

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS QUE TOCAM O POLÍTICO  
E FORMAM O HUMANO**

**INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS QUE ROZAN LO POLÍTICO Y  
CINCELAN LO HUMANO**

**INCLUSION IN EDUCATION: PROSPECTS THAT DEPICT POLITICS AND  
DECIEVE WHAT IS HUMAN**

Marta SIPES<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este ensaio descreve as inter-relações entre as políticas macro e microeducativas que moldam e contentam a articulação entre escolas de educação especial e escolas de educação regular ou comum. Passa por um itinerário que analisa as políticas públicas, as teorias implícitas e as ações do cotidiano das salas de aula, permeando como essa dialética interjoga uma forma específica do ser humano é demarcada: o aluno especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas. Teorias implícitas. Educação inclusiva.

**RESUMÉN:** *El presente ensayo describe las interrelaciones entre las macro y las micro políticas educativas que dan forma y contenido a la articulación entre escuelas de educación especial y las escuelas de educación regular o común . Recorre un itinerario que analiza las políticas públicas, las teorías implícitas y las acciones de la cotidianeidad de las aulas, permeando cómo en ese interjuego dialéctico se delimita una forma específica de lo humano: El alumno especial.*

**PALABRAS CLAVES:** *Políticas públicas .Teorías implícitas. Educación inclusiva.*

**ABSTRACT:** *The present essay describes the interrelationships between macro and micro educational policies that give form and content. It covers an itinerary that analyzes public policies, the implicit theories and the daily actions of the classrooms. It establishes how in that dialectical interplay a specific form of the human is delimited: The special student.*

**KEYWORDS:** *Public policies. Implicit theories. Inclusion in education.*

---

<sup>1</sup> Universidade de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires - Argentina. Profesora en enseñanza pre-escolar. Maestra Normal Superior. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. (UNLZ). Magíster en Psicología Educacional, Docente e investigadora Universitaria (UBA). Directora de la Maestría en Dificultades de Aprendizaje de la Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-7279-4987>>. Correo: martasipes@gmail.com

## Introducción

En el presente ensayo nos proponemos hacer el recorrido de un itinerario desde los aspectos macroplúcticos hacia los espacios donde se desarrollan las acciones pedagógicas cotidianas en el caso específico de la educación inclusiva. Una mirada sobre la educación especial nos permite observar que esta modalidad educativa, la que más cambios ha operado en las últimas décadas, se estructura en una franja delimitada que a la vez que se constituye en parte de un sistema educativo, moldea, delimita, cincela construcción de subjetividad de los sujetos que las habitan.

Al hablar de educación especial, estamos hablando de la educación en general. Durante años se establecieron ciertas categorías respecto a las modalidades de cada sistema educativo. Usualmente, si bien existe una innegable especificidad, se separaron las temáticas educativas - y aun los sujetos que las habitan- según las modalidades antes mencionadas<sup>2</sup>. Desde la perspectiva en que se trabaja en este artículo, es esa consideración la que, en ocasiones, obstaculiza los procesos de inclusión e integración escolar. Cuando los docentes de cualquiera de los niveles del sistema educativo, aducen que “no se sienten o no están preparados” para trabajar con alumnos con restricciones, lo refieren en función de considerar que los alumnos con esas características son tradicionales alumnos de otra modalidad del sistema educativo. De allí, y sin que se convierta en un imperativo, sino en una convicción ideológica: todo alumno es un alumno del sistema educativo y como tal amerita – y tiene el derecho- a ser educado.

## Transversalidades e interfaces

Muchas son las perspectivas desde las cuales se aborda la temática de la educación especial. Al situarnos en estudios comparados e investigaciones regionales o internacionales, el primer observable refiere a las diferencias de estructura entre los sistemas educativos de cada uno de los países. En este sentido, cada país tiene mucho por aprender del otro, sin

<sup>2</sup> El sistema educativo argentino, a partir de la ley 26.206 de Educación Nacional, define en el Artículo No 17 la estructura del Sistema Educativo Nacional que comprende cuatro (4) niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior-, y ocho (8) modalidades definiéndolas como “[...] aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”. Son modalidades del sistema educativo argentino: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

embargo, sería necio no reconocer que más allá de la estructura formal de cada sistema educativo, lo central deviene en considerar cuáles son las políticas educativas de cada nación y cuál es el presupuesto destinado a llevar adelante esas políticas.

