

XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

# **DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN: PROBLEMATIZANDO LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA.**

Natalia Barrozo y Lelia Carolina Schewe.

Cita:

Natalia Barrozo y Lelia Carolina Schewe (2017). *DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN: PROBLEMATIZANDO LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/258>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN: PROBLEMATIZANDO LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA.**

Barrozo, Natalia Noemí<sup>1</sup>, Schewe, Carolina Lelia<sup>2</sup> y Pereyra, Cristina<sup>3</sup>

Eje temático 3: Estado y Políticas Públicas

MESA 51. Políticas y discapacidad: avances, retrocesos y tensiones a 10 años de la Convención.

<sup>1</sup> ICSOH, CONICET, UNSa, Argentina

e-mail: [nathy.barrozo@gmail.com](mailto:nathy.barrozo@gmail.com)

<sup>2</sup> IESYH, CONICET, UNaM, Argentina

e-mail: [lelia.schewe@gmail.com](mailto:lelia.schewe@gmail.com)

<sup>3</sup> FHCS-UNPSJB, CONICET, Argentina

e-mail: [pereyra.cristina@gmail.com](mailto:pereyra.cristina@gmail.com)

### **RESUMEN**

En las últimas décadas, los movimientos de y para personas con discapacidad, junto a otros grupos de militancia, han hecho sentir el reclamo por sus derechos en muchas esferas sociales. En este marco, el derecho a la educación constituye un campo de luchas y disputas interesantes de indagar.

En Argentina la educación secundaria es obligatoria y este hecho permite el reclamo por la escolarización de las y los adolescentes y jóvenes con discapacidad. El debate sobre el derecho a la educación y el cumplimiento efectivo de los tratados y normativas en relación a las situaciones de discapacidad constituyen un campo de estudio e investigación que cada vez está cobrando mayor fuerza.

El propósito de este trabajo es presentar un análisis acerca de las formas que adquieren las trayectorias escolares de las y los adolescentes y jóvenes con discapacidad, a partir de los aportes de diferentes investigaciones en curso que problematizan en los siguientes aspectos:

1) Las políticas públicas en relación a la educación secundaria y discapacidad; 2) Las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares que participan en y toman decisiones sobre los procesos de escolarización y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan.

## **PONENCIA**

### **Introducción**

En el presente escrito se expone un análisis acerca de las formas que adquieren las trayectorias escolares de las y los adolescentes y jóvenes con discapacidad, a partir de los aportes de diferentes investigaciones en curso que problematizan estos procesos.

Entendemos que “centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo” (Briscioli; 2016: 135), lo que significa que “se definen como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual” (Ídem). De los avances de nuestras investigaciones se presentan en este escrito un análisis sobre dos aspectos centrales: las políticas públicas en relación a la educación secundaria y discapacidad; las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares que participan en y toman decisiones sobre los procesos de escolarización y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan.

Al momento de caracterizar la escuela secundaria consideramos necesario mencionar que “este nivel tiende al crecimiento y la masificación en casi todos los países de mediano y alto desarrollo como la Argentina. Sin embargo, existen varios factores que actúan como freno a esta expansión. Algunos tienen que ver con las características de la oferta (o su lisa y llana inexistencia) y otros con las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los y las adolescentes y jóvenes, en especial en contextos de crisis y exclusión social, como es el caso de la Argentina de los últimos años” (Tenti Fanfani; 2003: 11). En los casos que analizamos, aparece como relevante la cuestión de las condiciones materiales e institucionales de las escuelas, siendo el principal motivo del fracaso de las políticas públicas y la causa de la toma de decisiones arbitrarias sobre las trayectorias educativas de las personas con discapacidad. Siguiendo a Tenti Fanfani (2003), acordamos con que “en las condiciones

actuales de escasez pronunciada de recursos fiscales todo se reduce a lo esencial, esto es, cómo garantizar el simple funcionamiento de los establecimientos educativos. En estas condiciones lo más probable es que predomine una simple lógica de la proliferación de lo que existe sin que se presenten demasiadas oportunidades de discutir lo esencial, es decir, la cuestión de las finalidades y los sentidos que tiene la escolarización de todos los adolescentes y jóvenes en la Argentina actual” (Ibíd: 12).

