

Educación

EDUCACION Y DISCAPACIDAD



SECRETARIA DE DISCAPACIDAD

CTA | Central de Trabajadores de la Argentina

MÓDULO DE EDUCACION

	INDICE	1
INTRODUCCIÓN		2
POLÍTICAS EDUCATIVAS		3
Un poco de historia: la Ley Federal de Educación; el “Acuerdo Marco para la Educación Especial” en Argentina: un “acuerdo” sin los protagonistas del proceso educativo.		3
Reformas educativas en los ‘90: análisis, implicancias, consecuencias.		4
Responsabilidad del Estado: de la ausencia a la presencia.		8
La perspectiva de la nueva Ley de Educación Nacional.		9
LA EDUCACIÓN PARA EL MUNDO DEL TRABAJO		12
La formación laboral dentro del sistema educativo		12
Integración laboral, pasantías		14
Contenidos de la formación laboral: Trabajo, trabajadores y derechos.		15
ANEXO		17
INTEGRACIÓN EDUCATIVA		18
Hagamos un poco de historia		18
La integración desde el paradigma de la complejidad		21
La integración como derecho. Derecho a la Educación		22
El sujeto de la Integración. Definición del Sujeto de la Educación Especial		22
ANEXO I		25
ANEXO II		27
Bibliografía		29

INTRODUCCIÓN

El Derecho de los sujetos -que tienen una discapacidad- a recibir una educación adecuada a sus necesidades es igual al derecho que tiene cualquier sujeto. Uno de los problemas para el ejercicio de este derecho está vinculado -entre otras cosas- a las dificultades y prejuicios que se presentan en torno a las Diferencias. Pareciera que las diferencias sólo pueden aceptarse hasta un cierto punto, siempre y cuando el sujeto no se aleje demasiado de los parámetros de “normalidad” establecidos. Se niegan las Diferencias cuando se pretende “igualar lo diferente”. Diferente -en uno de sus sentidos- significa “dos caminos”, por lo tanto ningún sujeto puede estar obligado a recorrer un único camino educativo y mucho menos exigírsele que aprenda “lo mismo que todos”.

Ahora, evidentemente, es cierto que cuando se hace presente una discapacidad no hablamos de las mismas diferencias. La atención educativa de sujetos con alguna discapacidad requiere de un abordaje particular y de la presencia de una serie de recursos, apoyos y condiciones específicas, que no siempre están presentes, siendo esta ausencia un obstáculo que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El derecho a la educación de las personas que tienen alguna discapacidad se concreta, se hace efectivo, se produce, cuando estas pueden acceder a una educación que responde a sus necesidades y que les permite desarrollar el máximo de sus posibilidades y de sus deseos. La Igualdad educativa está en el Derecho, es decir en la posibilidad de ejercer ese derecho, que es el Derecho a la Educación. Por lo tanto, este derecho, como tal, está al comienzo, desde el principio, es el punto de partida; si no está allí ya no estará nunca más.

La educación de un sujeto que tiene alguna discapacidad puede recorrer distintos caminos, no hay “una sola forma” sino que hay varias estrategias posibles, además de la atención que se puede brindar dentro de las Escuelas Especiales, está la Integración escolar en el sistema educativo común, en cualquiera de sus niveles y modalidades (Inicial, Primaria/EGB, Secundaria/Polimodal, Terciaria, de Adultos, etc.).

La elección de la estrategia educativa y de la institución escolar depende del análisis de los distintos factores que intervienen, donde primero está el sujeto que tiene una discapacidad; está su particularidad, sus necesidades, sus posibilidades -también sus limitaciones- y, además, su deseo.

De nada sirve hablar ó reivindicar la Igualdad si no se la practica y la igualdad les reconoce a todos la dignidad de la palabra, por eso el sujeto (por sí mismo ó a través de su familia, según sea el caso) no puede estar ausente al momento de definir su educación. Debemos pensar en un sujeto de su educación, es decir en un sujeto político.

El Derecho a la Educación se concretará en tanto exista una legislación que lo avale, un Estado que la haga cumplir y un conjunto de organizaciones sociales -entre las que estamos nosotros los Trabajadores- que nos comprometamos en la defensa de ese derecho, exigiendo a todos los involucrados un cumplimiento real y efectivo del mismo.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Un poco de historia: la Ley Federal de Educación; el “Acuerdo Marco para la Educación Especial” en Argentina: un “acuerdo” sin los protagonistas del proceso educativo.

La **Ley Federal de Educación**, sancionada a comienzos de los '90, relegó la Educación Especial (EE) a los llamados “Regímenes Especiales”, esto implicó el desconocimiento de la Modalidad e instaló seriamente la posibilidad de la desaparición de la EE, de hecho en algunas provincias de nuestro país fueron eliminadas las Direcciones de EE en los ministerios de Educación. Esto, entre otras, trajo como consecuencia el desentendimiento desde los ministerios y la ausencia de políticas específicas para el sector de la EE. Así, las escuelas, los estudiantes, las familias y los maestros quedaron librados a su suerte, y el Estado ausente.

El otro documento importante de política educativa vinculado a la EE es el “**Acuerdo Marco para la Educación Especial**” (Documento A-19), un documento elaborado por el Consejo Federal de Educación en el año 1998 -recordemos que el CFE está formado por todos los ministros de educación de todas las provincias y de la ciudad de Buenos Aires-, un documento político que debe ser analizado desde “lo que dice” pero también desde “lo que no dice”.

Uno podría suponer que algo definido como “Acuerdo Marco” debería haberse elaborado con la participación de todos los actores involucrados, es decir de los estudiantes, los docentes, las familias y la comunidad. No es lo que sucedió, este acuerdo, en todo caso, fue un acuerdo entre funcionarios y técnicos que -como siempre- desde sus escritorios y lejos de las escuelas, definieron y decidieron qué es lo que las escuelas y los maestros tenemos que hacer.

Los Trabajadores de la educación dijimos en aquel momento: **sin PARTICIPACIÓN no hay transformación educativa posible.**

Es imposible pensar y llevar adelante una verdadera transformación sin la participación activa de los docentes, de los estudiantes, de las familias y de las organizaciones sociales. Por eso, en los '90, sólo se transitó conflictivamente una reforma. Una “**re-forma**” que vino a modificar algunas cuestiones formales, que puso el acento en la estructura del sistema educativo, pero que tuvo como máxima intención intentar la destrucción de la educación pública, porque negó la participación, no invirtió en lo que las escuelas y el pueblo necesitaban y procuró que el Estado se desentendiera de su responsabilidad de garantizar la educación de todos los habitantes de nuestro país.

¿Qué se necesita para iniciar cualquier proceso de cambio en Educación?

En principio es fundamental promover la **PARTICIPACIÓN** y escuchar a todos los actores sociales involucrados. Un modelo de organización verticalista, unilateral, donde todo va de “arriba hacia abajo”, donde algunos pocos diseñan y deciden lo que todos los demás tienen que hacer, difícilmente pueda generar algún cambio. La obediencia por temor a la sanción no produce cambios más que aparentes. La escuela no es una empresa que pueda ajustarse al modelo “taylorista”¹. La educación no se define por las leyes del mercado.

Un modelo educativo no cambia las prácticas pedagógicas por el simple hecho de hacerse público. Tampoco alcanza la fuerza de una ley, cuando esta se sancionó dejando a los protagonistas al margen.

Reformas educativas en los '90: análisis, implicancias, consecuencias.

Toda la reforma educativa y, particularmente, la diseñada para la EE estuvo ligada al Ajuste económico, un Ajuste definido a partir de los lineamientos establecidos por los organismos económicos internacionales (Banco Mundial, F.M.I., Banco Interamericano de Desarrollo), para quienes la educación es considerada un “gasto” y por el hecho de ser un gasto público se debe procurar “reducir” a cualquier costo. En este caso, el mayor costo lo pagó todo el pueblo argentino.

En síntesis, estos lineamientos de política educativa acentuaron la ausencia del Estado y la des-responsabilización respecto de sus obligaciones en materia educativa.

Nos parece central, al momento de analizar las políticas educativas: un discurso, una ley, un documento de política educativa, siempre debe ser analizado, leído, escrutado en dos dimensiones al mismo tiempo. Una dimensión es aquella que mira lo que está escrito ó es dicho, es decir lo explicitado, “lo que dice”.

La otra dimensión de análisis es sobre lo que no está escrito ó dicho, es decir sobre lo omitido, sobre “lo que no dice”; allí seguro hay cuestiones centrales sobre las que no se hablan, que históricamente han estado ausentes en las definiciones de la política educativa y que no son producto de la casualidad, ni de una omisión involuntaria.

A esto debemos agregarle, además, que las políticas de ajuste aparecieron disfrazadas; los funcionarios, los técnicos y los especialistas construyeron eufemismos y verdades a medias, que se expresaron de distintas maneras.

Veamos a continuación algunos ejemplos de lo que estamos planteando:

De qué se hablaba cuando decían...:

- **“Redefinición de roles y funciones para la EE”:** esta propuesta, dirigida a los docentes de las escuelas especiales, que suena a algo que podría ser necesario, en el contexto de una política neoliberal significaba que había que ampliar el trabajo, la atención de alumnos, el apoyo a las escuelas comunes u otras instituciones, etc., con los mismos recursos humanos con los que se contaban, con el agravante de que en muchas jurisdicciones ni siquiera se mantuvieron los cargos que había, sino que se redujeron. El planteo era concreto: “con los mismos e insuficientes recursos con los que se contaba se debían hacer más cosas” (este es un punto que está contenido en el “Acuerdo Marco para la educación Especial”, 1998).

¹Frederick W. Taylor (1856-1915), fundador del movimiento conocido como “la administración científica del trabajo”. Esta es una teoría científica procedente del campo industrial/comercial o de las grandes burocracias, nacida de la preocupación por el rendimiento de las empresas; un marco conceptual conocido como “teorías de amos”, porque son encargadas, elaboradas y utilizadas por patrones. Taylor describe una profunda diferencia entre los que deben pensar y los que deben ejecutar.

