

# Educación Especial y alteridad: en busca de lo común

## Special Education and otherness: in search of the common

Andrea Verónica Pérez\*

Recibido: 05-09-2013 – Aceptación: 29-10-2013

### Resumen

Primeramente el artículo describe algunos aspectos generales del marco legal que regula el sistema de Educación Común y sus modalidades (entre las cuales se encuentra la ‘Educación Especial’) en la Argentina. En segundo lugar el trabajo reflexiona críticamente en torno de las diferencias humanas y la discapacidad a partir de fragmentos de leyes y resoluciones de orden nacional, para abordar, seguidamente, lineamientos curriculares referidos a la formación docente. Finalmente, se plantea la necesidad de problematizar las divisiones entre ‘lo común’ y ‘lo especial’ en la educación, como también en nuestros enunciados y representaciones acerca de la ética y ‘alteridad’.

**Palabras clave:** discapacidad, ética, educación, marco legal

### Abstract

First, the article describes some general aspects of the legal framework about the common education system and its forms (among which is the ‘special education’) in Argentina. Then the paper reflects critically about human differences and disability from fragments of national laws and resolutions, to address, then, curriculum guidelines related to teacher training. Finally, the article problematizes the education system’s divisions, as well as our representations about ethics and ‘otherness’.

**Key words:** disability, ethics, education, legal framework

\* Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), y Licenciada y Magister en Educación. [androideperez@gmail.com](mailto:androideperez@gmail.com)  
Este artículo forma parte de la Tesis de Doctorado presentada en diciembre de 2012 en FLACSO Argentina, titulada ‘Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación’ dirigida por el Dr. Carlos Skliar. La autora agradece la beca CONICET que facilitó la finalización de sus estudios doctorales.

## Presentación y breve recorrido histórico de la normativa

El presente artículo se propone generar una reflexión crítica en torno de las concepciones imperantes acerca de la alteridad y la educación, tomando como base empírica algunos fragmentos de textos legales y lineamientos curriculares que actualmente regulan el sistema argentino de Educación Común y sus modalidades (entre las cuales se encuentra la Educación Especial). Para ello, a continuación realizaré un breve recorrido sobre algunos aspectos históricos, para pasar luego a exponer el análisis de fragmentos y las reflexiones en torno a la discapacidad, la cuestión del otro y la ética en el campo educativo.

A modo de introducción, cabe destacar la importancia que tuvo la escuela argentina en cuanto a las aspiraciones homogeneizadoras de la población a través de medidas como la educación universal, gratuita, laica y obligatoria, según lo establecido por la Ley 1420 sancionada en el año 1884. Más de un siglo después de la Ley 1420 fue sancionada la Ley Nro. 24.195 en el año 1993, bajo el nombre de Ley Federal de Educación. A propósito, la década de 1990 suele ser caracterizada por la primacía de políticas de carácter neoliberal, en la que instituciones como la Iglesia y sectores asociados al mercado, fueron avanzando sobre el Estado y su política, a diferencia de lo que había ocurrido en los comienzos de la institución estatal, cuando la tendencia había sido orientada a una clara delimitación de cada uno de los espacios (Hillert, 2011:52). A nivel regional, autores como da Silva (1994, citado en Terigi, 1999) enfatizan el retroceso que, durante la década de los 90 tuvieron nociones como justicia social o igualdad en pos del avance de términos tales como calidad, eficiencia, productividad. De acuerdo a la normativa vigente, cada una de las provincias del país debió, luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, regular sus respectivos sistemas a partir de la sanción de sus leyes provinciales para luego, y en consonancia con los Contenidos Básicos Comunes<sup>1</sup> (establecidos para todas las provincias), elaborar los respectivos diseños curriculares. “Se estableció que el currículum tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, que determina los CBC y sugiere una estructura general de espacios curriculares, el nivel provincial, que organiza el currículum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.” (Dussel, 2006:147).

Entre los cambios principales involucrados en la Ley Federal a nivel estructural, se encontraban el pasaje de la escuela primaria y secundaria tradicionales a la organización de la Escuela General Básica (EGB) –que agrupaba del grado 1ro. al 9no. en tres ciclos consecutivos y obligatorios- y la Escuela Polimodal –en la que se encontraban los últimos tres años de escolaridad-.

1 De acuerdo con Dussel los Contenidos Básicos Comunes (CBC) “...introducen algunos cambios importantes en la forma de pensar el currículo... (...). En primer lugar, han introducido una fundamentación didáctico-pedagógica antes que valórica-axiomática-moralizadora –como era previamente (...). En segundo lugar, la introducción de nuevos contenidos disciplinarios involucran nuevas problematizaciones sobre el lenguaje, la infancia y la identidad. (...) Por último, los CBC introdujeron un nuevo campo de conocimientos, tradicionalmente relegado por la propuesta escolar argentina: la formación tecnológica. Esta formación no está diseñada como formación para un trabajo u oficio sino como educación en el conocimiento y la reflexión sobre el saber hacer que implica la actividad humana productiva. (Dussel, 2006:146-147).

Un último gran hito en la historia de la Educación Común en la Argentina está dado por la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, que derogó a la Ley Federal ya mencionada. Algunas de las diferencias fundamentales entre ambas leyes en relación con el abordaje de las diferencias fueron identificadas en otro trabajo (Pérez, 2012), mientras que otros detalles serán analizados en el próximo apartado, a modo de contextualización de las reflexiones en torno a los lineamientos curriculares.

