

## PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: DISCURSOS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS EN ESCUELAS DEL GRAN MENDOZA.

Un análisis desde los “Estudios de gubernamentalidad”

Educational inclusion processes: discourses, practices and challenges in schools in the greater Mendoza area. An analysis based on Governmentality Studies

Prozesse der Bildungsinklusion: Diskurse, Praktiken und Herausforderungen in Schulen im Großraum Mendoza. Eine Analyse aus der Perspektive der Governmentalitätsstudien

*María Cecilia Tosoni*

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

ceciliatosoni@fed.uncu.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5433-5664>

Recibido: 03-08-2025      Aceptado: 10-10-2025

*María Cecilia Tosoni* es Profesora y Licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Magister en Ética Aplicada y Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es Profesora Titular de la Cátedra Formación Ética y Ciudadana de la Facultad de Educación (UNCuyo) en la que se desempeña como docente investigadora. Ha publicado artículos y capítulos de libros referidos a temas de Filosofía

Política (ciudadanía, comunidad, reconocimiento y sociedad civil) y de didáctica de la ética y la ciudadanía. Por otra parte, desarrolla distintas actividades de comunicación popular en la Radio Comunitaria FM CUYUM 89.3, en el Bº La Gloria, Godoy Cruz (Mendoza, Argentina)

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de distintos proyectos de investigación desarrollados entre 2016 y 2024, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Particularmente, aquellos vinculados a la comprensión de los procesos de inclusión educativa en las escuelas de sectores populares del Gran Mendoza. En primer lugar, a partir de una metodología cualitativa de carácter etnográfico se describe la puesta en acto de las reglamentaciones provinciales vigentes en escuelas de nivel primario y especial. En la práctica, se observa la permanencia del modelo médico rehabilitador, la multiplicación de profesionales involucrados, la demanda hacia las familias para efectivizar la inclusión, experiencias de discriminación y sufrimiento de los niños y niñas incluidos, entre otros resultados. En segundo lugar, desde categorías propias de los Estudios de Gubernamentalidad, se problematiza la cotidianidad escolar descrita como fenómeno complejo vinculado al contexto sociopolítico y económico actual. Como conclusión se advierte que la inclusión educativa de las personas con discapacidad no solo es una propuesta pedagógica diferente, sino que constituye una política pública que orienta la conducta social en una determinada dirección. Los procesos de inclusión reconfiguran los modos de ser y hacer de quienes participar en ellos, exigidos a aprender permanentemente, a maximizar sus potencialidades y a responsabilizarse de sí.

Palabras clave: Estudios de discapacidad; Políticas educativas; Inclusión educativa; Gubernamentalidad.

### Abstract

This article presents the results of various research projects carried out between 2016 and 2024 at the Faculty of Education of the Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. In particular, it focuses on those related to understanding the processes of educational inclusion in schools in low-income areas of Greater Mendoza. First, using a qualitative ethnographic methodology, the implementation of current provincial regulations in primary and special schools is described. In practice, the persistence of the medical rehabilitation model, the increase in the number of professionals involved, the demand on families to make inclusion effective, and experiences of discrimination and suffering among included children, among other results, are observed. Second, using categories from Governmentality Studies, the author problematizes everyday school life, described as a complex phenomenon linked to the current sociopolitical and economic context. As a conclusion, it reveals that the educational inclusion of people with disabilities is not only a different pedagogical alternative, but it also involves a public policy leading social behavior on a particular direction. The inclusion processes realign the ways of being and doing of

those who participate in them, requiring them to learn continuously, maximize their potential, and take responsibility for themselves.

Key words: Disability studies; Educational policies; Inclusive education; Governmentality.

### Zusammenfassung

In diesem Artikel werden die Ergebnisse verschiedener Forschungsprojekte vorgestellt, die zwischen 2016 und 2024 an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universidad Nacional de Cuyo in Mendoza, Argentinien, durchgeführt wurden. Dabei geht es insbesondere um Projekte, die sich mit dem Verständnis der Prozesse der Bildungsinklusion in Schulen in den Arbeitervierteln des Großraums Mendoza befassen. Zunächst wird anhand einer qualitativen ethnografischen Methodik die Umsetzung der geltenden Vorschriften der Provinz in Grund- und Sonderschulen beschrieben. In der Praxis lässt sich unter anderem die Fortführung des medizinischen Rehabilitationsmodells, die Zunahme der beteiligten Fachkräfte, die Forderung an die Familien, die Inklusion zu verwirklichen, sowie Diskriminierungserfahrungen und Leiden der betroffenen Kinder beobachten. Anschließend wird anhand von Kategorien aus den Governmentality Studies der Schulalltag als komplexes Phänomen problematisiert, das mit dem aktuellen soziopolitischen und wirtschaftlichen Kontext zusammenhängt. Als Schlussfolgerung wird festgestellt, dass die Inklusion von Menschen mit Behinderungen im Bildungswesen nicht nur ein anderer pädagogischer Ansatz ist, sondern eine öffentliche Politik darstellt, die das soziale Verhalten in eine bestimmte Richtung lenkt. Inklusionsprozesse verändern die Art und Weise, wie die daran Beteiligten sind und handeln, da sie dazu angehalten sind, ständig zu lernen, ihr Potenzial zu maximieren und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen.

Schlüsselwörter: Behindertenstudien; Bildungspolitik; Inklusive Bildung; Governmentality Studies.

En el año 2016, comenzamos una línea de indagación sobre el modo en que se llevan adelante los procesos de inclusión educativa en escuelas de sectores populares. Nuestro interés surgió en el marco de las experiencias de extensión universitaria realizábamos en la zona sureste del conglomerado urbano mendocino. En conversaciones ocasionales con docentes de nivel aparecía la inclusión como un problema no resuelto, atravesado por diferentes contradicciones. En función de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley de Educación Nacional N°26.206 les exigían dejar de lado la práctica segregacionista de la educación especial para trabajar en acciones pedagógicas que contemplaran las diferencias dentro del aula común; sin embargo, ellas no se sentían capacitadas para lograrlo. Los padres daban cuenta del carácter disruptivo de la inclusión escolar. Mientras quienes veían a sus hijos con discapacidad en una escuela común, se preguntaban si podrían efectivamente aprender pese a sus dificultades, los otros temían por la calidad del aprendizaje de los suyos, al compartir el aula con quienes tienen limitaciones. Además, advertíamos cómo en distintas situaciones algunos de los niños o niñas con discapacidad permanecían solos o aislados, por ejemplo, en los recreos.

A partir de estas experiencias surgidas en proyectos de extensión decidimos abordar la inclusión escolar como tema, y la forma en la que se llevan adelante los procesos de inclusión en las escuelas de sectores populares como problema (Borsotti, 2008). Nos propusimos una metodología cualitativa de carácter etnográfico, a fin de comprender lo que ocurre en la cotidianidad escolar a partir de los modos en que los distintos agentes educativos, familias, niñas, niños y adolescentes con discapacidad interpretan sus propias experiencias.