- **“Escuelas inclusivas”**: en ese contexto, también se planteó “la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en las escuelas comunes”, sin garantizar la provisión de los recursos que se necesitan: maestros, apoyos para alumnos, transporte, etc.; esto era lo mismo que decir: “dejemos a estos alumnos en las escuelas comunes, que hagan lo que puedan y que los maestros también hagan lo que puedan”. De este modo, cuando los alumnos no aprendan porque es imposible atender a sus necesidades, ¿quiénes creen ustedes que serán los responsables? Los maestros y las escuelas que no quieren ser inclusivas.

- **“Programa Escuelas Prioritarias”**: este Programa proponía la formación de núcleos, compuestos por escuelas comunes (jardines, primarias y medias) y escuelas especiales. Se le planteaba a la escuela especial la obligación de dar respuesta y atención a todos los alumnos que tuvieran dificultades de aprendizaje dentro de las escuelas comunes que formaban parte de dicho núcleo, pero sin tener en cuenta el aumento de recursos humanos y materiales que ello implicaría. Así la escuela especial no sólo debía continuar atendiendo a los alumnos que ya tenía matriculados, sino a todos los nuevos casos que fueran detectados, todo esto con los mismos e insuficientes recursos con los que la escuela especial contaba. Nuevamente más de lo mismo: se aumentaba y ampliaba el trabajo a cambio de un subsidio mínimo, pero sin una contrapartida en la ampliación de los recursos ni el mejoramiento de las condiciones (Programa del Ministerio de Educación de la Nación, elaborado a fines de los '90, en el marco de las “políticas compensatorias”).

De qué cosas no se hablaba (que todavía, en muchos casos, siguen sin hablarse):

Dos son las cuestiones sobre las que -históricamente- no se hablan en las políticas educativas oficiales: las **CONDICIONES DE TRABAJO** y los **RECURSOS** que se necesitan para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La razón de estas omisiones es sencilla: las políticas de Ajuste no permiten hablar de mejores condiciones, ni de ampliación de recursos, porque esto nos remite a la necesidad de aumentar el presupuesto para educación.

Estas omisiones, lejos de ser ingenuas, tienen dos claras intenciones: por un lado, instalar condiciones vinculadas a la **Flexibilización Laboral** y, por otro lado, **responsabilizar a los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los resultados de la educación**.

La **Flexibilización** no es otra cosa que la **PRECARIZACIÓN del trabajo**, que se expresa como un **aumento de las obligaciones junto con una pérdida ó desmejoramiento de las condiciones**, que terminan obstaculizando la enseñanza y el aprendizaje y que se hace evidente en la diversificación y ampliación de la tarea, en el aumento constante de alumnos a cargo, en la falta de materiales didácticos y de útiles escolares, en la falta de una infraestructura adecuada y en los intentos de modificación de los Estatutos docentes.

Esta política intentaba **hacer recaer la responsabilidad en los actores sociales** directamente involucrados en la escuela, porque cuando sólo se habla de principios, fundamentos y “prestaciones de servicios”, sin señalar las condiciones y recursos que se requieren, **es querer hacer pensar que todo es cuestión de “buena voluntad”**, voluntad de los que trabajan en las escuelas, de los alumnos y de sus familias; por lo tanto, cuando no se pueda dar respuesta a las demandas de la sociedad, van a decir que son los docentes los que no quieren cambiar o los estudiantes que no se esfuerzan o las familias que no acompañan.

En todos los documentos elaborados por el ministerio de Educación de la Nación y de las demás jurisdicciones, sólo encontramos como condiciones necesarias para llevar adelante el proceso de reforma tener una organización institucional flexible, la gestión curricular y contar con un currículum abierto. También, con otras palabras, se vuelve a la vieja idea del trabajo docente como “apostolado”, cuando dicen -por ejemplo- textualmente lo siguiente: el docente deberá “Comprender su vida laboral como una carrera profesional con un fuerte compromiso personal”.

También vinieron a cambiarle el nombre a las cosas:

No fue casual la nueva jerga terminológica, la avalancha de siglas que acuñaron; pareciera que todo funcionario y/o técnico que quería arrogarse el lugar de “transformador” estaba obligado a poner en circulación un conjunto de siglas y palabras. Así apareció como un “código innovador”: la E.G.B., el P.E.I., el P.C.I., el P.P.I., los C.B.C.² ; y también palabras como: calidad, equidad, eficiencia, eficacia, gestión, gerenciamiento. Todo un conjunto de términos provenientes del campo de la economía y de la empresa. Es así, que se introdujo un conglomerado de palabras ajenas a la práctica docente, a la experiencia y a la propia cultura pedagógica. Esto no fue casual, **querían quitarnos la palabra**, no sólo excluyéndonos de los ámbitos de discusión, sino que también cambiando las palabras que teníamos por otras. Nos quisieron dejar sin palabras, sin el contenido que estas tienen y de las que históricamente un sujeto se va apropiando como producto de un trabajo colectivo. La cultura pedagógica está internalizada, es producto de la experiencia, tiene que ver con el trabajo y con su historia, está asentada en las matrices de aprendizaje de cada sujeto. Y esto no es una cuestión menor, sino que es profundamente ideológica y responde a los intereses de los sectores de poder que quieren tener la hegemonía, no sólo del discurso sino del saber, que se expresaba a través de un supuesto saber técnico ó especializado.

El problema sigue siendo cómo instalar prácticas participativas y democráticas:

Desde los gobiernos de muchas jurisdicciones se ha ido cambiando el discurso y, en algunos casos, se han abierto canales de participación, pero esta tiene serias dificultades para ser llevada a la práctica. Así imponen un estilo de gestión que dice ser participativo, pero no se garantizan los tiempos y espacios necesarios para pensar, analizar, intercambiar y se toman decisiones sin la menor intención de consensuar. Decisiones que, muchas veces, afectan las condiciones y la organización del trabajo en las escuelas. Además, con esta forma de gobernar, se intenta desconocer a las organizaciones gremiales, que son el medio -que como trabajadores tenemos- para plantear nuestras ideas y necesidades.

Es necesario que aquellos que tienen la conducción política del Estado entiendan que los maestros, junto con los alumnos y sus familias, tenemos mucho que decir, **tenemos una “experiencia sabia”**, producto de nuestro trabajo y del conocimiento cotidiano de la realidad, porque estamos cada día en las escuelas, en las aulas, en los barrios. Conocemos los problemas de la educación, los podemos identificar y estamos en condiciones de pensar y desarrollar propuestas alternativas.

² EGB (Educación General Básica), PEI (Proyecto Educativo Institucional), PCI (Proyecto Curricular Institucional), PPI (Proyecto Pedagógico Individual), CBC (Contenidos Básicos Comunes).

Los Trabajadores de la Educación
aprendimos, ya hace tiempo, que lo que no dicen los gobiernos
debemos decirlo nosotros, los trabajadores, pues si no lo hacemos nadie lo hará. Además, sería un error
esperar de los funcionarios de gobierno o pedirles a ellos que sean los que definan todo lo vinculado con
las condiciones, los recursos y la organización del trabajo.
Los trabajadores tenemos una herramienta que es la PARITARIA, allí es donde discutimos, proponemos y
concretamos cuestiones fundamentales
para nuestro trabajo.

Señalaremos, a continuación, algunos temas que creemos es necesario abordar, entre nosotros, los trabajadores, junto con los alumnos, las familias, la comunidad y otras organizaciones sociales que puedan aportar lo suyo

En primer término es necesario **revisar y modificar las CONDICIONES DE TRABAJO**, por ejemplo:

- Los **índices de relación docente-alumnos**, esto es ¿con cuántos alumnos puede trabajar un maestro?; la cantidad debe ajustarse a las necesidades de los alumnos y a las posibilidades reales y concretas del docente y de la escuela. No se puede enseñar cuando hay una cantidad excesiva de alumnos porque no es posible atender a la necesidad de cada uno.
- Los **tiempos de trabajo colectivo**, la acción interdisciplinaria, no puede realizarse teniendo que atender al mismo tiempo a los alumnos. No hay trabajo en equipo cuando las reuniones se hacen en los recreos, en los pasillos o en los patios o con la presencia sólo de algunos docentes (aquellos que no tienen en ese momento alumnos a cargo). Es necesario definir, garantizar y concretar espacios de encuentro, dentro del horario de trabajo y con la presencia y participación activa de todos los docentes que correspondan.
- También es necesario **modificar la organización institucional**, debemos tener una organización que nos permita contener a todos los alumnos y a todos los docentes, ya sea a los que realizan su trabajo dentro de la escuela especial (sede), como fuera de ella (integración escolar).

En segundo término es necesario **contar con todos los RECURSOS** que se requieren para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estamos hablando de:

- **Recursos Humanos:** cada escuela deberá contar con todos los cargos docentes que necesita, según sea la discapacidad que atienda. Cada escuela debe tener un Equipo Técnico y contar con todos los maestros que hagan falta, tanto para la atención en la sede de la escuela especial como para la integración.
- **Recursos Materiales:** elementos didácticos y bibliografía específica, tecnología adecuada (maquinarias, herramientas, etc.) para la Formación Laboral. No se puede desarrollar una educación de calidad sólo con tiza y pizarrón, con máquinas o herramientas obsoletas e insuficientes y que, además, deben ser conseguidas o provistas por los docentes y las cooperadoras de las escuelas.

- **Recursos Financieros:** para cubrir los gastos reales de viáticos y movilidad (en la integración escolar), el mantenimiento de los edificios y de los transportes escolares y el sostenimiento de los proyectos educativos.

Hay algunos temas que merecen una particular atención por su importancia y sobre los cuales tenemos una posición tomada y propuestas construidas, colectivamente:

La Actualización y la Formación docente:

Respecto a la **Formación Docente** podemos decir que todavía hay algunas jurisdicciones donde **el Estado ha renunciado a la formación de recursos humanos para la EE**. Hay provincias, o amplios territorios, donde no existen profesorados específicos. Tampoco hay respuestas en cuanto a la **Actualización Docente** (“capacitación”), la mayoría de los pocos proyectos oficiales que se desarrollaron hasta el momento no incluyen a los docentes de la EE, ni tampoco abren la participación para acordar el contenido de una capacitación. ¿Por qué sucede esto? Porque se sigue pensando la educación con la misma lógica de la reforma de los '90: los funcionarios, los técnicos y asesores contratados creen que ellos -por sí mismos- pueden definir y decidir que es lo que los maestros, los alumnos y las escuelas necesitan. Y, además, en muchos casos no se considera a la EE con la misma importancia que se le da a otros niveles y modalidades del sistema educativo.

