



La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria en Salta

Disability challenges the school: demands in high school in Salta

Natalia Barrozo*

Pilar Cobeñas**

Recibido: 26/06/2019 | Aceptado: 10/10/2019

Resumen

Las personas con discapacidad constituyen un grupo particularmente vulnerado en el ejercicio pleno de sus derechos, incluyendo el derecho a la educación (Ainscow y Miles, 2008). El cambio paradigmático que significó el pasaje del modelo médico al modelo social en la concepción de la discapacidad tuvo efectos jurídicos, como la firma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que, en su artículo 24, obliga a los sistemas educativos de los Estados parte a transformarse en inclusivos. Particularmente, para Argentina, esto significa la prescripción de transformar los niveles obligatorios en inclusivos, lo cual desde la Ley Nacional de Educación N° 26.206 involucra el derecho del estudiantado a acceder al nivel secundario. Sin embargo, aún existen múltiples barreras en la efectivización del derecho a la educación en personas con discapacidad (Cobeñas, 2020).

El presente trabajo tiene como objetivo presentar algunos resultados de un estudio en curso tendiente a describir y analizar los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en el nivel secundario en la provincia de Salta. Se presentan algunas tensiones en la puesta en práctica de las políticas, y las líneas de trabajo que se han establecido a la luz del marco normativo y los principios de la Educación Inclusiva como propuesta para superar las desigualdades en el acceso a la educación.

Palabras claves: Escuela secundaria, Estudiantes, Discapacidad, Trayectorias educativas, Inclusión

* Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta, Especialista en Estudios Sociales de la Discapacidad por la Pontificia Universidad Católica Argentina, y Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos Prácticos en la Universidad Nacional de Salta y becaria doctoral CONICET. Integrante del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH), Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina. nathy.barrozo@gmail.com

** Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos Prácticos en la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. pilarcobenas@gmail.com

Abstrac

People with disabilities constitute a group particularly vulnerable in the full exercise of their rights, including the right to education (Ainscow and Miles, 2008). The paradigmatic change that meant the passage of the medical model to the social model in the conception of disability has had some legal effects, such as the signing of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006) which, in article 24, prescribes the educational systems of the States parties to become inclusive. Particularly, for Argentina, this means to transform mandatory levels into inclusive ones, which, since National Education Law No. 26206, involves the right of students to attend secondary school. However, there are still multiple barriers for people with disabilities to exercise the right to education (Cobeñas, 2020).

This paper aims to present some results of an ongoing study meant to describe and analyse the schooling processes of young people with disabilities at the secondary level in the province of Salta. Some tensions in the implementation of policies are presented, as well as the lines of work that have been established in the light of the regulatory framework and the principles of Inclusive Education as a proposal to overcome inequalities in access to education.

Keywords: High school, Students, Disability, Educational trajectories, Inclusion

Consideraciones previas

De acuerdo con los datos de la Organización Mundial de la Salud, la población de personas con discapacidad representa al menos el 15% de la población mundial (OMS, 2011). Asimismo, la OMS refiere que la discapacidad se encuentra representada de manera desproporcionada en las poblaciones vulnerables, en las que la pobreza constituye un condicionante que limita las posibilidades de acceso a derechos básicos como son la alimentación, vivienda, salud, educación, etc.

La provincia de Salta se caracteriza por un contexto de diversidad geográfica, plasmada en la variedad de paisajes y climas como mesetas, valles, quebradas, llanuras y montañas¹; por actividades vinculadas al trabajo de la tierra, y también por mantener uno de los índices de pobreza más altos del país. De acuerdo con datos del Consejo Federal de Inversiones, la provincia de Salta está entre aquellas que tienen el ingreso per cápita más bajo del país, ocupando

... el puesto 21 de una lista que ordena las jurisdicciones por ingreso per cápita, desde el más alto (Santa Cruz, puesto 1), al más bajo (Chaco, puesto 24). El ingreso per cápita de una persona residente en Santa Cruz es 3 veces más alto que de una residente en Salta; y el promedio nacional se sitúa en un nivel 1,4 veces más elevado que el de Salta (Mapa Social de la Prov. de Salta, 2015).

Con respecto a la educación, en la provincia de Salta se observa que la situación de desventaja en términos educativos se profundiza en relación con la media nacional. Por

¹ Información tomada de: <http://www.portaldesalta.gov.ar/relieve.htm>

ejemplo, según el INDEC, en el año 2010 el porcentaje de analfabetismo es de 1,9% en el país, mientras que en Salta es de 3,1%. (Cuadro 1).

Cuadro 1. Tasa de analfabetismo de la población de 10 años y más en Salta y Total del país. Año 2010.

División político territorial	Tasa de analfabetismo en población de 10 años y más
Salta	3,1
Total País	1,9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC, Censo 2010

Asimismo, en cuanto a la población con discapacidad en Salta, los datos del Censo 2010 (INDEC) señalan que la “población con dificultad y/o limitación permanente para ver, oír, moverse, entender o aprender” (PDLP) es del 16,2%, es decir, aproximadamente cuatro puntos más que la media nacional que es de 12,9%. Esto da cuenta de que la prevalencia de PDLP es mayor en Salta en relación con el total del país. (Cuadro 2).

Cuadro 2. Población en viviendas particulares, población con dificultad o limitación permanente y prevalencia de la dificultad o limitación permanente. Año 2010.

	Población en viviendas particulares	Población con dificultad o limitación permanente	Prevalencia de la dificultad o limitación permanente
Total país	43.590.368	5.623.157	12,9
Salta	1.321.578	214.629	16,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INDEC, Censo 2010

Desde el año 2006, el sistema educativo argentino extendió la escolaridad obligatoria. Este compromiso asumido por el Estado implica una serie de cambios importantes que se tienen que desarrollar para garantizar que ningún estudiante quede excluido de la escuela secundaria. Significativamente, en el mismo año Argentina firma la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que señala que el derecho a la educación de personas con discapacidad debe garantizarse en entornos inclusivos, es decir, en ambientes comunes, no segregados. En este contexto, resulta relevante conocer y describir cómo se materializa esto en el terreno de la particularidad salteña.

