctico específicamente por así decirlo- al perfil de desempeño aún de aquellos apoyos definidos inicialmente como asistenciales que en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires está a cargo de los asistentes celadores para alumnos con discapacidad motora. Tales intervenciones, cuya ausencia va en desmedro de las posibilidades intelectuales y de desempeño escolar, favorecen los aprendizajes y consecuentemente la permanencia en el sistema educativo.

El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires cuenta también con un equipo de intérpretes de lengua de señas para la población sorda que lo requiera en tanto no es aún un lenguaje de aprendizaje obligatorio para todos.

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 aprobada el 14 de diciembre de 2006 define a la educación como prioridad nacional; la constituye en Política de Estado y a través de sus fines y objetivos promueve la inclusión socio-educativa al garantizar explícitamente el respeto por las diferencias. Dicha ley, define a la Educación Especial como una Modalidad regida por el principio de inclusión educativa, destinada a asegurar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidades sean éstas transitorias o permanentes (Ministerio de Educación 2009). Esto alude a la consideración de que todos los sujetos, son sujeto de derecho para la educación y abre la reflexión respecto de los supuestos que subyacen –entre otros- a la consideración de quiénes son los “sujetos de la educación especial”; supuestos sobre las características que deben reunir los dispositivos escolares; supuestos sobre el porqué de los fracasos en los trayectos de escolarización; etc. (Casal y Lofeudo, 2009). El marco conceptual de la inclusión socio-educativa, al resignificar el lugar que ocupa históricamente la Educación Especial, viene a interpelar consecuentemente, el sentido que hoy le asigna a la diferencia. En efecto: primeramente fue para “normalizar”; luego la Educación Especial asumió el dar respuesta “adecuando” o “adaptando” a los diferentes. Actualmente, asume el desafío de abrir el camino para valorar la diferencia y generar intervenciones pedagógicas y psicoeducativas plurales con sentido inclusivo.

Se trata entonces -al decir de Skliar y Téllez (2008) sobre una Pedagogía de la diferencia- de recordar que la identidad existe en virtud de la presencia de la alteridad; es decir, es el “otro” quien posibilita al sujeto decir “yo”.

La Ley 26.378, plantea que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad. Allí se expresa que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Diseño y metodología

Hablar de inclusión educativa es una experiencia social que tratamos de presentar desde diversos ángulos: la normativa con sus respectivas leyes: Ley 26.378 que aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; Ley de Educación Nacional 26.206/06; las Orientaciones del Ministerio de Educación de la Nación (2009) sobre Educación Especial,

una modalidad del sistema educativo en Argentina; el Acuerdo Marco para la Educación Especial de 1998, entre otros. Y también artículos sobre pedagogía e inclusión educativa de diferentes autores: Norma Filidoro; Casal y Lofeudo; Ricardo Baquero; María Elena Arzeno; Lev Vigotski; Skliar y Téllez.

Esta presentación tiene un diseño teórico descriptivo respecto de los alcances para las mejoras en las condiciones de inclusión educativa de sujetos con discapacidad intelectual.

Tal como fue mencionado en la introducción nos guía el *pensamiento crítico* (Bourdieu y Passeron 2003) para sostener el paradigma de la inclusión. La teoría bourdiana explora la manera en que la estructura social es incorporada en forma de disposiciones, y cómo la introyección tanto de oportunidades objetivas como de expectativas nos permite comprender la reproducción dando lugar desde lo cultural a la problemática social-educativa. Esto no implica desconocer la bases biológicas en que pueda estar enmarcada la problemática en cuestión, sino reconocer que se puede intervenir para revertirla y/o minimizarla; para otorgarle a todos/as y a cada uno/a de los sujetos las posibilidades de aprender como instancia superadora a lo ya aprendido. Lo cual es parte de nuestro propósito en esta presentación.

Nos planteamos hipótesis que respondan a una necesidad propia del campo educativo, tratando de rescatar las experiencias de la comunidad en sus diversos alcances hasta el momento actual.