En cuanto a la Educación Especial es importante destacar que en 1972 fue creada la Dirección Nacional de Educación Especial por parte del Ministerio de Educación y Justicia, y que las escuelas que entraban en su órbita conformaron un sistema separado de la Educación Común hasta la década del 80 en cuanto a sus funciones, su organización, la matrícula y la certificación. Un aspecto central enfatizado por varios documentos es que, ambos sistemas estaban impregnados por el principio de homogeneización que atravesó al sistema educativo nacional desde sus orígenes (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009:18) y que esta impronta homogeneizante contribuyó a que los alumnos fueran objeto de expectativas de logro y propuestas pedagógicas que no atendían las singularidades de cada estudiante. Páez agrega: “En la década del 80, todavía el saber popular mantenía la vieja idea de que para enseñar y para aprender los grupos escolares más adecuados deberían ser homogéneos. (...) En realidad, los grupos nunca fueron homogéneos, porque los seres humanos somos heterogéneos por definición...” (Páez, 2010:42).

En lo que respecta a las instancias de integración educativa, en la década de 1980 se inició un creciente camino aunque con fuertes dificultades de implementación, entre las que destaca la falta de capacitación de docentes para abordar la enseñanza de los estudiantes con discapacidad; la ausencia de equipos interdisciplinarios especializados en el tema; y la negativa de algunos padres ante la posibilidad de que las escuelas no pudieran brindar los servicios pertinentes sin la asistencia de docentes y demás profesionales especializados.

Con respecto a la formación docente para la Educación Especial fue abordada a partir de un currículum en el que dedicaba escasa atención a la formación propia de la tarea docente

“En 1997, María Angélica Lus, en un estudio llevado a cabo sobre planes de estudio de formación de profesores de distintas especialidades de educación especial, observó que la suma de asignaturas psicológicas y médico-biológicas aventajaba con creces a las de carácter pedagógico didáctico” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009:19).

Cabe señalar la importancia que, en términos normativos tuvieron dos momentos de la historia de Inglaterra y España en lo que respecta a la conceptualización y difusión de la categoría Necesidades Educativas Especiales, o Necesidades Educativas derivadas de una discapacidad, que es la acepción considerada como más adecuada en la actualidad en los textos oficiales.

Por un lado, se destaca en Inglaterra la elaboración del Informe Warnock, redactado tras el trabajo de un Comité de Investigación entre los años 1974 y 1978 para “estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales”. En este informe, se realizaron ciertas sugerencias generales, algunas de las cuales se citan a continuación

(fragmento extraído de la síntesis realizada por Aguila Montero<sup>2</sup>): *Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable; la educación es un bien al que todos tienen derecho; los fines de la educación son los mismos para todos; la Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines; las NNEE son comunes a todos los niños; ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación; si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario; las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo; actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE; se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.*

Por otro lado, se destaca la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales”, aprobada en junio de 1994<sup>3</sup>, ampliamente difundida en nuestro país y claramente influenciada por el informe anteriormente referenciado. Esta declaración plantea que:

*“...las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.”* (Artículo 1 de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE).

En lo que refiere al Marco de Acción que acompaña a la declaración, cabe destacar el punto 3 que expresa *“...que el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras (...). En el contexto de este Marco de Acción el término ‘necesidades educativas especiales’ se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (...). Esta idea ha llevado al de escuela integradora”* (Punto 3 de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE).

Además aquí también se plantea la necesidad de transformar a la Educación Especial, superando la concepción de subsistemas de educación. Se considera fundamental superar el modelo médico y psicométrico dada la necesidad de que la educación concentre sus esfuerzos en los aspectos pedagógicos.

En el año 1998, y a la luz de los documentos mencionados anteriormente, el Consejo Federal de Cultura y Educación elaboró el Acuerdo Marco para la Educación Especial, Serie A Nro. 19, firmado por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. Este acuerdo se propuso favorecer, en los distintos ámbitos provinciales, la concreción de los criterios básicos establecidos en el marco nacional en lo que respecta a la Educación Especial, por lo que describe y explica ciertas conceptualizaciones consideradas básicas, entre las que se encuentran temas como las adaptaciones curriculares, la conformación de los equipos profesionales, la capacitación y formación de

---

2 Disponible en [mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf](http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/informe-warnock.pdf). Consulta: agosto de 2012.

3 La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales fue aprobada en el marco de la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, organizada por el gobierno de España en cooperación con la UNESCO en junio de 1994.

docentes, entre otros. Si bien se posicionó a partir de un paradigma que intentó distanciarse de la lógica médico-estadística, fue luego criticado por varios motivos, entre ellos, por asociar a la Educación Especial como un ‘conjunto de prestaciones’ o de ‘servicios’, es decir, como si fuera un servicio público más, antes que un derecho que debía ser garantizado por el Estado. (Ibíd.) No obstante estas críticas, el énfasis puesto en ponderar las condiciones de educabilidad (y no la capacidad de los estudiantes de ser educados) como también el énfasis en una perspectiva distante de la equivalencia discapacidad/deficiencia, hizo que el Acuerdo Marco haya resultado significativo en lo que a las políticas educativas respecta.

Cabe señalar que la Dirección Nacional de Educación Especial creada, como se dijo, a principios de la década de los 70, fue disuelta en el año 1993 en el marco de la reforma de la estructura del Sistema Educativo generada a partir de la Ley Federal de Educación promulgada ese año. En la actualidad, el sistema de Educación Especial cuenta con una Coordinación Nacional de Educación Especial. De acuerdo con lo establecido en la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación, la modalidad de Educación Especial es la encargada de garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad. *“En la actualidad se considera a la integración escolar como una estrategia educativa posible, si bien no es la única. Su implementación está en relación con las posibilidades del sujeto y, por lo tanto, se debe tener en cuenta la palabra del sujeto-alumno al momento de la toma de decisiones. (...) ...se ha instalado la necesidad de desarrollar intervenciones pedagógicas que vayan de la individualización de la acción pedagógica hacia la idea de una individualización de los itinerarios formativos”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2009:18).