Modelo social de la discapacidad

La discapacidad ha sido objeto de estudio de diferentes paradigmas, adquiriendo sentidos y significados diversos, los cuales tienen consecuencias sobre cómo pueden ser pensadas y vividas las vidas de las personas con discapacidad.

El modelo médico, que surgió en la modernidad y que es aún dominante, supone que la discapacidad inviste a quienes la portan de una condición asociada a lo patológico, partiendo de una presunción de inferioridad biológica de sus cuerpos, es decir, identificando a las personas con discapacidad desde el paradigma de la dependencia (Hughes y Paterson, 2008). Los efectos de este modelo cobraron un gran impacto en la Psiquiatría, la Psicología y la Educación, y penetraron en el discurso pedagógico a través del diagnóstico médico diferencial y los tests psicométricos, por ejemplo.

En este trabajo se discute la posición desde el modelo médico y se comprende la discapacidad desde el modelo social, entendiendo que se trata de una categoría construida socialmente. Esta forma de entender a la discapacidad surge entre 1960 y 1980, a partir de problematizar una visión biologicista, asistencialista y normalizante sobre ella. El movimiento social de personas con discapacidad ha tenido un papel fundamental en este cambio de mirada desde la perspectiva del modelo social y de los derechos humanos.

Así, a fines del siglo XX, en EE.UU. y algunos países europeos como Gran Bretaña se gestó un movimiento de militancia política —el Movimiento de Vida Independiente— y académica —los *Disability Studies*— que iniciaron las denuncias sobre el sistemático avasallamiento al que son sometidas las personas con discapacidad.

Las intervenciones políticas se centraron en cuestiones de discriminación y segregación: fueron más allá de las inquietudes tradicionales sobre prestaciones médicas y asistencia social para centrarse en aspectos tales como las leyes antidiscriminación, la función de la beneficencia y la representación cultural, la segregación en el transporte y en la educación. (Shakespeare, 2008: 68).

El Movimiento de Vida Independiente, el movimiento social de personas con discapacidad y los *Disability Studies* cuestionaron la visión del modelo rehabilitador que entiende la discapacidad como un problema individual de la persona que la porta, considerando que necesitará de cuidados a lo largo de su vida dado que no podrá valerse por sí misma. Desde su perspectiva, postulan que el modelo rehabilitador “infravalora sus capacidades para desarrollar una vida plena y activa y decide sobre las necesidades y procedimientos más elementales que afectan a las personas con discapacidad” (García Alonso, 2003: 29). A partir de problematizar ese modelo se construyó una nueva forma de entender a la discapacidad, el modelo social, que ubica el problema no en la persona o sus características, sino en el entorno que impide la participación de las personas con discapacidad en las actividades sociales y civiles, lo que deviene en una menor participación social y la violación de derechos (Palacios, 2008).

Desde esta perspectiva, la discapacidad constituye una categoría socio-política que involucra múltiples intereses en pugna, y las diferentes formas de comprenderla tienen efectos sobre cómo pueden ser vividas las vidas de las personas con discapacidad.

Broyna (2009) propone el modelo de encrucijada como un marco desde el cual analizar la discapacidad como constructo social, apoyada en la teoría de sistemas complejos y los postulados de Bourdieu acerca del campo social. Desde el modelo de encrucijada, la discapacidad no está definida por elementos estáticos o de modo aislado, sino todo lo contrario, está definida por dinámicas y relaciones que confluyen y le otorgan una forma determinada de acuerdo con un contexto temporo-espacial particular.

De este modo, la autora sostiene que la discapacidad se define en la intersección de las siguientes dimensiones:

- a) la dimensión de la particularidad biológica-conductual: se refiere al rasgo físico que distingue a una persona de otras, es decir, aquel en el que se puntualiza la valoración del aspecto individual, en este caso, lo que se entiende como deficiencia biológica o conductual;
- b) la dimensión de la cultura y la normatividad: vinculada a los significados, identidades, normas, discursos y prácticas que circulan en determinado entramado social acerca de la discapacidad;
- c) la dimensión de la organización económica y política: tiene que ver con los espacios sociales y mecanismos puestos en juego en una sociedad, que define y certifica criterios bajo los cuales una persona con determinadas particularidades es considerada discapacitada.

Por lo tanto, en la confluencia de, al menos, estas tres variables la discapacidad se materializa, dado que

... la interrelación de la organización económica y social y la cultura genera epistemes locales que se condensan en los postulados de la ciencia, la tecnología y la religión, y que se transmiten como parte del *habitus* dominante, principalmente a través de las instituciones escolares (Broyna, 2009: 174).

Así, lo que hoy se entiende por discapacidad ha tenido diferentes definiciones a lo largo del tiempo. En términos de los modos contemporáneos de definir la discapacidad, consideramos interesante presentar dos conceptualizaciones muy difundidas: la que desarrolla la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la que propone la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La OMS ha producido una clasificación para determinar quién y qué tipo de discapacidad porta, con el propósito de producir un marco internacional que permita identificar de forma estandarizada a las personas con discapacidad a partir de clasificar las limitaciones del funcionamiento y las restricciones a la actividad. Así, elaboró la

Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Desde la CIF se entiende que la discapacidad es:

... un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social). (OMS, 2011: 7).

De todos modos, la OMS ha ido modificando la forma de definir la discapacidad y ha llegado a esta definición en un esfuerzo por despatologizar la concepción de la discapacidad y de incluir en la mirada las características del entorno e interpretar las limitaciones en la participación social como efecto de las características del sujeto en relación con un tipo de ambiente.

Por otro lado, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad explicita 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. (ONU, 2006: 1).

Esta definición es el producto de los consensos en las discusiones sobre las formas de denominación del colectivo, donde las personas con discapacidad tuvieron voz y voto en el proceso de redacción de la Convención (Palacios, 2008; Cobeñas, 2016).

