

EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. DEBATES Y (DES)ENCUENTROS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. Pablo Vain ☎ 0000-0002-1052-2756
Dra. Lelia Schewe ☎ 0000-0003-3773-8909
Universidad Nacional de Misiones

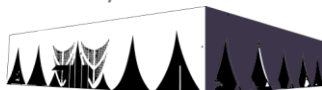
RESUMO: La Educación Especial ha contribuido a la creación de un circuito diferencial, para que los sujetos con discapacidad accedan al currículum escolar. Este circuito, se ha legitimado a través de la influencia en el campo educativo de disciplinas interesadas en el tratamiento de “la anormalidad”, pero presenta contradicciones relevantes a la hora de reconocer a la educación, como un derecho humano fundamental. Las nuevas conceptualizaciones que refieren a la educación inclusiva, invitan al debate sobre la cuestión educativa desde un posicionamiento político e ideológico, teniendo en cuenta que no son los sujetos con discapacidad los imposibilitados de acceder a las propuestas escolares, sino los espacios educativos que dificultan el reconocimiento político de la diferencia. En esa misma línea, las políticas públicas que refieren a la inclusión, han encontrado más dificultades que logros para su implementación, por lo que se plantea en este trabajo, la necesidad de explicitar los debates y (des)encuentros, con la intención de generar aportes tendientes a replantear muchos eufemismos que atraviesan los espacios y sistemas educativos, en relación con la inclusión de los sujetos con discapacidad en la Educación Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educación Especial; Educación inclusiva; Discapacidad.

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION. DEBATES AND (DIS)ENCOUNTERS IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Special Education has contributed in the creation of a diferencial circuit, to help subjects with dissabilities to have access to school curricula. This circuit has been legitimated in education by the influence of several disciplines interested in “the abnormalities”, even though presenting relevant contradictions when recognizing Education as a fundamental human right. New approaches on inclusive education ask for a debate on educational issues from a political and ideologycal perspective, taking into account that subjects with dissabilities are not unable to approach school goals. On the contrary, the educational environments hinder the political recognition of the difference. Moreover, the implementación of inclusive public policies have encountered more difficulties than achievements, so in this work we explain the need to. specify debates and (dis) agreements in order to generate reviews on the many euphenisms that traspas Education environments and systems related to the inclusion of dissability carrier subjects.

KEYWORDS: Special Education; Inclusive Education; Disability.



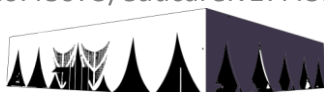
1 DISPOSITIVOS DE EXCLUSIÓN

La “Educación Especial” -tal como la conocemos actualmente- es objeto de un interesante debate, especialmente en relación con las propuestas que apuntan a que las personas con discapacidad, desarrollen sus trayectorias escolares en escuelas regulares.

Algunos autores (FERRO, 2010; SLEE, 2012) consideran que los planteos que se han sostenido históricamente, desde el surgimiento de espacios “especiales” para la educación de personas con discapacidad, han dado como resultado la segregación y la patologización de los estudiantes (PEREZ; KRICHESKY, 2015), conduciéndolos a circuitos paralelos que, al finalizar, no permiten la continuidad de las trayectorias formales o una inserción laboral.

Otras formas de segmentación se sostienen al interior de las instituciones y aulas. Uno de los casos más frecuentes son los “grados de recuperación”, en los que se reúne a los estudiantes que tienen dificultades para cumplir con los requerimientos de cada ciclo escolar y se trabaja con sus “problemas específicos”, hasta que los superen y se encuentren en condiciones -a criterio de los profesionales que intervienen- de retornar al aula regular. Esto es, el foco principal son los déficits. Pero, además, existen formas más sutiles de segmentar agrupando a estudiantes: por clases sociales, género u otras características, dando lugar a “grados de repetidores” o grados y/o turnos de “buenos” y “malos” estudiantes (KAPLAN, 2013). El fantasma de la homogeneidad como garante de un mejor aprendizaje, sustentado en el supuesto de que los grupos escolares funcionan mejor, cuanto más homogéneos son, atraviesa las prácticas escolares, no solo en las escuelas especiales.

Pero muchas veces, las prácticas escolares no solo segmentan a las poblaciones, también las aíslan. Desde la aparición de la niñez como categoría sociohistórica, se ha legitimado el aislamiento de quienes presenten características similares, como una estrategia válida para la educación.