Entendemos que la experiencia educativa “es siempre experiencia de la relación y extrañeza del otro” (Contreras, 2010:18), por lo tanto al investigar las experiencias educativas quizás nos implicamos más desde nuestra subjetividad como investigadores para explorar y desarrollar saberes en torno a lo que necesitamos en educación que en cierta fijación metodológica. Con éste planteo, los autores advierten que no están postulando un nuevo paradigma, ni dejando fuera otras posiciones también necesarias, sino que tratan de invitar a mirar en una dirección no suficientemente atendida en educación, esto es cómo nuestra subjetividad entra en relación con la subjetividad de nuestro objeto. La investigación social desde esta perspectiva debe responder a preguntas sobre el significado de lo social y la traducción teórica de los sentidos construidos de esa misma realidad. Las preguntas se orientan dentro de los propios contextos de actuación hacia el conocimiento de las perspectiva de los sujetos (investigados e investigadoras).

Consideramos las siguientes hipótesis:

- Durante el último decenio se han producido avances en la inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual y estos avances se reflejan de manera insuficiente aún en el ingreso a una capacitación permanente para mejorar sus condiciones de inserción social.
- Las posibilidades que se abren al recibir apoyos relativos a las adecuaciones curriculares, el acceso a bibliografía, las tecnologías, inciden favorablemente para que se efectivice un sistema educativo inclusivo.
- La reflexión sistemática y permanente de las conceptualizaciones que subyacen a las prácticas educativas y de inserción laboral incide favorablemente en la inclusión social de personas con discapacidad intelectual.

Discusión

Aún sin superar las dicotomías inclusión-exclusión; común-especial; y la dificultad para tolerar las tensiones propias de la heterogeneidad afectiva, económica, intelectual, cultural, física... que se suscitan en la convivencia de los grupos humanos, la sociedad trató y trata de nombrar de diferentes maneras a los intentos por coexistir en contextos educativos respetando las diferencias que nos singularizan.

Si comparamos el Documento Marco de la Educación Especial (1998) con el de Educación Especial: una modalidad del Sistema educativo argentino (2009) encontramos que las formulaciones de uno y otro documento dan cuenta de los paradigmas de integración y de inclusión, respectivamente. Y son un indicador en sí mismos de los avances en el abordaje de los sujetos con rendimiento intelectual desfavorable. Precedentemente se ha hecho referencia a conceptualizaciones que otorgan sentido a la utilización de una nueva terminología. Unas y otras, se enuncian en las políticas públicas de nuestro país y circulan profusamente no sólo en toda propuesta socio-educativa sino cotidiana y coloquialmente. Por ello resulta tan importante que el abordaje pretendidamente científico respecto de cualquier temática y con intenciones de aplicabilidad –en este caso a través de prácticas inclusivas- se acompañe de una reflexión sistemática respecto del marco teórico que lo sustenta, tal como nos hemos propuesto en una de las hipótesis.

Resulta necesario revisar cuál es el cambio cualitativo que surge por ejemplo, del documento sobre Educación Especial producido

en 2009 en concordancia con la Ley de Educación N° 26206 (2006) respecto de lo que enunciara el Acuerdo Marco para la Educación Especial del año 1998. El lugar de Modalidad y ya no de Nivel como lo son Inicial, Primaria, Media, Superior, que la actual Ley asigna a la Educación Especial, la constituye como transversal a todos ellos, abriendo el juego a la construcción de dispositivos y diversas configuraciones de apoyo, que minimicen -cuando no eliminen- obstáculos y barreras para la inclusión. Amerita advertir cuál es el sentido de formulaciones tales como eliminar y /o minimizar barreras u obstáculos, para que no sean tomados como una nueva expresión -sólo retórica- que sigue diciendo lo mismo, y /o lo que sería más grave, haciendo lo mismo pero con otras palabras. Es necesario pensar en la significación y sentido de los nuevos vocablos que surgen sustituyendo en algunos casos a los anteriores:

- Inclusión, en lugar de Integración;
- Diferencia en lugar de Necesidades Educativas Especiales ;
- Respetar la diferencia en lugar de Tolerar las discapacidades.

Esos términos que utilizamos para designar las formas de coexistencia son conceptos que nos sirven a modo de una abstracción y nos representan dentro de una cierta escala como un referente particular, mientras que el entorno, el devenir y la reflexión de dichos conceptos van ampliando y/o otorgándoles nuevos sentidos.