Los Trabajadores de la Educación decimos:

- **El Estado no puede renunciar a la formación de sus propios recursos humanos.**
- **El Estado debe apoyar el desarrollo de experiencias pedagógicas de investigación**, que los docentes realizamos en las escuelas.
- **El diseño de un programa de actualización y de formación docente se debe realizar con la participación de los docentes**, teniendo en cuenta los problemas pedagógicos y las necesidades.
- Y por último decimos que **la capacitación debe ser en servicio**, porque forma parte del trabajo.

El Financiamiento de la Educación:

Señalaremos aquí tres cuestiones:

1) La falta de financiamiento a la educación en general.

2) La discriminación operada hacia la EE: generalmente se da prioridad, cuando se destinan los pocos o muchos recursos existentes a otros niveles o modalidades del sistema educativo. Esta -como ya señalamos- es una herencia de los '90, cuando se definió apostar todo a una “Escuela General Básica” que aportara “mano de obra” al modelo económico neoliberal.

3) La situación salarial de los Trabajadores de la Educación: ¿Cómo desarrollar una educación de calidad con un salario que no alcanza a cubrir las necesidades mínimas? Decimos esto sin olvidarnos que el problema salarial no es un problema sólo de los trabajadores de la educación, sino de la mayoría de los trabajadores en general. Nos preocupa el escaso valor material, sin dejar de señalar lo que implica el salario como valor simbólico. Dijo Pierre Bourdieu: **“El desprecio hacia una función queda patente por la remuneración más o menos ridícula que le es otorgada”.**

En relación al financiamiento, queremos ser claros y decir que, sin un presupuesto educativo que atienda a todas las necesidades de la educación no hay transformación posible.

RESPONSABILIDAD DEL ESTADO: DE LA AUSENCIA A LA PRESENCIA.

En los '90, como Trabajadores de la Educación, decíamos: **“La escuela pública resiste, piensa y sueña”.** **“Ningún alumno sin escuela y ningún maestro sin trabajo”.**

En esos años la resistencia fue esperanza, desde un primer momento resistimos a la Ley Federal de Educación del gobierno de Menem, con movilizaciones en las calles, junto con los estudiantes y el pueblo. Nunca aceptamos pasivamente las políticas neoliberales, que no sólo se expresaron en la educación sino en todos los ámbitos políticos del Estado. No creímos en la promesa neoliberal de un futuro mejor, sabíamos que esa política sólo buscaba la destrucción del Estado o reducirlo una expresión mínima, junto con el sometimiento del pueblo y de los trabajadores y el beneficio de las corporaciones económicas y los sectores financieros, vinculados a los organismos económicos internacionales.

La lucha, que ya veníamos sosteniendo desde la recuperación de la democracia, la continuamos con mayor fuerza y con esperanza, a pesar de las derrotas que íbamos teniendo como trabajadores y como pueblo. Derrotas que fueron dolorosas, como fueron las privatizaciones de las empresas del Estado, las leyes de flexibilización laboral, la destrucción de la industria nacional, el imperio de la especulación financiera, junto con la amnistía a los genocidas. Y entre todo esto, también, la sanción de la Ley Federal de Educación en el año '92. Si hubiésemos pensado que nos habían derrotado definitivamente no hubiese habido resistencia. La lucha continuó en las calles, en las plazas, en las escuelas, en las aulas, en los barrios, en todos aquellos espacios donde nos reuníamos para analizar, pensar, criticar y construir otra manera, otra forma, otra ley de educación posible. No nos resignamos, ni nos sometimos a la brutalidad neoliberal; por eso decimos que **la resistencia fue la esperanza.**

Esta resistencia nunca fue pasiva, desde la crítica comenzamos a pensar en una ley que fuera para educar al pueblo, que respetara a los trabajadores y, fundamentalmente, que aportara a la construcción de otro país. Y en diferentes espacios (reuniones, jornadas, congresos, etc.) comenzamos a escribir otra ley, sabíamos que llegaría el momento en que también nosotros podríamos definir algo del contenido de una nueva ley.

Todas estas luchas que vivimos y protagonizamos, como pueblo, pusieron en crisis las ideas que el modelo neoliberal tiene del Estado y así iniciamos un proceso de recuperación, que sabemos incipiente, que está iniciado pero lejos todavía de concretarse, en el que sostenemos la responsabilidad del Estado en la garantía del ejercicio de todos los Derechos que tenemos como ciudadanos. No sólo supimos denunciar la ausencia del Estado, sino que empezamos a formar parte de su recuperación y presencia.

La perspectiva de la nueva Ley de Educación Nacional.

En el año 2006, antes de comenzar la discusión con el gobierno y ante la posibilidad de construir una nueva ley de educación, dijimos -en un documento del Departamento de Discapacidad de la CTA Nacional-: *“Ya está abierta la discusión, los compañeros del Departamento de Discapacidad de la CTA, junto con los Trabajadores de la Educación desde la CTERA, hemos decidido participar en la construcción de una nueva ley de educación. Esta es la cuestión central que debemos asumir ahora: ponernos a pensar*

cuál es la Ley de Educación que queremos, definir -junto con otras organizaciones sociales- cómo debe ser la ley que nuestro pueblo necesita y que deberá garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y de todos los que habitan nuestro país”.

Los aportes que, como Departamento de Discapacidad (hoy Secretaría de Discapacidad), hicimos a la nueva Ley de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, fueron:

“El Sujeto de la Educación Especial. ¿A quién está dirigida la Educación Especial?”

La denominación “personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad” no es la correcta para definir al Sujeto de la Educación Especial. El concepto de Necesidades Educativas Especiales fue introducido en la década de los '90, en un contexto de aplicación de políticas neoliberales en educación y ha sido utilizado con la intención de sustituir el concepto de Discapacidad, con el objeto de “invisibilizar” a los sujetos que tienen alguna discapacidad y para diluir -entre otros fines- la responsabilidad del Estado respecto a la atención integral de los mismos; esto terminaba consolidándose con la siguiente expresión: “Todos tenemos necesidades educativas especiales”. Entonces, si Todos las tenemos, Nadie las tiene. Pensamos que la denominación adecuada es hablar de **“personas o sujetos con discapacidad”**. A manera de ejemplo, otro concepto que invisibiliza la discapacidad, que también fue introducido en los '90, es el de “capacidades diferentes”, el objetivo es nuevamente el mismo: “diluir” las diferencias, pues si “todos tenemos capacidades diferentes” nadie las tiene en particular.

No estamos proponiendo un simple cambio de palabras sino un cambio de sentido; entendemos que los nombres que se les dan a las cosas designan -fundamentalmente- sentidos políticos; entonces esta ley, que procura producir un quiebre respecto a la política educativa que se expresó en la Ley Federal, debe despojarse de aquellos conceptos introducidos desde la política neoliberal que gestó dicha norma.

“La Educación Especial deberá librarse de algunos disfraces”

Los conceptos “necesidades educativas especiales” y “capacidades diferentes” son eufemismos, son disfraces de la discapacidad, son definiciones “políticamente correctas”, que se apoyan en el paradigma de la Normalidad. Nosotros -desde el Departamento de Discapacidad (hoy Secretaría de Discapacidad)- pensamos que la discapacidad actúa en cada sujeto en particular y se traduce como la imposibilidad de realizar alguna cosa y que esta puede ser permanente o transitoria. La discapacidad no es sólo un problema médico, no siempre está vinculada a cuestiones de origen biológico, sino que también hay otras circunstancias que producen alguna limitación que impide desarrollar actividades de diversa índole y que se manifiestan en la vida cotidiana

“Inclusión no es lo mismo que Integración”

Inclusión no es sinónimo de Integración. La confusión, que no es casual, también fue introducida en los '90. Un alumno con discapacidad estará incluido tanto si asiste a una escuela común como si lo hace a una escuela especial; mientras que la integración escolar implica una estrategia educativa por la cual ese sujeto con discapacidad concreta

su educación en una escuela común. Que un sujeto esté incluido no significa que estará integrado; Inclusión es “colocar una cosa dentro de otra”, Integrar es “conformar un todo con las distintas partes que lo componen”.

La Integración Escolar, como estrategia educativa de la EE, es la que le puede garantizar al sujeto el máximo desarrollo de sus posibilidades de aprendizaje y una inclusión activa en la escuela común, en tanto que garantice los recursos y la atención en función de las necesidades particulares, de las posibilidades y de las limitaciones que cada sujeto tiene.

La “inclusión educativa” es para todos

El “principio de inclusión educativa” no debe regir sólo para la EE, sino que corresponde a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos tienen derecho a la Educación.

Entendido de esta manera, todos los niveles y modalidades del sistema educativo deben garantizar la Inclusión de todos los sujetos -tengan o no discapacidad- y la EE, además, debe procurar la Integración escolar de los sujetos con discapacidad, según sus posibilidades y deseos, en todos los niveles y modalidades.

Documento del Departamento de Discapacidad, presentado en el Encuentro de Organizaciones Sociales convocado por la CTERA, en Septiembre de 2006.

Sabemos que con la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional no termina ni se resuelve el problema de la educación sino que, por el contrario, allí comienza una nueva etapa de lucha, que consiste en hacer cumplir lo que la ley dice. En este sentido, decimos que **la ley es un plan de lucha**, es algo por lo que hay que seguir peleando para que se cumpla. Aquí, reivindicamos el lugar y la importancia del Estado respecto a su responsabilidad y obligación.

El Derecho a la Educación se concretará en tanto existan un conjunto de variables que se articulen y una decisión política que lo sostenga. Aunque es necesario e imprescindible contar con una buena ley, esto no alcanza si no hay un Estado que la haga cumplir y un conjunto de organizaciones sociales -entre las que estamos nosotros los Trabajadores- que nos comprometamos en la defensa de ese derecho, exigiendo a todos los involucrados un cumplimiento real y efectivo del mismo.

“Aunque no podemos adivinar el tiempo que será,
sí que tenemos, al menos, el derecho de imaginar
el que queremos que sea.”