Este escrito presenta los resultados de los distintos proyectos de investigación desarrollados entre 2016 y 2024 en la Fac. de Educación, UNCuyo. En el apartado 1, se describen las situaciones conflictivas encontradas en la indagación exploratoria<sup>1</sup>. En el apartado 2, se relatan las prácticas cotidianas y los discursos que las acompañan a partir

---

<sup>1</sup> "Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza", Facultad de Educación Código 06/H162) SECTyP UNCuyo 2016/18 Dirigido por la Dra. Magdalena Tosoni.

de entrevistas a las familias, particularmente, a las madres de niñas y niños con discapacidad; junto con una primera categorización<sup>2</sup>. En el apartado 3, se aborda la comprensión de los procesos de inclusión educativa a partir de su interpretación mediante conceptos propios de los “Estudios de Gubernamentalidad”<sup>3</sup>. Estos posibilitan problematizar lo que ocurre cotidianamente en las escuelas como un fenómeno complejo vinculado al contexto sociopolítico y económico actual<sup>4</sup>. En las consideraciones finales, se plantea una comprensión de la inclusión educativa de las personas con discapacidad no solo como una propuesta pedagógica diferente, sino como política pública que orienta la conducta social en una determinada dirección. Es decir, que los discursos que fundamentan la implementación de las normativas, las modificaciones que conllevan al interior de las instituciones y los nuevos vínculos intersubjetivos que se generan en los procesos de inclusión reconfiguran los modos de ser y hacer de quienes participar en ellos.

## 1. Dinámicas escolares surgidas en los procesos de inclusión educativa

En el marco del proyecto de investigación 2016-18, junto con tres egresadas de nuestra facultad, indagamos sobre los procesos de inclusión en escuelas del Gran Mendoza. Nos preguntamos inicialmente: ¿Cuál es la normativa vigente sobre inclusión educativa? ¿Cuáles son sus alcances? ¿Cuáles son los procedimientos particulares de inclusión que establecen? ¿Se ajustan al modelo social de la discapacidad y remueven

---

<sup>2</sup> “Desigualdades sociales y experiencias formativas de chicos y chicas en escuelas primarias del Gran Mendoza”, Facultad de Educación (Código N°06/H180) SIIP 2019/2021 UNCuyo. Dirigido por la Dra. Magdalena Tosoni.

<sup>3</sup> Los “Estudios de Gubernamentalidad” han tenido un amplio desarrollo, porque ofrecen nuevos conceptos para indagar sobre los cambios económicos, sociales y políticos ocurridos en las últimas décadas a nivel mundial, junto con la reforma de los Estados (Monarca, 2015) (Pincheira, 2016). En América Latina, esta perspectiva se presenta como fructífera porque permite comprender nuevas situaciones y dar cuenta del surgimiento de nuevos problemas en el ámbito educativo (Veiga Neto & Saravia, 2011) (Noguera Ramírez & Marín Díaz, 2013) (Gallo, 2015) (Veiga- Neto & Corcini Lopes, 2013), particularmente, estudiar los resultados de las políticas públicas implementadas por los Estados en las últimas décadas (Resende, 2015).

<sup>4</sup> Desigualdades sociales, construcciones simbólicas e inclusión educativa en escuelas del Gran Mendoza Facultad de Educación (Código N°06/H-015 T1) SIIP 2022/2024 UNCuyo. Directora Dra. Magdalena Tosoni UNCuyo.

barreras sociales o aun recrean el modelo médico centrado en la rehabilitación de los niños? ¿De qué manera enfrentan las familias de sectores populares estos procesos de inclusión educativa?

En primer lugar, encontramos que la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 asume la “inclusión educativa” como uno de sus fines y objetivos (Art. 11). En el Art. 44 establece lineamientos para asegurar la integración de personas con discapacidad y garantizar su derecho a la educación. Paralelamente, con la adhesión del a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley Nacional N°26.378/2008 y N°27.044/14), el Estado asume la responsabilidad de organizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles implementando medidas de apoyo personalizadas. Para la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes se establecieron inicialmente una serie de reglamentaciones nacionales y provinciales<sup>5</sup>. Las mismas asumen el modelo social de la discapacidad que plantea la necesidad de reorganizar la educación, de modo que se deje de lado la segregación que implica la educación especial y se asuma la inclusión como principio. La educación inclusiva toma como eje la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas, teniendo en cuenta sus diferencias y propiciando el desarrollo de sus capacidades. Por lo cual, promueve la extensión de estos principios a otros ámbitos como el laboral, el de transporte, el de la comunicación, el de la cultura, entre otros. En síntesis, estas normativas instalan la necesidad de reconocer la igual dignidad de las personas con discapacidad (PcD, en adelante) postulando el principio de inclusión en las escuelas como deber ineludible a partir de la institucionalización diferentes procedimientos que irrumpieron en el día a día escolar.

---

<sup>5</sup> Plan Nacional de Educación Obligatoria del Consejo Federal de Educación (CFE Resolución. N°79/09 y Anexos), Documento Modalidad Especial (Resolución CFE N°155/11 y anexos), Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, Nivel Primario y modalidades, y su regulación” (CFE N°174/12 y anexos), Documento Promoción, acreditación, certificación, y titulación de los estudiantes con discapacidad (CFE Resolución N°311/2016 los anexos II, III y IV). Programa Provincial de Integración Educativa de la Dirección General de Escuelas de Mendoza (DGE Resolución N°1751/99), Evaluación de alumnos con necesidades especiales (DGE Resolución. N°001/2002), Sistema de acreditación de alumnos con discapacidad (DGE Resolución. N°075/2004), Pautas para los procesos educativos de alumnos con discapacidad (DGE Resolución. N°4146/2006), Trayectorias compartidas Educación especial (DGE Resolución N°18/2016), Acuerdo de la DOAITE y Equipo ECAPDI (DGE Resolución. N° 026/2016), Ampliación funciones ECAPDI (DGE Resolución. N°1516/2016).

En segundo lugar, llevamos adelante una etnografía educativa como estrategia metodológica para comprender la disputa de sentidos, las lagunas legales, las prácticas y discursos desde los cuales los diferentes involucrados en los procesos de inclusión comprenden y dan sentido a lo que hacen (Miranda, 2011). Miembros del equipo de investigación, sintetizaron los hallazgos sobre la “puesta en acto” de las reglamentaciones mencionadas a partir de las entrevistas realizadas a la coordinadora equipo ECAPDI, la supervisora de educación especial, familias, docentes y directivos durante 2017 (Burađ, García y Urquiza 2018). En su indagación advirtieron que, si bien las reglamentaciones se fundamentaban y promovían el modelo social de la discapacidad en el diseño de los procesos de inclusión escolares, sin embargo, persistía el modelo médico rehabilitador en la medida en que se requiere el Certificado Único de Discapacidad (CUD) como condición. Una vez que la escuela de educación común notaba un niño con problemas de aprendizaje lo derivaba a la DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Educativas) para la identificación del déficit individual. Luego, si se certificaba su discapacidad mediante el CUD, el ECAPDI (Equipo de Configuraciones de Apoyo para Personas con Discapacidad) proponía un sistema de apoyos necesario para llevar adelante el proceso de inclusión. Ambos organismos dependientes de la Dirección General de Escuelas se caracterizan por la diversidad de profesionales que interviene interdisciplinariamente en el seguimiento de las trayectorias educativas: psicólogos, psicopedagogos, docentes de educación especial y trabajadores sociales. Finalmente, en las instituciones de educación común con la participación de un docente de apoyo designado por la escuela especial se diseñaba el Proyecto Pedagógico Individual desde el cual se organizaba el aprendizaje y se evaluaba al niño, niña o adolescente.

Por otra parte, las investigadoras identificaron diferentes conflictos que surgían a propósito de la inclusión escolar:

- a. En algunas ocasiones la escuela común no quiere recibir a los estudiantes con discapacidad.
- b. Los docentes demandan una formación específica, porque no se consideran preparados para atender la diversidad en el aula.