En este sentido es interesante resaltar que el formato escolar de la educación secundaria en Argentina, responde a su configuración histórica, esto quiere decir que “en el momento fundacional su razón de ser tenía que ver con los procesos de reproducción ampliada de las élites en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de incorporación de la economía argentina en el sistema capitalista mundial. Su racionalidad inicial era claramente selectiva: llegaban a la secundaria los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes que habitaban en las grandes ciudades. Además de los ‘herederos’ (como se los denomina en Francia a los hijos de las clases dominantes) llegaban algunos hijos de las clases subordinadas (‘los becarios’). Éstos por lo general consideraban su incorporación a este nivel de enseñanza como un privilegio y nunca como un derecho (Tenti Fanfani; 2003: 11). Por lo tanto, la universalización y ampliación de la obligatoriedad del nivel medio, ha generado tensiones respecto a las posibilidades y oportunidades para las y los jóvenes con discapacidad, para quienes el derecho a la educación no estaba garantizado.

Hace algunas décadas, de la mano especialmente del movimiento de vida independiente y de los Disability Studies, se viene remarcando la necesidad de producir conocimiento acerca de las situaciones de discapacidad a partir de las voces de las personas que la experimentan, ya que en muchas ocasiones las investigaciones en el campo de la discapacidad han perpetuado una mirada estigmatizadora, opresora y patologizante. De este modo, en este trabajo, la construcción metodológica se basa en una perspectiva cualitativa que permite mostrar y dar visibilidad a las diversas formas que adquieren las trayectorias escolares atravesadas por la variable discapacidad.

Las estrategias metodológicas adoptadas, consistieron en: indagación y lectura de la normativa vigente, observaciones de las instituciones educativas y de las dinámicas de las comunidades de las que forman parte las personas con discapacidad, y entrevistas a distintos

actores involucrados en los procesos escolares: entre ellos docentes de apoyo a la inclusión y estudiantes con discapacidad.

### **Políticas educativas y normativa existente sobre inclusión y discapacidad en el Nivel Secundario.**

A partir de una serie de luchas, protestas y militancia de personas con discapacidad, organizaciones y sus familias, en el año 2006 se aprueba un documento internacional que es clave para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad: la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Este documento recoge una serie de directivas y normativas a nivel internacional que se venían gestando desde la década del '80. El Estado Argentino adhiere y firma la CDPD en el año 2008, y en 2014 la convierte en ley N° 26.378. Asimismo en Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional 26.206, la cual establece entre sus postulados más importantes, la extensión de la escolaridad obligatoriedad que ahora abarca todo el nivel secundario.

En el marco de esta nueva política, se estuvieron llevando adelante una serie de acciones para garantizar este derecho. Tal como hemos afirmado, “hacia nuestros días, se pretende alcanzar la vigencia de la Ley de Educación Nacional 26.206 (...) 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” (Barrozo y Schewe; 2016: 10). Hemos mencionado que esta política educativa de inclusión y de extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, constituye un cambio histórico sumamente significativo, ya que implica que sectores sociales históricamente excluidos tengan el *derecho* a transitar por dicho nivel. A partir de diversas normativas y programas educativos se se están discutiendo, debatiendo y adecuando los denominados “formatos escolares”, para garantizar el derecho a la educación (Barrozo, et al; 2017).

En los diversos y recientes documentos del Consejo Federal de Educación, se “evidencian” algunas de estas modificaciones. En la Resolución CFE N° 155 “Modalidad Educación

Especial” (2011c), se vislumbra el enfoque del modelo social de la discapacidad propuesto por la OMS y plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad acerca de hacer efectivo el derecho a la educación, y para que éste se efectivice en 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, (...) los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; (...)

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (Art. 1 y 2).