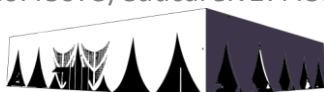


Hacia el Siglo XVI empieza a asumirse la categoría niño, como sujeto social específico, distinto del adulto. La estrategia adoptada para su gobierno -esto es, para su dominación- es el encierro. Aries (en Álvarez Uría y Varela, 1991) nos recuerda “el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. (...) se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado, en una especie de cuarentena”. Y esto resulta importante, porque es la génesis del modo en que la escuela se construye a sí misma, como algo separado del resto de la sociedad. Crea un territorio con reglas diferencias, tiempos y espacios particulares, e intereses propios. Lo que ocurre “allí dentro” empieza a divorciarse del afuera (VAIN, 2013, p. 170).

El aislamiento también ha formado parte de los mecanismos de patologización, vinculados a las lógicas del higienismo y a las prácticas consideradas como riesgos para la salud. En Argentina, hacia 1890, se crearon organismos médico-escolares, a fines de detectar a los niños “débiles o retrasados”, para corregir sus desvíos (CHELI, 2013) monopolizando las formas culturales válidas, a partir de la intervención de la escuela.

En cuanto a la relación patologización y encierro, hay un interesante capítulo de Ana María Talak en el libro “Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias” compilado por Nora Elichiry, en el cual la autora relaciona las prácticas de aislamiento, con la influencia del “higienismo” en la educación. Según Talak, (2013, p. 96-97) existe una

(...) interpretación ensayística de la historia argentina y de los problemas sociales y políticos, usando categorías psicológicas. Esta rama más literaria e interpretativa, contribuyó también a la implantación cultural de la psicología, avalada por el desarrollo previo del higienismo que buscaba intervenir sobre las costumbres de los sectores populares de la sociedad, a fin de prevenir o disminuir el contagio y la propagación de enfermedades. Esta interpretación usaba términos y teorías psicológicas para dar sentido a la conducta de las masas, el poder de los líderes, la acción de los anarquistas, los conflictos obreros.



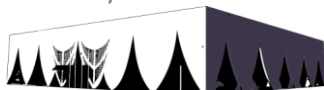
Los territorios que mencionamos en este trabajo, devenidos más tarde en espacios de prácticas escolares de las psi-ciencias (SLEE, 2011), fueron las escuelas destinadas exclusivamente a aquellos estudiantes que presentaran algún impedimento para asistir a las escuelas regulares. Estos impedimentos, inicialmente estuvieron relacionados a patologías y discapacidades, pero más adelante, los problemas de conducta, la falta de atención en la clase, la falta de recursos y hasta el incumplimiento de parámetros estéticos, hasta llegar a síndromes de dudosa entidad (TDAH, TOD, etc.) fueron causas de derivaciones a escuelas de Educación Especial.

Estas prácticas generaron un circuito paralelo -para las trayectorias de los estudiantes que presentaban las características mencionadas- que no les permitían, ni permiten, en muchos casos acceder a certificaciones correspondientes al nivel que cursan.

El capital cultural puede existir bajo tres formas -dice Bourdieu- en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado (BOURDIEU, 1987).

La diferenciación de estados que realiza el sociólogo francés, nos permite comprender que la distribución de dicho capital entre los diversos sujetos (Bourdieu los llamará agentes sociales) no es homogénea entre los tres estados, y en el caso que nos ocupa, nos encontraremos con sujetos que poseen cierto capital cultural en estado incorporado, pero su capital institucionalizado no correlaciona con su propio capital incorporado.

Esto significa que, si un estudiante desarrolla su trayectoria escolar en una escuela regular y aprende lo que se considera curricularmente para cada etapa, tendría derecho a una evaluación pertinente y a obtener sus certificaciones de

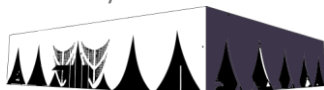


nivel. Es decir que, aunque su capital cultural sea equivalente a otros que transitan la “escolaridad común”, sus acreditaciones serán de menor valía. No obstante, un estudiante que recorre su trayectoria escolar en una Escuela Especial se encuentra bajo sospecha, en relación con su capacidad de aprender durante gran parte de su escolaridad y, al finalizarla, tiene como única posibilidad acceder a un taller de formación integral, dentro del mismo circuito.