En ambas conceptualizaciones se parte de describir a las personas con discapacidad como personas con un déficit que interactúan con barreras sociales, lo que produce obstáculos en la participación plena en las actividades. Sin embargo, en la definición de la CIF, el término déficit tiene aún rasgos patologizantes o asociados al par salud/enfermedad o los trastornos, mientras que en la CDPD involucra una mirada sobre las características de los sujetos que no es asociada al campo médico ni a valores negativos. La discapacidad es entendida en la Convención como una categoría relacional que aparece cuando personas con ciertas características se encuentran con barreras del entorno, y centra la mirada en este último.

En función de esta nueva mirada, y del compromiso adquirido tras la firma y la ratificación de la Convención, el Estado argentino está siendo interpelado para generar políticas públicas orientadas a derribar las barreras sociales del contexto y generar igualdad de oportunidades para la población con discapacidad, dado que los obstáculos que se experimentan en la vida social son significativamente mayores en relación con las personas sin discapacidad. Uno de los obstáculos que durante muchos años ha prevalecido

para las personas con discapacidad fue la negación del derecho a la educación, bajo el supuesto de que constituían una población de ineducables. E incluso, en el caso de que se concibiera que pudieran aprender, sus posibilidades educativas han estado restringidas a espacios segregados y a formas de enseñanza diferenciales en relación con los sujetos sin discapacidad (Cobeñas, 2016; 2020). Esta situación de negación del acceso a la educación resulta sumamente preocupante dado que la educación constituye una suerte de “puerta de entrada” para ejercer los demás derechos como la sexualidad, el trabajo, la vida independiente, entre muchos otros:

Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos no discapacitados de ingresar en la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos. El fracaso escolar se observa en todos los grupos de edad y tanto en los países de ingresos altos como bajos, pero con un patrón más acusado en los países más pobres. (Informe Mundial de la Discapacidad, 2011: 11).

Asimismo, se advierte que la situación socioeconómica constituye un factor sumamente relevante que condiciona el acceso y las oportunidades educativas.

Cartografía de la escuela

Para comprender la complejidad de los procesos actuales de inclusión y exclusión de las personas con discapacidad de la escuela secundaria común, es necesario recuperar los sentidos originales del surgimiento de las instituciones educativas en Argentina, y analizar cómo se fueron construyendo con base en pedagogías normalizadoras que tuvieron un rol privilegiado en la definición de lo que se constituyó como el campo de la discapacidad (Cobeñas, 2016; De la Vega, 2015; Dussel, 2004).

Así, a mediados del siglo XIX se puede situar el surgimiento de una de las tecnologías más eficaces para el control y la clasificación de la población: la escuela moderna. Esta institución “nació como una ‘máquina de educar’: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa” (Pineau, Dussel y Caruso, 2016: 22). El surgimiento de la escuela moderna fue un fenómeno internacional en la medida en que constituyó una respuesta efectiva para la construcción de los incipientes Estados Nación.

En nuestro país, la obligatoriedad escolar establecida por la ley 1.420 sancionada en el año 1884 supuso la entrada de masas de alumnos y alumnas provenientes de las clases populares e inmigrantes, entre otros grupos, a la escuela. Dicha ley establecía que la educación fuera obligatoria, común, gratuita y laica y “dada conforme a los preceptos de la higiene” (ley 1.420, art. 2°). En este sentido, “La emergencia de la institución escolar tuvo mucho que ver con la búsqueda de encontrar un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto más grande de la población” (Dussel, 2000: 2).

Un dato significativo constituye el hecho de que esta ley no contempla ningún tipo de subsistema educativo para niños o niñas considerados/as anormales, pobres o extranjeros/as, sino que establece que todos/as los/as niños/as entre 6 y 14 años deben asistir a los establecimientos escolares públicos, particulares o recibir educación escolar en sus hogares (art. 1° y 4°). De este modo, la universalización de la escolaridad fue progresiva y sistemática durante todo el siglo XX, sin embargo, en el proceso de expansión, la escuela fue ordenando su población a partir de una pedagogía normalizadora y de los discursos higienistas. Los discursos pedagógicos normalizadores construyeron así una norma que permitía medir y clasificar a los sujetos, como también métodos de corrección para quienes se desviaban de la norma. En este sentido, el establecimiento de lo “normal” funcionó como un ideal regulativo de la población infantil escolar, construyendo así la infancia normal y anormal (Cobeñas, 2016). Al respecto, Dussel sostiene que “la pedagogía se convierte en un discurso normativo: prescribe cuál es la conducta ‘natural’ y esperable, y por lo tanto ‘genera’ y ‘produce’ lo anormal, la transgresión, la desviación” (2004: 317).

En ese proceso, muchos niños quedaron fuera de la escuela común en los inicios del sistema educativo. Sin embargo, en su desarrollo surgió el interrogante acerca de los destinos institucionales de aquellos niños que, según el criterio de normalidad, no pueden ir a la escuela. Así, se fue configurando “un sistema educativo segregado basado en el eufemismo de ‘especial’ destinado al alumnado clasificado y etiquetado a partir del diagnóstico médico-clínico de sus ‘deficiencias’” (Cobeñas, 2015: 20), a partir de instituciones terapéuticas y asilares ya existentes (De la Vega, 2015). Por lo tanto, los alumnos identificados como “normales” tuvieron como destino la escuela común, y aquellos identificados como “anormales” la escuela especial.

De acuerdo con De la Vega, la escuela pública mostró desde sus inicios una insistente mirada sobre lo que definió como el campo de la anormalidad: “los atrasados escolares, los deficientes, los irregulares, los niños débiles fueron interpelados por el discurso educativo para especificar los límites del proyecto integrador” (2015: 19). En este sentido, el sistema educativo construyó formas de clasificar las infancias que tuvieron como efecto la producción de prácticas de segregación y exclusión dentro de las políticas de inclusión. Así, desde sus inicios, la escuela común excluyó sistemáticamente al grupo de personas con discapacidad, desde una perspectiva normalizadora que identificó a los sujetos como “anormales”, y señaló como déficits aquellas dificultades para su escolarización. Las personas con discapacidad, de este modo, constituyen un grupo que fue sistemáticamente excluido en el proceso de expansión de la escolarización en escuelas primarias comunes.

