

## **VII Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales**

Mesa Temática: 16 La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades desde la Didáctica y la Organización Escolar.

Schewe, Carolina Lelia

Nº de DNI 30897636

Universidad Nacional de Misiones - IESyH - CONICET

lelia.schewe@gmail.com

Barrozo, Natalia Noemí

Nº de DNI

35264690

Universidad Nacional de Salta - ICSOH - CONICET

nathy.barrozo@gmail.com

### **RESUMEN**

#### **Discapacidad y derecho a la educación: aproximaciones acerca de los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en escuelas secundarias.**

El reconocimiento de la educación como un derecho constituye una de las conquistas más trascendentales de los últimos siglos. En el presente trabajo nos enfocamos en el derecho a la educación de las personas con discapacidad reconocidas por la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley de Educación Nacional 26.206, especialmente en el nivel medio en dos provincias argentinas (Misiones y Salta), con la intención de mostrar un panorama federal acerca de situación de escolarización y los avatares en el camino de la construcción de una educación inclusiva.

En esta comunicación se presentan las primeras aproximaciones en relación a la caracterización general de la escolarización de personas con discapacidad en el nivel secundario, así como los rasgos comunes sobre la temática en las

provincias de Salta y Misiones, ambas caracterizadas por una diversidad social, geográfica y cultural compleja.

Ambos trabajos se inscriben en el área de la investigación emancipadora, la cual entiende que las investigaciones que se han realizado históricamente sobre las personas con discapacidad han resultado alienantes y han perpetuado situaciones de desigualdad y de discriminación sentadas en una mirada psico-patologizante sobre la condición de discapacidad. Por eso se sostiene la necesidad de investigaciones que promuevan un conocimiento crítico sobre las barreras socio-culturales, y que den prioridad a las voces de los sujetos que experimentan la discapacidad. De este modo, optamos por un trabajo de corte etnográfico en la búsqueda de desentrañar y poner en tensión las prácticas escolares, desde la apelación a las voces y la historia de sus protagonistas.

Por último presentamos dos opciones metodológicas interesantes para llevar adelante en las presentes investigaciones: por un lado el estudio biográfico-narrativo, y por otro lado el estudio de las trayectorias escolares.

## **PONENCIA**

### **Introducción**

La educación inclusiva está ganando terreno en los discursos de las políticas y en la práctica educativa cotidiana. En relación a la educación de las personas con discapacidad, todavía existen muchas resistencias a aceptarla como un derecho.

La presente ponencia constituye un intento de trazar algunas líneas de trabajo en común, respecto a la escolarización de jóvenes con discapacidad en escuelas comunes de dos provincias argentinas (Salta y Misiones), enmarcado en la necesidad de orientar investigaciones hacia perspectivas más federales en el campo de la educación inclusiva y la discapacidad, para producir conocimientos que permitan transformar los espacios educativos en espacios inclusivos de aprendizaje.

El Comité de seguimiento del cumplimiento de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad le ha hecho señalamientos a Argentina en

relación a su responsabilidad asumida cuando en el año 2008 adhirió a la Convención y en 2014 le otorgó jerarquía constitucional. Dentro de los derechos señalados se encuentra el derecho a la educación y es el que nos convoca en estas líneas.

La situación de la cuestión planteada es compleja pero a la vez presenta características comunes en ambas provincias, por lo menos en dos aspectos: en principio porque los procesos educativos formales de las personas con discapacidad históricamente se desarrollaron en espacios exclusivos para el abordaje de la discapacidad, como las escuelas especiales, y en segundo lugar porque los procesos de cambio en las instituciones conllevan recursos y tiempos que usualmente las instituciones y las políticas educativas no pueden o no quieren- garantizar.

### **Palabras acerca de la discapacidad**

La investigación en el campo educativo, principalmente desde las teorías socio-críticas y la perspectiva histórica en relación a la discapacidad, muestran que la escuela fue crucial en el proceso de construcción de la “infancia anormal” debido a que, a través de prácticas como la homogeneización y la caracterización a partir del par “normal-anormal” ha excluido a grandes sectores de la sociedad bajo el supuesto de que la diferencia debía quedar relegada a la escolarización. Uno de los colectivos que sufrió la exclusión educativa fueron –y continúan siendo- las personas con discapacidad.

De este modo podemos identificar que la historia de la discapacidad estuvo atravesada por exclusiones, patologización y barreras para la participación, diferentes procesos de acuerdo a un momento histórico determinado.