El panorama macro político, constituye una de las múltiples perspectivas de análisis, que para establecer algún tipo de provisoria conclusión acerca de la educación especial, y por ende a la inclusión en la educación, resulta insoslayable complementar con análisis e investigación de otras dimensiones o perspectivas.

Al pensar la inclusión en educación (en cualquiera de los niveles educativos) estamos invitados a analizar, paralelamente, la educación especial. Si quisiéramos construir un esbozo de las dimensiones o perspectivas de análisis pensadas en su interrelación, podríamos hacer un camino desde los aspectos macro: Políticas, presupuestos, diseño del sistema educativo, jurisdicciones, sistema de formación docente, cantidad y calidad de los edificios escolares, cantidades de sujetos considerados alumnos para la educación especial. Haciendo el recorrido hacia los aspectos considerados de micro política: paradigmas y teorías preponderantes o dominantes, ideologías y representaciones acerca de los sujetos de la educación especial, expectativas de logro propuestas por el sistema educativo y una mirada atenta sobre la capilaridad de las acciones, situadas en los espacios donde las prácticas tienen lugar.

Las políticas educativas marcan una direccionalidad de las acciones y en ciertos momentos o coyunturas históricas parecen ir por delante de los agentes educativos. El concepto de inclusión escolar, como generalizador de cumplimiento de derechos, puede pensarse como un propósito, un punto de llegada que trae a remolque nuevas políticas para incluir a los alumnos de la educación especial, primero en los sistemas educativos formales y luego en las escuelas de educación común o regular.

Coincidimos con que las políticas tendientes a la inclusión escolar han cambiado de orientación en la última década. En la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia. UNESCO 1990) se planteó la necesidad de escolarización de niños y jóvenes con discapacidad, más tarde (FLORIAN, 2007, 2011; MILES; SINGAL, 2009; OPERTTI; BRADY, 2011) y las agencias internacionales (UNESCO, 2005, 2008; UNICEF, 2012) han planteado la importancia de garantizar una educación inclusiva.<sup>3</sup>

El concepto de educación inclusiva no está limitado a los niños con discapacidades o restricciones, la inclusión educativa guarda relación con el alcance, cada vez más masivo, de

---

<sup>3</sup> En el artículo de Sipes (2014) Los micro procesos de estigmatización y exclusión, se realiza una historización de los procesos de integración escolar y se pone de manifiesto cómo algunas representaciones sociales producen procesos de exclusión dentro de políticas de inclusión.

la escolarización de niños y jóvenes, tras el ideal de la universalización del derecho a la educación. En esta categoría denominada generalmente educación inclusiva, es donde se hacen visibles, los alcances y límites de las normativas emanadas de las autoridades de la política educativa de cada país. La inclusión remite a que todos los habitantes de un país puedan atravesar la educación formal, escolarizarse, por extensión, se inscribe en la categoría 'inclusión', la categoría de 'integración escolar'.

En pos de que, a partir de ahora, se produzca el movimiento desde las escuelas de educación especial hacia la integración en escuelas de educación común y de allí, a la inclusión plena, nos resultan necesarios estudios empíricos, investigaciones, análisis y debates de cada uno de los actores involucrados. Es que aún nos movemos en terrenos plagados de opacidades, y si bien aún no pueden hacerse vaticinios, lo que sí podemos es describir las dificultades de implementación en la actualidad. En tanto conllevamos actualmente una cristalización (reificación) del estereotipo de alumno de la escuela especial, así como el de la escuela común o regular.

### **Construir y deconstruir**

La práctica promueve preguntas, la realidad demanda respuestas, la comunidad necesita argumentos, la ciencia anhela hallazgos y los sujetos de la educación especial claman ser escuchados. Al analizar la educación especial, para dejarla como está o para transformarla, resulta menester deconstruir conceptos y poner en juego un enorme atrevimiento de pensamiento. No basta con repetir lo que expresan, sugieren, dictaminan o profesan los autores. Pensar la educación especial, es también pensarnos a nosotros como sujetos prejuiciosos, que estamos obligados a revisar nuestras concepciones día tras día para no dejarnos atrapar por certezas.