Se fueron creando, de manera paulatina, escuelas que se especializarían en los diagnósticos/patologías atribuidos a los/as estudiantes (escuelas para ciegos, escuelas para sordos, escuelas para personas con retraso mental, escuelas para personas con discapacidad motriz) en las capitales de las provincias y/o en las principales ciudades. Asimismo, se crearían instituciones destinadas a ‘patologías múltiples’, generalmente ubicadas en zonas con menor densidad poblacional o en el interior de cada provincia (PEREZ *et al.*, 2018, p. 36).

Entre otras experiencias, que han sistematizado prácticas que aportan a la construcción de alternativas, relatamos la experiencia de una escuela de Educación Especial, donde las áreas curriculares escolares fueron reestructuradas, en función de las experiencias que se habían generado con la comunidad. Esta revisión, dio lugar a la creación de un “área socio-comunitaria”, cuyo objetivo consistía en que los estudiantes se involucraran en proyectos relacionados a la historia y construcción de su barrio, que había sido creado a partir de un proceso de relocalización de familias, por las obras complementarias de construcción de una represa hidroeléctrica (SCHEWE, 2011).

Estas posibilidades son explicitadas como el “currículum abierto” que se había legitimado de sobremanera en estas instituciones, porque permitían estimular una utilización flexible de los enfoques vigentes. A partir de ello, se formuló la posibilidad de que las escuelas de Educación Especial comiencen a funcionar como centros de apoyo. La experiencia tuvo el efecto de elevar las expectativas con respecto a los estudiantes con dificultades, que -en lugar de ser



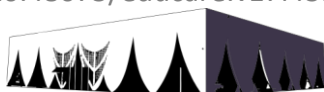
derivados a las escuelas de Educación Especial- eran acompañados por profesionales especialistas en el área, en las escuelas regulares. Esto coincidió temporalmente con los planteos correspondientes a la inclusión de las personas con discapacidad, propuestos y defendidos por organizaciones internacionales, que rápidamente tuvieron impacto en las normativas educativas de un gran número de países.

Aún así, nos encontramos con un panorama desalentador: un mínimo porcentaje de personas con discapacidad accede a la educación superior (SEDA, 2014); y son pocos los que acceden a la educación media o a empleos que les permitan subsistir económicamente.

2 CONSTRUCCIÓN Y LEGITIMACIÓN DEL MODELO

Slee (2012) y Ferro (2010) son referentes del debate en el Reino Unido y la Argentina, respectivamente, sobre los orígenes del modelo eugenésico. Los autores trazan un mapa de las primeras prácticas de los pequeños laboratorios sociales, que fueron responsables de las primeras construcciones teóricas, que probaban el aislamiento y la experimentación con quienes se desviaban de “lo normal” para acercarse a lo irregular, desviado, poco razonable, ilícito e inclusive criminal (FOUCAULT, 1996). El mapa que han trazado, permite observar cómo en los circuitos académicos, se habían conformado “comunidades” de legitimación. Esto significa que quienes realizaban los experimentos eran seguidos y citados por sus propios tesisistas y estudiantes, que los perfeccionaban y difundían, extendiendo su trabajo por todo el mundo:

En países como Reino Unido y Australia, Francis Galton, que creó un laboratorio sobre la inteligencia heredable en la International Health Exposition en 1884, en Londres; Jean Marc Gaspar Itard, que desarrolló la enseñanza para niños sordomudos y débiles mentales en Francia después de su legendario trabajo con Víctor, el niño salvaje de Aveyron en 1779; Edouard Seguin, antiguo alumno de Itard que emigró a Estados Unidos y

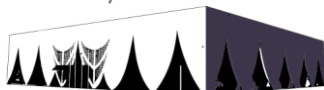


fundó después escuelas para “niños retrasados”; Johann Jacob Guggenbuhl, que estableció un programa de formación en casa para niños con cretinismo [...]. En la pesadilla del cada vez más respetable movimiento eugenésico, se llegó a una inquietante unidad entre llamadas humanitarias para ofrecer una educación a los niños discapacitados y el naciente campo de la educación especial, que insistía en la segregación como precondition para su práctica profesional (SLEE, 2012, p. 113).