En las sociedades occidentales, durante la mayor parte del siglo veinte, la discapacidad venía siendo considerada como un cuerpo o una mente defectuosa, [...] implicaba una tragedia personal para las personas afectadas y un problema para el resto de la sociedad. (Palacios, 2008, pp. 105)

Estos supuestos acerca de la discapacidad continúan encontrando su correlato en las dinámicas sociales actuales, a pesar de la conquista de muchos derechos a nivel normativo.

En la década de los '70 en EEUU, diferentes movimientos de personas con discapacidad y sus familias comenzaron a reclamar por mejores condiciones de vida y por el reconocimiento de muchos derechos que les eran negados en atributo y discriminación por la portación de una discapacidad. En nuestro país estas demandas se hicieron eco algunos años después, de la mano de la presencia activa y con incidencia política de algunas organizaciones militantes de los derechos de las personas con discapacidad.

En el año 2006 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) elabora y aprueba la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), como marco normativo para la definición y la lucha por una sociedad libre de barreras a la participación y a la ciudadanía de las personas con discapacidad. Como mencionábamos anteriormente, Argentina adhiere a esta convención y le otorga jerarquía constitucional.

En CDPD señala que el término personas con discapacidad incluye a “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, Art. 1). Esto significa que, la eliminación de barreras permitiría que esa participación sea posible, esto marca un horizonte de posibilidades para quienes trabajamos en pos de la inclusión.

### **Recorrido histórico de la educación de las personas con discapacidad**

Dussel (2004) señala que los “trabajos críticos nos han enseñado que la escolaridad debe ser entendida como una práctica histórica que ha cristalizado en un marco institucional particular, contingente y arbitrario, y que ha servido múltiples propósitos, que no son necesariamente los mismos proclamados por la escuela de masas” (p. 306). Por esta razón resulta sumamente importante historizar cómo se conformó la educación para las personas con discapacidad.

Los teóricos en el campo de la discapacidad identifican algunos modelos como modos de respuestas sociales hacia la discapacidad en relación a los diferentes periodos de la historia. Desde el Modelo de la Prescindencia, las personas con discapacidad son excluidas de la sociedad y del sistema educativo a través de prácticas como la eugenesia y la marginación aduciendo

que su discapacidad es causa de un castigo divino por los pecados cometidos. En esta etapa la educación para las personas con discapacidad no estaba contemplada. Aun así podemos identificar actualmente a este modelo cuando una postura sostiene que la persona con discapacidad no puede aprender porque la deficiencia es tal que lo hace imposible.

En el Modelo Médico-Rehabilitador la mirada hacia la discapacidad cambia y si se presta atención a la situación educativa de la mano con el discurso médico-científico y la constitución de los estados nacionales, a partir de los cuales se identificó a la discapacidad como anormalidad definida por el déficit. En el marco de este modelo, el sistema educativo fue un proyecto político de formación y control de la población, caracterizado por una visión netamente racional y de construcción de la identidad nacional.

La pedagogía normalizadora utilizada en las escuelas establecía una norma general que establecía una medición dirigida a los sujetos de la educación y suponía la corrección de aquel que se desviaba de la norma, bajo el mandato de homogenización y eliminación de las diferencias. De este modo, “la pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta ‘natural’ y esperable, y por lo tanto ‘genera’ y ‘produce’ lo anormal, la transgresión, la desviación” (Dussel, 2004, p. 317).

En las prácticas normalizadoras, se clasifica a los alumnos, aquellos identificados como “normales” pueden acceder al sistema educativo común, y aquellos que son identificados como “anormales” sólo les queda asistir a las instituciones especiales. De este modo, las escuelas especiales surgen para dar respuesta a aquellas personas excluidas de la posibilidad de acceder a educación común.

La escuela especial operó por muchas décadas, recibiendo niños que eran expulsados de la escuela común. Pese a que las escuelas especiales dieron visibilidad y atención a la discapacidad, existen fuertes críticas a la separación del sistema entre escuela común y escuela especial, “la creación de escuelas especiales determinó que los sistemas educativos de muchos países se estructuran en dos subsistemas diferenciados: un sistema de educación especial para personas con discapacidad y un sistema de educación ‘común’

para personas sin discapacidad” (Vernor Muñoz, 2007) (ADC, 2013, p. 20). Este tipo de escolarización para las personas con discapacidad constituye una educación segregadora, ya que aísla en un lugar aparte a los alumnos con discapacidad y no permite la interacción escolar ni social, bajo el supuesto de que el déficit proveniente de la discapacidad le impide aprender al ritmo, instancia y lugar que un estudiante sin discapacidad.