Podemos aventurar de ubicarnos actualmente, año 2014, en ese proceso de estar elaborando sentidos para lo que denominamos "*inclusión educativa*" y en ello participamos activamente todos los agentes sociales en su producción, organización y construcción de definiciones conceptuales que nombran las realidades sociales.

Dubet y Martuccelli (1998) advierten que para comprender lo que produce una escuela, no alcanza con indagar los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza, sino también es necesario captar la manera con que los estudiantes construyen su experiencia, producen relaciones, construyen estrategias, dan significados a sus experiencias a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Los autores definen la experiencia escolar educativa como "la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar" (Dubet y Martuccelli, 1998, pág. 79).

En este sentido, la experiencia escolar tendría una doble naturaleza: por una parte: "es un trabajo de los individuos (sujetos, diríamos actualmente) que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori", pero también es un trabajo en torno a lógicas de acción que "corresponden a elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen". (Dubet y Martuccelli, 1998, pág. 79)

Éstas son, la lógica de la integración social, la lógica estratégica y la subjetivación, las que se corresponderían con las funciones básicas del sistema educativo. Los tres pilares que sostienen la escuela.

Por tanto, un supuesto teórico del que se parte es que la subjetividad no es un reflejo pasivo de un orden externo, ni la socialización un proceso monopolizado por las instituciones. Se trata siempre de procesos activos por parte del sujeto. La inclusión educativa desde esta óptica propone una integración que instituya prácticas subjetivantes para todos/as.

La experiencia social se forma ahí donde la representación clásica de la sociedad no corresponde más a la realidad y donde los actores están supeditados a lidiar simultáneamente con las diversas lógicas de los sistemas estructurados con principios autónomos. Surgen así nuevas tensiones que sostienen la red de interacciones para la inclusión.

Las intervenciones tempranas y preventivas en el marco de las políticas públicas que desde el campo de la salud -entendido éste en sentido amplio es decir, abarcando lo bio – psico – social y brindado durante la gestación, nacimiento, primeros años de vida son la antesala indiscutiblemente potenciadora tendiente a garantizar la inclusión socio educativa.

Nos remitimos nuevamente a Filidoro (2008) quien prioriza a la ignorancia -al enumerar de qué se trata un diagnóstico psicopedagógico al cual en términos generales se accede por "discapacidades" escolares más allá de aceptables coeficientes intelectuales- por sobre el conocimiento surgido de nosografías preexistentes. Dice la autora que se trata en quinto lugar de un modelo diagnóstico que propone una clínica de lo singular como opuesto a lo particular. No se trata de descubrir el modo particular en el que lo general (el trastorno por ejemplo de déficit atencional o el trastorno disléxico) se manifiesta en un niño sino de sostenerse ignorante, porque sólo desde la ignorancia es posible sustentar un lugar vacío, esto es un lugar imprevisible, un lugar donde la medida se hace imposible, esto es, un lugar de lo singular. (Filidoro, 2008, pág. 122)

Por ello podríamos decir que de algún modo son por lo menos dos las cuestiones consideradas en la profundidad de sus implicancias, las que básicamente dan sentido y significado al paradigma de la inclusión y a la consideración de que todo sujeto es

sujeto de derecho, a saber: el contexto productor de diferencias y los procesos de diferenciación necesariamente constitutivos de la propia identidad. Implicancias que -algunas de las cuales - intentamos abordar en este escrito tales como el desarrollo de acceso a tecnologías e infraestructura que generaran accesibilidad; capacitación; y la requerida consolidación cultural de la inclusión socioeducativa avalada por políticas públicas en el marco de la complejidad.

De este modo, la evaluación y consideración de las prácticas inclusivas debe ir de la mano necesariamente, de la reflexión sistemática y permanente respecto de las conceptualizaciones y paradigmas que las sostienen. Prácticas e intervenciones que surgen y se desarrollan en torno de que todo sujeto, es en principio y ante todo sujeto de derecho, resultando éticamente insoslayable centrarnos en la perspectiva precedente, para que este otorgamiento de derecho sea una expresión jurídica con correlato real y efectivo.