Uno de los puntos de anclaje u obstáculos que se presentan para el análisis de la educación especial reside en la distancia que existe entre aquello que la academia enuncia y lo que el maestro logra hacer inmerso en el sistema de actividad que habita. Como señala Baquero (2002, p. 60), la actividad situada, se produce en la interrelación dialéctica de componentes que consideran al alumno, al docente, la comunidad, los objetos de conocimiento, la división de tareas, los instrumentos y los objetivos. Pero no son los únicos componentes, el sistema de actividad está también habitado por lo humano: las posiciones de poder que se generan dentro de los espacios de trabajo, las pasiones, las rivalidades, los celos

que configuran modalidades de intervención específicas. Un agente educativo utiliza modalidades de intervención diferentes, aun cumpliendo las mismas funciones, influenciado por emociones (celos, envidias, traiciones, posicionamientos subjetivos respecto a sus colegas) que cada espacio y equipos de trabajo le generan. Es decir, que las intervenciones psicoeducativas no están establecidas como uniformes, no guardan un patrón o una regularidad, no son objetivas; están guiadas por componentes objetivos y subjetivos. Aunque en los espacios de prácticas, en las prácticas situadas, en los espacios donde la actividad se realiza, se pretenden mostrar como sin carga subjetiva y como neutrales, no arbitrarias.

Desplegadas estas dimensiones se hace visible que, al teorizar acerca de la educación especial, no basta con definir las patologías o diagnósticos de los sujetos alumnos, se hace necesario analizar todas las dimensiones en su interdependencia dialéctica.

Existe un constructo escolar (KAPLAN, 1997; 2000) que sostiene que hay niños que aprenden más que otros, en esta aseveración permanecen veladas, las particularidades del contexto escolar: la graduación, el sistema de promoción, la acreditación de saberes, las expectativas de logro pre- pautadas, la cantidad de alumnos por grado, el sueldo y la profesionalización docente, las políticas educativas. Invisibilizados esos componentes, todas las miradas se posan sobre el alumno, sobre sus características, sus peculiaridades, resaltando sus restricciones y considerando la diferencia como deficiencia. En ocasiones estas construcciones argumentales clausuran los debates y de manera inercial promueven criterios de selección, clasificación, y nominación. Generando intervenciones y prácticas psicoeducativas que no logran advertir de qué manera dejan huellas en los procesos de construcción de la identidad. La propuesta de una deconstrucción de la lógica que sustenta esos modos de pensar las diferencias se perfila como la única salida del laberinto, de lo contrario nuevas políticas inclusivas se construyen sobre cimientos de antiguas concepciones. No se necesitan más y más informaciones sobre las llamadas patologías. Hay que cambiar las preguntas. Al resituarnos desde esta perspectiva, como dirigidos por *el Hilo de Ariadna*, estaremos en condiciones de desandar el camino y llegar casi al origen: Las hipótesis diagnósticas. Apenas se detecta una señal de identidad un poco apartada de los parámetros de desarrollo tradicional, se inicia un proceso de detección (cada vez más precoz) de características, consideradas como anomalías. Sobre estas señas comienza a construirse la anomalía del sujeto, con el peligro de considerar que dichas señas son inmutables.

Valga como ejemplo el siguiente fragmento extractado de una investigación de tesis de maestría.<sup>4</sup>

No prestó atención, es desprolijo, a lo mejor necesitan que les repitan las consignas: ‘vos tenés que poner esto acá’. Lo pone una vez, pero ya la segunda se fue, se olvidó, necesita alguien que esté al lado, que le diga ‘poné eso en su lugar, acordarte’, que se lo repita; en algunos casos es posible corregir o ir logrando avances. Yo no te digo que si tiene un problema aunque sea neurológico, una patología, es, me parece, que no se puede revertir. Todo depende del problema que tenga cada chico.

Uno de los aspectos iniciales del largo proceso de adjudicación de características tiene su génesis en los procesos de diagnósticos psicoeducativos. Es en el proceso de evaluación diagnóstica, donde todo se inicia. Ese proceso, actualmente, se ha tornado en un terreno de pujas interdisciplinarias, entre las certezas de las ciencias médicas y las siempre opinables, cuestiones pedagógicas. Para el consenso social, así como, para la doxa y para la docta, el diagnóstico médico guarda visos de certeza y objetividad, y es posible que las ciencias médicas así lo posibiliten; sin embargo, para el campo educativo esas consideraciones no guardan el mismo valor. Pongamos el ejemplo de una lesión cerebral, para las ciencias médicas esa lesión es inmutable, en cambio para las ciencias pedagógicas resulta posible iniciar un proceso de adquisición de habilidades o conocimientos más allá de las marcas de una lesión, hasta superarlas.