Eduardo Galeano

LA EDUCACIÓN PARA EL MUNDO DEL TRABAJO

La formación laboral dentro del sistema educativo

Si la escuela debe ser formadora de sujetos para el ingreso al mundo del trabajo es una vieja discusión. La escuela moderna fue pensada para esta función. No es nuestra intención abrir esta discusión en general, sí decimos con claridad que no pensamos que la única función de la escuela -o que su principal función- sea formar para el trabajo, por lo tanto tampoco pensamos que exista una correspondencia entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo. Hecha esta aclaración, sí decimos que los sujetos con discapacidad necesitan que su educación y la escuela asuman la responsabilidad de brindarles una formación que les permita acceder a un trabajo y mantenerlo, en tanto dependa de él.

Ahora, si bien pensamos que no hay una correlación de equivalencia entre lo escolar y lo laboral, es decir que no son dos mundos iguales, sí sabemos que muchas veces se pueden reproducir ciertas relaciones sociales, que están cruzadas por el ejercicio de la autoridad y la presencia de distintas jerarquías que implican poder. Esto hace que también, en la escuela, puedan reproducirse -no exactamente de la misma manera, ni con los mismos objetivos- algunos de los elementos que aparecen implicados en las relaciones sociales de producción: como ya dijimos, el ejercicio de la autoridad, normas de convivencia, pautas de comportamiento y cierta distribución de tareas.

La escuela puede reproducir, tal vez sin habérselo propuesto, algunas formas de sometimiento que se observan en el mundo del trabajo, sobre todo cuando la organización institucional tiene una base autoritaria y alejada de lo democrático. En este sentido, la escuela y la educación, en general, deben prestar mucha atención en la definición de los principios que la guiarán, en los objetivos institucionales que se propondrán y en la dinámica y formas organizativas que adoptarán. Lograr conformar una institución democrática no es producto de un proceso natural sino que es consecuencia de un posicionamiento ideológico y de un conjunto de decisiones, que sostengan con convicción el principio de trabajar en un ámbito colectivo y democrático.

Otro problema que tiene la escuela, cuando piensa cómo encarar la formación laboral de los estudiantes, es poder atender a la complejidad que aparece implicada en esta acción. Para poder entender esto señalaremos algunos de los elementos que deberían ser considerados:

- ✓ La elección sobre qué talleres de formación son los más adecuados para encarar la educación laboral de los aprendices.
- ✓ Tener en cuenta la relación que existe -o debiera existir- entre los talleres que funcionan en la escuela y las posibilidades laborales existentes en el medio social en que se mueven los sujetos.
- ✓ Contar con la infraestructura edilicia adecuada para la instalación y funcionamiento de un taller.
- ✓ Disponibilidad de la tecnología y materiales que se necesitan para la enseñanza y el aprendizaje, como ser maquinaria, herramientas, apoyos específicos, ropa de trabajo, etc.
- ✓ La formación que tienen los docentes, es decir tener en cuenta si los maestros tienen los conocimientos necesarios para desarrollar lo que deben enseñar, según el taller que tienen a su cargo.

No es una tarea sencilla pensar y decidir cómo será la formación laboral de los sujetos con discapacidades transitorias o permanentes. Requiere de un análisis y de una planificación exhaustiva, que no se puede realizar a las apuradas ni se resuelve si queda librada a la improvisación.

Sabemos de las dificultades de las escuelas y de los centros de formación laboral, que pertenecen a la EE, para poder atender a la complejidad mencionada. Conocemos las dificultades y las frustraciones de maestros y aprendices, que deben enseñar y aprender en condiciones inadecuadas, sin los elementos necesarios, sin posibilidades de elegir ni decidir y haciendo sólo aquello que les permite hacer los materiales y herramientas con las que cuentan; esto hace que sea imposible proyectar una formación seria y que haya que trabajar con lo que alguien consiguió o acercó a la escuela o al centro de formación laboral.

La formación laboral no es sólo un problema de recursos e infraestructura, no contar con estos elementos es un problema pero no es todo el problema. Además de los recursos materiales hay otras cosas que deben ser consideradas: las características de las personas con discapacidad, sus deseos, necesidades y posibilidades como así también las posibilidades reales y concretas que el medio les ofrece para su inserción laboral.

La formación laboral debe ser pensada y hecha desde cada situación concreta, es decir, en relación a cada sujeto con discapacidad, a la institución educativa, a la formación de sus recursos humanos (docentes) y al contexto socio-ambiental en que el sujeto vive.

Si pensamos la formación laboral desde el modelo neoliberal se nos hace difícil encontrar formas concretas, ya que es un modelo que piensa que el trabajo es sólo un elemento más del “mercado” y donde sus principales características eran -y son- la expulsión del trabajador, el poco valor real y simbólico que se le asigna al trabajo en sí mismo y la búsqueda permanente del sometimiento a las “reglas” que ese mercado imponía. Evidentemente, estas cuestiones aportaron para poner en crisis el sentido de la formación laboral.

El problema de la desocupación y de la subocupación -otras más de las tantas consecuencias de la aplicación del modelo neoliberal- también marcaron el sentido, el desarrollo y algo del destino de la formación laboral de las personas con discapacidad. Muchas veces escuchamos decir: “¡Si no tienen trabajo los trabajadores que no tienen discapacidad, qué van a conseguir un trabajo los que salen de los centros de Formación Laboral!” Esta definición, que más que una pregunta era una afirmación, terminaba incidiendo profundamente al momento de pensar y proyectar la educación para el trabajo de las personas con discapacidad, que pasaban por alguna institución del sistema educativo.

La escuela históricamente ha buscado, ha tenido como intención o ha creído que educaba para la inclusión social de los sujetos, con este propósito también se ha pensado la formación laboral, al menos esta fue su intención originaria. El hecho de salir a buscar y conseguir un trabajo era el fin último, el mayor logro, para la institución educativa y para la familia del aprendiz, ya que significaba haber alcanzado la integración social de un joven o un adulto con discapacidad. Ahora, ¿cómo resolver el problema de la formación laboral en un modelo político y económico que lo que hacía era expulsar trabajadores, acrecentando la exclusión social?

Entonces, esto nos pone ante otro problema: para poder pensar la educación para el trabajo y la formación laboral del pueblo -en general- y de las personas con discapacidad -en particular- hay que pensar al mismo tiempo otro proyecto de país, distinto al que el modelo neoliberal puso en práctica en las últimas décadas.

“Educar para el trabajo significa formar para el proceso de trabajo contemporáneo pero según una estrategia que valore el acceso igualitario al trabajo y a la movilidad social, que facilite visiones totalizadoras y sustantivas de la realidad concreta en la cual se inserta tal proceso de trabajo y que no reemplace una mirada crítica hacia él por una complaciente y adaptativa.”

Luis Rigal

INTEGRACIÓN LABORAL. PASANTÍAS.

Si bien puede ser cierto que en las escuelas y en los centros de formación, o en otras instituciones educativas, se establecen ciertas correspondencias en relación al mundo del trabajo, ya sea porque desde las propuestas pedagógicas se busque que el ámbito escolar sea lo más parecido posible al de una fábrica -por ejemplo-, o porque en dicho ámbito se reproduzcan consciente o inconscientemente ciertas formas de relación laboral que aparecen en una fábrica; lo mejor para la formación para el trabajo de un sujeto es que esta se produzca en un ámbito de real de trabajo, concreto, como puede ser una fábrica, un comercio, o un micro-emprendimiento comunitario.

Para llevar adelante esta propuesta, en principio, se necesita contar con una apertura de parte de la institución formadora, que la predisponga a salir a la comunidad en búsqueda de espacios laborales donde los aprendices puedan insertarse y animarse a construir un proyecto de integración laboral. Pero esto es sólo el comienzo, como contrapartida, se necesita que también desde la comunidad y desde sus diferentes organizaciones haya predisposición a aceptar la presencia y el aprendizaje de una persona con discapacidad. Pero aquí no termina el problema, una vez construidas las dos condiciones anteriores, es necesario contar con algunos recursos que permitan sostener la **integración laboral** de un sujeto con discapacidad en un ámbito real de trabajo, como es -por ejemplo- contar con un maestro integrador laboral que pueda acompañar todo este proceso, apoyando y orientando tanto al aprendiz en su trabajo como a las demás personas que forman parte de ese ámbito.

También la formación Laboral de adolescentes y adultos con discapacidad puede llevarse a cabo en otros espacios educativos que no pertenecen a la EE, como son los Centros de Formación Profesional que pertenecen a la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos o en los talleres que funcionan dentro del nivel Medio, más precisamente en las escuelas técnicas. Estos espacios deben ser considerados una opción educativa posible y la decisión dependerá de cada sujeto -según sus posibilidades y deseos- y también de la disposición del contexto. Un estudiante ó aprendiz de una escuela especial ó de un centro de formación laboral podrá asistir a alguno de estos espacios y su aprendizaje podrá ser acompañado desde la EE con un maestro integrador laboral.

Las **pasantías** son otra opción posible, que puede ser propuesta y sostenida desde las instituciones formadoras, demás está decir que para su desarrollo se necesitan de las condiciones antes mencionadas. La pasantía es una forma de inserción que puede darse en el marco de un proyecto de integración escolar, con

la presencia de un maestro integrador laboral que acompaña; pero puede ser un proyecto que no requiera del apoyo directo por parte de un maestro sino de un seguimiento periódico desde la institución formadora, siendo así un paso previo al egreso del aprendiz de la institución educativa.

Existen algunas normativas que regulan estas experiencias de formación laboral, que por lo general son jurisdiccionales, por lo tanto será necesario conocerlas para organizar el trabajo en el marco legal establecido. Ahora, si no existiera normativa que regule estos proyectos será necesario crear y dar alguna forma legal a la misma, a fin de encuadrar el trabajo, el derecho, las obligaciones y las responsabilidades, tanto del aprendiz, como de la institución formadora, como del lugar de trabajo. Una pasantía es una experiencia de formación laboral, es una experiencia de aprendizaje, que le aporta conocimientos a la persona que la realiza e indirectamente también le reporta algún beneficio al lugar que se ofrece para que se realice; pero este no debe ser bajo ninguna circunstancia el procurarse mano de obra gratuita, que ocupe un puesto de trabajo que debería tener un trabajador.

Contenidos de la formación laboral: Trabajo, trabajadores y derechos.