- c. Diferencias en la actuación de dos docentes de apoyo respecto del mismo niño, una asesora a la docente, la otra interviene en el aula.
- d. Los padres y madres son demandados por la institución para que lleven a los niños a distintas terapias y apoyos. En algunas ocasiones, las familias buscan caminos alternativos a los propuestos por los profesionales, a partir de la incorporación de sus hijos a actividades artísticas o deportivas.
- e. Los directivos entienden que no todas las familias se comprometen en el proceso de inclusión. Otras se resisten a tramitar el CUD por la estigmatización que supone o a llevar a delante las orientaciones que brindan los distintos profesionales involucrados, por considerarlas inefectivas.
- f. Los niños y niñas, en general, responden asertivamente frente a los compañeros con discapacidad motora, pero no siempre es así cuando se trata de una discapacidad intelectual. Incluso entienden que estos cuentan con la ventaja de un docente de apoyo. En algunos casos, los chicos o chicas con discapacidad intelectual permanecen solos en los recreos, o son señalados por sus conductas disruptivas en el aula.
- g. Los edificios no cuentan con rampas o baños para discapacitados.
- h. Cotidianamente, la inclusión educativa depende de la buena voluntad de los involucrados: directivos, docentes, padres.

En síntesis, encontramos que, si bien las reglamentaciones organizan los procesos de inclusión en torno al modelo social de la discapacidad, la identificación del déficit, la demanda de apoyos y terapias individuales los reinscriben en el modelo médico rehabilitador. Por otra parte, la inclusión escolar supone la permanencia en la escuela común de niños con dificultades o con diagnósticos certificados, sin embargo, no siempre se realiza como es esperable. Depende, en general, de la buena voluntad de los agentes educativos y del mayor o menor involucramiento de las familias. En este sentido, incorporamos planteos de Liliana Sinisi para repensar los hallazgos (Sinisi, 2010). En primer lugar, la necesidad de reconocer que un cambio de paradigma en la fundamentación de las reglamentaciones que instituyen la educación inclusiva no implica que las pautas que estas establecen y las interpretaciones que realizan los

agentes involucrados modifiquen radicalmente las practicas educativas. En segundo lugar, que la inclusión educativa en las escuelas comunes no garantiza el aprendizaje en un espacio compartido. En el día a día escolar se pueden advertir situaciones de marginación e incluso segregación de quienes se convierten así en los “excluidos de adentro”. Es decir, que en el marco de la educación escolar inclusiva no siempre se alcanzan los resultados promovidos por las reglamentaciones que pretenden implementarla. Las prácticas instituidas no implican necesariamente el reconocimiento y el respeto por la diversidad.

## **2. Repensar conceptualmente los procesos de inclusión a partir del reconocimiento de la perspectiva de las familias y los jóvenes**

En el proyecto llevado delante desde 2019 a 2021, retomamos la línea de investigación sobre la “puesta en acto” de las pautas establecidas por las reglamentaciones vigentes que organizan los procesos de inclusión en escuelas de sectores populares de la zona sureste del conglomerado urbano de nuestra provincia (Ruan Sanchez & Cordero Arroyo, 2021). Particularmente, nos interesó identificar quiénes toman decisiones, qué alcances tienen, cómo se vinculan los distintos agentes educativos, cómo intervienen profesionales del ámbito de la salud, qué tensiones se dan entre ellos y con las familias.

Partimos de las conclusiones del proyecto anterior en las que recuperamos el planteo de Liliana Sinisi sobre la situación en las escuelas: si bien los lineamientos de los documentos oficiales que fundamentan los procesos de inclusión educativa se articulan en un paradigma de derechos, en las escuelas se verifican procesos diversos que implican en algunos casos una “exclusión de los de adentro”, es decir, una inclusión excluyente. Analizamos en primer lugar las normativas vigentes, luego, se hizo prioritario relevar etnográficamente las prácticas que se ponen en juego en los procesos de inclusión, así como estar atentos a las formas en las que se redefinen o no las clasificaciones que surgen (Morel, 2015).

La metodología utilizada fue cualitativa, realizada por medio de un estudio etnográfico con el que exploramos las experiencias de los niños y niñas de sectores populares y relevamos las formas las clasificaciones escolares de la inteligencia suscitadas en los procesos de inclusión educativa. En esta línea nos pareció importante indagar en la comprensión que las familias, particularmente, las madres de los niños incluidos o estudiantes de escuelas especiales entienden la inclusión educativa, e incorporar, asimismo, categorías teóricas que nos permitieran una comprensión más acabada del día a día escolar. Seleccionamos cuatro casos para entrevistar. En dos de las entrevistas solo participó la madre. En los otros dos casos, conversamos con una mamá y su hija e hijo con diferente discapacidad intelectual; por último, con una mamá y su hija con una discapacidad intelectual moderada. Consideramos que la diversidad de condiciones y de formas de los procesos de inclusión de los cuatro casos permiten tener un panorama amplio de las prácticas que ocurren en las escuelas de la zona sureste del Gran Mendoza. Las madres entrevistadas tienen edades diferentes, dos de ellas comparten el nivel de escolaridad alcanzado, educación primaria completa, una con secundaria incompleta y otra con primaria incompleta. Por otra parte, tres de ellas son amas de casa y una cuarta, además, es trabajadora informal de la gastronomía.

A continuación, se exponen los hallazgos encontrados: en el apartado 2.1 el discurso que fundamenta la inclusión educativa presente en las normativas; en el apartado 2.2 la descripción de los procesos de inclusión que se desarrollan cotidianamente. Luego, en el apartado 2.3 se plantea una primera interpretación de los mismos tomando en cuenta las relaciones que generan entre los diferentes involucrados en la experiencia inclusiva.

## **2.1 Un discurso basado en derechos que fundamenta la inclusión educativa**

En primer lugar, cabe señalar que en la provincia de Mendoza a fines del año 2018 la Dirección General de Escuelas reorganizó los procesos de inclusión educativa mediante diferentes resoluciones: el *Marco conceptual para la Inclusión Educativa* (DGE Resolución N°3399/18), los *Lineamientos para la Inclusión Educativa en todos los niveles educativos* (DGE Resolución. N°3400/18) y las *Orientaciones para el Proyecto*

*Pedagógico para la Inclusión y anexos* (DGE Resolución N°3401,3402/18)<sup>6</sup>. Dicha normativa actualiza y se ajusta con mayor precisión al marco legal nacional. También, se adhiere a una propuesta que respalda y garantiza las trayectorias educativas de personas con discapacidad en su curso formal de escolarización.