Esta es la diferencia entre lo que la medicina puede argumentar y lo que la pedagogía puede lograr cuando es entendida como la mejor estrategia social para la tracción del desarrollo, al concebir la educación y la escolarización como una serie infinita de andamiajes.

Considerando al andamiaje según lo planteado por Vygotsky (1995) en “[...] el proceso de aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: el actual, que representa lo que el aprendiente sabe, y el potencial, que representa lo que este puede llegar a saber”. En su teoría, acuña el término zona de desarrollo próximo (ZPD) con el que hace referencia a un grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el aprendiente posee en un momento determinado. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja con otra persona; a través de la interacción, el

<sup>4</sup> En las entrevistas realizadas dentro de la investigación de Sipes (2012) Tesis de Maestría en Psicología Educativa (Inédita). “Concepciones de la inteligencia en la práctica psicopedagógica. El diagnóstico de los sujetos caracterizados como deficientes mentales”. Entre el conservadurismo y la herejía. La lucha por el significado. Facultad de Psicología. UBA. Bs As Argentina. Se permean las representaciones acerca de la inteligencia de los alumnos que sostienen los agentes psicoeducativos y las modalidades y circuitos de construcción de hipótesis diagnósticas de los alumnos.

aprendiente construye su conocimiento y puede progresar del desarrollo actual hacia el potencial. En un principio se pensó que para que se produjera dicho andamiaje, era necesario que uno de los participantes fuera un individuo experto o más experto, capaz de transmitir conocimientos al menos experto; es el caso de la interacción profesor alumno o padre-hijo. Estudios recientes sobre interacción en el aula, demuestran que el andamiaje puede darse entre iguales, es decir, entre aprendientes con un grado similar de conocimientos; es lo que se ha denominado andamiaje colectivo.

### **Eficiente/deficiente. (El arte como complemento de lo teórico)**

Eeyore comenzó Terapia Ocupacional, su tarea consiste en colocar palitos chinos en un envase de papel. Al llegar a su casa extiende los palitos sobre la alfombra y procede lenta y laboriosamente a enfundarlos en sus envoltorios de papel. Pero no antes de examinarlos de cerca. Cuando descubría uno roto o partido, exclamaba, lamentándose: - Demasiado malo! ¡Este palillo es una pieza para desechar! Y lo llevaba a la cocina donde lo sepultaba respetuosamente en la basura. (KENZABURO, OÉ, 1983, “*Despertad Oh jóvenes de las nueva era. Capítulo IV*”)

Para complementar lo teórico, en ocasiones el arte colabora dando nuevas formas a lo ya conocido. En su novela autobiográfica (op cit) Oé, K relata su experiencia como padre de un joven que nació con una afección que le produce una minusvalía. El relato, más allá de acercarnos a la perspectiva de los padres frente a la llamada discapacidad de su hijo, promueve una posición hacia comprender las marcas subjetivas de una denominación que pone al sujeto que la porta en inferioridad respecto de otros. En el fragmento que hace de acápite, es el propio Eeyore (el joven discapacitado) quien nos permite dimensionar a través de un acto simbólico la crueldad de las nominaciones desvalorizantes y de las marcas visibles e indelebles que dejan en la subjetividad. Por otra parte, la novela nos permite pensar un mundo donde la restricción del sujeto no se convierta en una discapacidad social, de allí el sugestivo título como un clamor a las nuevas generaciones en pos de modificar la conceptualización sobre la llamada discapacidad.

El concepto y la categoría de discapacidad, han sido analizados por la humanidad y a través de variadas disciplinas: las ciencias médicas, la filosofía, las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, las ciencias jurídicas entre otras, que han intentado dar respuestas y a su vez formular nuevas preguntas acerca de los alcances del término. Afortunadamente este concepto, como tantos, muta de significación con el devenir de la historia o con los usos



y costumbres que los nuevos modos de estar en el mundo le imprimen. La concepción de discapacidad cambia, muta, se transforma, sin embargo, la restricción que produce esta manera de denominar puede ser inmodificable. El defecto<sup>5</sup> puede ser el mismo: ceguera, sordera, deficiencias cognitivas, restricciones motrices entre otros. Eso no tiene variaciones mayores. Podrán cambiar las causas, así como los diagnósticos y pronósticos. Actualmente son denominados como discapacitados los sujetos que son portadores de alguna restricción física, psíquica o cognitiva.