En el caso de Argentina, Ferro (2010) analiza las implicancias acerca de cómo la joven nación (hacia 1880) era gobernada por una élite de médicos-en su mayoría- o sujetos con educación formal relacionada a la medicina. El autor conforma un corpus con los programas de estudio, la bibliografía y las tesis doctorales para obtener el título de doctor en Medicina de la Universidad de Buenos Aires, con el propósito de revisar esa alianza médico-legal que originó el proyecto político del estado contemporáneo. Sostiene que la detección de la anormalidad, la prevención de la delincuencia y el control de la degeneración, fueron los pilares de su construcción. En el espacio formal de la ciencia y en los medios de comunicación, el uso de los patrones de normalidad no solamente era pertinente, sino también otorgaba prestigio y credibilidad.

Este análisis de Ferro puede ampliarse con el que desarrolla Foucault: su concepción sobre el saber-poder y de la ciencia como expresión de un régimen de verdad. Sobre esto Vain y Otros (2017, p. 24) señalan que:

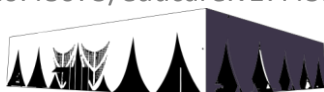
En su memorable libro “Las palabras y las cosas” Michel Foucault (1967) nos advierte que todos los periodos de la historia poseen ciertas reglas para determinar la verdad, que constituyen lo que es aceptable o no, como por ejemplo, el discurso religioso o el científico. Y argumenta que estas condiciones de discurso, se modifican mediante cambios relativamente repentinos, de una episteme a otra, según el término que introduce. Mientras que, en otra de sus obras, afirma: La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero [...] (FOUCAULT, 1990, p. 143).



La noción de normalidad se funda en las relaciones sociales de producción y demarcación de las sociedades modernas, como consecuencia de las dinámicas del mercado del trabajo (VAIN, 2009) y las exigencias depositadas en los sujetos “útiles”. Esto significa que, aquellos que no cumplen con los parámetros contruidos sobre el ideal de hombre normal como sujeto deseable, representan un peligro y necesitan ser objetos de control y protección.

Contra todos estos males, la educación y la escuela -entre otras instituciones- representan, para muchos de los hombres que se encuentran imaginando la nación, herramientas privilegiadas, que actuarían tanto para la formación del todavía inexistente ciudadano argentino como para evitar la degeneración moral y física de la especie, por medio de la regeneración del anormal factible de ser recuperado (FERRO, 2010, p. 76).

Los parámetros de normalidad, encuentran su correlato en algunas prácticas, como el caso de la comisión que el gobierno argentino envió a Europa, para estudiar los sistemas educativos. A partir de esa experiencia, Carlos Bunge (1901) produce los primeros informes, adaptando las teorías aprendidas en Europa al caso argentino, desplegando la idea de que el objetivo primordial de la educación es dotar a los individuos de las capacidades necesarias para doblegar a los sujetos más débiles (FERRO, 2010) para entregar la patria a ciudadanos obreros disciplinados, portadores de físicos armónicos, desarrollando creencias e “identificando procedimientos de autoridad para las explicaciones médicas a los problemas sociales” (SLEE, 2011, p. 185). Una pincelada interesante para agregar a este enfoque, es el modo en que los indígenas, integrantes de los pueblos originarios eran considerados como anormales, como también los campesinos nacidos en el territorio, llamados “gauchos”. En concordancia con estas políticas, Puiggrós señala cómo el higienismo, se instaló en el sistema educativo argentino, con su carga normalizadora. Al decir de dicha autora:



José María Ramos Mejía presidió el Consejo Nacional de Educación desde 1908 hasta 1913 con afán normalizador. Ramos Mejía planteaba que hacían falta dos generaciones de mestizaje para que se regenerara la raza que había sufrido la influencia de la inmigración. En 1908 produjo un informe titulado *La educación común en la República Argentina*, que reflejó la propuesta escolar del positivismo normalista, comprometido con el nacionalismo oligárquico.

El Cuerpo Médico Escolar y otros organismos que se sucedieron orientados por el modelo médico escolar ejercieron eficazmente la selección de la población, la implantación de normas de conducta, la separación tajante entre salud y enfermedad.