## Marco Legal y Lineamientos Curriculares Nacionales

El marco legal ineludible al momento de abordar la educación y la ‘discapacidad’ en la Argentina refiere a los siguientes documentos, entre los cuales, claro está, se encuentra la mencionada Ley 26.206: Ley 22.431 - Sistema de protección integral de las personas discapacitadas. *Año 1981*; Ley 24.521 - Ley de Educación Superior *Año 1995* (modificada con la Ley 25.573); Ley 24.657 - Consejo Federal de Discapacidad. Su creación. Integración. Objetivos. Funciones. Atribuciones. *Año 1996*; Ley 24.901 - Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. *Año 1997*; Ley 26.075 - Ley de Financiamiento Educativo. *Año 2006*; Ley 26.061 - Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. *Año 2005*; Ley 26.206 - Ley de Educación Nacional. *Año 2006*; Resolución del Consejo Federal de Educación, 155/11; Resolución del Consejo Federal de Educación, 174/12.

Dada la extensión del presente trabajo, sólo recordaré aspectos fundamentales de la Ley 26.206, imprescindibles para comprender los puntos que siguen.

De acuerdo a lo enfatizado por los documentos que surgieron a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206, las escuelas de Educación Especial deben regirse por los diseños curriculares para la escuela ‘común’, con las adecuaciones y apoyos que en cada caso se consideren pertinentes. Si bien existían pautas anteriores a esta ley que daban cuenta de la necesidad de superar la noción de Educación Especial como sistema paralelo e independiente de la Educación Común –de hecho, desde la década de los ‘80 vienen consolidándose crecientemente las integraciones escolares,

mientras que, por otro lado, uno de los puntos destacados por el Acuerdo Marco Nro.19 de 1998 ya mencionado aconseja la derogación de todos los ‘currículums especiales’-, puede decirse que ella consolida esta línea de trabajo a nivel formal y nacional, para que los estudiantes que se encuentren con ‘discapacidad temporal o permanente’ puedan abordar los mismos contenidos curriculares establecidos para el conjunto de la población. Desde el punto de vista oficial, el foco de la política educativa está ahora puesto con más énfasis en las *trayectorias* de los estudiantes antes que en la separación tajante en lo que respecta al contenido de la enseñanza. El Artículo 44 señala al respecto que a fin de asegurar el derecho a la educación y la integración de los estudiantes con discapacidad, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias tendientes a: *Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales; contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común; asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar; propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida; garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.* (Artículo 44. Ley 26.206).

En línea con lo anterior, el Artículo 45 establece la responsabilidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en lo que respecta a la creación de “...*las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.*” (Artículo 45. Ley 26.206).

Para finalizar cabe destacar que uno de los objetivos establecidos en el Artículo 20 en torno a la Educación Inicial es “*prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje*” (Artículo 20, inciso i. Ley 26.206). Como expresáramos en un trabajo anterior (Pérez y Gallardo, 2012) el hecho de que se hable de ‘prevención’ de ‘necesidades especiales’ no sólo recuerda la reflexión de Skliar (2000) acerca de los eufemismos (hasta qué punto el permanente cambio de modos de enunciación transforma la lógica imperante). También permite reflexionar en torno del uso del término ‘prevención’, en la medida en que supone a la ‘discapacidad’ como algo no deseado, y, en consecuencia, contribuye a identificar a las personas así calificadas a partir de un valor negativo. Pero además, ¿por qué se habla de este tipo de ‘prevención’ -es decir, de una acción proveniente del campo de la medicina- dentro del dominio de la educación pública? ¿Acaso este mandato legal, de la mano de los componentes aquí mencionados, no lleva dentro de sí el carácter performativo del discurso acerca de la discapacidad, aquella discapacidad que, se supone, se debe prevenir?

Los trabajos de Cornu en torno a la ‘confianza’ pueden colaborar para reflexionar respecto de este tema: “...la idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso. (...) El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza; pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades” (Cornu, 1999: 22-23).

Para continuar con el desarrollo del trabajo, a continuación se muestran los documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que fueron considerados aquí y que forman parte de los lineamientos curriculares para la formación docente en todo el país.



- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Año 2007
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Año 2009
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial. Año 2009

En el documento titulado Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial del año 2007 (en adelante, LCNFD) se expresa que *“Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades”* (Apartado 14. LCNFD 2007).

Los lineamientos ofrecen pautas para el establecimiento de la duración total de las carreras de profesorado, duración que *“...alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudio de educación superior.* (Apartado 26. LCNFD 2007).

Lo anterior se ve acompañado de la siguiente aclaración, referida a la extensión de las carreras de Profesorados establecida en la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206: *“La extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial y para la Educación Primaria (Ley Nacional de Educación, art. 75) no implica el simple agregado de un último año para la Residencia Pedagógica, ni sumar unidades curriculares a los actuales planes de estudio. Por el contrario, representa la oportunidad para operar una mejora sustantiva a la formación inicial de los docentes, superando vacíos y debilidades aún presentes, tanto en estos profesorado como en otras especialidades y orientaciones de formación. Asimismo, constituye una oportunidad para jerarquizar y equiparar los estudios docentes...”* (Apartado 28. LCNFD 2007).