Por su parte, la Resolución CFE N° 174 “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” (2012) resuelve que

(...) Se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto (Ministerio de Educación, 2012b:2)

Desde fines del 2016, la Resolución CFE N°311/16 plantea que “a partir de la revisión de las Resoluciones del CFE N°155 y N° 174 se busca avanzar para seguir profundizando en políticas y estrategias que garanticen el ordenamiento y cohesión del Sistema Educativo, en lo que respecta a la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación”

(pág. 3). Particularmente, respecto al nivel secundario resuelve en su Anexo I Art. N°32 que “Todos los/as estudiantes con discapacidad que certificaron el Nivel Primario, aunque sus aprendizajes hayan guardado escasa referencia con el diseño curricular jurisdiccional del Nivel Primario, ingresarán al Nivel Secundario en cualquiera de sus modalidades con las configuraciones de apoyo, los ajustes razonables y el acompañamiento de la Educación Especial, si resultara necesario” (pág. 9)

Sostenemos que a pesar de que se evidencian algunos avances en las normativas y legislaciones de los últimos años, las heterogéneas realidades de las escuelas secundarias y de sus actores educativos muestran diversos sentidos y prácticas vinculadas al significado de la denominada *inclusión educativa*, al mismo tiempo que perduran prácticas segregadoras al interior de escuelas que se proclaman como inclusivas. Al respecto, Pereyra (2015) sostiene que “los registros de campo obtenidos (...), dan cuenta de que la matrícula de educación especial nunca ha descendido sino más bien va en ascenso” (Pereyra; 2015: 61). Acordamos con Sinisi (2010) que analizar la categoría de “Inclusión” no implica revisar o acordar alguna definición, sino que es el marco teórico en conjunto con el contexto en el que se produce y los usos que se realizan de ella, lo que va a definir sus significados, nunca acabados y siempre en tensión (Sinisi, 2010).

En este sentido, con respecto a los documentos normativos, resta preguntarnos qué se entiende por inclusión educativa y cómo se conjuga esto con la existencia de una modalidad específica -la de Educación Especial- para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. De acuerdo con nuestro análisis, aparece una contradicción entre los postulados de inclusión educativa en los que se sostiene que las y los estudiantes con discapacidad no tienen que ser segregados en espacios “especiales”, sino participar de procesos inclusivos y de la transformación de las escuelas comunes; y la modalidad de Educación Especial como la “encargada de garantizar” que el proceso de inclusión escolar se desarrolle de la mejor manera posible, y cuente con los “recursos” y las “innovaciones” que sean necesarios (Barrozo, et al; 2017).

### **Relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas.**

A pesar de que la “inclusión” se constituye como la “nueva meta escolar” de la escuela

secundaria, existe una importante disparidad provincial en cuanto a las estructuras que se han implementado para llevar adelante los lineamientos de la Modalidad (Padín, 2013). El material de campo y la información obtenida de nuestras investigaciones nos permiten plantear que son variadas y diversas las relaciones que se han configurado entre la educación común y la Educación Especial, particularmente en el nivel secundario.

Respecto a las condiciones materiales e institucionales que transitan las escuelas, tanto las comunes como las de modalidad “Especial”, la mayoría de ellas no suele contar con los recursos necesarios. Una de las cuestiones más visibles, tiene que ver con la escasa cantidad de docentes y la gran cantidad de estudiantes, lo que dificulta la efectivización de los “apoyos” necesarios para las personas con discapacidad. Asimismo, es recurrente la demanda de los docentes sobre la capacitación, ya que argumentan que no están preparados o no recibieron formación en sus trayectorias académicas para trabajar con estudiantes con discapacidad. En relación a esto identificamos que continúa perdurando una mirada intrigante y acusadora sobre la diferencia.

Otra de las condiciones ausentes son aquellas que involucran la infraestructura edilicia, las tecnologías de apoyo y el material de estudio (Barrozo, et al; 2017), todo esto muestra que el Estado no está cumpliendo con las normativas y legislaciones educativas vigentes.