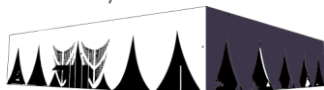
El higienismo, avanzó más aún y penetró la vida cotidiana de las escuelas, se instaló en los rituales, en la palabra de los maestros, en la aplicación concreta de la discriminación y la promoción (PUIGGRÓS, 2002, p. 98).

3 HOMOGENEIZACIÓN- SEGREGACIÓN- INCLUSIÓN

Slee (2011) relata la experiencia de las escuelas del Estado de Victoria, en Estados Unidos, las que -a partir de un informe provisto por las autoridades educativas que explicitaba que todos los estudiantes pueden aprender- recibieron la orden de que los estudiantes se matricularan en las escuelas regulares de su barrio:

Daba la sensación de que se habían abierto las compuertas para que los estudiantes difíciles de controlar distrajeran a los maestros (...). Se ejercieron presiones y el director general, tras lo que debió ser una larga discusión en la trastienda sobre sintaxis y gramática, insertó una advertencia que esperaba que aplacase a los maestros y no incomodara demasiado a los padres: en adelante, los niños con discapacidades, minusvalías y problemas para su escolarización podrían matricularse en la escuela local, pero su admisión se pospondría hasta que se facilitaran los recursos necesarios para apoyar su educación (SLEE, 2011, p. 208).

Perez y Krichesky (2015) afirman que el auge del concepto “inclusión” se relaciona directamente con el de exclusión, como fenómeno que atraviesa la sociedad contemporánea. Aseveran que las primeras teorías emergieron a mitad de los noventa, en el campo de la investigación-acción, como un proceso de



participación en la cultura, los procesos curriculares y las escuelas. Las autoras mencionan a estos inicios, como las bases para una conciencia social sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, teniendo en cuenta la adopción casi inmediata del concepto en los manifiestos internacionales, hasta su declaración como un principio universal que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su efectivización.

Las implicancias del concepto en el ámbito educativo, parten del supuesto acerca de que la histórica deuda de la justicia social se ha focalizado en la escuela (TRUJILLO REYES, 2015), no solamente por ser un lugar del cumplimiento efectivo del derecho a la educación, sino porque progresivamente se le han atribuido “poderes” para atender desigualdades sociales, en relación con una supuesta capacidad de esa institución educativa -construida históricamente- de repositionar a los sujetos en la escala social.

Detrás de este derecho, se oculta y reproduce la escuela como dispositivo homogeneizador. Vain (2009) propone mirar la génesis de la escuela como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica para comprender las dinámicas escolares que responden a la eficiencia, productividad y a las “pedagogías de la cadena de montaje”. Y sostiene que la promesa de equidad de la escuela pública, se desmorona frente a la segmentación del sistema, que ofrece niveles de calidad según clases sociales (Ídem), proceso que posiciona a determinados sujetos como “usuarios” de procedimientos que garanticen su inclusión. Este planteo se vincula con lo expuesto por Skliar, con respecto a que

El problema no está en encontrar términos políticamente correctos para describir a estos sujetos, sino en deconstruir la cadena de significados que los ordena y ubica en ciertos discursos de poder, al mismo tiempo que romper la lógica de oposición binaria subyacente en la educación especial. Pensemos en el siguiente orden discursivo: (a) deficientes = patología = otros deficientes = naturalización = reeducación = normalización = integración; y pensemos, ahora, en reemplazarlo por: (b) sujetos con



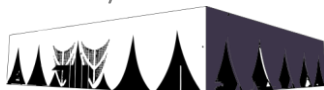
necesidades educativas especiales = patología = otros sujetos con necesidades especiales = naturalización = reeducación = normalización = integración; es evidente que no se han modificado en absoluto los significados que componen el discurso homogéneo de la deficiencia. Para producir un cambio sustancial en esta secuencia discursiva, deberíamos imaginar, por ejemplo: c) reconocimiento político de la diferencia = práctica de la diferencia = experiencias comunitarias = otras diferencias/alteridad = experiencias culturales = educación = interacción educativa (SKLIAR EN GUYOT, 1998, p. 35).

También, desde una perspectiva de derechos, habría que poner la relación inclusión/exclusión en los términos de igualdad de derecho/de hecho como lo plantea Southwell, “La igualdad de derecho no encontraba -ni encuentra- su concreción directa en la igualdad de hecho. Por ello, clásicamente y también la actualidad hay una igualdad civil frente a las leyes, pero existe una desigualdad que es social” (SOUTHWELL, 2006, p. 50).