Como se advierte en la aclaración, la extensión de la carrera de Profesorado se justifica a partir de la necesidad de un cambio de carácter cualitativo, por lo que supone una oportunidad para superar debilidades de la formación anterior, como también para jerarquizar los estudios de la formación docente. Los campos de conocimiento en que se organizan todos los profesorado son los siguientes: formación general; formación específica, formación en la práctica profesional. A continuación se presentan los fragmentos del documento en el que se detalla cada campo: *“Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de ‘marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes”* (Apartado 30.1. LCNFD 2007). *Se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza.* (Apartado 34. LCNFD 2007). *La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación.* (Apartado 39. LCNFD 2007). *En la construcción de los diseños*

*curriculares, deberá contemplarse la recuperación de la enseñanza de las disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales –históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos– necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos y en las escuelas.” (Apartado 42. LCNFD 2007). Un desafío de toda formación, y en particular de esta formación general, es el de prever modos de acercar y morigerar la tensión existente entre el universalismo propio del pensamiento científico y el relativismo que postulan las ciencias humanas y sociales al considerar la diversidad de contextos y culturas existentes en el nivel local. Los modos de problematizar y de ensayar formas de procesar en la acción esta tensión deben también ser objeto de enseñanza en la formación docente. (Apartado 45. LCNFD 2007).*

*Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma”. (Apartado 30.2. LCNFD 2007). La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel de educación secundaria y de la educación artística; distintas disciplinas para el nivel de educación inicial y de educación primaria y para la educación especial. (Apartado 47.1. LCNFD 2007). Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares. (Apartado 47.2. LCNFD 2007). Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos. (Apartado 47.3. LCNFD 2007). Si bien este campo es el que presenta menores problemas o debilidades en los recientes cambios de los planes de estudio, algunas recomendaciones especiales se hacen necesarias para cada uno de estos contenidos de la formación específica. (Apartado 48. LCNFD 2007). (En cuanto a la formación en disciplinas específicas, los lineamientos sugieren, para los profesorados de educación especial) evitar una sub-especialización prematura o temprana (muchas de las cuales podrían obedecer a post-títulos), e incluir desde los primeros años unidades curriculares para el tratamiento de la educación especial en su conjunto. (Apartado 49.3. LCNFD 2007). Para la formación en las didácticas y en las tecnologías de enseñanza particulares se recomienda (...) hacer especial referencia a la enseñanza en este campo específico. (Apartado 50.1 y 50.2. LCNFD 2007).*

*“Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.” (Apartado 30.3. LCNFD 2007). Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral. (Apartado 53. LCNFD 2007). En términos de currículo en acción, se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda. (Apartado 58. LCNFD 2007). El número de escuelas con las que se trabaje en redes*



*sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada instituto superior, pero, en términos cualitativos, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. (Apartado 59. LCNFD 2007).*

De acuerdo con los lineamientos expuestos, los tres campos mencionados deben estar presentes en cada uno de los años que compone la estructura curricular del profesorado, por lo que deben integrar cada uno de los dos ciclos previstos (estructuras no secuenciadas de los planes de estudio): *“Integrarán el primer ciclo las unidades curriculares que se definan como comunes a todas las carreras docentes de una jurisdicción y el segundo ciclo, aquellas que definan la titulación diferenciada.” (Apartado 31. LCNFD 2007).*

Entre las recomendaciones que, dentro de este marco, interesa destacar aquí, se encuentran las siguientes (Apartados 32 y 33. LCNFD 2007):

- Que la formación en la práctica profesional acompañe y articule con los otros dos campos de conocimiento desde el comienzo de la formación docente, aumentando progresivamente su presencia hasta la finalización de las Residencias Pedagógicas.
- Que la formación general ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la formación específica, ocupe entre el 50% y el 60% y la formación en la práctica profesional, ocupe entre un 15% y un 25%.

Refiriéndose más concretamente a la formación docente para la Educación Especial, se especifica que se requiere de un *“...diseño curricular particular definido por la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que se requieren para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos en los que se integren los alumnos. El campo de la educación especial, como espacio de ejercicio profesional, posee propiedades suficientemente particulares para sostener la necesidad de su formación en carreras específicas y diferenciadas del resto de las modalidades. Por ello, la modalidad de Educación Especial se atenderá con carreras propias en la formación docente, atendiendo cada una de ellas a la formación de docentes especializados en enseñar a personas con la discapacidad objeto de la formación: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad neurolocomotora, discapacidad intelectual y/u otras que pudieran definirse de acuerdo con las convenciones internacionales (...) (Apartado 113. LCNFD 2007).*

Entre los interrogantes suscitados a partir de la lectura de los párrafos expuestos, se encuentra el relativo al imperativo de una fuerte especialización sugerida para la Educación Especial, mientras que para quienes se desempeñarán en el marco de la Educación Común no existe siquiera el imperativo las visitar escuelas de Educación Especial.

En otro orden se encuentran otros documentos elaborados por el Instituto Nacional de Formación Docente titulados “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares” de los

profesorados. En estos documentos se establecen orientaciones y se señala que el objeto de los mismos es fortalecer la integración, la congruencia y la complementariedad de la formación inicial de los docentes a nivel nacional, jurisdiccional e institucional. Se encuentran dirigidos particularmente a los equipos técnicos a cargo de los diseños curriculares de las distintas jurisdicciones.