Adherimos al tratamiento de estos temas en “teorías de justicia” (Amartya Sen, 2004). Consideramos entonces lo que se enuncia en el Primer informe de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad en la República Argentina, especialmente el artículo 7 referido a niñas y niños con discapacidad y el artículo 27 referido a trabajo y empleo.

Fundamentalmente se han desarrollado programas para acompañar a los sujetos en su integración al mundo ocupacional considerando las evaluaciones de capacidades, competencias y su adecuación a los requerimientos del puesto laboral. Esta modalidad evaluativa resulta muy poco motivadora para los sujetos destinatarios de dichos programas y conlleva escasa probabilidad de constituir una propuesta inclusiva.

Se observa pues, una distancia existente, con mayor o menor evidencia, entre las prácticas y las formulaciones legales referidas a los derechos de todos los sujetos en el marco de la inclusión. Morin (2007) afirma respecto del nuevo paradigma que en él la misión de la ciencia ya no es más expulsar el desorden de sus teorías sino analizarlo; sostiene también que un paradigma “...reina sobre las mentes porque instituye conceptos soberanos y su relación lógica (...) que gobiernan de manera oculta las concepciones y las teorías científicas que se efectúan en su imperio”. (Morin, 2007, pág. 125)

Por su parte, los documentos sobre Educación Especial antes citados plantean la necesidad de que tres ejes confluyan para la consolidación de un paradigma: políticas- prácticas- cultura. Si bien todos son relevantes diversos autores sostienen que las más fuertes barreras u obstáculos para la inclusión provienen de lo cultural, esto es para que se instituya parafraseando a Morin, la “soberanía” de la inclusión.

En relación a estas miradas resulta interesante considerar nuevamente a Skliar y Tellez (2008) quiénes plantean la doble cara del lenguaje actual y el del campo discursivo de la educación misma. Sostienen que está excesivamente poblado de signos vacíos y paradójicamente, se caracteriza por una orfandad de palabras. Esto impacta según los autores en un aumento de la sensación relativa de la impotencia de las instituciones educativas para hacer frente a los desafíos actuales, (Skliar y Tellez, 2008, pág. 8). Es decir, citando a Foucault (2013) en relación a su planteo sobre las limitaciones de lenguaje y ante el asombro por lo incomprensible que a veces nos resulta, quedamos ante la “desnuda imposibilidad de pensar esto” (Foucault, 2013, pág. 9)

Skliar y Tellez (2008) no se proponen por ahora articular ni pensar en una didáctica de la relación con el otro en tanto enseñanza formal acerca de cómo aproximarnos al otro y/o aproximar al otro a nosotros. No obstante, bien alejados de la tematización y de la “didactización” de una pretendida relación con el otro, nos recuerdan que el otro posibilita al sujeto decir “yo”, esto es, que no existiría ninguna identidad sin la presencia del otro, sin la presencia de la alteridad. El otro está en el interior de nosotros mismos; somos nosotros, desde el momento en que pronunciamos el pronombre personal que en cada lengua nos identifica como humanos (Skliar y Tellez, 2008, pág. 10).

Su aporte en el avance de la inclusión tiene la expectativa de generar “consecuencias prácticas” tal como ellos mismos lo expresan, entrando e invitándonos a hacerlo: en “el juego de conmovir y alterar el lenguaje con el que pensamos, decimos y hacemos eso que llamamos educación y educar” (Skliar y Tellez, 2008, pág. 11). Asumiendo también en lo que deviene de sostener con audacia según sus propios decires que:

La alteridad no es tanto aquello que no somos, sino más bien todo aquello que no sabemos. Sin embargo, pensar la alteridad como aquello que no sabemos no significa que algún día lo sabremos (...). Por lo tanto alteridad es aquello que amorosamente no sabemos. (Skliar y Tellez, 2008, págs. 252 y 253)

Retomamos acá a las complementariedades ya citadas que se plantean tanto en el orden de los recursos complementarios materiales o tangibles que se necesitan para los sujetos como en los complementos del orden lógico necesario para organizar la realidad educativa.