Los procesos de implementación de políticas públicas, que promuevan el desarrollo de acciones tendientes a lograr la participación de los sujetos con discapacidad en Argentina, muestran actualmente lo que Acuña y otros (2010) presentan como características de la inestabilidad política. Dichos autores refieren a cuatro factores centrales:

- 1- Los períodos de estabilidad, se caracterizaron por un abordaje político profundo sobre una estructura institucional.
- 2- Los cambios violentos, devenidos de decisiones arbitrarias y apresuradas, afectan considerablemente la institucionalidad estatal.
- 3- Las decisiones desestabilizan (a veces parcialmente) a ministerios, secretarías y subsecretarías. Es decir, los espacios funcionan con trabajadores que se formaron y trabajaron años con el abordaje anterior y el cambio implica que quienes gestionan el espacio sostienen ideas opuestas.
- 4- La escasez de recursos se acentúa por la incapacidad estatal para planificar y administrar. Cuando estas dos cuestiones se conjugan, el resultado es “una producción de políticas públicas oscura, contradictoria, desarticulada, discontinua y excluyente (ACUÑA Y OTROS, 2010, p. 39).

La dificultad para diseñar y evaluar los procesos de implementación de las políticas públicas, se incrementa con la toma de decisiones arbitrarias (IBÍD, p.



43) y basadas en estrategias partidarias o de otros grupos de intereses (SCHWAMBERGER, *et al*, 2020). Este aspecto es relevante, para analizar el concepto de inclusión porque -como se viene mencionando aquí- se trata de un proceso social complejo, que interpela política e ideológicamente.

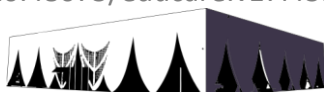
Cabe señalar que la carencia de políticas de estado, que garanticen cierta estabilidad a los procesos tendientes a la inclusión, dejando a cada gobierno librado a su buen saber y entender; así como la frecuente ausencia de consultas a los sujetos sociales comprometidos en la aplicación de dichas políticas públicas, solo generan cambios espasmódicos y a veces cosméticos, que generalmente no cuentan con el consenso y la implicación de dichos sujetos sociales. Cuestión que se complica, en virtud de la federalización y descentralización del sistema educativo de nuestro país -interesante en ciertos aspectos- pero que genera una mayor complejidad, para la formulación y desarrollo de políticas públicas, que favorezcan la inclusión.

4 UNIVERSIDADES ¿INCLUSIVAS?

Varias investigaciones han desarrollado diversas formas posibles de diseñar escuelas que resulten abiertas y accesibles para estudiantes, en general, cualquiera sea su condición. Aunque, por otro lado, se ha señalado también que no existe algo específicamente inclusivo con respecto a las instituciones educativas, porque la inclusión es un proceso social que trasciende los espacios institucionales (SLEE, 2012; DE LA VEGA, 2010; VAIN, 2013).

Decíamos en otro artículo que:

La universidad no es per se un espacio de inclusión, fue creada como un dispositivo para la formación de las élites y los futuros cuadros de gobierno de los estados, en su mayoría pertenecientes a las clases dominantes, como también de las jerarquías de las iglesias; y en ella se sostienen aún

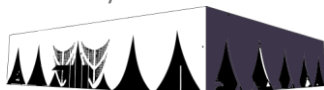


prácticas, que ponen en duda el discurso que se promueve como principio de educación inclusiva. Aunque en la actualidad existen políticas que muestran intenciones de transformación de los espacios institucionales de la educación superior (ES) en lugares de oportunidades para estudiantes, como becas y programas específicos de fortalecimiento de la inclusión, se corre el riesgo de construir “una inclusión excluyente”-al decir de Ezcurra (2013)- cuando el aumento de las tasas de ingreso a las universidades públicas, consideradas como una mayor democratización de la ES, no se corresponden con el abandono, el desgranamiento y altos niveles de fracaso académico (SCHEWE; VAIN, 2021, s/p).