En el caso de las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado de Educación Primaria” (en adelante, RDCEP) algunas de sus más de 150 páginas se dedican a mencionar lo relativo a la educación de las personas con discapacidad. La primera vez que aparece una alusión al tema se encuentra en el apartado “El contexto sociolingüístico”, dedicado a describir críticamente la clásica patologización de los estudiantes desde muy temprana edad, debido a que no se desenvuelven oralmente de la manera que espera la escuela. La Educación Especial se menciona entonces como parte de la solución ofrecida a una gran parte de la población que es diagnosticada ‘con dificultades’ de comunicación durante sus primeros pasos por las instituciones escolares. *El sistema escolar presenta severas dificultades para asumir los puntos de partida lingüísticos y comunicativos en que se encuentran posicionados los niños al inicio de su escolaridad. (...) ...la diversidad se manifiesta en la oralidad primaria del niño y las diferencias son interpretadas como carencias, defectos de unas formas lingüísticas respecto de otra/s. Se considera que algunos alumnos “no saben hablar” o “hablan mal” y que por ello es difícil o imposible enseñarles a leer y escribir. La concepción de lo diferente como anomalía proyecta, especialmente sobre la alfabetización inicial, una mirada patologizante que en lugar de preguntarse por el modo de enseñar enfoca los problemas de los alumnos con la lengua escrita y la lectura como exponentes de marginalidad social, dificultad individual o trastorno de aprendizaje, de lo cual da cuenta, en algunos contextos, la naturalización de prácticas como la derivación a gabinetes o a educación especial de una cantidad de niños de primer grado, apenas comenzado el año lectivo...* (Apartado 3.1.5.2. Cap. III. RDCEP).

Surge la pregunta: ¿hasta qué punto es ‘justo’ el modo en que se establece el límite entre cada marco institucional? ¿Por qué la Educación Especial se presenta como lo no deseado? ¿Qué pasaría si uno pudiera elegir ‘libremente’ la escuela que desea para sus hijos, sin la imposición primera de un certificado médico que acredite una discapacidad? Es interesante el abordaje que hace el documento, al cuestionar la tendencia a problematizar la situación de los estudiantes en vez de problematizar las prácticas de enseñanza criticando la “concepción de lo diferente como anomalía”. Pero ¿qué es lo diferente? ¿Con respecto a qué? ¿Cuándo nos haremos cargo de pensar la diferencia en relación a algo (en este caso, al modelo normal de la escuela) en vez de naturalizarla en términos esenciales y naturales?

Seguidamente, en la órbita del mismo documento, el tema de la educación para estudiantes ‘con discapacidad’ aparece representado en el apartado “Viejos y nuevos problemas del nivel primario”, y dentro de éste, en el subapartado ‘Integración’: “...la integración escolar plantea desafíos complejos y compromete a la escuela común y a la escuela especial, como así también a la familia y a los equipos interdisciplinarios que necesariamente deberán trabajar articuladamente para lograr procesos de integración exitosos en los aspectos sociales y pedagógicos. La integración escolar es una estrategia educativa posible para los sujetos con discapacidad, si bien no es la única. (...) Todo proyecto de integración escolar comienza a partir de la decisión de asumir una

*tarea colectiva, apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia y sobre los supuestos teóricos que subyacen a las prácticas. En consecuencia, los docentes de todos los niveles del sistema educativo deberán conocer los debates que se abren en torno a los procesos de integración, las problemáticas generales de la discapacidad, y las posibles adaptaciones que los alumnos con discapacidad requieren, de manera de poder tomar decisiones e intervenir desde su rol docente con una variedad de herramientas y estrategias que favorezcan la inserción de los alumnos con discapacidad en las aulas de la escuela común.” (Apartado 10.1.1. Cap. III. RDCEP).*

Considero fundamental el apartado recién citado, precisamente porque refiere a la reflexión, a la tarea colectiva, ya que todos los docentes de todos los niveles del sistema educativo deben estar al tanto de los debates en torno a los ‘procesos de integración, la discapacidad, y las posibles adaptaciones que los alumnos con discapacidad requieren’. ¿Es posible generar estas instancias de reflexión compartida sólo mediante procesos de capacitación? ¿Qué pasaría si los docentes para los profesados de Educación Primaria tuvieran la posibilidad de estar en permanente contacto con las escuelas de Educación Especial? ¿Acaso no contribuiría a la reflexión, al cambio?

Finalmente, en el apartado “Ejes de contenidos sugeridos” se hace énfasis en la necesidad de recuperar marcos teóricos y categorías de análisis para el abordaje de ‘problemáticas específicas’, entre las que se encuentran el fracaso escolar, la socialización en la infancia, la enseñanza como acto político y ‘la integración de niños y niñas con discapacidad. La articulación de la escuela común con la escuela especial.’ (Apartado 10.2.1. RDCEP).

En cuanto a las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado en Educación Especial” (en adelante, RDCEE), se destaca lo siguiente: “...se recomienda que una parte de los temas y problemas que se incluyan en los diseños curriculares promuevan el estudio de dichos requerimientos y necesidades, tanto en su dimensión general o nacional, como en su dimensión o manifestaciones regionales. Además, se sugiere que los diseños curriculares reserven hasta un máximo del 20% de la carga horaria para el desarrollo de temas regionales que las instituciones puedan seleccionar. (...) Estos temas se refieren a los desafíos que se le plantea a la educación especial, en tanto se espera su consideración en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.” (Apartado 3.1. Cap. II. RDCEE).