Como ya lo hemos señalado, la formación laboral debe ser una experiencia de aprendizaje que vincule a la persona con el mundo del trabajo, en una situación que sea lo más cercana posible a un contexto real de trabajo.

La escuela debe “enseñar a trabajar” a personas con discapacidad, para que puedan integrarse y formar parte de una sociedad que en general tiende a marginarlos.

Creemos que estamos a tiempo de revisar los contenidos de la formación laboral, probablemente sea el momento de descartar algunos y estamos seguros de que es necesario incluir otros, como es todo lo vinculado al Trabajador: su dignidad, sus derechos y su lugar en la sociedad.

No es nuestra intención realizar un listado de contenidos curriculares, pero sí queremos señalar algunos de los elementos básicos que los aprendices deberían incorporar a lo largo de su formación:

El “Contenido del trabajo” como contenido educativo

El contenido del trabajo -en general- está constituido por tres elementos básicos:

1) La carga de trabajo:

La carga de trabajo está compuesta por distintos elementos: el espacio físico o lugar de trabajo, si la infraestructura es adecuada, si presenta riesgos, si reúne las medidas de seguridad e higiene; la prevención de accidentes; la carga horaria, es decir cuántas horas están dedicadas al trabajo. En relación a esto, también será necesario considerar la existencia de tiempos de descanso. Evidentemente, este análisis deberá realizarse en cada caso en particular.

2) La complejidad del contenido del trabajo:

La complejidad está dada, fundamentalmente, por la simultaneidad de factores que intervienen y que -de alguna manera- se deben manejar, considerar o tener presentes al momento de desarrollar un trabajo:

- Tener el conocimiento concreto sobre la actividad que debe realizar,
- Tener conocimientos y una práctica que le permita vincularse y trabajar con otros.
- Contar con los conocimientos fundamentales que hacen a los derechos y obligaciones que tiene como trabajador.

Otro aspecto de la complejidad, vinculado al puesto de trabajo, es que los trabajos del sector de las tecnologías de punta se pagan mejor; el salario está en relación a la complejidad; esta indica ya de por sí, que hay más responsabilidad y más carga y lo que se paga por la complejidad es el conocimiento.

3)La organización del trabajo y la responsabilidad:

Todo trabajo requiere de una determinada forma organizativa, que debe realizarse teniendo en cuenta las condiciones materiales que el desarrollo del puesto de trabajo requiere, condiciones, recursos, medios e instrumentos son cuestiones fundamentales que hacen a la dignidad del trabajador.

También es necesario asumir la responsabilidad social que se otorga a cada trabajo, haciendo que ésta no sea una carga sino parte de la experiencia, que estará en sintonía con el deseo y formará parte de su dignidad como trabajador.

También se deben incluir contenidos vinculados a sus derechos y obligaciones:

- **El Salario:** el salario que se otorga a cualquier trabajo, además de tener un valor económico concreto, tiene un valor simbólico.
- **La calificación/recalificación:** ligada a la formación laboral y/o profesional necesaria para el desempeño de un trabajo.
- **El control de los Trabajadores:** cualquier tarea que realiza un trabajador requiere de control. Ahora, qué se controla, cómo se lo hace, quién lo hace, de qué manera y para qué; todas estas son las cuestiones que un trabajador debe tener en cuenta y tomar consciencia de ellas.
- **El derecho a sindicalizarse:** la importancia de formar parte de una organización gremial, como expresión de la vida democrática y para la defensa de sus derechos como trabajador.
- **La legislación laboral y toda la legislación vinculada específicamente a la discapacidad:** el conocimiento de la legislación es algo elemental para el ejercicio de la defensa de los derechos.

“Así pues, si cabe conservar alguna esperanza razonable, reside en que siguen existiendo en las instituciones estatales, así como en las disposiciones de los agentes (...), fuerzas que, bajo la apariencia de limitarse a defender, como se les reprocha inmediatamente, un orden desaparecido y los “privilegios correspondientes, tienen que trabajar, en realidad, para resistir a la prueba, en inventar y construir un orden social que no tenga como ley exclusiva la búsqueda del interés egoísta y la pasión individual del beneficio, y que deje lugar a unos colectivos orientados hacia la búsqueda racional de fines colectivamente elaborados y aprobados”.

Pierre Bourdieu

ANEXO

A continuación proponemos un texto que nos haga reflexionar acerca del tema de las condiciones de trabajo

El articulista paraguayo Juan Díaz Bordenabe cuenta que, desde Madison, donde estudia comunicación en la Universidad de Wisconsin, su amigo mozambiqueño Felisberto Nhabomba le envía un relato fundado en un experimento. Según dicho relato, un científico colocó 5 monos en una jaula, en el medio de ella una escalera, y encima un cacho de bananas. Cada vez que un mono subía para apoderarse de algunas bananas, el científico dejaba caer un chorro de agua helada sobre los monos que habían permanecido en el piso. Después de varios ensayos, cuando un mono se acercaba a la escalera, los demás se le echaban encima y lo molían a golpes. Pasado algún tiempo, ningún mono rondaba la escalera, a pesar de la atracción de las bananas. El científico decidió continuar con su experimento...

El científico cuyo experimento relata Díaz Bordenabe decidió sustituir a uno de los monos por uno nuevo. La primera cosa que hizo el recién llegado fue intentar subir por la escalera. Los cuatro veteranos lo agarraron y le dieron tal paliza que el novato resolvió no probar más. Uno de los cuatro remanentes fue a su vez sustituido por un nuevo mono, que se abalanzó sobre la escalera y recibió parecida tunda; el primer sustituto fue quien con mayor entusiasmo participó del castigo. Un tercer mono fue sustituido y volvió a ocurrir lo mismo. El cuarto y último del primer grupo de veteranos fue reemplazado...

Luego del reemplazo del último de los veteranos, el científico tenía un grupo de cinco monos que nunca habían padecido una ducha fría pero que, curiosamente, continuaban pegándole a aquel colega que intentase agarrar bananas. Llegado a este punto, decidió reflexionar acerca de algunos de los caminos recorridos por el "Homo sapiens", a partir de la separación de la ruta que los vinculaba con sus primos hermanos, los monos...

El científico de los monos llegó a la conclusión de que si éstos hablaran, y fuese posible preguntarles por qué razón se mataban a golpes cada vez que uno de ellos se acercaba a una escalera por sobre cuya cúspide esplendía un manojito de su alimento predilecto, probablemente la respuesta sería: "Es que las cosas siempre han sido así por aquí"...

Fragmento del artículo de Rafael A. Bielsa, "El mono del año 2000", publicado en el diario Página/12, 6/6/2000.

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Hagamos un poco de historia

Con el objeto de despejar cualquier duda hemos producido una primera definición, que implica un posicionamiento:

La Integración escolar no es lo mismo que la inclusión educativa.

Decimos que Inclusión e Integración son dos conceptos distintos, no son sinónimos, no tienen el mismo sentido, ni expresan la misma idea. Si vamos al significado de cada término, el diccionario nos dice: Integrar: “Dar integridad a algo, componer un todo con sus partes integrantes”. Incluir: “*Colocar una cosa dentro de otra o dentro de sus límites. / Contener una cosa a otra o llevarla implícita...*”. La integración escolar no es “colocar” un sujeto con una discapacidad en una escuela común. Un sujeto incluido, “colocado dentro de algo”, no necesariamente estará integrado a ese todo del que forma o debería formar parte.

Hace tiempo, más precisamente en los '90, cuando desde la política educativa del gobierno se intentó sustituir la idea de integración por la de inclusión, dijimos que la inclusión, desde la política neoliberal, tenía como intención la aplicación de una política de Ajuste.

Ahora, para dejar en claro cuál es nuestra posición respecto a la inclusión educativa, decimos que la inclusión -en términos educativos- es un derecho de todas las personas, que todos los sujetos deben tener un lugar dentro del sistema educativo y que esto incluye tanto a personas con discapacidad como a aquellas que no la tienen y también decimos que la inclusión, entendida como el estar dentro de algo, no alcanza para que muchos sujetos puedan ejercer el derecho a su educación.

¿Cuándo decimos que la Inclusión es sinónimo de Ajuste?

- Cuando se omite toda referencia concreta respecto a las condiciones materiales y a los Recursos que se necesitan.
- Porque cuando no se hace referencia alguna al tema recursos y condiciones de trabajo, esto es como si se dijera más o menos lo siguiente: pongamos a los alumnos con alguna discapacidad en las escuelas comunes y que hagan lo que puedan, tanto los alumnos como los docentes.
- Cuando sólo se pone el acento en la “redefinición de roles y funciones”, sin mención alguna de la organización del trabajo ni de los recursos humanos que se necesitan para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Cuando el Estado se des-responsabiliza de la obligación de proveer los recursos.

Sostenemos que, en muchos casos, los gobiernos no se plantearon seriamente la Integración escolar, o sólo lo hicieron desde el discurso, porque esto implicaba recorrer un camino que no estaban dispuestos a recorrer, un camino que pasaba por revisar las políticas educativas aplicadas, abrir la discusión y dar participación a todos los actores sociales y, fundamentalmente, aumentar los recursos presupuestarios.

Esta situación, este mandato planteado para la EE -desde la política oficial-, que fue asumir la inclusión educativa, nos puso frente a una paradoja:

- La EE debía hacerse cargo de la Inclusión cuando sabemos que, por decisiones políticas, fue y es una de las modalidades de la enseñanza que -históricamente- ha sido dejada de lado en el marco de las políticas educativas y discriminada en el reparto de los escasos recursos que se destinaron al sistema educativo.

Todo esto, que forma parte de la historia reciente de la integración escolar y de la educación especial, no es algo que ya haya sido superado sino que sigue formando parte de las políticas educativas; si bien esta realidad no es homogénea a nivel nacional, sigue existiendo algo de estas intenciones y omisiones en algunas jurisdicciones, que continúan tratando de desentenderse de la educación de las personas con discapacidad.

El conocimiento acumulado respecto a la integración escolar ha sido producto de una construcción que han asumido principalmente los Trabajadores de la Educación, produciendo algunas definiciones y tomando decisiones, tratando de resolver algunos de los problemas y de responder las preguntas que se presentaban. Preguntas que no tienen respuestas definitivas, pero que han permitido identificar, con mayor claridad, los problemas y posicionarse en un lugar desde donde poder seguir avanzando.