Estos marcos regulativos instituyeron la inclusión como principio educativo para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en los distintos niveles. Como lo afirmó la supervisora en una entrevista: “No nos queda otra que incluir”. La fundamentación de las mismas consolida la adhesión al modelo social de la discapacidad; sin embargo, se mantiene la vigencia de un modelo médico rehabilitador mediante el establecimiento de procedimientos anclados en la identificación del déficit (Resolución N°3.400/18 DGE Mza). Tomando como eje el concepto de “trayectoria educativa” que pone en el centro el recorrido singular de cada estudiante, las decisiones curriculares y organizativas se toman en función de cada caso en particular. Lo cual supone la identificación del déficit junto con el establecimiento de apoyos necesarios. Cabe destacar que, si bien se reconocen las diferencias, es sobre estas que organiza y dinamizan los procesos. En primer lugar, el reconocimiento del déficit y el establecimiento de configuraciones de apoyos es el eje de la inclusión escolar (Resolución N°3.399/18 DGE Mza). La centralidad de niño o niña con discapacidad aparece anclada, entendemos, en su necesidad, quien será incluido debe recibir apoyos para alcanzar una alfabetización funcional e instrumental o tecnológica. El término “trayectorias compartidas” presenta una ambigüedad que invisibiliza el esfuerzo individual y familiar que suponen los procesos. Así, por un lado, se define la trayectoria como un recorrido individual y por otro se presenta como “compartida” a propósito de quienes necesitan una configuración de

---

<sup>6</sup> En el año 2018 la DGE reglamento nuevamente los procesos de inclusión precisando la función de los diferentes agentes educativos involucrados: Cambio de denominación del Ecapdi y establecimiento de funciones del Equipo de Apoyo a la Inclusión Educativa (DGE Resol N°3168/18). Marco conceptual para la Inclusión Educativa (DGE Resolución. N°3399/18). Lineamientos para la Inclusión Educativa en todos los niveles educativos (DGE Resolución N°3400/18) Orientaciones para el Proyecto Pedagógico para la Inclusión y anexos (DGE Resolución N°3401). Actualización de la Normativa sobre la inclusión educativa personas con discapacidad (DGE Resolución N°3402/18), se definen los roles de los diferentes agentes intervinientes como docentes y directivos, docente de apoyo, asistente terapéutico, familias y los acuerdos interinstitucionales.

apoyo en la escuela común. Advertimos, este término invisibiliza, que en los hechos es un recorrido lo realiza el niño o niña, pues concurre a distintas instituciones (de educación común, de educación especial en contraturno), también supone en algunos casos la asistencia a diferentes terapias (atención temprana, psicomotricidad, movilidad entre otras). Se advierte entonces que el niño o niña con discapacidad no “comparte” trayectoria, sino que intensifica la propia. Lo cual implica un esfuerzo mayor para él o ella y su familia.

Asimismo, en las normativas aparece la referencia a distintos equipos educativos intervinientes: Equipos de Apoyo a la Inclusión Educativa, supervisores y equipos directivos de escuela de nivel (común) y de escuela especial, servicios de orientación escolares, Equipo de Orientación de sección, de supervisión de cada nivel (Resolución N°3.400/18 DGE Mza). Se espera que por su carácter interdisciplinario estos los equipos contribuyan organizadamente a la propuesta de inclusión.

Por otra parte, las reglamentaciones proponen realizar ajustes razonables curriculares, estableciendo un “Proyecto Pedagógico para la Inclusión” (PPI) que singulariza el aprendizaje (Resolución N°3401/18 DGE Mza). Este supone por un lado acuerdos institucionales, el diseño conjunto entre docentes de nivel (escuela común) y de apoyo a la inclusión (de las escuelas especiales), la participación de las familias, el requerimiento de acompañantes o asistentes terapéuticos y docentes de apoyo individuales. Se establecen tiempos para realizar informes, identificar logros, redireccionar la propuesta del PPI. En la Resolución N°3402/18 DGE Mza, se precisa la documentación exigida para organizar la puesta en acto de la normativa que permita la organización y articulación de los procesos de inclusión centrados en el PPI. Se presenta en forma de fichas, la manera en cómo debe procederse. Si bien, no me detendré en su análisis, señalaré que se pone argumentativamente el foco en la accesibilidad curricular, pero el eje del proceso está centrado en decisiones sobre los apoyos que necesita el niño o niña con discapacidad. Por ejemplo, frente a la identificación de diferentes “barreras al aprendizaje”, se propone responder con “configuraciones de apoyos para su eliminación” (Resolución N°3402/18 anexo 1 página 3). Esto evidencia una contradicción, ya que el concepto de “barrera” respecto a la discapacidad, supone las

limitaciones que la propia sociedad les impone a quienes tienen algún déficit. Frente a ellas, la acción debida es de remoción. De acuerdo con lo establecido aparece que hay que fortalecer con apoyos a quien enfrenta una barrera y no remover la misma<sup>7</sup>.

A partir de estas consideraciones, se puede advertir que, si bien los argumentos que fundamentan estas normativas se articulan en el modelo social de la discapacidad, la organización de proceso de inclusión hace hincapié en el déficit individual y en el establecimiento de apoyos a niños, niñas y adolescentes. Lo cual genera la intervención de numerosos profesionales, no solo docentes, directivos, supervisores sino equipos interdisciplinarios que certifican discapacidad (Juntas Evaluadoras de Discapacidad, locales y provincial), Equipos de Apoyo a la Inclusión y Servicios de orientación departamentales, integrados por psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales. Además, otros profesionales que intervienen a partir de la concurrencia a apoyos y terapias a las que puede acceder la familia si tiene la posibilidad económica para alcanzar los logros esperados.

## **2.2 Procesos de inclusión: identificación de déficit y medicalización, presencia de numerosos profesionales**

A partir de las entrevistas realizadas identificamos un proceso de inclusión que supone tres etapas diferenciadas. La primera una “inclusión de hecho” en la escuela común, una segunda etapa en la que a partir del fracaso escolar se busca identificar el déficit o dificultad del niño o niña, y una tercera etapa, en que la inclusión educativa implica el diseño e implementación de un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) que involucra docentes de apoyo, adaptaciones curriculares, escolaridad compartida y otras estrategias organizadas en función del diagnóstico realizado. Este proceso supone participación y compromiso por parte de las familias, en particular, de las madres que son quienes lo motorizan.

---

<sup>7</sup> Vale recordar el inciso e) del Preámbulo de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad señala: “e) Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

La experiencia de fracaso escolar está presente en el inicio de los procesos de inclusión educativa. Sobre esta se construye una clasificación de las inteligencias en función de los aprendizajes esperados, sin tener en cuenta las diferencias particulares, incluso advertir problemas sensoriales. Las madres entrevistadas dan cuenta de la problemática de la situación vivida, las incomprensiones y la discriminación surgida del fracaso escolar. Esto motiva en muchos casos la decisión de buscar otras instituciones, en general, aquellas que se denominan inclusivas, o las de educación especial, orientadas por autoridades y docentes de la escuela de nivel.

Entendemos que, se da entonces una “inclusión de hecho”: el niño o la niña ingresan inicialmente en la escuela común; sin embargo, es desde el fracaso escolar que se busca conocer sus particularidades, incluso si no presenta problemas de conducta (es “calladita” o “calladito”), puede transitar la educación sin necesidad de contar con los apoyos necesarios durante varios años.

En un segundo momento, se da una etapa de “diagnóstico, incertidumbre y responsabilización de las familias”. Una vez reconocido el fracaso escolar, las pautas institucionales establecen, a través de la DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Educativas- DGE Mza), la derivación a distintos profesionales, en general, médicos, psiquiatras y psicólogos, en busca de un diagnóstico que especifique el déficit de niño o niña (Levin, 2019). Estas prácticas individualizantes del déficit no van acompañadas inmediatamente de una propuesta pedagógica diferenciada, sino de una permanencia en el espacio del aula con actividades distintas o con tiempos diferentes. Al fracaso se le suma un tiempo de espera. No está establecido un apoyo de la escuela especial o una derivación a tratamientos mientras dura la etapa del diagnóstico. Además, depende de las acciones de la familia, de sus tiempos, ya que son quienes llevan a los chicos a distintos profesionales de la salud. Las madres entrevistadas expresan lo penoso de la situación. Este momento está caracterizado por la participación de profesionales de la salud, la apropiación diferenciada de los diagnósticos por parte de las madres que llevan a los niños o niñas a diferentes profesionales y en algunos casos la falta de información a las escuelas. Dos de las entrevistadas comentaron con lenguaje médico del problema de visión o de la condición

de autismo de sus hijos. No todas las madres pudieron precisar el diagnóstico de sus hijos, una de ellas solo pudo señalar los síntomas como convulsiones, dificultades motrices o necesidad de tratamientos psicológicos. Todas comentan haber realizado muchos estudios y visitado diferentes especialistas. La circulación entre distintos profesionales es vivida con angustia por las familias. Inician luego del fracaso escolar lo que S. Morel denomina su “carrera de pacientes” (Morel, 2015).