Asimismo, se destaca la necesidad de que la formación inicial de los docentes les permita analizar y explorar las distintas concepciones que, en el marco de la Educación Especial, han existido y se mantienen vigentes, a fin de conocer los supuestos que se encuentran incorporados en las prácticas y representaciones sociales. En la página 25, el documento muestra un cuadro en el que se advierte la elevada matrícula representada por los estudiantes con discapacidad mental en comparación con otras ‘discapacidades’, lo que pone de manifiesto un dato actual acerca de los planteos de autores como Lus (1995)<sup>4</sup>: dentro del porcentaje total de estudiantes de nivel

4 De acuerdo con Lus, la categoría Retardo Mental Leve ha funcionado, en general, como una doble etiquetación de los estudiantes: mientras que por una parte alude al desempeño escolar insuficiente, por otra parte encubre la situación desfavorable en la que se encuentran muchos niños debido a las desigualdades socioeconómicas de la sociedad (Lus, 1995).

primario con alguna discapacidad, más de un 37% fue diagnosticado con ‘discapacidad mental leve’. El documento enfatiza la necesidad de establecer criterios que colaboren en la relación entre la formación docente y los destinatarios de la Educación Especial, como también de revisar las situaciones que contribuyen a generar ese alto porcentaje de estudiantes ‘derivados’, a pesar de no presentar “...un compromiso orgánico definido ni (...) alteraciones específicas en áreas como el lenguaje, la actividad simbólica, la motricidad, que refieren a alguna discapacidad específica.” El texto continúa: “Se trata de una población que llega a la educación especial como consecuencia de un insuficiente desempeño en el ámbito de la educación común. Podría decirse que estamos ante situaciones de ‘fracaso escolar’ originadas en una posición centrada en el alumno, en tanto se lo responsabiliza por no ajustarse a la propuesta pedagógica y a las expectativas escolares de rendimiento. (...) cuando el aprendizaje no se produce, las razones se buscan en el sujeto: de maduración, desarrollo, culturales, sociales, lingüísticas, etcétera. (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Si bien comparto el abordaje referido al ‘fracaso escolar’ y el cuestionamiento a su habitual e histórica atribución a los sujetos más que a los contextos institucionales, políticos y sociales más amplios, cabe reiterar la pregunta por quién/quienes y cómo definen esas fronteras entre lo que entra y lo que no entra en lo especial o en lo común, y, seguidamente, por qué tenemos que perpetuar esa frontera.

El documento invita a una reflexión en torno de la repitencia, la deserción y la sobreedad, y recuerda la existencia de “...experiencias que procuran transitar espacios intermedios entre lo que sería un planteo de oposiciones tajantes (educación común vs. educación especial) y el desarrollo de intervenciones pedagógicas diferenciadas...” (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Entre los ejemplos expuestos para dar cuenta de las mencionadas experiencias, se hace referencia a las siguientes estrategias desarrolladas en distintas jurisdicciones: boletín abierto (sistema de promoción abierta), grados de nivelación, grados de recuperación, grados de aceleración, maestro de apoyo pedagógico, maestro orientador, etc. (Apartado 3.2.2. RDCEE). Posteriormente, al retomar la información estadística representada en el cuadro, el documento expresa: “... es importante señalar la abrupta disminución de matrícula que se produce respecto del nivel secundario, en lo referido a problemáticas tales como motoras, ciegos y ambliopes, sordos e hipoacúsicos, en las que no habría restricción cognitiva alguna que impidiera su tránsito por el mismo.” (Apartado 3.2.2. Cap. II. RDCEE).

Entre las inquietudes que surgen aquí se destacan dos: por un lado, si seguimos hablando de ‘problemáticas’, no estamos acaso contribuyendo a la percepción generalizada de las personas ‘con discapacidad’ como algo necesariamente negativo? ¿Acaso la discapacidad no es una construcción social? ¿Acaso no estamos aquí mismo contribuyendo a atribuir las dificultades en las personas a título individual, tal como el mismo documento denunciaba algunos renglones arriba? ¿Acaso esto no entra en contradicción con el enfoque social de la discapacidad, establecido formalmente en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>5</sup>. Y finalmente, en la misma línea: por qué se habla de ‘restricción cognitiva’? ¿Acaso no estamos repitiendo la

5 Aprobada en Argentina por medio de la Ley 26.378 de 2008.

misma lógica individualizante, mientras que, paralelamente, naturalizamos el hecho de que sólo deben llegar al nivel secundario quienes no muestran semejantes ‘restricciones’?

El apartado que aborda “Criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas” señala la necesidad de que la formación inicial de los futuros docentes de Educación Especial promueva el conocimiento del currículum de la escuela común. *“La mayor participación de la educación especial en el ámbito de la educación común que plantean las políticas inclusivas, hace necesaria una formación docente que habilite el conocimiento del currículo de la educación común y por ende, prácticas docentes que recuperen los fines, propósitos y enfoques contenidos en la misma”* (Apartado 3.3.1. Cap. II. RDCEE).

Es interesante este planteo, en la medida en que contribuye a incorporar, dentro de la proyección de los futuros docentes y los futuros estudiantes de Educación Especial, el conocimiento del currículum ‘común’, es decir, el deseable (aunque históricamente postergado para esta población) para todos y todas. No obstante, cabe preguntarse hasta qué punto este es un trabajo de reflexión y enriquecimiento inverso: ¿por qué los estudiantes del profesorado de Educación Especial deben estudiar en detalle la conformación de ciertas ‘problemáticas’, ‘discapacidades’ y ciertos ‘trastornos’, mientras que un futuro docente de educación común no tiene estos temas dentro de su formación con el mismo detalle? ¿Acaso así no estamos contribuyendo a separar, de antemano, ambos sistemas en los tradicionales subsistemas paralelos? La frase “a mí no me prepararon para esto” o su versión más formal, “este es un caso para gabinete o para Educación Especial” es ampliamente reiterada en contextos de educación común, y permite reflexionar en torno de este tema: ¿cuán ‘preparados’ tenemos que estar quienes nos desempeñamos en Educación Común y en Educación Especial respecto de la especificidad de cada ‘patología’ para establecer un vínculo pedagógico con una persona ‘con discapacidad’? Tal como da a entender Páez (2010:43) los ‘cuadros puros’ no existen –y aquí se podría agregar, las ‘identidades puras’, las ‘categorías puras’, las ‘personas puras’, etc. tampoco existen- por lo que se advierten ciertos riesgos al naturalizar la correspondencia entre determinados diagnósticos médicos y determinadas estrategias de aprendizaje. Sin embargo, recuerda Páez, se siguen pidiendo pronósticos sobre el mayor o menor grado de educabilidad de las personas: “¿Cómo se podría afirmar *a priori*, cuáles y cómo serán los procesos de aprendizaje de cada alumno, sin tener en cuenta o sin conocer la historia que le tocó vivir ni tampoco las circunstancias o estrategias de enseñanza que se le ofrecerá?” (Páez, 2010:43).