Durante las últimas décadas del siglo XX, la universalización de la escolaridad se fue ampliando sistemáticamente, dado que en distintos países se proclamó la necesidad de ampliar la obligatoriedad de la escuela, que en principio se concretó con la educación primaria y luego se fue extendiendo a la escuela secundaria. “Este período ha estado marcado por un intenso crecimiento de los sistemas escolares en su capacidad para atender a aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los mismos” (Gentili, 2009: 25).

A diferencia de la primaria, la escuela secundaria surgió como un espacio al que accedían solo los hijos de la clase acomodada, distribuidos en los colegios nacionales o las escuelas normales, cada uno de ellos con rasgos y poblaciones diferenciadas. Los colegios nacionales actuaban como la antesala de los estudios universitarios (Tenti Fanfani, 2003)

y gozaban de un gran prestigio debido a su currículum eminentemente enciclopedista y humanista; a él accedían principalmente los varones, pertenecientes a las clases dominantes (hijos de los miembros de la alta sociedad) ya que formaba para el ingreso a la universidad o para algunas posiciones burocráticas públicas y privadas. En cambio, las escuelas normales estaban orientadas hacia las mujeres, como un nivel terminal que otorgaba la titulación en magisterio.

Existe una diferencia notable en el sentido que adquiere la escuela secundaria: en sus orígenes fue un espacio de promoción del ascenso social, pero esto se fue modificando a lo largo del tiempo, al menos relativamente, hasta llegar a ser entendido como un derecho que debe ser democratizado, en función del principio de igualdad de oportunidades. Este cambio no se produjo de un momento a otro, sino que forma parte de una serie de políticas educativas que responden a la perspectiva de la educación como derecho.

Particularmente en Argentina, en el año 2006 se llevan a cabo una serie de reformas en el sistema educativo, de la mano de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, que reemplaza la Ley Federal de Educación N°24.195. Entre estas reformas se destaca la extensión de la escolaridad obligatoria, que pasó de 9 a 14 años. Esto significa que la escuela secundaria se convierte en un escenario que albergará a muchas subjetividades, algunas para las cuales no había sido pensada en el proyecto inicial de nivel medio, lo que trae aparejado resistencias e interrogantes. Tenti Fanfani (2011) señala que esta nueva forma de entender a la secundaria

... afecta los viejos 'modos de hacer las cosas' en las instituciones [...] cuando se trataba de formar elites, la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos. La carrera escolar era como una carrera de obstáculos, los 'más capaces' de superarlos llegaban al final [...]. Cuando la enseñanza media se convierte en obligatoria, todos esos dispositivos dejan de tener sentido y si persisten en su accionar, son una fuente de contradicción y conflicto. (2011: 53).

Cabe señalar que antes de la LEN, que menciona la extensión de la escolaridad obligatoria, los jóvenes con discapacidad que egresaban de la escuela primaria no eran identificados como posibles sujetos del nivel secundario, ni existía normativa o un dispositivo orientado a la continuidad de la escolaridad. En general, asistían a propuestas educativas orientadas a un oficio, o a centros terapéuticos. A esto se le suma que la titulación de la educación especial no es homologable con la de la educación común, por lo que aquellas personas con discapacidad que hubieran finalizado la escuela primaria en escuelas de educación especial no podrían continuar sus estudios en el nivel secundario en escuelas comunes. Esta situación ha sido fuente de demandas judiciales² y ha promovido la sanción de la Resolución 311/16 por el Consejo Federal de Educación, donde se avanza en las posibilidades de acreditación homologable del nivel en personas con discapacidad que estén cursando la secundaria en escuelas comunes.

² Por ejemplo, la demanda de Alan Rodríguez. Se puede consultar la sentencia aquí: <https://drive.google.com/file/d/0BwVbTaHcVxPvRFZabTVJUWxsWUk/view>

Desde la vigencia de la ley 26.206, el Estado argentino, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son responsables de garantizar las condiciones para que se efectivice el derecho a la educación, en el marco de las políticas de democratización. Nobile (2016) expresa que “desde la política se ha sancionado a la escuela secundaria como la institución con legitimidad para albergar e integrar a este rango etario a un espacio público más amplio, aunque diferenciado y atravesado por profundas desigualdades” (2016: 112).

De este modo, “a partir del año 2007 la Escuela Secundaria ha sido objeto de transformaciones que afectaron su formato, sus supuestos y orientaciones pedagógico-didácticas, así como a su estructura curricular” (Yuni, 2018: 17). Esta situación entra en tensión con el núcleo duro del sistema educativo, y particularmente de la escuela secundaria, la cual se encuentra organizada, de acuerdo con Terigi (2008), en tres ordenamientos claves: en primer lugar, currículos sumamente clasificados y diferenciados entre sí, cuestión que difícilmente permite establecer relaciones, dado que los límites fronterizos disciplinares son amplios; en segundo lugar, la designación de los profesores de acuerdo con una especificidad disciplinar que, de igual manera, ofrece dificultades a la interrelación; y en tercer lugar, el formato de trabajo docente según horas de clase, que ocasiona el fenómeno conocido como “profesores taxi” que, en definitiva, otorga poco margen a los profesionales de la educación en la profundización de las necesidades educativas que van más allá de las horas de clase.

En la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un *trípode de hierro*, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar. (Terigi, 2008: 64).

Nos encontramos ante matrices difíciles de modificar, dado que despiertan resistencias desde el Estado, sus instituciones, quienes diseñan y gestionan las políticas educativas, así como la comunidad educativa en general.

Nobile señala que, “al volverse foco de las preocupaciones políticas y académicas, la secundaria actualmente transita por diferentes procesos de transformación, que buscan modificar una tendencia selectiva y expulsiva propia de su papel original en la reproducción social” (2016: 3), y frente a este desafío podemos decir que estamos hoy.

Particularidades de la educación secundaria en Salta

La provincia de Salta se encuentra al norte de Argentina, ocupa una superficie de 155.488 km², ubicándose en el sexto lugar de las provincias argentinas con mayor superficie geográfica. Comparte límites geográficos con tres países (Chile, Bolivia y Paraguay) y con seis provincias (Jujuy, Formosa, Chaco, Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca).