Posteriormente la educación especial se fue expandiendo y también redefiniendo su función, tal como plantea De la Vega (2010):

El nuevo discurso que atraviesa la escuela especial se distingue claramente de la lógica discursiva que presidió su creación, consolidación y expansión. Dicho discurso tuvo sus orígenes en las luchas por la inclusión de niños discapacitados en la escuela común, que se produjeron en Estados Unidos y Europa hacia mediados del siglo XX, y se multiplicaron luego en la mayoría de los países del Occidente. (p. 20)

De este modo, en la década del '80, junto al movimiento de personas con discapacidad y la denuncia a la educación especial como una educación que segrega y no promueve prácticas inclusoras, se propone la integración educativa. La misma consistía en que las escuelas comunes integren a alumnos con discapacidad en sus aulas, bajo la premisa de que es el niño el que debe dar sobradas muestras de que puede adaptarse a la lógica de la escuela común, a los métodos de enseñanza prefijados, al ritmo de aprendizaje previsto y la organización escolar.

El documento normativo que planteó la integración escolar fue el Informe Warnock (Inglaterra, 1978), donde se expresaba la necesidad de reformulación de los conceptos y programas dirigidos a niños con discapacidad y también surge la idea de que ningún niño debe ser considerado ineducable.

Dubrovsky (2005) expresa que la integración de un alumno con discapacidad en la escuela común implica un contacto entre ambas instituciones (común y especial) con la finalidad de ofrecer a ese alumno, la posibilidad de transitar la escolaridad en un ambiente distinto al que históricamente estuvo destinado (p. 19), y parece haber aquí una suerte de “buena voluntad” de la escuela común que permite a la persona “transitar” sus pasillos. Pero existen muchas críticas a

este modo de escolarización para las personas con discapacidad, una de ellas es que el alumno con discapacidad que anteriormente estaba segregado en la escuela especial, es incorporado en la escuela común, la cual permanece inalterable, sin modificar ninguna de las condiciones de la escuela, y si el alumno o la alumna fracasa en esa escuela se debe a que no logró adaptarse a la misma porque su deficiencia no le permitió aprender. De esta manera, la integración escolar resulta también una forma de escolarización discriminatoria y excluyente.

Algunas investigaciones (Parrilla Latas, 2004; Cobeñas, 2016) en el campo educativo que realizan un acercamiento a las prácticas de integración de estudiantes con discapacidad que se llevan a cabo en las escuelas de estos tiempos, muestran que la desigualdad escolar se continúa reproduciendo para las personas con discapacidad.

### **La educación como derecho**

El acceso a la educación constituye uno de los motivos de lucha de los movimientos de personas con discapacidad y en relación a ella la CDPD enuncia que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (ONU, 2006, Art. 24)

A partir de esto sostenemos que la educación inclusiva es un derecho de las personas con discapacidad y que es responsabilidad del Estado garantizarla.

Otra de las definiciones que consideramos fundamentales en la CDPD es la de ajustes razonables:

[Se trata de] modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (ONU, 2006, Art. 2)

Así también la CDPD explicita claramente que la negación de oportunidades adjudicando como motivo la portación de una discapacidad constituye un acto discriminatorio:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo” hacia las personas con discapacidad constituye un hecho de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables para el acceso a cualquier espacio. (ONU, 2006, Art. 2)

Por otro lado, en Argentina la Ley de Educación Nacional 26.206 fue sancionada también en el año 2006 y la misma extiende la obligatoriedad de la escolaridad, desde Nivel Inicial hasta Nivel Secundario para todos los niños, niñas y jóvenes argentinos; asimismo la presente ley hace referencia al derecho de recibir una educación inclusiva.

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (ONU, 2006, Art. 11)

Llegados a este punto, resulta necesario remarcar que la Ley 26.206 establece a la *educación especial* como una modalidad del sistema educativo destinada a las personas con discapacidad, pero en las practicas reales y cotidianas

sucede que la educación de las personas con discapacidad pareciera estar relegada a los espacios “especiales” ya que la mayoría de ellos transita su escolaridad en un sistema apartado de la educación común, es decir, en escuelas especiales.

Aquí la Ley y la CDPD y distan mucho de las prácticas, y tienen aún muchos debates sin resolver acerca de cómo garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad.