La inquietud de esta autora puede pensarse más allá de la matrícula de la Educación Especial: ¿por qué tenemos, como docentes, que contar con la tranquilidad de ciertos diagnósticos y pronósticos para, ahí sí, poder aproximarnos al otro?

Por último, el documento ‘Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para el profesorado en Educación Especial’ dedica la mayor parte de las páginas a establecer las orientaciones para cada uno de los campos mencionados anteriormente, a partir de los lineamientos nacionales. A continuación se expone la organización curricular sugerida para cada campo:

*1. Campo de la formación general.* En este campo las unidades curriculares pueden organizarse de acuerdo a dos enfoques que, se espera, convivan solidariamente: en un enfoque, las unidades se organizan en torno a disciplinas; en el otro enfoque, las unidades se organizan en torno a temas

o problemas. Para la selección de los contenidos, se plantea una serie de ideas generales que pueden sintetizarse en las cuestiones que se detallan al finalizar cada punto, y que se presentan a continuación.

- ¿Cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes?
- ¿Cómo seleccionar y definir los contenidos para que éstos contengan en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos?
- ¿Qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematización de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la Formación General?

El documento continúa su desarrollo mencionando las unidades curriculares que considera ineludibles. En este marco, hace expresa la necesidad de que *...como el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, sería recomendable que pudiera discutirse también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica en la formación del profesorado*” (Apartado 5. Cap. III. RDCEE).

Las unidades curriculares para el campo de formación general son: sociología de la educación; historia argentina y latinoamericana; historia y política de la educación argentina; filosofía; pedagogía; didáctica general; psicología educacional; tecnologías de la información y la comunicación; formación ética y ciudadana; lengua extranjera. En el último apartado referido a este campo se afirma que *“...la formación de profesionales no debería restringirse exclusivamente a las materias científico-técnicas específicas, sino alimentar la visión de sujetos incorporados a la cultura, la sociedad y el conocimiento amplio. El argumento es particularmente significativo en el caso de la formación de la docencia, como actividad sistemática en el ámbito de la cultura.”* (Apartado 6. Cap.III. RDCEE).

2. *Campo de la formación específica.* Este campo pretende atender al análisis, la formulación y el desarrollo de saberes relacionados con los contextos específicos y la modalidad donde se desempeñe como profesional. En el caso de la modalidad Educación Especial, debe incluir lo siguiente:

a) *Didácticas de las disciplinas.* “Los profesores en Educación Especial deberán contar en su formación con materias que aborden la enseñanza de las áreas curriculares (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología), que deberán luego integrarse con las unidades curriculares que analicen las adecuaciones curriculares necesarias para poder enseñarles a los niños con discapacidad en los niveles inicial, primario y medio. (...esta formación es importante) para que los nuevos paradigmas de la Educación Especial y su consecuencia en las políticas de currículum único se plasmen en la realidad de las escuelas especiales y comunes”. (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).

b) *Disciplinas relativas a la educación especial.* Entre los grandes temas sugeridos, se encuentran los siguientes:



- *Problemática contemporánea de la educación especial*
- *Bases neuropsicobiológicas del desarrollo*
- *El sujeto de la educación especial*
- *El arte en la educación especial*
- *Problemática de la subjetividad y discapacidad*
- *Trastornos motores*
- *Multidiscapacidad*
- *Comunicación y lenguaje*
- *Integración escolar*
- *Trabajo interdisciplinario*
- *Problemáticas de la evaluación educativa en educación especial*
- *Educación psicomotriz*
- *Atención temprana*
- *Educación del adulto y habilitación ocupacional*
- *Educación sexual integral*

c) *Instancias que aborden las problemáticas relativas a los sujetos de la educación especial. “La heterogeneidad intra e interindividual es inherente al ser humano, independientemente de que los sujetos sean portadores de una deficiencia. La diversidad implica, por lo tanto, el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la diversificación de la oferta pedagógica”.* (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).

Se espera que la Formación Específica permita a los futuros docentes:

- *“Conocer las características etiológicas centrales de las deficiencias referidas a cada orientación;*
- *Comprender las características y modalidades de aprendizaje de los sujetos con discapacidad intelectual, sensorial o neuro-motora;*
- *Reconocer y valorar la diversidad presente en todo contexto, incluidos aquéllos que se circunscriben a la atención de sujetos con una misma deficiencia;*
- *Construir criterios abiertos, flexibles y fundamentados para el diseño de adecuaciones curriculares y para las decisiones sobre sus intervenciones como docente.”* (Apartado 3.1. Cap. IV. RDCEE).

Si bien, dada la extensión de este artículo, no se transcriben aquí los detalles de las distintas orientaciones, tras la lectura de los contenidos básicos sugeridos para instancia de la formación docente se advierte el grado de especificidad requerido en torno a los distintos ‘tipos de discapacidad’ en el caso del Profesorado en Educación Especial. También se destaca el foco puesto en la ‘portación de deficiencias’.