A las condiciones económicas necesarias para efectivizar procesos vinculados a la inclusión, se suman -como otro obstáculo- los intentos por medir la posibilidad de éxito de los estudiantes con discapacidad, en espacios regulares. Para su admisión se elaboran ciertos diagnósticos en los que persisten formas cuestionables, como la presentación de historias clínicas o certificados que acreditan determinados estados de salud.

Estas consideraciones no pretenden quitar importancia a la responsabilidad de las instituciones, por el contrario, invitan al debate sobre la cuestión educativa desde un posicionamiento político e ideológico. Los sentidos de las prácticas educativas como la evaluación y la calidad difieren, si son pensados desde una estructura educativa que tiene como meta la inclusión, o desde una administración que entiende la educación como un sistema meritocrático, en el que triunfan los que se “más se esfuerzan” (VAIN, 2016, s/n) y donde se prioriza el rendimiento académico sobre los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Este es el sueño neoliberal del individualismo competitivo que guía nuestras conciencias y sensibilidades educativas. Es el sueño que ofrece ayuda simultánea y desigual para el privilegio y la desventaja. Y hemos sido lo bastante crédulos para creer que con que nuestro país pudiera abrirse camino en las clasificaciones internacionales PISA y TIMSS, los niños de los pobres, los niños con discapacidad y los inmigrantes, aunque puntuaran marginalmente mejor en una prueba y



hubiesen desentrañado los misterios del aprendizaje silábico, saldrían de la pobreza (SLEE, 2011, p. 220).

En las universidades, el modelo dominante en la enseñanza universitaria (Vain, 2016), continúa generando formas de sostener las prácticas escolares excluyentes.

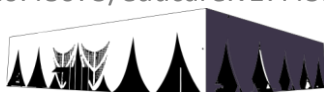
En este sentido, organizaciones de estudiantes con discapacidad sostienen que aún existen:

(...) maltrato en los espacios de activismo y en espacios académicos (...), no se les incluye en documentos oficiales: aunque envíen aportes, se siguen sosteniendo sospechas sobre las posibilidades de producir o participar en espacios científicos, son condescendientes. Algunas mujeres explicitaron que “hablan en nuestro nombre, pero en pos de sus intereses particulares” y que las “usan como muebles, para la foto” (SCHEWE, 2021, p. 83).

También se reclama en la educación superior, la posibilidad de que exista justicia epistémica (VITE; ORTEGA ROLDÁN, 2022; DE SOUSA SANTOS; 2016), porque las voces de quienes han sido históricamente excluidos, no forman parte de la currícula.

Por eso, con Silvia Federici (2013), afirmamos que el problema no son las diferencias, sino cuando se transforman en jerarquías. El sostenimiento de un estudiante ideal deslegitima la participación e inferioriza y las hipocresías se develan en situaciones como las que analizamos en este trabajo (SCHEWE, 2021, p. 84).

Podemos marcar, entonces, que los estudiantes con discapacidad, como de otros colectivos tradicionalmente excluidos en la universidad -como el caso de los indígenas- son prisioneros de una doble jerarquización que los subalterniza, por ser estudiantes (ante la posición dominante de los docentes) y sujetos con discapacidad (ante la supuesta superioridad de los alumnos “normales”). El gran desafío que se abre, ante esta realidad -en el marco de la educación como derecho humano- es reconfigurar las universidades, para que se conviertan en espacios



sociales efectivamente inclusivos; pero, además, contribuir a que los sujetos con discapacidad se empoderen, para sumarse a la construcción universidades capaces de tramitar las diferencias; y dejar de ser una maquinaria competitiva, marcada por la lógica meritocrática.

REFERENCIAS

ACUÑA, C; BULIT GOÑI, L; CHUDNOVSKY, M.; REPETTO, F. Discapacidad: derechos y políticas públicas. *In*: ACUÑA, L.; GOÑI, L. (COMPS.) **Políticas sobre discapacidad en Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010. P. 24 a 72.

CHELI, M. **La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la Provincia de Buenos Aires**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2013. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43571> . Acesso em: 15 de agosto de 2022.

DE LA VEGA, E. **Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial**. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

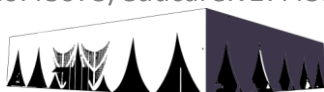
FEDERICI, S. **Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas**. Buenos Aires: Traficantes de sueños, 2013.

FERRO, G. **Degenerados, anormales y delincuentes. Gestos entre política y representaciones en el caso argentino**. Buenos Aires: Marea, 2010.