¿En qué condiciones se estaba desarrollando la integración escolar?

Analizar las condiciones de trabajo es poner sobre la mesa el contexto cotidiano en el que se desarrolla el trabajo, es poder mirar el conjunto de elementos, hechos y circunstancias que intervienen; implica recorrer minuciosamente el escenario donde, a diario, se define el hecho educativo.

¿Cómo se sostiene un proyecto de integración?

Un proyecto de integración no se sostiene sólo con el deseo y las buenas intenciones, no se reduce a una cuestión de actitud y voluntad, aunque estas sean necesarias para llevar adelante cualquier trabajo. Muchas veces, los resultados no son los esperados por la influencia que ejercen sobre él las condiciones en las que se desarrolla el trabajo. Así, a veces, se suele pensar que la integración no sirve cuando en realidad lo que no sirve, no ayuda y se transforma en obstáculo, son las condiciones en que se lleva a cabo el proyecto.

Como consecuencia de lo anterior, también aparecieron estas preguntas: ***¿Qué hacemos mientras tanto?, ¿hay que generar primero las condiciones adecuadas para empezar después con los proyectos de integración?***

La decisión no fue esperar y empezar cuando las cosas mejorasen. La respuesta fue construir desde la experiencia, entonces mientras se desarrollaba el trabajo se aprendía qué era la integración escolar y, al mismo tiempo, se comenzaba a pensar algunas de las cuestiones, que hacen a las condiciones, como ser:

- **El Índice de relación docente-alumnos:** ¿cuántos alumnos puede atender una maestra integradora? y ¿cuántos alumnos debe haber en una sala, grado o año donde hay algún alumno integrado? La excesiva cantidad de alumnos es un obstáculo.
- **La Relación docente-escuelas:** ¿a cuántas escuelas puede concurrir una maestra integradora?, ¿es lo mismo concurrir a una, tres u ocho escuelas? No es lo mismo y es necesario pensar en concentrar el trabajo.
- **Los Espacios de trabajo colectivo, a nivel institucional e interinstitucional:** ¿cuáles son los espacios que se requieren para organizar, sistematizar e institucionalizar un trabajo conjunto? y ¿cuáles son los tiempos que se necesitan para la planificación, seguimiento y evaluación de los proyectos puestos en marcha? No hay trabajo colectivo si no hay un espacio y un tiempo destinado para tal fin.
- **Los Recursos: Recursos Humanos:** ¿con cuántos docentes cuentan las escuelas especiales y con cuántos y cuáles deberían contar para llevar adelante los proyectos de integración? **Recursos Materiales y Financieros:** ¿qué apoyos materiales y qué tecnología se necesitan para la integración de un alumno con una discapacidad? y ¿cuánto es el gasto de movilidad (viáticos) que debe ser cubierto?

Ninguna de estas cuestiones fueron planteadas en algún documento de política oficial, sino que las distintas definiciones que se pudieron construir son producto del análisis crítico y de la decisión de poner el trabajo como objeto de análisis y de conocimiento, para producir cambios que permitan mejorarlo.

Está claro que estos cambios no dependen sólo del análisis y deseo, pero sí es claro que, en la medida que se toma conciencia de ellos y se tiene la decisión de pelear para que se produzcan los cambios, es posible llegar a lograr mejores condiciones que las actuales.

Más tarde, aparece la pregunta acerca de **¿cuáles son los Instrumentos de Trabajo que se tenían?**

Primero, hubo que definir ¿qué se entiende por instrumentos de trabajo?

En un sentido, los instrumentos de trabajo son aquellos elementos y estrategias que se van construyendo y de las cuales uno se va apropiando, para organizar y desarrollar el trabajo. No son un “vademécum”, ni un conjunto de recetas o prescripciones, que deben llegar desde algún lugar, sino que son producto del trabajo. También se debe considerar que hay instrumentos, que se necesitan para el trabajo, que deben ser provistos por la patronal, en este caso por los ministerios de educación.

Las escuelas y los docentes han construido, entre otros, estos instrumentos:

- **El Proyecto Institucional**, donde colectivamente se plantea la integración como una propuesta educativa válida para algunos sujetos.
- **El Proyecto de Integración**, donde se producen las primeras definiciones ideológicas y conceptuales que enmarcan el trabajo.
- **El Contrato o Acuerdo de Integración**, donde todos los que están involucrados, directamente, en el proyecto (alumnos, docentes y familia) definen y acuerdan objetivos, estrategias, acciones y responsabilidades.
- **El Proyecto Pedagógico**, que se define para cada alumno, que debe ser conjunto (elaborado por la maestra integradora y la maestra de sala, grado o año de la escuela común) y que es un organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es necesario mencionar y tener presente algunas estrategias de trabajo que se empezaron a desarrollar, que han demostrado ser útiles y necesarias, que seguramente deberán ser mejoradas y profundizadas, pero que han sido producto del trabajo y no de lineamientos políticos emanados desde los ministerios:

- **El Día de Sede para las maestras integradoras**, para sostener un trabajo en equipo y la pertenencia institucional.
- **Las Reuniones Institucionales**, que periódicamente mantienen todos los docentes que intervienen en el proyecto de integración.
- **Las Jornadas o Encuentros Inter-institucionales**, que algunas escuelas vienen realizando para la difusión, intercambio, discusión y evaluación de los proyectos de integración.
- **La Supervisión Conjunta**, como un intento de participación concreto y conjunto de los niveles de supervisión (directivos y supervisores ó inspectores) de los distintos niveles y modalidades que intervienen.

Estos instrumentos y estrategias han sido producto de la experiencia, de la reflexión y del análisis crítico y un intento por sintetizar la relación dialéctica que existe entre la teoría y la práctica.

Está claro que el análisis crítico del trabajo y los mayores o menores avances, que cada escuela ha logrado producir, no son suficientes para dar respuesta a los problemas que la Integración escolar presenta. Por este motivo, es necesario continuar generando espacios de discusión, de reflexión y de análisis, que permitan sistematizar el trabajo, pero también para organizar la demanda, que se deberá dirigir a los gobiernos.

Los trabajadores sabemos que lo que obtengamos será producto de la lucha y que los gobiernos -como lo han hecho históricamente- tratarán de eludir sus responsabilidades. Y sabemos, también, que lo que el gobierno omite y no dice, debemos decirlo nosotros. Los que diseñan las políticas educativas a nivel oficial, funcionarios y supuestos expertos, han decidido desde hace tiempo sólo hablar de principios u objetivos y dar prescripciones, adoptando -como manera de diluir sus responsabilidades- el hecho de no hacer ninguna mención concreta a los temas vinculados a los Recursos, Condiciones y Organización del Trabajo. Lo que ellos no dicen, lo diremos nosotros: **Seguimos teniendo la palabra.**

La integración desde el paradigma de la complejidad³

¿Cómo pensar la Integración desde el paradigma de la Complejidad? Proponemos a continuación un punteo posible, ni suficiente ni definitivo, que pretende aportar algunos elementos desde donde pensar el problema de la integración escolar:

- Son más importantes las preguntas -que nos hacemos- que las respuestas. Es necesario correremos de la urgencia de encontrar respuestas inmediatas. Las “buenas preguntas” que nos hagamos nos llevarán a algunas respuestas posibles.
- Las respuestas son siempre aproximaciones. Esto habla de lo provisorio del conocimiento (el conocimiento como construcción).
- Entre las preguntas y las respuestas habrá contradicciones, sentidos y sin-sentidos...
- Repensar y revisar el sentido de lo que decimos y de las palabras que usamos. Volver a mirar las ideas, revisar los conceptos. Revisitar las definiciones.
- Pensar a la Integración como Derecho y pensar ¿qué significa afirmar que la Integración es un derecho?
- Replantearnos ¿cuál es el sujeto de la Integración? y poner en crisis las representaciones y la construcción de perfiles o estereotipos.
- Observar ¿cuál es el lugar de la palabra del sujeto de la integración?
- Analizar ¿cómo se piensa a la Igualdad?, ¿cómo meta ó cómo punto de partida?
- Prestar atención y analizar las políticas neoliberales: los discursos, engaños y omisiones.
- No perder de vista la relación que hay entre la integración y el Trabajo Docente: condiciones, organización y recursos.

³ Deriva de la crisis de los paradigmas, puesto que no hay ninguno que agote la realidad. Es un paradigma “dialéctico”, aborda la dinámica de las contradicciones presentes, procura evitar reduccionismos y no pretende presentarse desde la objetividad.

LA INTEGRACIÓN COMO DERECHO. DERECHO A LA EDUCACIÓN

Derecho: del latín jus, “*unir o enlazar*”, esto puede entenderse como que el derecho es un lazo de unión entre los hombres. Hacer uso del derecho: valerse de la acción que le compete para el fin que le convenga // Por extensión, ejercer su libertad legítimamente en cualquier línea.

Junto con el concepto de Derecho aparecen otros dos conceptos implicados: Igualdad y Diferencia. Siendo necesario problematizar ambos conceptos.

Para problematizar el sentido político de la Igualdad podemos pensar:

- ¿Qué es la Igualdad? ¿Dónde está la Igualdad?
- Pensar que la Igualdad es un punto de partida y no una meta a alcanzar. Y que el supuesto constituyente de que “todos somos iguales” no debe plantearse como meta sino como punto de partida.
- Cuando la Igualdad se pone adelante, allá lejos, como meta, termina siendo -en última instancia- algo inalcanzable.
- De nada sirve hablar o reivindicar la igualdad si no se la practica.
- La Igualdad les reconoce a todos la dignidad de la palabra. Entonces ¿qué lugar tiene la palabra del sujeto de la integración?
- ¿Cómo confrontar con las políticas neoliberales que piensan a la escuela como reguladora de las desigualdades sociales?

Para problematizar el sentido político de la Diferencia proponemos pensar:

- ¿Qué son las Diferencias? ¿Quién las define y desde dónde?
- ¿Qué queremos decir cuando afirmamos la necesidad de “aceptar y respetar las diferencias”?
- Si uno de los sentidos de lo Diferente es: del latín *di ferens*: “dos caminos”, ¿por qué esperamos que todos aprendan lo mismo y de la misma manera?
- Existen dos, diez, miles, infinitos caminos pero no -necesariamente- para llegar a un mismo lugar.
- Se niega la Diferencia cuando se pretende “igualar lo diferente”.