Está dividida en veintitrés departamentos, algunos de ellos con una amplia extensión geográfica. De acuerdo con el último censo, la población de la provincia de

Salta es de 1.215.207 habitantes (INDEC, 2010), lo cual la ubica en el séptimo lugar de las provincias más pobladas del país.

Asimismo, el territorio salteño se divide en regiones geográficas muy variadas entre sí, como el Valle de Lerma, los Valles Calchaquíes, la Puna y la Prepuna, la Transición y la Selva, y el Chaco salteño. Y dentro de ellas, la variedad poblacional también es amplia, dado que

... la Provincia de Salta es dentro de la Argentina la que posee la mayor diversidad de etnias indígenas, en total unas nueve, que habitan tanto en las tierras altas [Puna y Prepuna] como en las tierras bajas [Chaco salteño], en todos los casos, con prolongaciones a alguna provincia o país vecino. (Buliubasich, 2009: 11).

La diversidad de etnias puede conocerse a partir de trabajos etnográficos recientes como el de Ossola (2010) donde señala que en Salta se encuentran comunidades que se identifican como Guaraníes, Chané, Wichí, Tapieté, Chorote, Chulupí, Toba, Kollas y Diaguito-Calchaquíes, entre otras.

Por estas características, Salta es considerada una de las provincias con mayor variedad geográfica y poblacional, lo cual constituye un aspecto sumamente relevante en virtud de analizar qué sucede con la obligatoriedad de la educación y los desafíos presentes de garantizar equidad e inclusión en el marco del derecho a la educación.

Respecto de la educación secundaria, la provincia desarrolló en el año 2010 el documento titulado “Plan Estratégico de Desarrollo Educativo de Nivel Medio de la Provincia de Salta”, un documento que constituye un antecedente en el diagnóstico de la educación rural salteña. En él se señala que, dadas las condiciones de extensión territorial y de la diversidad geográfica de la provincia, se recomienda el agrupamiento de escuelas en una misma zona cercana, con itinerancia de la planta orgánica de docentes, de modo de garantizar la obligatoriedad.

Asimismo, el informe “La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones”³ del año 2018 relevó el caso de la educación secundaria rural en Salta, e identificó que resulta escasamente posible implementar en las zonas rurales de difícil acceso y baja población el modelo institucional clásico de la escuela secundaria (planta docente especialista en disciplinas y organización en secciones independientes), tal como lo planteaba Terigi (2008) cuando mencionaba el *trípode de hierro*. Por ello los referentes institucionales recomiendan pensar en modelos alternativos acordes al contexto.

En razón de esta demanda, actualmente existen en la provincia distintas ofertas educativas en respuesta a las particularidades de la ruralidad: por un lado, la oferta clásica de institución escolar con planta funcional completa, gradualidad de 1° a 5° año, en algunos

³ Área de Investigación y Seguimiento de Programas, Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

casos mediadas por TICs; y, por otro lado, la oferta de escolaridad en pluricursos, con regímenes de asistencia de sus docentes con o sin itinerancia, y con la particularidad de que la institución está compuesta por tres o más aulas ubicadas en lugares geográficamente distantes, pero que tienen un mismo Código Único de Establecimiento. En ese sentido, esta última experiencia “se trata de una organización horizontal y no jerárquica, ya que las aulas no constituyen anexos de la escuela sede” (Prudant y Scarfó, 2018: 33).

En relación con el tema que nos interesa —la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario—, no existen informes ni estudios sobre cómo la provincia lleva adelante el cumplimiento de la obligatoriedad.

Por su parte, la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE)⁴ presenta información respecto de la situación de estudiantes con y sin discapacidad en el nivel secundario en las diferentes provincias argentinas, a través de datos del Relevamiento Anual de escuelas. Se tomaron los datos vinculados a la provincia de Salta del año 2018, observando que del total de estudiantes que asisten a escuelas comunes en el nivel secundario, el 0,57% representa la población de estudiantes con discapacidad (Cuadro 3).

Si comparamos este dato con los que señalamos inicialmente acerca de la población con discapacidad en Salta (Censo 2010, INDEC) donde se registra que la prevalencia de Población con Dificultad o Limitación Permanente es del 16,2%, podemos hipotetizar que la población de personas con discapacidad estaría sub representada.

Cuadro 3. Alumnos con y sin discapacidad en Escuela Común, Nivel Secundario, provincia de Salta. Año 2018

Alumnos	Matricula	Porcentaje
Alumnos con discapacidad	726	0,57 %
Alumnos con y sin discapacidad	125.937	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2018. DIEE.

Con respecto a la modalidad y la propuesta educativa en la que se encuentran matriculados los estudiantes con discapacidad en Salta, se encontró que alrededor del 60% se encuentra integrado, ya sea a la escuela común o para adultos. Y de modo contrario, el 39,6% está matriculado en lo que se conoce como secundario especial o educación integral para adolescentes y jóvenes, dependiente de la modalidad de Educación Especial (Cuadro 4). Podemos señalar que esta última situación no responde a lo que la CDPD en el Artículo 24 ni el Estudio Temático identifican como educación inclusiva, dado que son escolarizados en entornos segregados. Llama la atención, además, que en el relevamiento aparece la categoría “integración”, que no es un sinónimo de inclusión.

⁴ Dependiente de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, del Ministerio de Educación y Deportes.

Cuadro 4. Alumnos con discapacidad, según modalidad a la que asisten, Nivel Secundario, provincia de Salta. Año 2018.

Modalidades	Matricula	Porcentaje
Integrados a Educación común	726	56,1 %
Integrados a Educación Adultos	55	4,2 %
Secundario en Educación Especial	513	39,6 %
Total	1.294	100 %

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2018. DIEE.

Debates sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad

Respecto de la normativa vigente en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad, resulta específicamente relevante la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad firmada en 2006 y ratificada en 2008 por el Estado argentino. La CDPD explicita en su artículo 24 que los Estados firmantes deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles obligatorios. En este sentido, el Estudio Temático sobre el Derecho a la Educación Inclusiva (ONU, 2013) explica:

La educación inclusiva ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva (ONU, 2013, Pto. 3).