A esta situación hay que agregar que hay discrepancia entre diagnósticos, diferentes actitudes de los docentes y directivos que implican la responsabilización de los padres. Los chicos y chicas permanecen en la escuela sin los apoyos necesarios antes del diagnóstico, incluso por períodos que duran un par de años. Este momento se caracteriza por una fuerte responsabilización de las familias, que deben no sólo llevar a sus hijos a las terapias o tramitar apoyos, sino también comunicar a los profesionales lo que los demás les dicen o deciden.

Esta etapa finaliza con la identificación de un déficit del niño o niña a partir del diagnóstico médico, lo cual genera un sentimiento de tranquilidad, pues permite dejar la incertidumbre y tener también un reconocimiento del esfuerzo realizado. El diagnóstico del déficit tranquiliza a la familia, porque abre la posibilidad de que en las instituciones se reconozca y trabaje desde la diferencia; sin embargo, la siguiente etapa no está exenta de conflictos.

La tercera etapa la “inclusión educativa como derecho”, es un momento de alivio, porque encontrar un diagnóstico permite entrever formas de revertir el fracaso escolar que sigue de telón de fondo de la trayectoria educativa. Entonces, la escuela común conoce la situación del niño o niña y en coordinación con la escuela especial establece una propuesta educativa individualizada con la intervención de equipos interdisciplinarios.

Se abre una etapa en la que se realizan las adaptaciones curriculares, se coordina la trayectoria compartida entre las escuelas y se establecen los apoyos necesarios. Cabe destacar que, si bien esta etapa es planteada en los documentos oficiales desde un modelo social de la discapacidad, en los hechos consolida una “práctica individualizante”, propia del modelo médico rehabilitador, porque primero se busca

identificar el déficit, y luego la propuesta se centra en apoyar, ayudar o acompañar al niño. Es él o ella quien carga con el mayor esfuerzo junto con su familia (por ejemplo, la asistencia en contraturno a la escuela especial o a un instituto propia de una trayectoria compartida). Es el niño o niña quien tiene que hacer el esfuerzo mayor, en este caso asistir a dos instituciones, o bien la familia, que asume la tarea de encontrar los instrumentos necesarios para facilitar la adaptación (como el atril en el caso de una niña con baja visión). La madre contó lo que le costó conseguir el atril que finalmente confeccionó artesanalmente su hermano y que la niña lo lleva y lo trae a la escuela, porque no tienen dinero para tener dos. La institución no se le ofreció uno.

En síntesis, encontramos que la inclusión educativa que se desarrolla en las escuelas comunes no está exenta de experiencias de menosprecio. En muchos casos se da de la mano del fracaso individual y refuerza el déficit del niño o la niña. Lo cual promueve, por un lado, las clasificaciones de la inteligencia reforzadas por el tránsito por diferentes especialistas y la necesidad de apoyos y terapias. Y por otro, reclama el esfuerzo de las niñas, los niños y sus familias, particularmente las madres. Asimismo, estos procesos potencian un discurso sobre los derechos de las PcD del cual se hacen eco las madres que reclaman por la inclusión de sus hijas e hijos en diferentes ámbitos sociales. Algunos de estos resultados fueron expuestos en una ponencia presentada en la Universidad Nacional del Comahue (García, Urquiza y Tosoni, 2024)

### **2.3 Análisis de las situaciones descritas**

En los procesos de inclusión descritos encontramos una serie de características que nos interesa destacar a propósito de llevar adelante una comprensión que dé cuenta de la complejidad que implican, así como de nuevas formas de subjetividad que suscitan en quienes participan en ellos.

En primer lugar, la presencia de un “discurso sobre derechos anclado en el modelo social de la discapacidad” presente en la normativa vigente. Para justificar la inclusión escolar de las PcD se invoca la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley Nacional Nº 26.378), la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 y la normativa nacional y provincial derivada de ella. Básicamente, se reconoce el derecho

de las personas con discapacidad a recibir la misma educación sin discriminación, llevando adelante ajustes razonables y apoyos diversos que permitan su concreción. El concepto de discapacidad, entendido como la interacción entre el déficit individual y las barreras sociales que impiden la participación plena de las PcD en la vida colectiva, pone foco en la educación inclusiva. Esta debe organizarse teniendo en cuenta las diferencias para propiciar el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas para que alcancen la igualdad de oportunidades y la autonomía en sus decisiones. Sin embargo, podemos advertir que al imponerse la inclusión educativa como procedimiento fundamentado en la necesidad de revertir situaciones de segregación y discriminación que históricamente han sufrido las PcD, se invisibiliza su carácter político apelando a la sensibilización de los sujetos intervinientes mediante argumentos centrados en la benevolencia. Como la fundamentación se articula en derechos se presenta como un imperativo político difícil de cuestionar y no se revisan las nuevas formas de sometimiento que supone esta modalidad educativa. Los y las docentes, si bien señalan que necesitan formación específica, rara vez se han negado a llevar adelante un proceso de inclusión según comentan en las entrevistas. En sus argumentos, la inclusión se vincula a un imperativo moral de posibilitar el trato igual, a quienes entiende siempre han sido segregados.

En segundo lugar, es importante señalar que, pese a la vigencia del modelo social de la discapacidad en las fundamentaciones que respaldan las decisiones políticas, se advierte la persistencia del modelo médico rehabilitador (Levin, 2019). Dado que, por un lado, se necesita de un diagnóstico médico cristalizado en el CUD (Certificado Único de Discapacidad) para iniciar el proceso y, por otro, una vez identificado el déficit, el esfuerzo de alcanzar los resultados debe ser del niño incluido, sobre el recae la exigencia de mayor empeño para alcanzar los resultados esperados. Contar con el CUD posibilita que los niños puedan acceder a las diferentes terapias y apoyos, ya que es exigido por las obras sociales o prestadores públicos que los financian. Como sostiene S. Morel, el fracaso escolar se convierte en disparador de una “carrera de paciente” que los niños junto con sus familias son conminados a llevar adelante (Morel, 2015).

En tercer lugar, la multiplicidad de especialistas que supone la inclusión educativa fundamentada desde el modelo social de la discapacidad deja ver que el esfuerzo para

lograr la inclusión debe realizarlo el niño o niña junto con su familia para superar el déficit y alcanzar los logros esperados. Ellos cargan con el desafío de la inclusión: consultan permanentemente especialistas, asisten a terapias y sostienen los apoyos. Asimismo, este modo de llevar adelante la inclusión evidencia la variedad de prestaciones médicas, terapéuticas y pedagógicas que requiere cada niño o niña para alcanzar los logros esperados en las instituciones educativas. Lo cual supone un sistema de acceso a las mismas que exige una red de financiamiento público y privado.

En cuarto lugar, cabe señalar el empoderamiento por parte de las madres. En sus relatos asumen el modelo de reconocimiento de derechos de sus hijos y dan cuenta de situaciones escolares o cotidianas en las que buscan que ellos sean tratados igual que otros niños, o en las que explicitando los problemas que puedan tener exigen a los agentes educativos, sanitarios, otros familiares y amigos, que acepten sus diferencias, sean pacientes y comprensivos.