Algunos obstáculos actuales residen en la tensión entre aquello que se objetiva como discapacidad y una retórica tendiente a la integración social de los sujetos así denominados, lo que genera una oscilación pendular permanente tanto en prácticas, como en intervenciones.

Existen variaciones y constancias, y en algunos casos entramados de significaciones que se encuentran ligados a la asociación con ciertas funciones físicas o psicológicas o aquello considerado, históricamente, como disfunción. Podemos ejemplificar con el funcionamiento - disfunción del órgano de la visión, cuando fue asociada al acto de lectura y escritura convencional. Los ciegos no pueden (hasta hoy) escribir con lápiz y papel, esa hegemonía en el modo de concebir el acto de escritura impedía que accedieran al uso de lo escrito y leído, la creación cultural<sup>6</sup> del sistema Braille de lectura y escritura (específica para ciegos), les permitió hacer uso de la lengua escrita, antes limitada. Las escuelas para alumnos ciegos, se han encargado de transmitir esa enseñanza, entonces, ser ciego no equivale a decir analfabeto. Vale decir, si el ciego encuentra instrumentos o herramientas<sup>7</sup> que le permiten la utilización de ciertas funciones, por ejemplo, leer a través del tacto en lugar de hacerlo a través de la vista, la restricción existe y no discapacita para la lecto-escritura. En ese sentido, no está *dis* capacitado.

Si las restricciones no son las que se han modificado, resulta posible pensar que a medida que el contexto se transforma, las discapacidades cambian de significación. Así queda demostrada la trascendencia de lo social, al describir cómo el mundo que habitamos está plagado de objetos materiales y simbólicos (signos, sistemas de conocimiento) que están contruidos culturalmente y por ende tienen un origen histórico y un contenido social.

<sup>5</sup> Así denomina Vygotsky en su libro “*La defectología*”. (1932) a la restricción que en lo social se convierte en discapacidad.

<sup>6</sup> **Louis Braille** / (n. Coupvray (Sena y Marne, Francia) 4 de enero de 1809 - f.6 de enero de 1852) fue un profesor francés ciego, famoso por la invención del sistema de lectura para ciegos que lleva su apellido, (sistema Braille).

<sup>7</sup> No mencionamos en este momento las TICS que a través de diversos programas - soft y hard- posibilitan un uso que reemplaza el sentido de la vista por el del oído.



Por otro lado, las acciones humanas, conllevan mediaciones de instrumentos y signos, y es en esos intercambios o mediaciones, donde se construyen las concepciones que acompañan también los sentimientos.

En el caso de los denominados discapacitados, el proceso es semejante, pero al estar imbricado en el sentido común sobre ciertas características de los sujetos, se naturaliza su exclusión atribuyéndola a alguna imposibilidad de su parte. Este es un largo proceso de subjetivación, de construcción de identidad, de identificaciones. Este proceso social deja huellas indelebles, de las cuales es difícil escapar y que como sucede en el caso Eeyore (cuando clasifica palillos), concluye que aquellos que vinieron fallados, hay que descartarlos, eliminarlos.

Decíamos que el arte nos ayuda allí donde los fenómenos sociales quedan elididos de las palabras. Ahora utilizamos una expresión artística poco usual con la finalidad de hacer visible una situación escolar. Las series animadas, no han sido (suficientemente) motivo aún de estudios respecto a las concepciones de sentido común que reproducen en la elaboración de sus personajes.

En una reciente investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires<sup>8</sup>, se analizó teóricamente el alcance de las representaciones sociales acerca de los sujetos considerados con restricciones cognitivas (retrasos mentales, retrasos madurativos, retrasos del desarrollo), a través de las series animadas. Focalizando fundamentalmente en la serie animada “*Los Simpson*”, en un seguimiento y análisis de todos aquellos episodios que apareciera Ralph o Rafa. (un niño de quien se supone tiene restricciones cognitivas) En todos los episodios aparecen referencias elocuentes respecto de las concepciones acerca de la discapacidad o minusvalía del personaje. El que resulta más pertinente para la temática que estamos desarrollando, es el capítulo: “*Lisa vegetariana*”<sup>9</sup>, en el que aparece una referencia específica a la maestra de clase. Se describe una escena en la que todos los alumnos tienen que realizar una tarea escolar, Rafa no logra realizarla. Entonces la maestra le dice:

- *‘Duerme, mientras los otros niños aprenden’.*

En ocasiones, los maestros suponen que hay alumnos que no van a aprender, ni al ritmo, ni al nivel, ni en iguales circunstancias que otros niños, en esas ocasiones los maestros

---

6. En la investigación realizada acerca de las \*Concepciones acerca de los niños con restricciones cognitivas en series animadas y comics: el caso de Los Simpson\* PRIG. Programa de reconocimiento Institucional de Investigaciones no acreditadas. Convocatoria 2012/ 2014<sup>8</sup>. Directora del Proyecto de Investigación: Mg Sipes M. Se destacan varios fragmentos de capítulos donde se permean los adjetivos calificativos y trato diferencial que le otorgan al personaje denominado Rafa o Ralf.

<sup>9</sup> <http://www.lossimpsonsonline.com.ar/capitulos-online/espanol-latino/temporada-7/capitulo-5>

dejan de enseñar. Ya no les enseñan, ni confían en que puedan aprender. Como lo señalan Rezende *et al.* (1978, p. 42) hay determinados niños que se tornan invisibles dentro del aula, se invisibilizan sus necesidades, sus modalidades peculiares. Para algunos docentes ese niño no es su alumno, no forma parte de *la amalgama* de su grupo. En esos casos los agentes educativos encarnan una representación que considera inalterables las restricciones cognitivas de los sujetos que tiene ritmos de desarrollo diferentes a la media.

Tal como señalan Sipes y Di Falco (2016) *op cit.* Suponer que las restricciones cognitivas son inalterables es desconocer, en principio, la función de las estrategias pedagógicas. Quienes, por razones teóricas, construimos confianza (CORNÚ, 1.999) en las estrategias pedagógicas, compartimos la afirmación que sostiene Terigi (2006, p 35). “[...] Dadas las estrategias pedagógicas adecuadas, todos los sujetos pueden aprender’.

Existe una valorización superlativa de un tipo de tarea homogénea e independiente de los modos de aprender de cada alumno, en ese caso hablamos de una cuestión didáctica y ética, la desvalorización o el desconocimiento de la potencia que poseen las adecuadas interacciones pedagógicas. La mirada atenta sobre las novedades, que esas interacciones producen en el aprendizaje, en la aparición de nuevas conductas y en la adquisición de logros perdurables.

En las teorías, y por lo tanto en las prácticas áulicas han intervenido corrientes y enfoques psicológicos que consideran, tal como lo postulan Castorina (2001). Castorina y Baquero (2005) ‘capacidades naturales de los niños, independientemente de las condiciones educativas’. Argumentos y falta de argumentos que han creado estrategias pedagógicas que diferencian a los diferentes.

## Conclusiones

Tal como sostiene Benasayag (2010, p 10):

La etiqueta hace creer, gracias a la clasificación y al diagnóstico que se ha hecho visible algo que en una persona sería del orden de la esencia y que se transforma en esencia visible.

Al desconocer al contexto como productor de condiciones, pueden variar las nominaciones de los rasgos de alteridad: infancias difíciles como las denominaba Vigotsky en 1928, sujetos discapacitados, niños con problemas de aprendizaje, niños con necesidades

educativas especiales, con capacidades diferentes, integrados, etc. Sólo se corre tras una nueva nominación, sin embargo, el sustrato es siempre marcar la diferencia.

La historia educativa de los sujetos así denominados atravesó la negación de su derecho a la educación, pasando por un período de reconocimiento del derecho a la educación diferenciada hacia las reformas que intentan un giro integrador. Es una historia de desencuentros entre la letra de las leyes y normativas y las condiciones que se propician desde el estado. Quedando librado a que las cosas sucedan, dejando en situación de opacidad lo que ocurre en las aulas. Para bien o para mal. Ese divorcio entre políticas y prácticas deja a los actores educativos en un marco en el que se sienten que las políticas educativas tendientes a la inclusión dejan solas a las escuelas. Lo que las convierte en un terreno fértil para quedar en manos de terceros (ONG; Obras sociales, coberturas médicas privadas, instituciones privadas encargadas de los apoyos específicos, etc).