Es probable que como señala el epígrafe aún ignoremos los errores que podamos cometer, especialmente por omitir lo que desconocemos, pero también es importante indicar los pequeños avances en términos de reconocimiento de otro/a y de nosotros mismos –valga la redundancia incluidos en el “nosotros/as” y remitiéndonos a Skliar Tellez (2008)- a la amorosidad educativa, que supone aceptar nuestra ignorancia acerca del otro y aceptar que entre Yo y el Otro, hay desigualdad de términos pero no desigualdad de condiciones (Skliar y Tellez, 2008, pág. 253).

Amorosidad que, a nuestro entender, no siempre tenemos suficientemente visibilizada ni dimensionamos cuan implicada está en ese “nosotros/as”.

“Cuando lo que prevalece es nuestra pregunta acerca del otro... cuando de lo único que se trata es de imponer nuestras preguntas sobre el otro, entonces decimos que en verdad hay obsesión y no amorosidad por el otro”. (Skliar y Tellez, 2008; pág. 250) .

También nos advierten que, “más allá de breves y terroríficas iluminaciones los hombres mueren sin haber siquiera sospechado lo que era el Otro” (Sartre 1962, citado por Skliar y Tellez, 2008, pág. 251).

Conclusiones, limitaciones del estudio, prospectiva

Es en el campo de la equiparación de oportunidades donde se inscriben las medidas legales que tienen el fin político de incluir a las personas con discapacidad intelectual a la comunidad, promoviendo, protegiendo y asegurando el ejercicio de los derechos y los procesos de transformación de actitudes y conductas sociales.

Consideramos que la promoción de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en lo educacional requiere del apoyo educativo para que se produzca un proceso de entendimiento de inclusión social asumiendo que el camino es largo y con diferentes variables en la discusión que se dedica a la educación en general y al lugar que se le otorga a la educación especial.

Nos parece sumamente interesante que nuestro lenguaje disponga del pronombre “nosotros” porque justamente viene a manifestar que los otros están incluidos en el nos.

Las limitaciones sensoriales pueden estimularse adecuadamente con recursos tecnológicos que complementan déficit, los cuales ya no son entendidos desde antiguos e irreductibles paradigmas médicos. Esto les permite obtener un mayor beneficio durante la necesaria interacción en su aprendizaje al poder desplegar su potencialidad comunicacional, siendo lo que en definitiva define nuestra humanidad. Aprendizaje instrumentado desde la perspectiva psicopedagógica que acompañada de intervenciones integrales también favorece el desarrollo de las capacidades intelectuales y por ende resulta preventivo de discapacidades.

La configuración del espiral dialéctico que continúe el ascenso hacia la inclusión socio-educativa se hará visible desde la propia intervención de los sujetos en el entorno que es producido y configurado como tal precisamente por quienes lo producen: todos los sujetos sociales.

Se trata ni más ni menos, de que el contexto asuma el compromiso de intervenir en pos de que la inclusión quede algo más garantizada, y para que ello suceda debe reconocerse como “productor” de discapacidades –independientemente reiteramos de la base biológica que cada una de ellas implique– y que por lo tanto, ha intervenido previamente para vulnerarla.

Es decir, se requiere partir de la convicción de que “El muro, también decía, no está ante nosotros, sino en nosotros; ahí es donde debemos golpear” (Jabés, 1991. Citado por Casal y Lofeudo, 2009). En relación a esta mirada hacia el muro que somos nosotros (no, los “otros”) y para ver (nos) formando parte de él, también resulta útil remitirnos al concepto de educabilidad, en el sentido del planteo que realiza Baquero (2001) citado por Casal y Lofeudo (2009). La educabilidad queda delimitada por las condiciones, alcances y límites que potencialmente posee la acción educativa sobre sujetos definidos en condiciones definidas. Así como también pensarla en su relación con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo; la construcción escolar de lo que es “común” en el sistema educativo; la necesidad de diseñar ofertas de educación especial o integradoras. Estas cuestiones brevemente enunciadas, son respaldadas por diversas y variados aportes, algunos de los cuales se han referenciado en esta presentación.