### **Caracterización de la escuela secundaria**

Resulta imprescindible caracterizar el espacio en el que desarrollamos este trabajo y explicitar cómo concebimos las experiencias que allí acontecen. La experiencia -en este caso- es “la correlación dentro de un espacio cultural entre campos de saber, procesos de institucionalización y acción de los sujetos de saber” (Garcés y Boom; en Narodoski y Boom, 1996, pp. 56).

El espacio cultural al que nos referimos, el nivel medio o la escuela secundaria, surgió en nuestro país en 1863 y cumplía un papel político, el de preparar a un grupo selecto de la población para acceder a los estudios superiores en la universidad y llegar a encargarse, posteriormente de las funciones de gobierno (Vassiliades, 2008).

Siguiendo al autor, afirmamos que, en su proceso de institucionalización -como estaba dirigida a una elite- primaban un conjunto de saberes humanistas y enciclopedistas: las Letras, las Humanidades, las “Ciencias Morales” y las Ciencias Exactas. Luego, se fueron incluyendo otras disciplinas científicas tendientes a la preparación del ingreso a las universidades y más tarde, saberes prácticos tendientes a desempeños laborales. Además, hacia 1870 se crearon las primeras Escuelas Normales que formaban a los maestros según el proyecto civilizador estatal “asociado a los patrones culturales y políticos de los grupos dominantes en nuestro país” (Puiggrós en Vassiliades, 2008).

Hacia nuestros días, se pretende alcanzar la vigencia de la Ley de Educación Nacional 26.206 que establece al nivel secundario como obligatorio y sostiene la igualdad de oportunidades para los jóvenes, que los habilite en su desempeño social y signifique un aporte para la continuidad de sus estudios. Para ello se han establecido una serie de lineamientos, expuestos en

Resoluciones del Consejo Federal de Educación, como las “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria” (Res. CFE 103/10, anexo I) que establecen la necesidad de “gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad” (CFE, 2010, pp. 6).

Para ello, se propone seleccionar los contenidos a trabajar centrados en los saberes más relevantes previstos en los diseños curriculares, conformar grupos reducidos de alumnos, acompañar sus trayectorias con tutorías, definir formas de evaluación acordes, utilizar materiales de desarrollo curricular especialmente elaborados, establecer nuevos acuerdos institucionales.

Además, en los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” (Resolución CFE No 84/09) se plantea que “la obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, como en otros momentos lo fue la escuela primaria, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos” (CFE, 2009, pp. 3), partiendo de “trayectorias escolares continuas y completas, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país” (Ibíd, pp. 5).

En esta coyuntura, las personas con discapacidad como sujetos de la educación, son quienes necesitan -entre otros- que se hagan efectivos estos lineamientos, para que se garantice el derecho a la educación.

### **Caracterización de los sujetos de la educación**

Las culturas juveniles y el modo en el que los jóvenes se asumen como ciudadanos evidencian un despliegue de estrategias que producen discursos sobre la exclusión (Reguillo, 2012) de formas no siempre imaginadas por el mundo adulto.

El debate “en torno a quiénes son, qué piensan y cómo actúan los jóvenes se ha encauzado en términos generales, en dos grandes narrativas: por un lado,

los jóvenes 'sujetos inadecuados', actores de violencia del 'deterioro o la pérdida de valores', desimplicados y hedonistas (...); por el otro, los jóvenes como 'reservas de un futuro glorioso' (...). Con frecuencia, a caballo entre estas dos narrativas, vemos aparecer la figura del 'llanero solitario', del que triunfa a pesar de todo, que flota como figura espectral en las ondas televisivas y la retórica de los gobiernos” (Reguillo, 2012, pp. 12), lo que nos permite preguntarnos, desde las narrativas de los jóvenes con discapacidad cómo construyen sus vidas, con respecto a la educación.

Siguiendo a la autora, nos preguntamos a quién o quiénes se está 'preparando para la vida' en las instituciones; dónde se encuentran los espacios inclusivos y los procesos articuladores que permiten trascendencia a la esfera pública de sus voces y esfuerzos cotidianos. Planteamos la necesidad de reconocer la complejidad del tejido social de jóvenes que están dinamizando día a día la sociedad, indagando en sus modos de organización, “que plantean propuestas de gestión y acción, aunque estas escapen a las formas tradicionales de concebir el ejercicio político y sus escenarios habituales” (Ibíd, pp. 14).

Al menos el primer paso para el acceso a la educación está dado en el plano legislativo, pero aún queda mucho por realizar, al respecto se propone un trabajo desde las cuestiones de la gramática escolar, junto a la decisión política de encauzar esfuerzos por consolidar un sistema educativo inclusivo, y evitar situaciones de discriminación y de desconexión entre las diversas instancias de los sectores que conforman la educación formal.