En este sentido, recuperamos para comprender este modo de llevar adelante la inclusión de personas con discapacidad que el término acuñado por K. Lockmann: “inclusión por circulación” (Lockmann, 2017).

La investigadora brasileña busca comprender las prácticas de inclusión y los saberes a ellas vinculados en la actualidad como estrategias para el direccionamiento de la conducta de los sujetos, gerenciando riesgos que podrían producir en la vida social. Estas prácticas no operan por medio de la “exclusión por eliminación o segregación” como en la antigüedad o la Edad Media europea, ni por medio de la “inclusión por reclusión” en instituciones cerradas como en la modernidad, sino por medio de la “inclusión por circulación” (Lockmann, 2016). Así, en la antigüedad encontramos prácticas de eliminación por medio del asesinato o abandono de quienes eran diferentes: por ejemplo, en Roma o en Grecia, a los niños considerados deformes se los excluía al nacer, sin mayores reparos; en la Edad media europea, se los excluía por considerarlos endemoniados o portadores de enfermedades contagiosas (Lockmann, 2017). Los procesos de exclusión suponían la expulsión, el alejamiento o la marginación. En el siglo XVIII, se produce un cambio en el modo de ejercer el poder, potenciando la vida por medio del confinamiento en instituciones que posibilitan su normalización disciplinaria

(Foucault, 2006). Incluir para vigilar, clasificar, controlar o mejorar de la mano de las ciencias médicas y sociales. Se maximiza la vida, la salud individual y social, por medio del control del cuerpo en instituciones de confinamiento y de medidas sociales que se dirigen a los aspectos vitales de las personas. El poder del Estado se concentra en desarrollar la vida y, para ello, promueve la institucionalización del aislamiento, en las que ellas deberían desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad (Foucault, 2006). Por ello, la autora la define como “inclusión por reclusión”.

En la actualidad, si bien las instituciones cerradas no han desaparecido, sufren un proceso de reconfiguración. Se incluye a partir de la circulación en distintos ámbitos como el educativo, el cultural, el deportivo, el económico y el de la salud, de la mano de discursos que instalan una comprensión básica de la realidad que no permite la discusión o la crítica de la inclusión en los espacios comunes (Rubio Gaviria & Lockmann, 2018). Consideramos que esto impide, en muchas ocasiones, advertir cómo las PcD atraviesan esas experiencias de inclusión: no se reconoce el sufrimiento generado en estos procesos. Así como se recluía a las PcD, convenciendo a los involucrados de las ventajas finales que obtendrían, hoy se incluye de forma acrítica, sin considerar o atender los efectos no previstos.

### **3. Discapacidad, inclusión educativa y contextos socioeconómico y político**

En 2022 iniciamos un nuevo proyecto a fin de avanzar en la línea de investigación sobre la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Primero, realizamos una relectura y análisis del contenido de las observaciones y entrevistas realizadas en el anterior, desde categorías teóricas propias de los “Estudios de Gubernamentalidad”. Luego, hicimos observaciones de las actividades de extensión universitaria, en las cuales participamos de la producción radial con niñas, niños y adolescentes con discapacidad y las/los acompañamos en la transmisión de sus producciones en los estudios de la Radio Comunitaria de la zona (Milstein, 2015). El objetivo fue comprender las construcciones simbólicas sobre los cuerpos, las inteligencias y las desigualdades sociales transmitidas por los discursos educativos

apropiadas por las niñas y los niños con discapacidad para interpretar sus experiencias escolares, familiares y barriales. Los resultados de este segundo momento no están desarrollados en este artículo.

Como se señaló en el apartado anterior, los procesos de inclusión educativa analizados no se ajustan a la reclusión disciplinaria como forma de ejercicio de poder centrada en generar conductas “normales”. Lejos del encierro, las PcD transitan por distintos espacios en los que son incluidas. Sin embargo, en los procesos de inclusión se verifican otras relaciones de poder, en las que los sujetos intervinientes se ven constreñidos a actuar de una manera particular (Tosoni,2023). En la indagación advertimos:

1. Pese a que los discursos que acompañan los procesos se basan en el modelo social de la discapacidad, sin embargo, se centran en la identificación del déficit individual, como carencia.
2. Las intervenciones realizadas a través de apoyos y terapias dirigidas al individuo, buscan potenciar sus habilidades. Asimismo, conminan a las PcD y sus familias a consultar sistemáticamente distintos profesionales para ser evaluados. Además, deben poner en juego sus capacidades en diferentes espacios. El cansancio por el esfuerzo extra y distintas situaciones de discriminación son la contracara
3. La inclusión educativa es primariamente espacial, y el fracaso escolar deriva en la identificación de déficit. No se remueven “barreras” sino que se capacita al individuo para enfrentarlas.
4. Los involucrados en los procesos de inclusión niños y niñas con discapacidad, familias, docentes, directivos, profesionales se encuentran exigidos a aprender y a desarrollar distintas capacidades para resolver nuevas situaciones.

Siguiendo la conceptualización de K. Lockmann, señalamos que se trata de una “inclusión por circulación” que implica la maximización de las potencialidades de los individuos para su participación activa en la sociedad. Los procesos de inclusión descritos no suponen mecanismos de disciplinamiento que procuran la homogenización

de los sujetos, a partir de su ajuste a un modelo deseado. No los aíslan, ni desprecian su discapacidad, sino que requieren que cada uno reconozca sus diferencias para maximizar sus logros. No implican el encierro, promueven la circulación en diferentes espacios, en cada uno de los cuales deben desarrollar diferentes habilidades.

Para profundizar el análisis de estos resultados seguimos la propuesta de Alfredo Veiga-Neto y Maura Corcini López, centrada en reconocer el carácter histórico político de los procesos de inclusión/exclusión, y problematizar la inclusión escolar tematizando su carácter universal y neutral (Veiga- Neto & Corcini Lopes, 2013). Los autores brasileños actualizan la línea de análisis foucaultianos sobre la educación especial planteada Fernando Álvarez Uría (1996). Quien propone comprenderla desde modos en que se establecen relaciones de poder entre los sujetos y los saberes que las sostienen. Para lo cual analiza los modos en que unos hombres disponen sobre otros; asimismo, identifica cómo, a partir de los micropoderes, se construyen otros de mayor alcance con los cuales se validan mutuamente.

Desde esta perspectiva planteamos que la inclusión escolar propuesta por las medidas de gobierno no es la mera implementación de principios morales universales que reconocen el derecho a la educación de las PcD en igualdad de oportunidades. La “inclusión por circulación” que promueven las políticas educativas implica un juego de desigualdades y al mismo tiempo una movilización permanente de quienes tienen que incorporarse a la vida social a partir de las directrices de los distintos profesionales. Asimismo, quienes son considerados normales tienen también que modelar sus conductas de forma tolerante y abierta a las diferencias. Se advierte entonces que las decisiones de gobierno apuntan a movilizar a todos los sujetos a incorporarse al juego económico social, asegurando su inclusión en las redes de consumo y en el mercado para contribuir al funcionamiento de la sociedad.