## Reflexiones finales

Tras el breve camino recorrido, mediante lecturas y reflexiones en torno de las diferencias, las identidades y las normas, surge la necesidad de pensar en los aspectos éticos asociados a nuestro ser y estar en el mundo, aspectos éticos que trasciendan la ética del derecho, aquella que se organiza de acuerdo a un ‘deber ser’ a seguir de parte de la sociedad en la que el derecho se instituye.

¿Por qué necesitamos de la norma para actuar o para sentirnos más o menos amparados? ¿Es posible dejar de priorizar el perfil acorde al deber ser, para pasar a obrar desde un punto de vista reflexivo y contingente, pero fundamentalmente responsable con el/los otro/s en la educación, por el sólo hecho de que es/son y existe/n, antes que con lo que establece la norma (legal/científica/técnica)? ¿Cuáles son los factores institucionales y sociales que abren caminos para esta reflexión, y cuáles son los que los cierran? ¿Por qué se cierran los que se cierran? ¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros? ¿Será posible ‘alterizar’ el lugar de lo propio o continuaremos repitiendo siempre lo mismo? ¿Podremos sostener la inquietud y la incertidumbre, o nos dejaremos invadir, para siempre, por la respuesta unívoca de ‘la transmisión’ pedagógica? ¿Podremos superar la supremacía del orden jurídico, certero, programático, por sobre la dimensión ética e incierta puesta en juego en nuestra relación con nosotros y con los demás? ¿Qué pretenden estos marcos normativos? ¿Acaso no les estamos dando una trascendencia que en verdad no tienen? En caso contrario, ¿qué es lo que trascienden? ¿Por qué continuamos hablando de personas ‘discapacitadas’, de sujetos deficientes, con discapacidad, en definitiva, ‘incompletos’, como si el lugar de la norma (el del ‘oyente’, el del ‘adulto’, el del ‘inteligente’, entre otros) pudiera ser considerado ‘completo’? ¿Acaso al definir al otro como discapacitado, no estamos definiéndonos a nosotros como ‘capacitados’, perpetuando los esencialismos ya mencionados? ¿Por qué pretendemos distanciarnos de la incompletud en esta vida? ¿Acaso la completud no sería la anulación de la vida misma? ¿Acaso la sociedad ‘capacitada’ no se debe a sí misma una reflexión crítica en ese sentido?

Cuando no se habla de ‘discapacitados’ se suele hablar de personas con ‘capacidades especiales’, ‘capacidades diferentes’, entre otras adjetivaciones. No obstante, el hecho de adjetivar con los términos ‘especial’ o ‘diferente’, sin explicitar ‘respecto de qué’ ciertas personas son supuestamente ‘especiales’ o ‘diferentes’, contribuye a fijar identidades, y por tanto reducir la complejidad que todo sujeto tiene en su relación con la comunidad. En otros términos, se pierde el carácter relacional de la diferencia, y continuamos proponiendo frases políticamente correctas que más que ‘modificar realidades’ parecen contribuir a la profundización de desigualdades sin llegar a transformar el supuesto orden natural de los significados, ni a alterar las oposiciones binarias (Bhabha, 2002; Skliar, 2000). Esta lógica tiene la particularidad de desmerecer, inferiorizar, definir al segundo término del binomio, bajo el dominio del primero, que se nombra y lo nombra al otro, dejando de lado la relación en pos de supuestas ‘esencias naturales’. ¿Por qué insistimos en etiquetar, rechazar, discapacitar precisamente a quienes, en esta sociedad, se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad? ¿Qué pasaría si se confiara en su potencia, si se les habilitaran los mismos espacios y caminos que ‘nos habilitamos’ a ‘nosotros’ como también tantos otros caminos ahora impensados? ¿Daremos lugar a la reducción de las ‘asimetrías’ deshilachando nuestras propias ataduras, o seguiremos contribuyendo a su fijación, mediante el ‘anudamiento’ del otro? Si, como sostiene Rancière (2000), la emancipación se asume como la verificación de la igualdad, y la igualdad es considerada como un punto de partida y no un ideal al cual debemos

llegar, ¿podremos crear una forma de educación para todos y todas que no defina *a priori* el tipo de ‘modalidad’ a la que asistirán los estudiantes a partir de diagnósticos ‘orgánicamente comprobables’? ¿Acaso esta distinción anticipada de las trayectorias escolares no contribuye a perpetuar los pronósticos, condicionar las perspectivas, limitar la autonomía y la potencia, mediante la consolidación de la des-igualdad como origen? Y, finalmente, ¿acaso esta separación, más o menos tajante, entre lo común y lo especial no sigue aludiendo, como recordara Frigerio (2008), a una separación de las vidas?

## Bibliografía

- Bhabha, H. (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, G., Poggi, M. & Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas, pp. 19-26.
- Dussel, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *El Oficio Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2008) “Obstinaciones duraderas”. En *Educación: posiciones acerca de lo común*. Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). Buenos Aires: Del Estante.
- Hillert, F. (2011) *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.
- Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Mèlich, J. C. (2009) “Antropología de la situación (Una perspectiva narrativa)”. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens, pp. 79-95.
- Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Páez, S. (2010) “Educación inclusiva: evolución conceptual, construcciones y contradicciones”. En *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial RECCEE*. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades. Buenos Aires, 23, 24 y 25 de setiembre de 2010.
- Pérez, A. y Gallardo, H. (2012) “Discapacidad y educación común. ¿Es posible alterar la mismidad?”. Ponencia presentada en las *XXI Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales. RUEDES*. Comodoro Rivadavia, Chubut. 6 a 8 de setiembre de 2012.
- Rancière, J. (2000) “Política, identificación y subjetivación”. En Arditi, B. (Editor). *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Skliar, C. (2000) “La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad”. En *Propuesta Educativa*, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Especial*, Buenos Aires: MEN.