Compartimos también los aportes de Tiramonti (2004) para pensar una nueva forma de mirar la escena educativa, ella plantea que las diferencias en la escuela no pueden ser medidas en función de las distancias entre el par “normal - anormal”, o “comprende - no comprende”, sino que deben ser pensadas en función de los impactos diferenciados que las prácticas escolares y la gramática escolar tradicional producen, en el marco de condiciones socioculturales donde se desenvuelven las practicas institucionales y los sujetos (p. 16).

## **Acerca de las investigaciones y posibles líneas metodológicas**

Frente a lo planteado, estamos llevando adelante dos investigaciones para construir información, desde una perspectiva federal, acerca de los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria común.

Ambos trabajos se inscriben en un marco de investigación cualitativa, ya que interesa describir, analizar y aproximarnos a distintas experiencias de inclusión en la escuela secundaria y su correlación o no con los marcos normativos vigentes. Dentro de esta línea cualitativa, nos adscribimos a estudios de corte etnográfico, ya que buscamos desentrañar y poner en tensión las prácticas escolares, desde la apelación a las voces y la historia de sus protagonistas.

Primero presentamos el estudio biográfico- narrativo como una opción que permite conocer lo que sucede en el proceso de escolarización a partir de las voces de los sujetos de la educación y utilizando la narrativa como el medio para acceder a esas experiencias y relatos en primera persona. Aquí no interesa conocer cuál es “la verdad” acerca de la situación planteada, sino que la experiencia narrada de los sujetos es la opinión que interesa fundamentalmente.

Por otro lado presentamos el estudio de las trayectorias escolares debido a que entendemos que permite analizar: en primer lugar el plano individual, a través de las narrativas de los jóvenes con discapacidad sobre sus vivencias en la escuela secundaria común, en segundo lugar el plano institucional, a través de la indagación y observación sobre las condiciones de escolarización, y en tercer lugar el plano estructural acerca de los condicionantes sociales (contexto). Asimismo, entendemos que trabajar a partir de la propuesta de las trayectorias escolares permitirá poner en tensión las distancias que existen entre las trayectorias teóricas elaboradas por el sistema y las trayectorias reales de los jóvenes, actores principales de este estudio.

### **Reflexiones finales**

Para finalizar este trabajo consideramos necesario plantear una vez más la necesidad de una educación inclusiva que no ponga requisitos de entrada a los sujetos de la educación, sino que se anime a cambiar, a incorporar nuevos formatos y a desafiar aquellas formas históricamente establecidas.

Asimismo consideramos necesario resaltar los aportes de Vassiliades respecto a la escuela secundaria.

A lo largo de las últimas décadas, más estudiantes accedieron a la educación secundaria, que progresivamente fue perdiendo su carácter exclusivo. Sin embargo, entendemos que esto no significa que haya perdido también su carácter excluyente. Por un lado, porque aún una gran cantidad de adolescentes y jóvenes continúan sin acceder y finalizar su escolarización secundaria. Por otro, porque, aún para quienes la transitan en su totalidad, ésta en muchos casos no proporciona una formación integral e igualitaria ni promueve posiciones de ciudadanía democrática, articulaciones sustantivas con el mundo del trabajo ni condiciones para el acceso efectivo a niveles superiores de formación. (Vassiliades, 2008).

Nos queda un gran desafío por delante, estar atentas y atentos ante las diferentes formas de discriminación, de exclusión y de desigualdad que aún mantiene la actual organización y estructura de la escuela secundaria.

### **Bibliografía**

- De La Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dussel, I. (2004) "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista", en *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 34, N° 122, pp. 305-335, maio/ago. 2004.
- Garcés, O. y Boom, A. [en Narodoski y Boom] (1996). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Parrilla, A. y Susinos, T. (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas*. Informe de Investigación: Instituto de la Mujer Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Reguillo, R. (2012) *Culturas juveniles*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial. Buenos Aires. Capítulo 1.
- Vassiliades, A. (2008) *Entre la homogeneización moralizante y la*

adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983), en Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Segundo número, cuarta época. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

### **Documentos**

- Asociación por los Derechos Civiles (2013) Informe sobre la educación de las personas con discapacidad en la Argentina.
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2009). Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2010). Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria. Cuadernillos del Programa Nacional de Formación Docente obligatoria. Cuadernillos del Programa Nacional de Formación Docente.