Luego de la crítica a la educación en espacios segregados, la mayoría las escuelas especiales han debido redefinir su función, y por eso en la mayoría de ellas, los docentes realizan prácticas de “apoyo” a la escolarización de niños/as, adolescentes y jóvenes con discapacidad que concurren tanto a escuelas de educación común como de Educación Especial, de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Esta cuestión es relevante, dado que “si un estudiante queda excluido de los primeros años de la educación primaria, por ser derivado a un centro de atención que no tenga condiciones para certificar el nivel, tendrá luego serias dificultades para incorporarse luego a los niveles secundario y superior” (Schewe; 2017: 61).

La incorporación de estos “apoyos” en el nivel secundario es reciente y, a diferencia del nivel primario, la escuela secundaria presenta resistencias a la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde la inscripción del estudiante, hasta las configuraciones de apoyo o el trabajo conjunto con la maestra integradora.

Por otra parte, también planteado en términos de resistencias, se observan determinadas



concepciones respecto a los procesos escolares de adolescentes y jóvenes en la secundaria que actúan tensionando las relaciones que se establecen. Estas concepciones tienen que ver con un interés exclusivo de los docentes y los directivos por conocer el diagnóstico médico. Las familias han comentado que en muchas ocasiones les preguntan cuál es el déficit del/a estudiante, y a partir de él establecer si podrá estar o no incluido en la institución. Esta preocupación por el diagnóstico nos permite interpretar que continúa perdurando una visión médico-rehabilitadora de la discapacidad, donde el estudiante con discapacidad se define en función de su déficit, dejando de lado la idiosincrasia humana. De este modo, se producen prácticas docentes que en muchas ocasiones suelen reducir la responsabilidad de la enseñanza y la escolarización al sujeto y orientan la necesidad de intervenciones que se materializan en dispositivos (aulas, grupos) segregados a la modalidad de educación común.

Aún así queremos recalcar que esta concepción que describimos no es generalizable a todos los actores educativos, también hemos podido dar cuenta de una concepción relacionada con la cultura inclusiva, ya que se pudieron conocer prácticas docentes que prestan atención a la situación de vida de las personas con discapacidad, e intentan modificar sus formas de enseñanza en función de las necesidades y particularidades de sus estudiantes, así como también en función de las condiciones materiales e institucionales de las escuelas. Identificamos estas concepciones como inclusivas ya que guardan estrecha vinculación con las demandas del movimiento de personas con discapacidad respecto a la educación inclusiva.

La educación inclusiva no implica sólo un espacio donde puedan estar juntos los alumnos con y sin discapacidad, es un proceso que va mucho más allá y que supone otros elementos a tener en cuenta:

Los elementos clave que pueden definir la inclusión en educación son los siguientes: un proceso, la participación, los grupos o individuos con riesgo de exclusión, la modificación de culturas y las relaciones entre escuela y sociedad (Ainscow, 2001) (Barrio de la Puente, 2008, p. 19)

De este modo, identificamos que las diferentes configuraciones entre los aspectos que tienen lugar en la escuela, facilitan o no los procesos educativos que analizamos. En algunos casos resulta necesario contar con recursos específicos correspondientes a configuraciones de

apoyo a la enseñanza, la formación docente y la accesibilidad de los espacios, a su vez esto requiere de llevar a cabo un proceso sostenido en el tiempo desde el Sistema Educativo que permita la reorganización de los tiempos y las formas institucionales tradicionales (Barrozo y Schewe; 2016).

### **Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: descripción de algunos apoyos y acompañamientos pedagógicos.**

En relación a las formas de escolarización que atraviesan las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria hemos identificado distintos apoyos y acompañamientos que se expresan del siguiente modo:

- Acompañamiento individual: Con acompañante terapéutico-cuestión individual.
- Acompañamiento institucional: Con convenios interinstitucionales con las escuelas de educación especial.
- Acompañamiento externo: Sin acompañamiento, pero con intervención (diagnósticos o informes) de otros profesionales.
- Posibilidades de acompañamiento institucional: Sin acompañamiento y sin intervención de otros profesionales pero con posibilidades de que la escuela secundaria los gestione.
- Sin acompañamiento: Sin acompañamiento y sin intervención de otros profesionales y sin posibilidades de que la escuela secundaria los gestione.