Esto implica asegurar que ninguna persona quede excluida de la educación por motivos de discapacidad, así como arbitrar los medios necesarios para garantizar que todo estudiante pueda transitar el sistema educativo en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad, con los ajustes razonables y apoyos que necesite. Para ello el sistema educativo debe identificar y eliminar las barreras a la inclusión de todo el estudiantado, incluyendo a las personas con discapacidad. Asimismo, el art. 24 señala que se deben adoptar las medidas pertinentes, tales como facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, así como otros medios y formatos de comunicación aumentativos y/o alternativos, de modo que ninguna persona quede privada del acceso a la educación.

En relación con la normativa nacional, la Ley de Educación Nacional 26.206 vigente desde el año 2006 regula el sistema educativo, y reconoce la responsabilidad del Estado de “proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho” (Art. 4).

Entre los mayores desafíos que la ley presenta, se encuentra la ampliación de la obligatoriedad escolar, vinculada a la temática que se indaga en este trabajo. Este hecho supone un gran desafío para el Estado, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los cuales deben llevar adelante políticas y acciones para garantizar que los estudiantes con discapacidad logren culminar la etapa obligatoria dictaminada por la ley.

La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (Artículo 16).

Particularmente en lo que respecta al sistema de educación de la provincia de Salta, se rige por la Ley de Educación N° 7.546/09, la cual en el Capítulo IV vinculado a la modalidad Educación Especial señala:

Con el fin de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y de favorecer la inserción social de las personas con discapacidades temporales o permanentes, el Ministerio de Educación dispondrá las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso al conocimiento de contenidos planteados en los diseños curriculares de la Educación Formal y de otros relacionados con la Educación no Formal. [...] Asimismo creará las instancias institucionales y técnicas que considere necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.

En la normativa provincial se menciona que la modalidad Educación Especial debe arbitrar las medidas necesarias para posibilitar el acceso al conocimiento de los contenidos planteados en los diseños curriculares de la educación formal, como también crear instancias institucionales y técnicas que considere necesarias. Este punto resulta importante de tener en cuenta dado que en este trabajo se pretende analizar las iniciativas que se han generado en la provincia para garantizar la extensión de la obligatoriedad de la educación. Asimismo, la norma continúa habilitando la opción por la educación segregada al mencionar como función de la modalidad la de orientar “la trayectoria escolar más adecuada de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria”, lo cual implica que las trayectorias educativas podrán desarrollarse en entornos inclusivos, así como en entornos segregados. Esta interpretación se ve reforzada por el hecho de que, en el año 2015, a través del Decreto N° 1.754, se crean

tres Centros de Educación Integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad con nivel secundario, dependientes de la Dirección General de Educación Especial. En esta normativa se expresa que esta instancia forma parte de la respuesta frente a la obligatoriedad de la educación secundaria garantizada por la ley nacional 26.206. Es decir, se interpreta que el cumplimiento del derecho a la educación secundaria de aquellos jóvenes con discapacidad puede realizarse en entornos segregados, lo cual entra en contradicción con la definición de la CDPD y de otros documentos de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad que, desde esta normativa, solo se ve garantizado en entornos inclusivos. Así, el Decreto N° 1.754 expresa:

... la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de (cinco) 5 años hasta la finalización del Nivel de la Educación Secundaria; debiendo las autoridades provinciales asegurar su cumplimiento a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales, comunitarios, urbanos y rurales; [...] la extensión de la obligatoriedad y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, poniendo en el centro de las preocupaciones la necesidad de definir políticas específicas que garanticen su educación y sus trayectorias escolares completas.

Es decir, en nombre de la garantía del derecho a la educación para las personas con discapacidad, se sigue promoviendo su escolarización en entornos segregados.

Una investigación en curso

Este artículo reúne algunos avances con respecto a una investigación en curso⁵ que tiene por objetivo describir y analizar los procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria, en la provincia de Salta, en el marco de la extensión de la obligatoriedad educativa.

Para ello se realiza un estudio cualitativo, siguiendo la propuesta de acercamiento metodológico de las trayectorias escolares (Terigi, 2007; Briscioli, 2013), dado que la misma permite un acercamiento hacia aquellos procesos escolares desde la mirada de tres factores que influyen en las condiciones de escolarización: el plano individual de los sujetos de la educación (estudiantes con discapacidad), el plano institucional (la escuela secundaria) y el plano estructural (las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas) de la sociedad. En este sentido, se están realizando entrevistas semiestructuradas a personal involucrado en las políticas educativas de la modalidad de educación especial y de nivel secundario, a docentes y a estudiantes con discapacidad. También se están desarrollando observaciones en instituciones de nivel secundario en cinco escuelas comunes, donde se materializan las políticas de extensión de la obligatoriedad para estudiantes con discapacidad bajo diferentes formatos, en diferentes zonas de la provincia de Salta. Para este artículo se

⁵ Tesis de doctorado “Procesos de escolarización de jóvenes con discapacidad en Salta: análisis desde la perspectiva de las trayectorias escolares” de Natalia Barrozo, dirigida por la Dra. Liliana Pantano y codirigida por la Dra. Pilar Cobeñas, realizada en la Universidad Nacional de La Plata.

trabajó con información obtenida en entrevistas a personal de la modalidad de Educación Especial acerca de las políticas educativas vinculadas al nivel secundario, en dos escuelas secundarias, una de ellas ubicada en la capital salteña, en contexto de pobreza urbana, y otra de ellas en un municipio al este de la provincia, identificado como contexto rural.

La educación especial y la respuesta a la extensión de la obligatoriedad, entre tensiones y contradicciones

En el siguiente fragmento de entrevista, un asistente técnico de la modalidad de educación Especial explica los posibles destinos institucionales de los jóvenes con discapacidad:

Dentro de la provincia tenés dos trayectorias, una que sería la trayectoria del alumno, la trayectoria lineal que realiza en la escuela secundaria, con el acompañamiento de la modalidad de educación especial, pero como apoyo a la inclusión. [Y] la otra son las aulas de educación integral. [...] dentro del servicio está la trayectoria lineal del alumno en la escuela común y las aulas de educación integral como Centros de Educación Integral (CEI). (Entrevista a P, asistente técnico de la modalidad E.E.).