Silvio Gallo denominó esta forma de direccionamiento de la conducta a través de reconocimiento de derechos individuales “gubernamentalidad neoliberal democrática” (Gallo, 2015). La “gubernamentalidad” implica un ejercicio del poder mínimo y calculado, supone la libertad del otro en la medida en que interviene para mejorar o potenciar sus resultados (Foucault, 2007). Quien interviene, quien gobierna, tiene en

cuenta esta diversidad, no para prohibir u obligar, sino para limitar y potenciar lo que existe, teniendo en cuenta la libertad de quienes dirige. Dirige para regular, no para anular las diferencias; busca combinarlas para maximizar los resultados, no prohíbe ni obliga, procura evitar riesgos. En la actualidad, estas estrategias políticas son acompañadas de discursos articulados en el concepto de ciudadano, por lo cual no son discutidas y en algunos casos no percibidas como imposición de un tipo de conducta. Como consecuencia se da una incorporación desigual a la sociedad de quienes son considerados ciudadanos con derechos. Quienes son incluidos desde las políticas públicas aparecen siempre como subordinados, o al menos incapaces de hacerlo por sí mismos.

Por otra parte, advertimos, también, el fuerte empoderamiento de las madres suscitado en su participación activa en los procesos de inclusión. Ellas no se oponen ni rechazan la inclusión de sus hijos, reclaman por sus derechos. No solo en su tránsito por distintos especialistas, sino también en la interpelación que hacen a los directivos y docentes de la escuela común cuando denuncian discriminación. Además, comentan que promueven el derecho a ser tratado como igual en distintos espacios como los recreativos, los culturales y los deportivos, y sobre todo en el ámbito de la salud, en el que deben obtener el financiamiento para las prestaciones que necesitan sus hijos. Configuran su identidad materna desde el reconocimiento de la inclusión como tarea propia, como desafío personal.

Además, encontramos directoras y docentes que desarrollan capacidades psicológicas y habilidades de comunicación que les permiten valorar su “saber hacer” ligado a la resolución de situaciones cotidianas. Así, se subjetivan como agentes activos de la inclusión, asumen un protagonismo basado en un “saber hacer” fruto de su experiencia, pues reconocen como desafío propio el aprendizaje de sus alumnos. Podemos entender estas acciones desde el concepto de “contraconducta”<sup>8</sup> que supone un rechazo al modo de dirigir la conducta por parte de las autoridades. Las madres y

---

<sup>8</sup> M. Foucault entiende por “contraconducta”, una lucha contra los procedimientos puestos en práctica para conducir a los otros. El uso del término “contraconducta” pone de relieve no a las personas, sino a la manera concreta de actuar de alguien en un campo de relaciones de poder (Foucault, 2006, p. 239).

muchas de las docentes batallan día a día contra los procedimientos impuestos, las condiciones edilicias y las prácticas de segregación residuales en aras a una inclusión efectiva desde una fuerte convicción personal. Asumen un discurso centrado en derechos y un compromiso personal anclado el principio moral de la inclusión, interpelando no solo a las autoridades educativas por su efectivo cumplimiento, sino también, al resto de la sociedad.

En síntesis, planteamos que estamos ante procesos de inclusión con características de “inclusión por circulación” en espacios abiertos que implican una nueva forma de dirigir la conducta de la población por parte del Estado (Lockmann, 2016). Prácticas que se caracterizan por reconocer a los individuos como sujetos de derechos, como ciudadanos que pretenden direccionar su conducta mediante sus propias elecciones, que afectan no solo a las PcD, sino a todos aquellos con quienes se encuentran que son conminados a ser más tolerantes y flexibles. También, prácticas que obligan a las familias a evitar riesgos que el fracaso escolar implica, a asegurar que sus hijos o hijas asuman conductas no disruptivas socialmente. Asimismo, encontramos rechazos a los procedimientos impuestos por parte de madres y docentes involucradas.

### **Consideraciones finales**

Consideramos que las demandas de reconocimiento de derechos por parte los grupos de PcD, la constatación de condiciones inhumanas vividas por ellas en las instituciones que pretendían cuidarlos y el desenmascaramiento de las relaciones de subordinación instituidas en nuestras sociedades promovió la difusión y aceptación del modelo social de comprensión de la discapacidad.

A partir de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad se pretende instalarlo como racionalidad de gobierno, como eje de políticas públicas para erradicar el modelo rehabilitador cuyas consecuencias querían revertirse, en primer lugar, a partir de una educación inclusiva de las PcD (Palacios, 2008).

En nuestra indagación encontramos que los procesos de inclusión desarrollados en las escuelas del Gran Mendoza no están exentos de experiencias de menosprecio. En muchos casos, surgen de la mano del fracaso individual y refuerzan el déficit de niños y niñas, lo cual promueve, por un lado, las clasificaciones de la inteligencia, reforzadas por el tránsito por diferentes especialistas y la necesidad de apoyos y terapias. Y, por otro, reclaman el esfuerzo de las niñas, los niños y sus familias, particularmente las madres. Asimismo, estos procesos potencian un discurso sobre los derechos de las PcD, del cual se hacen eco, particularmente, las madres que reclaman por la inclusión de sus hijos e hijas en diferentes ámbitos sociales.

Nos propusimos, entonces, complejizar la mirada, no ver la inclusión educativa como una estrategia pedagógica que incorpora a las PcD a la sociedad reconociendo sus derechos, ni tampoco como un proceso que redirecciona la exclusión social existente de forma sencilla a partir de discursos moralizadores. Problematicamos los procesos de inclusión derivados de las decisiones políticas identificando sus resultados y ponderando sus efectos, considerándolos como parte de una política de Estado, a fin de comprender los direccionamientos que implican las experiencias de inclusión vividas por niños, niñas y los procesos de clasificación que suponen. El Estado, a través de la inclusión educativa, interviene en la sociedad con prácticas y discursos que conducen a los individuos a través de sus propias elecciones para minimizar los riesgos, a aprender de forma permanente, a maximizar sus capacidades y alcanzar mejores resultados (Noguera Ramírez & Marín Díaz, 2013).

Consideramos que es fundamental repensar procesos de inclusión educativa atendiendo al contexto socioeconómico y político en el que se desarrollan, a los procedimientos que despliegan, y a la forma en la que involucran a los niños, las niñas y sus familias, a los docentes, directivos y profesionales de distintos organismos y a los efectos que provoca en el modo de reconocerse como sujetos desde estas experiencias. Propusimos complejizar la problematización de la inclusión educativa desde los “Estudios de Gubernamentalidad”. Entendemos que, desde el Estado, se promueven estrategias de gobierno que buscan la circulación de las PcD y, al mismo tiempo, incitan a la aceptación de la diferencia y a la tolerancia. Se configuran así nuevas subjetividades

más sensibilizadas, más tolerantes, mientras quienes son *diferentes* transitan por los distintos espacios sociales

Planteamos, asimismo, que la racionalidad a la que responden las políticas educativas inclusivas no refiere sólo a un reemplazo de modelos de comprensión de la discapacidad, sino que se configura a partir de su entrelazamiento con imperativos económicos y políticos identificados como neoliberales. Quienes participan en los procesos de inclusión se encuentran exigidos a aprender permanentemente para desarrollar al máximo sus potencialidades, a responsabilizarse por su propia suerte, a tornarse sujetos empresarios de sí mismos.

La multiplicación de prestaciones, terapias y apoyos que demandan los procesos de inclusión educativa suponen un aumento de profesionales vinculados a ellos diferencialmente, al igual que el crecimiento de su mercantilización. En este sentido, advertimos el aumento de efectores privados que ofrecen distintos servicios a las familias facilitando el diagnóstico, el acompañamiento con diferentes terapias y apoyos para que la inclusión educativa de sus hijos se lleve adelante. Lo cual genera nuevas desigualdades de acceso de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades que se promueve desde la normativa vigente. Consideramos necesario y urgente abordar este tema.