Quienes acompañan estos procesos son las maestras de apoyo a la inclusión (en adelante, MAI). Las MAI forman parte de un dispositivo y formato específico denominado Configuraciones de apoyo, por el cual la Educación Especial como modalidad, interviene en los distintos niveles del sistema educativo. Se entiende por apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria (Orientaciones 1, 2009). Estos apoyos se materializan a través de las prácticas y los sentidos que construyen las MAI en las relaciones con otros/as sujetos educativos y en el marco de las políticas socioeducativas –tanto nacionales como provinciales- para garantizar la inclusión educativa.

Pero si nos detenemos a analizar estos recursos y apoyos a la inclusión, generados para

acompañar las trayectorias escolares de las y los adolescentes y jóvenes con discapacidad, coincidimos con Sinisi (2010) en que éstos no necesariamente implican un cambio en las prácticas y en los procesos de exclusión, dado que la experiencia escolar de los estudiantes incluidos continua atravesada por procesos de segregación, discriminación y marginalización constituyéndose en lo que la autora expresa como excluidos de adentro, es decir, los estudiantes que si bien comparten un espacio físico de inclusión, no están incluidos en el proceso educativo, ya que quedan excluidos de las actividades propias de la enseñanza, no realizan tareas escolares y a veces, hasta concurren a las escuelas en jornadas disminuidas, por ejemplo 2 o 3 días por semana, cuando la jornada escolar es de 5 días.

En las entrevistas realizadas a las MAI que acompañan las trayectorias de adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, expresaron que no imaginaban al nivel secundario como un nivel que podría brindar una respuesta a todos alumnos. Esto se podría considerar como una consecuencia del carácter elitista que tuvo históricamente el nivel secundario.

También plantean que por parte de las escuelas de Educación Especial “existía una concepción y una representación que situaba a sus alumnos/as en un lugar de ‘imposibilidad’ para transitar la escuela secundaria”, dado que consideraban que “todos los alumnos/as como transitaban un ‘ritmo de aprendizaje’ diferente y tenían un enfoque de trabajo diferente al interior de la escuela común, tenían que ir a la modalidad de enseñanza de adultos, no al secundario”. Entendemos que esta visión y representación de los docentes en relación a las posibilidades de los estudiantes con discapacidad constituyen verdaderas biografías intelectuales anticipadas (Cesca; 2002) porque se terminan definiendo previamente las oportunidades que las instituciones y los agentes educativos (docentes) les permiten a los sujetos de la educación.

Por otro lado, las MAI, expresan que “sentían temor y dudas desde su formación en Educación Especial” no sólo para “articular y orientar a profesores de secundaria” sino también para “abordar el objeto de conocimiento de las distintas disciplinas, geografía, física, química y otras materias”.

Respecto a la articulación entre escuelas de Educación Especial y escuelas comunes se presentan resistencias para acordar reuniones con los profesores y directivos, como así también con profesionales de salud y las familias de los estudiantes con discapacidad. Las

mismas dificultades se presentaban en los momentos y espacios institucionales donde las MAI se encontraban con los profesores de las materias para realizar orientaciones en las propuestas pedagógicas y en las planificaciones para los estudiantes con discapacidad (Pereyra; 2015).

### **Reflexiones finales**

Al describir las formas que adquieren las trayectorias escolares de las y los adolescentes y jóvenes con discapacidad en la educación secundaria en Argentina, se evidencia la persistencia de algunas lógicas del sistema escolar que resultan exclutoras. Frente a esto sostenemos que para que los procesos de escolarización respondan a la propuesta de la educación inclusiva (a la luz de los aportes del Modelo Social y de Derechos Humanos) hace falta un mayor compromiso por parte de los gestores de las políticas para que se efectivice la distribución de recursos en la escuelas.