Podríamos también poner en cuestión otros conceptos históricos de la EE:

- ¿Es la “Normalización” un principio válido para la EE?
- ¿La búsqueda de la normalización no implica la negación de la diferencia?
- ¿Buscar la normalización no es pretender igualar lo diferente?

El sujeto de la Integración. Definición del Sujeto de la Educación Especial

¿Quién es sujeto de la integración?

La cuestión es significar qué es un “sujeto” de la educación o, tal vez sea mejor, pensar **en un sujeto de su educación**, que no es otra cosa que pensar en un “sujeto político”. En nuestro país el Sujeto-Alumno se fue conformando en base a las disciplinas del conocimiento occidental, relacionadas con la educación; estas son: la medicina, la psicología y la sociología, dentro de un proceso de pensamiento científico positivista. Este tipo de análisis derivó en un Sujeto parcelado, mutilado, separado de su contexto y de sus experiencias de vida; escindido en aspectos orgánicos y psíquicos, y estos últimos, a su vez, en cognitivos, afectivos y sociales.

Así, el Sujeto de la EE fue clasificado, ubicado en categorías, según la deficiencia que portaba: deficientes psíquicos (mentales), sensoriales (ciegos y sordos) y físicos.

Esta mirada sobre el Sujeto, puesta en la deficiencia, en lo que no está, en lo que el sujeto no puede, llevó a pensar la educación en función de desarrollar el “resto”, el resto de razón, el resto de palabra o de mirada, el resto físico.

En esto se asienta la perspectiva técnico-científica positivista, en relación a la Educación Especial y al trabajo docente: el Sujeto-Docente tiene como “función” primordial: “educar ese resto” en el sujeto-objeto de su tarea.

Luego, este sujeto fragmentado, pasa a ser sujeto-objeto de diagnóstico, clasificación, pronóstico y tratamiento (“plan de tratamiento”).

Cuando esta concepción del Sujeto-Alumno está conectada con la mirada que el Docente tiene del sujeto, esto definirá el sentido y la dirección de la enseñanza.

Esta “mirada” sobre el sujeto, fragmentada y centrada en el diagnóstico, lo define de la siguiente manera:

- El Sujeto con discapacidad es igual a la deficiencia diagnosticada (S. de Down, PC, psicosis, RM, Sordera, Ceguera, etc.).
- Es un objeto de tratamiento específico, separado, escindido y, además, siempre un “niño eterno”.
- Es un sujeto pasivo, sin demanda, sin palabra y sometido a las decisiones de otros (expertos, especialistas, docentes, padres).

Aquí sería oportuno pensar ¿qué tipo de pedagogía se produce desde esta concepción de sujeto? Tal vez sea una pedagogía basada en supuestos saberes expertos: un diagnóstico exacto y definitivo que termina en un pronóstico ineludible, que elimina lo inesperado, lo imprevisible, donde nada podrá cambiar salvo lo pronosticado, condenándose al sujeto a cumplir con su diagnóstico y pronóstico; anulándose, también, posibles acciones creativas del medio, de los maestros y del propio sujeto.

Llegados a este punto, aparecen algunas preguntas que podrían ayudarnos a ver ¿dónde está el Sujeto?, ¿qué lugar tiene?, ¿qué lugar le damos?, ¿dónde está puesto?, ¿dónde lo dejamos estar? Si pensamos en un Sujeto de Derecho, podemos comenzar definiendo que uno de los primeros derechos que tiene todo sujeto es el de la Palabra, entonces la pregunta sería ¿qué lugar tiene la Palabra del Sujeto?, ¿la escuela qué lugar le da a su palabra?

“Parfraseando a Maud Mannoni, podemos decir que la importancia acordada a la palabra del niño en un colectivo permite evitar la esclerosis de la institución. Y es en este diálogo entre dos sujetos que pueden expresarse sus mutuas demandas -porque la persona adulta ha de ser capaz de mantener en el niño su pregunta por lo que de él se pide, pregunta que sólo nacerá del juego de los deseos de ambos- en donde arraiga el proceso de integración individual y colectivo, el proceso de aceptación y reconocimiento de las propias deficiencias, de aceptación y reconocimiento de las propias potencialidades. Y ese diálogo entre dos sujetos es el único que se puede hacer extensivo al diálogo colectivo que tenga como referente a todos y cada uno de los sujetos del grupo haciendo así, de ese grupo, un grupo sujeto que va marcando el sentido de los procesos educativos”.

Núria Pérez de Lara

Esto debería hacernos pensar qué es lo que sucede, al respecto, cuando se toman diferentes decisiones pedagógicas que involucran a los sujetos. Si decimos que son sujetos de derecho, entonces cómo aparece su palabra en cualquier decisión que lo afecta, en cualquiera de los sentidos posibles.

Si nos preguntamos por el lugar de la palabra, debemos preguntarnos ¿cuál es el lugar de la Escucha?, de la escucha del Sujeto, de su cotidianeidad.

El maestro, los profesionales, los padres, nadie debería dejar de preguntarle al sujeto “y vos... ¿qué quieres?, ¿qué piensas?, ¿qué te parece?, ¿qué harías?”. No deberían tomarse decisiones que definen la escolaridad de un sujeto sin tener en cuenta su palabra. Por ejemplo, un cambio en la escolaridad, en la estrategia de integración o de ubicación pedagógica de un alumno, no debería realizarse sin haberlo hablado, previamente, con él (y con su familia). Pero hablarlo, como diálogo, no como anuncio de una decisión ya tomada -por otros-; diálogo que es escucha, que es pregunta, que es lugar a la palabra y que no es sólo explicación para tratar de convencer.

¿Cómo hace la escuela para enseñar algo si lo ignora?

Es posible construir otra relación entre los docentes y los alumnos, que no sea la relación tradicional vertical: entre el que sabe y el que no sabe.

Pararse en esta distinción -entre los que saben y los que no saben- es lo que sostiene la división entre quienes tienen la palabra y quienes no la tienen.

Esto, no sólo define una relación -que cada uno tiene con el conocimiento- sino que instala y actúa una serie de cuestiones vinculadas al poder, a la jerarquía, a la sumisión y a la subordinación.

¿Qué le enseña la escuela al sujeto según el lugar que lo otorga? ¿Qué aprende un sujeto cuando la escuela le da lugar, o no, a su palabra?

El reconocimiento de la igualdad les da a todos la palabra y horizontaliza las relaciones de poder, que lo toma en una experiencia de aprendizaje sumamente valiosa para los sujetos.

“Lo que embrutece a un sujeto no es la falta de instrucción sino la creencia de la inferioridad de su inteligencia; y esto termina embruteciendo también a los que se creen superiores”.

Jacques Ranciere

El lugar que tiene el Sujeto en las relaciones, con otro sujeto u objeto, es lo que le da sentido al mismo Sujeto. Todo vínculo o relación implica, siempre, un aprendizaje y un acto de comunicación. Vínculo es comunicación y aprendizaje

El Aprendizaje, además, de un nivel de contenido, explícito o manifiesto, tiene otro que es implícito o latente, que está por debajo de aquello que se enseña y que tiene que ver con el cómo se enseña; esto es lo que define esa manera particular de relación, de experiencia vincular, que se establece entre el maestro y el alumno y que es mucho más importante y que está más allá de los contenidos escolares.

ANEXO I

A continuación, planteamos algunos problemas vinculados a la integración escolar, junto con algunas propuestas de acción o de intervención para intentar modificar o revertir las situaciones que los originan.

PROBLEMA	PROPUESTA
Falta de definición y contradicciones hacia adentro de las escuelas especiales.	Garantizar la existencia de espacios institucionales en horario de trabajo para abrir la discusión en las escuelas especiales, luego recoger las conclusiones y sintetizar la tarea a nivel provincial.
Falta de conocimiento del proyecto en las escuelas comunes.	Organizar la difusión del proyecto en las escuelas comunes. Y comprometer a los niveles superiores en la acción.
Ausencia de una tarea inter-institucional entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.	Poner en funcionamiento una comisión a nivel central con la participación de todos los niveles y modalidades. Definir pautas de funcionamiento a nivel regional y distrital. Estimular la tarea interinstitucional desde la base.
Falta de formación específica en todas las carreras docentes.	Creación de Espacios curriculares (Materias, Talleres o Seminarios) de carácter obligatorio en todas las carreras de formación docente.
Falta de actualización y capacitación docente.	Actualización y capacitación en servicio, de manera conjunta, para docentes de escuela especial y común.
Falta de criterios comunes y/o utilización de criterios contradictorios entre las escuelas especiales.	Trabajar sobre la definición de criterios: ¿Qué significa integrar? ¿Qué se espera de un alumno integrado? ¿Todos los alumnos con discapacidad pueden estar integrados? ¿Quién decide la integración?, etc.
Indefinición del trabajo. Superposiciones o delegación natural de la responsabilidad en la escuela especial. Falta de un desarrollo orgánico de instrumentos de trabajo que garanticen una tarea conjunta.	Establecer acuerdos a nivel institucional e interinstitucional. Definición del contenido del trabajo. Elaboración conjunta de instrumentos de trabajo. Distribución de actividades y responsabilidades entre todos los docentes involucrados. Proyectos interinstitucionales. Contratos de integración. Proyecto pedagógico individual.
Falta de tiempos y espacios de trabajo colectivo a nivel institucional e interinstitucional.	Establecer un día de sede semanal para las Maestras Integradoras. Reuniones trimestrales entre docentes de escuela común y especial. Dos Jornadas por año a nivel institucional y/o distrital con todos los docentes involucrados en la tarea.