Potencialmente –más allá de las dificultades que puedan darse para que unos y otros desempeñen su rol en el marco de una cultura inclusiva que habilite claramente los espacios para las respectivas prácticas de inclusión— a la hora de llevar a cabo sus funciones y tareas específicas, todos/as somos susceptibles de incidir cualitativa y directamente en las posibilidades comunicacionales de los sujetos de aprendizaje y consecuentemente en el sostenimiento satisfactorio de su escolaridad. De darse ello, efectivamente,

se estaría también ampliando cuantitativamente el margen de población “educable”, al evitar que muchos sujetos sean ubicados del lado de la discapacidad intelectual cuando lo que en realidad sucede es que estaba obturada, ni más ni menos que su posibilidad de comunicarse, por ejemplo por problemas sensoriales. Se trata entonces -sabiéndonos parte del muro, y no que estamos frente a él- del desafío prioritario e ineludible para los educadores y todos los profesionales intervinientes, según el rol, funciones y tareas que les competen, de formarse y capacitarse debidamente en lo que hace a los sistemas alternativos de comunicación, LSA (Lengua de Señas Argentina), TICS y/ o en las adecuaciones de mobiliarios; de instrumentos y objetos de uso cotidiano personal y escolar. Desafío del que no quedan excluidos otros actores sociales y comunitarios involucrados.

Parecería entonces que para seguir avanzando en la inclusión educativa de los sujetos con discapacidad intelectual necesitamos continuar también derribando los muros de nuestra -nunca del todo resuelta- ignorancia, atravesando los desafiantes senderos de la duda.

Referencias Bibliográficas

- ARZENO, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas del pensamiento*. Bs. As: Gramma Ediciones.
- BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, 9, 71-85.
- BERMAN, S. (1999). Medicinas integradas. *Boletín de la Unidad Kinésica Integral*, 11.
- BRECHT, B. (2009). *Galileo Galilei*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2003). *Los herederos (Los estudiantes y la cultura)*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- CASAL, V. y LOFEUDO, S. (2009). Documento N°1. Integración Escolar: una tarea en colaboración. Buenos Aires: Dirección de Educación Especial, GCBA.
- CONTRERAS, J., PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Ed. Losada.
- GIORGI, G. y RODRÍGUEZ, F. (comp.). (2007). *Ensayos sobre Biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- LOPEZ, D. (Coord.). (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- FILIDORO, N. (2004). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Bs. As.: Ed. Biblos.
- (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La Lectura*. Buenos Aires: BIBLOS.
- FOUCAULT, M. (2013). *Las palabras y las cosas*. Bs. As.: Siglo XXI.
- KOLB, B. y WHISHAW, I. (2006). *Desarrollo y plasticidad del cerebro*. En: KOLB, B. y WHISHAW, I. (2006). *Neuropsicología humana*. Editorial Médica Panamericana. Parte V, Cap. 23.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1998). *Acuerdo marco para la educación Especial. Documentos para la concertación*. Serie A, 19. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf>
- MORÍN, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SARTRE (1962) *El ser y la Nada* Bs As. Ediciones Losada p. 74.
- SEN, A. (2004). *Discapacidad y Justicia*. Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Recuperado desde: <http://latinamerica.dpi.org/.../1SENAMARTYA-DISCAPACIDADYJUSTICIA>

SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Bs. As.: Noveduc.

STERN, F. (2005). *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Bs.As.: Noveduc.

VIGOTSKY. (2006). *La conducta anormal*. En: VIGOTSKL. (2006). *Psicología Pedagógica*. Bs. As: Ed. Aique.

Fuentes Electrónicas

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Recuperado de: http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Clasificación_CIF.pdf

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2006) Ley 26.378

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

DSMV (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSMV* (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) en http://www.pir.es/temas_muestra_2011/18dsm5.pdf

Declaración de Rosario sobre la autogestión de personas con discapacidad intelectual – Noviembre 2012-. Recuperado de:

<http://www.itineris.org.ar/index.php?ubi=4&sububi=21&triseccion=0>

Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011). Recuperado de: <http://www.who.int/disabilities.world.report/2011/es/>

Ley de Educación Nacional 26.206/06. Recuperado de:

http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Pautas para una Comunicación accesible e inclusiva. Recuperado de:

http://www.conadis.gov.ar/doc_publicar/Pautas_para_una_comunicacion_accesible_e_inclusiva.pdf

Primer informe de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Republica Argentina http://www.conadis.gov.ar/doc_publicar/varios/informe_pais_2010.pdf

Fecha de recepción: 21/04/2014

Fecha de aceptación: 13/06/2014