Para concluir, siempre vale la pena recordar las palabras alentadoras de Paulo Freire “Es impensable la construcción utópica sin la esperanza como andamiaje”. Las políticas públicas, más allá de crear normas desde una perspectiva general debieran ser solidarias con la identificación de situaciones individuales. Las actuales políticas públicas respecto de las personas con restricciones y en el caso particular de los alumnos (personas situadas en el contexto escolar) se desacoplan de las acciones de las aulas porque no acompañan la letra de la norma con erogaciones presupuestarias y acciones específicas, que permitan el cumplimiento de la normativa.

No sólo por resguardar el derecho de que todos los alumnos del sistema educativo puedan aprender, ni siquiera para que todos los educadores tomen conciencia de que el aprendizaje escolar es una herramienta cultural que tiene una extraordinaria potencia como tracción del desarrollo humano ; sino y fundamentalmente para que nunca más a un niño/alumno lo empujen a la auto convicción de que él no puede aprender, que no le da la cabeza o como el caso de nuestro querido Ralph que se autodenominen:- Soy especial.

## REFERENCIAS

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional**, N° 26.206. Disponible en [www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf). Acceso em: 10 jan. 2019.

BAQUERO, R. Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. **Perfiles educativos**, Tercera Época, v. XXIV, Nos 97-98. México, 2002. p. 57-75

BENASAYAG, M.; SCHMIT, G. Ética y etiqueta. En: **Las pasiones tristes**. Sufrimiento psíquico y crisis social. Siglo XXI. Buenos Aires 2010

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica. **Revista Propuesta Educativa**, Madrid, Miño y Dávila, FLACSO, Año 1, n. 12, p. 20-27, 1995.

CASTORINA, J, A. La significación de las teorías psicológicas en la educación especial. **Perfiles educativos**, UNAM, v. XXII, n. 89-90, 2001.

CASTORINA, J. A. **Baquero Dialéctica y psicología del desarrollo**. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Amorrortu Editores. Bs As – Madrid. 2005

CORNU, L. La confianza en las relaciones pedagógicas. En: FRIGERIO, G.; POGGI, M.; KORINFELD, D. (comps). **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela**. CEM- Novedades Educativas. Buenos Aires, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. SXXI. Editores: Bs As, 2015

KAPLAN, C. **La inteligencia escolarizada**. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. México. Argentina, 1997.

KAPLAN, C. Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique Grupo Editor. Bs As Argentina, 2000.

KENZABURO, Oé. **Despertad Oh jóvenes de las nueva era**. Seix Barral. Japón, 1983.

SIPES, M. 25 y un quemado. En: **La integración como polémica: La educación especial resiste**. “25 y un quemado” Novedades Educativas Reflexión y debate, Año 16, n. 160, Argentina - México, 2004.

SIPES, M. **Concepciones de la inteligencia en la práctica psicopedagógica**. El diagnóstico de los sujetos caracterizados como deficientes mentales. 2012. Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología, UBA, Bs As, Argentina.

SIPES, M. Los micro-procesos de estigmatización y exclusión. Reflexión sobre el diagnóstico psicoeducativo en niños escolarizados. En: KAPLAN, C.; SARAT, M. (org.). **Educacao, Subjetividade e diversidade**. Pesquisas no Brasilena Argentina. Londrina: UEL. 2014.

SIPES, M.; DI FALCO, S. Soy Especial aesthethika© International Journal on Subjectivity, Politics and the Arts. **Revista Internacional sobre Subjetividad**, Política y Arte, v. 12, n. 3, p. 27-31, 2016.

TERIGI, F. Comp. “Diez miradas sobre la escuela primaria”. Siglo XXI. Editores, 2006

REZENDE. **The Public Sector and Education Costs in Latin America**. InterAmerican Development Bank, Government of Mexico, 2013.

M & LAPHAM, K. Learning to see invisible children. **Inclusion of children with disabilities in Central Asia**. Open Society Fundations. Budapest, 1978.

VYGOTSKY, L. **Fundamentos de defectología**. En obras completas, tomo V . Pueblo y Educación. La Habana, 1995.

### **Cómo referenciar este artículo**

SIPES, Marta. Inclusión en educación: perspectivas que rozan lo político y cincelan lo humano. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 717-729, abr. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12202

**Sometido en:** 06/08/2018

**Aprobado en:** 21/09/2018