PROBLEMA	PROPUESTA
<p>Diferencia en los criterios y pautas de evaluación de los alumnos integrados, entre las Maestras Integradoras y las Maestras de grado o Profesores del nivel medio.</p>	<p>Establecer pautas y criterios de funcionamiento conjunto, donde la evaluación, calificación y promoción de los alumnos integrados deberá realizarse con la participación de todos los docentes involucrados, tanto de la escuela común como de la especial. Comprometer la participación de los distintos niveles jerárquicos de conducción.</p>
<p>Deficitaria atención de los alumnos integrados, por exceso de matrícula y/o por su distribución en distintas escuelas.</p>	<p>Revisión de los índices de relación docente-alumnos. Establecer como pauta: cada alumno integrado deberá recibir la atención que necesita según sus posibilidades y dificultades, con una atención mínima - directa o indirecta- de dos veces por semana. Tomar como variable a considerar: la cantidad de escuelas a las que debe asistir una Maestra Integradora.</p>
<p>¿Qué hacemos con los alumnos integrados en el nivel primario que llegan al nivel Secundario (ó 3º Ciclo de la EGB ó Escuela Secundaria Básica)? Aparece como tendencia la derivación a la escuela especial (mentales). Dificultades con los profesores que provienen ó son del nivel medio.</p>	<p>Armar los principios que deberían guiar la tarea de integración. Generar nuevas estrategias de atención. Pensar en la incorporación de los alumnos en los CFL o FP, en el marco de un proyecto de integración. Mayor desarrollo de la atención indirecta: trabajar con los profesores tanto como con los alumnos.</p>
<p>No reconocimiento del derecho que tiene el sujeto de la integración a participar en la toma de decisiones de todas las cuestiones que tienen que ver con su educación.</p>	<p>Dar lugar a la palabra del sujeto con discapacidad ó de quienes la asuman por él. No tomar decisiones respecto a la escolaridad sin preguntarle antes al alumno (¿qué quiere?, ¿qué le gusta?)</p>
<p>Dificultades con la participación de las familias en el desarrollo de los proyectos de integración y en la toma de decisiones.</p>	<p>Incorporación de los padres en todas las instancias del proyecto: derivación, contrato, evaluaciones, etc. Decidir con ellos</p>
<p>No reconocimiento de los gastos de movilidad de las maestras integradoras y demás docentes que intervienen en proyectos de integración.</p>	<p>Modificación de las pautas, para que se le reconozca a los docentes los gastos de transporte que realiza (diferencia del costo entre ir a la sede e ir a la escuela).</p>

ANEXO II

LA ESCUELA, LA ORGANIZACIÓN Y LOS SUJETOS

Quisiéramos, en este apartado, intentar establecer algunas relaciones entre estos tres conceptos, pero de una manera concreta, tal como a veces aparecen en la escuela; tal vez en forma desordenada, así como van sucediendo -a veces- en las instituciones. Algunas ideas podrían ser consideradas como posicionamientos, otras serán dudas o preguntas; pero, en cualquier caso, sólo serán útiles si las podemos confrontar con algo concreto, que puede ser la escuela, el lugar de trabajo y las ideas que fuimos construyendo, ya sea personalmente o en marco de alguna institución.

- Los Sujetos-Alumnos son la condición de la existencia de la Escuela, por lo tanto la Organización institucional debe estar al servicio de su educación.
- Muchos de los Sujetos-Alumnos, a lo largo de su vida, han transitado por diferentes instituciones (no sólo de EE). Seguramente en este recorrido han vivido algo de la dialógica inclusión-exclusión.
- Los “Itinerarios Institucionales” son los que alimentan el proceso de socialización de los individuos. Los itinerarios no son secuenciales y progresivos: no es primero la Familia, después la Escuela y después el Trabajo. Estas tres instituciones están presentes y actúan conjuntamente sobre los sujetos: la articulación familia-escuela, escuela-educación-trabajo, familia-trabajo. Podríamos incorporar en estos itinerarios a otras instituciones, como ser Salud, Acción Social, Obras Sociales, etc.
- Las escuelas son, para los docentes, objeto y lugar de trabajo y también de reflexión. Es necesario tener en cuenta que como trabajadores nos vamos formando profesionalmente y también -de alguna manera- como Sujetos en esas instituciones en las que trabajamos y de las cuales formamos parte.
- Cuando las instituciones están sometidas a una gran rigidez organizativa, los sujetos pueden ser reducidos a objetos, dejando de ser Sujetos-Actores.
- La Institución Familia es la primera institución educativa y, según sea el lugar que le otorga al sujeto con discapacidad, puede impulsar la inclusión o puede ser el primer mecanismo institucional de exclusión.
- La escuela, como organización de la obligatoriedad de la educación, es en sí misma inclusiva y exclusiva. Es inclusiva, porque es vista y está pensada para toda la población infantil y juvenil, aunque no toda pueda ingresar. Y es exclusiva, en tanto que -en la mayoría de los casos- es la “única” propuesta educativa que existe para las personas con discapacidad.
- La dialógica Inclusión-Exclusión no es un problema sólo de la EE, ni está atado sólo a cuestiones de posición social o recursos económicos.

- La escuela, en general, en la dinámica inclusión-exclusión, puede instalar -muchas veces sin darse cuenta de ello- una “puerta giratoria”, que en constante u ocasional movimiento deja entrar y expulsa sujetos-alumnos. Esto que es más común en la Escuela Común, también se ve en la Escuela Especial. Por ejemplo: alumnos designados (diagnosticados) como “psicóticos” son excluidos, a veces, de las mismas Escuelas Especiales.
- Muchos de los sujetos-alumnos que asisten a la Escuela, lo hacen desde los primeros meses de vida (estimulación/atención temprana) hasta los 18 años o más. Son muchos años, a veces; allí crean, producen, se resignan, se adaptan, se acomodan, se ilusionan, se someten, se subordinan, se van constituyendo como sujetos.
- Revisemos algunas miradas sobre la Escuela: “La Escuela como el lugar que la sociedad destina a la Infancia y Juventud” (no hay otro).
- “La escuela como el lugar de realización del Derecho a la educación” (único lugar).
- Y “la Escuela como el último espacio de lo Público”.
- Toda Institución tiende a estabilizarse, a veces estancarse, en su organización; esto es para permanecer. Sólo los Sujetos que en ella actúan pueden transformarla, movilizarla. Este deseo de protagonizar un proceso de cambio en la institución no es sólo un salir de la inmovilidad, sino una búsqueda de sentido.

Prof. Néstor Carasa

Integrante de la Secretaría de Discapacidad de la CTA Nacional
 Integrante de la Comisión de Educación especial de la CTERA
 Integrante de la Secretaría Gremial del SUTEBA

Ciudad de Buenos Aires, Marzo de 2009

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1999); "Contrafuegos, Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión Neoliberal", Anagrama, Barcelona.
- Brogna, Patricia (2005); "El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia?", El Cotidiano, noviembre-diciembre, año/vol. 21, número 134, pp 43-55, Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Brogna, Patricia (2005); "Los juegos de verdad en el discurso jurídico de la igualdad", Trabajo en proceso de edición por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, el CONAPRED y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal – México.
- Carasa, Néstor (1999); Documento de la CTERA: "Estado de situación de la educación especial en la República Argentina. Análisis y propuestas".
- Carasa, Néstor (2001); Documento del SUTEBA: "LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN TIEMPOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL".
- Carasa, Néstor (2003); Artículo "INTEGRACIÓN: Análisis, Reflexiones y Propuestas. Una mirada desde el trabajo", publicado en la revista del SUTEBA "La educación en nuestras manos".
- Colucci M.; Pierangelo D. (2006); "Franco Basaglia", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- CTERA: Documentos políticos (1990-2008).
- Cuomo, Nicola (1998); "La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?", Visor Dis. S.A., Madrid.
- Derrida, Jacques (2006); "La hospitalidad", Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- De la Vega, Eduardo (2007); "Las trampas de la escuela integradora", Novedades educativas, Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela (2000); "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas", Documento UNESCO – OREALC, Santiago de Chile.
- Foucault, M. (1978); "Microfísica del poder", Ediciones de la Piqueta, Madrid.
- García Pastor, Carmen (1993); "Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar", P.P.U., Barcelona.
- García Pastor, Carmen (2007); "Aprendiendo en la Diversidad", Universidad de Sevilla: I Jornadas Andaluzas "La Educación Infantil en la Escuela de la Diversidad".
- Larrosa, Jorge; Pérez de Lara, Nuria (comp) (1997); "Imágenes del otro", Publicación del Colectivo Crítico para la Salud Mental, Virus Editorial, Barcelona.
- Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos (Eds.) (2001); "Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia", Laertes, Barcelona.
- López Melero, Miguel (2007); "¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?", Ensayo, Universidad de Málaga, Málaga.
- Martínez, Deolidia (1992); "El riesgo de enseñar", Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, México.
- Martínez, Deolidia (2001); "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa:

treinta años de estudios del trabajo docente”, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de CTERA, Argentina.

Mouffe, Chantal (2007); “En torno de lo político”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Pérez de Lara, Nuria (1998); “La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial”, Laertes, Barcelona.

Rigal, Luis (2004); “El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano”, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Sacristán G.; Pérez Gómez, A. (1992); “Comprender y transformar la enseñanza”, Edic. Morata, Madrid.

Santos Guerra, M.A. (1994); “Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar”, Ediciones Aljibe, Málaga.

Skliar, Carlos y Otros (2001); “Habitantes de Babel, Políticas y poéticas de la diferencia”, Laertes, Ediciones del Aguazul SA de CV, Buenos Aires.

Skliar, Carlos (2002); “¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia”, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Skliar, Carlos (2007); “De la razón jurídica a la pasión ética – A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad” Documento ONU, Buenos Aires.

Skliar, Carlos; Téllez Magaldy (2008); “Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia”, Noveduc libros, Buenos Aires.

SUTEBA: Documentos políticos (1990-2008).

Thwaites Rey, Mabel (2004); “La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción”, Prometeo Libros, Buenos Aires.

Thwaites Rey, Mabel; López, Andrea (edit.) (2005); “Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino”, Prometeo Libros, Buenos Aires.

“Igualdad y libertad en educación: A propósito de ‘El maestro Ignorante’, de Jacques Rancière”, Cuadernos de Pedagogía, Rosario, Año VI, N° 11.

Central de Trabajadores de la Argentina
Secretaría de Discapacidad
Responsable: Carlos Ferreres

Equipo Nacional:

Liliana Díaz
Néstor Carasa
Cecilia Dalla Cia
Juliana Ramírez
Remigia Cáceres
Agustín Carasa
Marina Homse
Rosa Benvenister
Diego Tedeschi

Fundación Trabajo y Justicia Social
Presidente: Pedro Wasiesjko

Diseño: OSCARBLACK COMUNICACION
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Abril, 2009.-