GUYOT, V. Repensando la educación especial. Entrevista a Carlos Skliar. **Debates Actuales en Educación Especial**. Mendoza: Alternativas. Año 3, n. 13, 1998, s/d.

KAPLAN, C. **Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen**. Buenos Aires: Aique, 2013.

PEREZ, A.; KRICHESKY, M. **La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas**. Buenos Aires: Undav, 2015.



PUIGGRÓS, A. **Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente**. Buenos Aires: Galerna, 2002.

REYES, B. T. Inclusión educativa: balances y perspectivas. In: PEREZ, A.; KRICHESKY, M. **La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas**. Buenos Aires: UNDAV, 2015, p. 43- 59.

SANTOS, B. de S. **La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea**. Madrid: Akal, 2016.

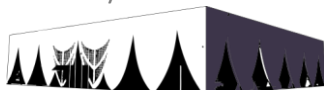
SCHEWE, L. La Educación Especial desde una perspectiva sociocomunitaria: una experiencia sobre la relocalización en la escuela especial N° 45. **Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial**. Mendoza: año 1, n. 2, 2011, p. 133-138. Disponível em: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3582> . Acesso em: 15 de agosto de 2022.

SCHEWE, L. Violencias capacitistas en la universidad: una lectura crítica sobre un 3 de diciembre pandémico. **RAES**. Buenos Aires: UNTREF, v.13, n. 22, 2021, p. 75-86. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/149376/CONICET_Digital_Nro.17a579fb-32c7-4078-97fc-4038e7caf11c_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y . Acesso em: 15 de agosto de 2022.

SCHEWE, L.; VAIN, P. ¿Universidades inclusivas? Del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas. **Pensamiento Universitario**. Buenos Aires: independiente, 20, 2021, p. 44-55. Disponível em: <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/17/universidades-inclusivas/> . Acesso em: 15 de agosto de 2022.

SCHWAMBERGER, C.; SCHEWE, L.; BARROZO, N.; PEREYRA, C. Educación especial, trabajo docente e inclusión en Argentina: tensiones, eufemismos y contradicciones. **Revista Senderos Pedagógicos**. Medellín: Tecnológico de Antioquia, v. 11, n. 11, 2020, p. 45- 57. Disponível em: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/932> . Acesso em: 15 de agosto de 2022.

SEDA, A. **Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la universidad de Buenos Aires**. Buenos Aires: Eudeba, 2014.



SLEE, R. **La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva**. Madrid: Morata, 2010.

SOUTHWELL, M. La tensión desigualdad y escuela. In: MARTINIS, P.; REDONDO, P. (COMPS.). **Igualdad y educación**. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del Estante, 2006. p. 47- 80.

TALAK, A. La primera Psicología Pedagógica en la Argentina: conocimiento, prácticas y valores. In: ELICHIRY, N. **Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias**. Buenos Aires: Manantial, 2013, s/p.

UNESCO -IESALC. **Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe**. CRES - 2018. (14 de junio del 2018): Córdoba, Argentina.

VAIN, P. **¿Vivir en una meritocracia? Conversaciones necesarias**. 2016. Disponible em: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/10/03/vivir-en-una-meritocracia/>. Acesso em: 02 de julio de 2017.

VAIN, P. *et al.* **Informe Final del Proyecto: Concepciones acerca de la discapacidad de los jóvenes de las escuelas de Misiones**. Código 16H386. Inédito, 2017.

VAIN, P. *Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir. Educación, lenguaje y sociedad*, v. 6, n. 6, p. 329-344, 2009.

VITE, D.; ROLDÁN, E. O. De las violencias epistémicas hacia su transgresión. In: SCHEWE, L.; RÍOS, A. Y. de los [COORD.] **Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal**. Buenos Aires: CLACSO, 2022, p. 55- 62. Disponible em: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Cartografias-discapacidad.pdf> . Acesso em: 15 de agosto de 2022.

YARZA DE LOS RÍOS, A.; VAIN, P. Discapacidad y pandemia. Viejas y nuevas normalidades bajo sospecha. In: AA. VV. [COMPS.] **Polifonía para pensar una pandemia**. Medellín: UDEA- FDSH Editora, 2020, p. 269-277.

Recebido em: 17-08-2022

Aceito em: 31-08-2022