Tal como expresa la entrevistada, los estudiantes con discapacidad egresados del nivel primario tienen dos opciones educativas:

- a) Escolaridad en escuelas comunes, a través de procesos de inclusión, en algunos casos mediante acompañamiento y apoyo de la modalidad de Educación Especial desde el Servicio de Educación Integral (bajo las siglas SEI). En Salta, esta forma de educación se denomina “estudiantes con proyectos de apoyo a la inclusión”. En este sentido, se menciona al SEI como un mediador de trayectorias, con la función de mediar entre la escuela común y la escuela especial, para garantizar la inclusión.
- b) Escolaridad en aulas integrales, dependientes de la modalidad Educación Especial, conocidas como Centros de Educación Integral (bajo las siglas CEI) o Secundario Especial. Es decir, se trata de un aula específica, destinada solo a estudiantes con discapacidad. Los criterios de selección de este estudiantado son explicados de este modo: “Hay alumnos con abordajes complejos que no pueden estar varias horas en un aula común, entonces esos son los que están en el aula integral”. (Entrevista a Z, docente de la modalidad E.E.).

A través de las observaciones de la jornada escolar, se pudo conocer que el dispositivo CEI funciona de dos maneras diferentes, pero siempre dentro de las instalaciones de escuelas secundarias comunes. En algunos casos se trata de aulas diferenciales dentro de una institución educativa común. Es decir, en un mismo curso se agrupan estudiantes bajo la condición exclusiva de la discapacidad, con una caja curricular diferente a la de la

institución secundaria común, y con docentes (aproximadamente cuatro) de educación especial, que están a cargo de las diferentes materias. Así lo define un asistente técnico de educación especial:

En Capital tenés algunos colegios que tienen aulas destinadas a educación integral, ahí está la docente tutora de educación especial, y las que dictan la materia son también de educación especial que, en algunos casos, se han ido formando en alguna especialidad en secundaria. (Entrevista a P, asistente técnico de la modalidad E.E.).

En otros casos, las aulas integrales están dentro de un aula común, es decir, los estudiantes con discapacidad están dentro de un curso compartiendo clases con estudiantes sin discapacidad, con el acompañamiento constante, durante toda la jornada escolar, de una maestra de educación especial. Esta docente de educación especial trabaja articuladamente con los diferentes docentes de áreas específicas. Así lo expresó el asistente técnico entrevistado:

En Cafayate, por ejemplo, estas aulas de educación integral funcionan dentro del curso de secundaria, como un curso más de secundaria. Los alumnos de educación integral que son como tres o cinco están dentro del curso común, pero ese curso funciona con la docente de apoyo permanente en el aula acompañando al profesor común de nivel secundario, y la docente de apoyo hace los apoyos en el aula con todos los chicos. Están los alumnos incluidos de forma permanente, comparten mayores tiempos y mayor espacio curricular. Sí, con las configuraciones de apoyo que necesite cada alumno, o la diversificación curricular que plantea la docente de escuela especial, pero las clases las toman como cualquier alumno, ese es el formato diferente. (Entrevista a P, asistente técnico de la modalidad E.E.).

En ambos casos los CEI se encuentran siempre en escuelas comunes.

A partir del análisis de las entrevistas consideramos que la mirada sobre la discapacidad sigue asentada en el modelo médico, ya que se toma como criterio para asistir a una escuela común la demostración de ciertas “capacidades”. Asimismo, este criterio que tiene como efecto la definición de los destinos escolares es definido de forma difusa, ya que se mencionan expresiones como “presentan dificultades”, “de acuerdo a sus posibilidades”, entre otras.

El énfasis en las “posibilidades” de los estudiantes con discapacidad atraviesa con fuerza las entrevistas, por ejemplo, cuando una directora señala: “van a un colegio secundario, y ahí, de acuerdo a las posibilidades que ellos van certificando y acreditando lo que logran, justamente la 311 es clarita en eso” (Entrevista a K, directora de una escuela de la modalidad E.E.).

Con respecto a la pregunta sobre cómo se define la oferta educativa de nivel secundario para una persona con discapacidad, las respuestas estuvieron orientadas nuevamente a ubicar las condiciones del estudiante para cumplir con los requisitos del nivel. En este sentido podemos señalar que la mirada sobre la escuela secundaria se mantiene inalterable, y hay una concepción compartida que reconoce que es el estudiante con discapacidad el que debe adaptarse a las lógicas del nivel como condición para transitarlo. En este sentido, la asistente técnica expresa: “si el alumno está en condiciones de cumplimentar la currícula y la carga horaria tal como está el secundario, está dentro del salón de clases”. (Entrevista a P, asistente técnica de la modalidad E.E.).

Esto resulta contradictorio con el Art. 24 de la CDPD, donde se señala que son las escuelas y el sistema educativo en general los que deben revisar sus lógicas para educar a todos los estudiantes en entornos inclusivos.

Otro punto de consulta constituyó la situación educativa de estudiantes con discapacidad que viven en zonas rurales. La respuesta que obtuvimos estuvo vinculada a la propuesta desde la modalidad de educación especial, pero no desde la escuela común. Entre las sedes del Centro Educativo Integral, dos de las tres sedes se ubican en departamentos del interior de la provincia, una de ellas en el Dpto. Gral. San Martín (al norte de la provincia) y otra en el Dpto. de Anta (al este de la provincia). Cada una de estas sedes monitorean diferentes aulas integrales ubicadas en zonas aledañas y, en las zonas rurales donde no hay una oferta cercana al CEI, la escolarización de estudiantes con discapacidad se realiza en escuelas secundarias comunes, en algunos casos con apoyo de la modalidad, en otros con el apoyo provisto por la obra social, y en otros casos sin intervención de la modalidad.