Por último, entendemos necesario visibilizar los conflictos y las dificultades de los procesos de inclusión educativa para poder modificarlas, lo cual implica generar espacios de diálogo entre los involucrados: docentes, directivos, familias, niñas y niños con discapacidad, otros profesionales y las diferentes instituciones intervinientes en estos procesos.

## Referencias

Álvarez Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (págs. 90-122). Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.

- Borsotti, C. (2008). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Burad, V., García, C. y Urquiza, F. (2018) "Diferentes interpretaciones sobre inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza" Ponencia presentada en las Jornadas de Antropología Social S. Wallace, UBA. Bs.As. Nov. 2018
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallo, S. (2015). "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. En H. d. Resende (Comp.), *Michel Foucault. O governo da infância* (págs. 329-343). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- García, C., Urquiza, F. y Tosoni, C. "Procesos de inclusión educativa en Mendoza: tensiones y desafíos" en VII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa, La investigación educativa en 40 años de democracia. UNComahue, 11 y 12 abril 24
- Levin, A. (2019). ¿Qué determina la discapacidad en la infancia? Las experiencias de la certificación estatal en Argentina. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* v.13(1), 109-131. <https://intersticios.es/article/view/18861>
- Lockmann, K. (2017). As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos De Educação*, (55). <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i55.10416>
- Milstein, D. (2015). Etnografías con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en blanco. Serie indagaciones* Nº 25 Junio, 193-211. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744011.pdf>
- Miranda, E. (2011). Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de las políticas. En E. Miranda, (Re) *Pensar la Educación Pública. Aportes desde la Argentina y Brasil* (págs. 105-126). Córdoba: Editorial de la FFYL de UNCórdoba
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca, *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en Educación* (págs. 17-41). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Morel, S. (2015). La medicalización del fracaso escolar en Francia. Una forma contemporánea de etiquetaje de los alumnos con dificultades escolares. *RASE Revista de la Asoc. de Sociología de la Educación Volumen 8 n° 3*, 321-334 <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/405774>

- Noguera Ramírez C., y Marín Díaz, D. (2013). Biopolítica y educación: hacia una nueva crítica de la educación. Entrevista a Silvia Grinberg. *Pedagogía y saberes* n. 38, 115-124 <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/issue/view/220>
- Palacios, A. A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA
- Pincheira, I. (2016). Introducción. *Máquinas de saber, mecanismos de poder y prácticas de subjetivación. Actas 1ª Jornadas Interdisciplinarias de Estudios de Gubernamentalidad* (págs. 11-18). Santiago: Ediciones Escaparate. [https://www.academia.edu/35190244/M%C3%81QUINAS\\_DEL\\_SABER\\_MECANISMO\\_S\\_DEL\\_PODER\\_PR%C3%81CTICAS\\_DE\\_SUBJETIVACI%C3%93N](https://www.academia.edu/35190244/M%C3%81QUINAS_DEL_SABER_MECANISMO_S_DEL_PODER_PR%C3%81CTICAS_DE_SUBJETIVACI%C3%93N)
- Resende, H. d. (2015). *Michel Foucault, O governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica Editora
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología Año 5 número 008*, 111-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26950807>
- Ruan Sanchez, D., y Cordero Arroyo, D. (2021). *La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica*. Obtenido de Foro de Educación 19 (2) jul-dic: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.779>
- Rubio Gaviria, D., y Lockmann, K. (2018). El imperativo de inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Pedagogía y saberes* n. 49, 165-176 <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/issue/view/565>
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación* Nº 1 Diciembre, 11-14 <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Tosoni, C. (2023) "Vidas diferentes: biopolítica e inclusión educativa" en III Encuentro Internacional de Etnografías Colaborativas y Comprometidas, durante los días 09, 10 y 11 de octubre de 2023
- Tosoni, C. (2024) La inclusión educativa como proceso de subjetivación: derechos, poder y gubernamentalidad" en III Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Dar forma a un futuro democrático: sujetos, saberes, instituciones" EH-UNSAM, 6, 7 y 8 de noviembre de 2024 : <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/294>
- Veiga- Neto, A., y Corcini Lopes, M. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R. Cortes Salcedo, y D. Marín Díaz, *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (págs. 105-125). Bogotá: Bogotá humanas <https://es.scribd.com/document/307972235/Gubernamentalidad-y-Educacion-Discusiones-contemporaneas-pdf>
- Veiga Neto, A., y Saravia, K. (2011). Educar como arte de gobernar. *Curriculum sem fronteiras* v.11 n. 1, 5-13 [www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saravia.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saravia.htm)

## **Documentos Oficiales**

- Ley Nº26.206 de 2006 Ley de Educación Nacional (Argentina), 14 de diciembre de 2006
- Ley Nº26.378 de 2008 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo (Argentina), 9 de junio de 2008
- Ley Nº27.044 de 2014 Jerarquía Constitucional Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (Argentina), 22 de diciembre de 2014
- Resolución Nº 79 y anexos de 2009 [Consejo Federal de Educación-Ministerio de Educación Nacional]. Plan Nacional de Educación Obligatoria. 28 de mayo 2009
- Resolución Nº155 y anexos de 2011. [Consejo Federal de Educación-Ministerio de Educación Nacional]. Documento Modalidad Especial. 13 de octubre de 2011
- Resolución Nº174 y anexo de 2012 [Consejo Federal de Educación-Ministerio de Educación Nacional]. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, Nivel Primario y modalidades, y su regulación. 13 de junio de 2012.
- Resolución Nº311 y anexos de 2016 [Consejo Federal de Educación-Ministerio de Educación Nacional]. Documento Promoción, acreditación, certificación, y titulación de los estudiantes con discapacidad. 15 de diciembre de 2016.
- Resolución Nº1.751 de 1999 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Programa Provincial de Integración Educativa de la Dirección. 13 de diciembre de 1999
- Resolución Nº001 de 2002 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Evaluación de alumnos con necesidades especiales. 19 de diciembre
- Resolución Nº075 de 2004 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Sistema de acreditación de alumnos con discapacidad. 18 de mayo 2004
- Resolución Nº4.146 de 2006 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Pautas para los procesos educativos de alumnos con discapacidad.19 de diciembre
- Resolución Nº18 de 2016 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Trayectorias compartidas Educación especial. 5 de junio de 2016
- Resolución Nº26 de 2016 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Acuerdo de la DOAITE y Equipo ECAPDI. 6 de junio de 2016
- Resolución Nº1.516 de 2016 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Ampliación funciones ECAPDI 6 de junio 2016
- Resolución Nº3.168 de 2018 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Cambio de denominación del Ecapdi y establecimiento de funciones del Equipo de Apoyo a la Inclusión Educativa 26 de noviembre de 2018.
- Resolución Nº3.399 de 2018 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza] Marco conceptual para la Inclusión Educativa. 26 de diciembre de 2018

Resolución Nº3.400 de 2018 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza]  
Lineamientos para la Inclusión Educativa en todos los niveles educativos 26 de diciembre de 2018

Resolución Nº3.401 de 2018 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza]  
Orientaciones para el Proyecto Pedagógico para la Inclusión y anexos. 26 de diciembre de 2018

Resolución Nº3.402 de 2018 [Dirección General de Escuelas-Gobierno de Mendoza].  
Actualización de la Normativa sobre la inclusión educativa personas con discapacidad. 26 de diciembre de 2018