De los avances que hemos presentado en este trabajo, consideramos que:

- Las políticas públicas en relación a la educación secundaria y discapacidad resultan insuficientes y deficitarias para cubrir las demandas de las personas con discapacidad. No se han construido procesos de implementación que efectivice el derecho a la educación, a pesar de los avances en cuanto a normativas y a perspectivas inclusivas. Sostenemos que en el actual contexto de políticas de ajuste en educación resulta relevante continuar interrogándose ¿Cómo son significadas y puestas en acto las políticas y normativas que favorecen las trayectorias escolares de las y los estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria?
- Hace falta un trabajo sostenido y riguroso respecto a la deconstrucción de la discapacidad entendida desde el déficit y reflexionar sobre una nueva forma de configurar los procesos de escolarización, de modo que están vinculadas a los avances en cuanto a normativas que hemos mencionado. Desde el discurso, se manifiesta que las personas con discapacidad deberían compartir los mismos espacios y actividades que las demás personas y se conocen los procedimientos que podrían aportar a esa meta. ¿Qué estrategias y formas de escolarización se garantizan y sostienen para las y los estudiantes con discapacidad en las escuelas secundarias?

-Las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan con los

procesos que mencionamos, no son suficientes. Las demandas de MAI y recursos para la realización de apoyos superan ampliamente las posibilidades. ¿Cómo generar formas alternativas de enseñanza que garanticen la “accesibilidad” en la escuela secundaria para las y los estudiantes con discapacidad?

Actualmente, los movimientos y organizaciones de personas con discapacidad continúan movilizándose a fines de sostener los derechos que se han conquistado, dado que -en el marco de las políticas de ajuste- se producen recortes que los condicionan. Estos recortes afectan a la calidad de vida de las personas, entendiendo que, en su mayoría invierten recursos propios, provenientes de sus salarios o pensiones, en los apoyos necesarios para realizar las actividades cotidianas.

Un dato interesante a destacar es que una organización importante a nivel nacional está elaborando el “Informe Sombra” en relación al cumplimiento de los derechos y obligaciones del Estado Argentino sobre la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Para el mismo se está consultado a diferentes organizaciones de todo el país, con la intención de reflejar una mirada federal sobre la situación de Argentina.

Consideramos que en nuestro país nos encontramos inmersos en un proceso de resistencias y cambios en relación al real acceso al derecho a la educación en los diferentes niveles y propuestas del sistema educativo.

Creemos firmemente que el trabajo interdisciplinario entre profesionales y el trabajo en equipo con las organizaciones y las familias de personas con discapacidad, así como la investigación, y el contacto con el medio, son el medio que nos permitirá evidenciar las situaciones de desigualdad y segregación, y pensar intervenciones para transformar las escuelas secundarias en espacios inclusivos de aprendizaje para todos los estudiantes.

### **Referencias Bibliográficas**

- Barrio de la Puente, J. L. (2008) Hacia una educación inclusiva para todos. Revista Complutense de Educación. Vol. 20 Núm. 1 (2009) 13-31.
- Barrozo, N. y Schewe, C. (2016) Discapacidad y derecho a la educación: aproximaciones acerca de los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en escuelas secundarias. Actas de las VII Jornadas de Educación y Diversidad

Sociocultural en Contextos Regionales. Universidad Nacional de Jujuy.

- Barrozo, N; Pereyra, C. y Schewe, L (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. Actas del XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Universidad de Oviedo, principado de Asturias.
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. Revista Perfiles Educativos. 38 (154).
- Cesca, P. (2002) El derecho a pensar o pensar en derecho. Ponencia presentada en las Jornadas sobre los Derechos del Niño, organizadas por la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (24 de junio de 2010). Propuestas de Inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares en la educación secundaria. [Resolución N° 103]. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/103-10.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de diciembre de 2006). Ley Nacional de Educación [N° 26206] DO: Información Legislativa 2006. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (14 de octubre de 2009). Educación especial: una modalidad del sistema educativo en Argentina. [Ley 26206]. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones\\_especial09.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf)
- Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva. Revista latinoamericana de educación inclusiva. 7(2).
- Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones de educación especial de niños en contextos de pobreza. Revista Ruedes. 4 (6).
- Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y educación inclusiva. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje. 5 (1).
- Tenti Fanfani, E (2003). Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires. Altamira.