En algunas indagaciones acerca de los desafíos para garantizar la escolaridad obligatoria de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, hemos relevado que algunos referentes de la modalidad de Educación Especial expresan que en algunos casos las familias de jóvenes con discapacidad desconocen el derecho a la educación, por lo que manifiestan resistencias al nivel secundario. Así lo explica la docente:

... en el interior la familia tiene muchas resistencias a que el alumno, o por ahí tienen pocas expectativas de que sus hijos continúen en el nivel secundario, no lo ven ni como factible ni beneficioso. Entonces lo que hacen es elegir apoyo, o algunas instituciones que tienen más que nada una formación en oficio, no educativo. (Entrevista a Z, docente de la modalidad E.E.).

Con respecto a este punto nos preguntamos qué medidas toma la modalidad y el ministerio de educación en general para difundir qué implica el derecho a la educación, qué beneficios tiene para un estudiante educarse a través de propuestas de educación inclusiva, y cuál es el compromiso en materia de empoderamiento para cambiar la mirada social de la discapacidad, no solo en el ámbito estrictamente escolar, sino también en las familias y en la comunidad de la que esas familias forman parte. Asimismo, debemos recordar que el derecho a la educación inclusiva es de las personas con discapacidad y no debería garantizarse solamente en aquellos casos en que las familias dispusieran la

escolarización de sus hijos en escuelas comunes. Asimismo, si el sistema educativo fuera plenamente inclusivo, no existirían opciones segregadas o devaluadas de escolarización.

A modo de cierre

Pese a que han transcurrido más de diez años de la extensión de la escolaridad obligatoria, aún son muchos los obstáculos que se presentan a la hora de garantizar el derecho a la educación para estudiantes con discapacidad.

Desde la modalidad de Educación Especial se considera a la escolarización en el CEI como una política que garantiza igualdad e inclusión en el nivel secundario. Ante ello, enfatizamos que ninguna forma de educación segregada, aunque se ubique físicamente en espacios comunes, constituye un modo de inclusión. Consideramos que las lógicas y los criterios mediante los cuales se deriva a los estudiantes con discapacidad a estos espacios continúan estando basados en el modelo médico de la discapacidad. En este sentido, no se piensa la modificación de las prácticas educativas para educar en contextos inclusivos, sino que se sigue considerando que los estudiantes deben adaptarse a las lógicas institucionales como condición para su escolarización en espacios comunes.

Asimismo, la provincia de Salta constituye un terreno complejo marcado por una diversidad geográfica y sociocultural que se hace presente en los desafíos de la escuela actual. Las estrategias centradas en garantizar la escolaridad en el nivel secundario a personas con discapacidad siguen reproduciendo las lógicas iniciales de la escuela segregada, dado que el foco está puesto en un dispositivo particular para estudiantes con discapacidad, en lugar de dotar a las instituciones secundarias comunes de recursos humanos y materiales que promuevan el trabajo pedagógico-didáctico centrado en la enseñanza en entornos inclusivos.

Bibliografía:

- AINSCOW, M. Y MILES, S. (2008). “Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?” En GINÉ C. (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsor, 161-170.
- BARROZO, N. (2018). “Educación Secundaria y Discapacidad: Entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión”. En *RUEDES*, 2018, ISSN: 1853-5658, 32-47.
- BRISCIOLI, B. (2013). “Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado”. Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en: http://baseseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0804_03.pdf (Última consulta: 30/12/19)
- BROGNA, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: F.C.E.

- BULIUBASICH, C. (2009). Derechos indígenas: la agenda urgente. *Info-UNSa*. Salta-Argentina, N° 2: 11.
- COBEÑAS, P. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf> (Última consulta: 30/12/19)
- . (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2020, 18 (1), 65-81.
- DE LA VEGA, E. (2015). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc.
- DUSSEL, I. (2000). “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”. *X Jornadas LOGSE*. 27-29 de marzo de 2000. Granada, España.
- . (2004). “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva post-estructuralista”. *Cuadernos de pesquisa*, V. 34, N° 122, 305-335, mayo/ago.
- FOUCAULT, M. (2005). *El poder psiquiátrico. Curso del Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: F.C.E.
- GENTILI, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)”. En *Revista Iberoamericana De Educación*. N° 49, 19-57.
- HUGHES, B. y PATERSON, K. (2008). “El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo: Hacia una sociología del impedimento”. En BARTON, L. (COMP.). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de “Disability and society”*. Madrid: Morata: 107-123.
- NOBILE, M. (2016). “La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes”. En *Última Década* N°44, Proyecto Juventudes, julio 2016, 109-131.
- OSSOLA, M. (2010). “Educación superior de jóvenes indígenas en la provincia de Salta (Argentina): trayectorias personales, tensiones familiares y expectativas comunitarias”. Ponencia presentada en la *VII Reunión del Grupo de Trabajo Familia e Infancia*. CLACSO.
- PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.
- PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. (2016). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- PRUDANT, E. Y SCARFÓ, G. (2018). “La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones”. En *Serie Apuntes de Investigación / N° 15*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- SHAKESPEARE, T. (2008). “La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿Un nuevo movimiento social?” En BARTON, L. (comp.). *Superar las barreras de la Discapacidad*. Madrid: Morata: 68-85.
- TENTI FANFANI, E. (2003). “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”. En TENTI FANFANI (comp.). *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Argentina: I.I.P.E.-U.N.E.S.C.O., Altamira y Fundación O.S.D.E, 11-30.
- . (2011). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comps.). *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial: 53-72.
- TERIGI, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En *Propuesta Educativa*, Número 29, Año 15, Vol. 1, 63-71.
- YUNI, J. (2018). “La cuestión de la inclusión en las políticas de reforma de la Escuela Secundaria Argentina”. En YUNI, J. (dir.). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria: Itinerarios en lo posible*. Universidad Nacional de Catamarca/CITCa/Grupo Editor: 23-35.

Documentos y normativa consultada:

- Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. Naciones Unidas, año 2006. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, año 2008
- Estudio Temático sobre el Derecho a la Educación. Naciones Unidas, año 2013.
- Informe Mundial sobre la Discapacidad. Organización Mundial de la Discapacidad, año 2011.
- Ley de Educación de la Provincia de Salta. N° 7.546, año 2009.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006.
- Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la provincia de Salta. (2011). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Resolución del Consejo Federal de Educación 311, año 2016.