

# LA INCLUSIÓN DESDE ADENTRO: DISCAPACIDAD, POBREZA Y ESCOLARIDAD COTIDIANA. UN ESTUDIO EN LA REGION METROPOLITANA DE BUENOS AIRES.

*(The inclusion from inside: Disability and poverty in the dynamics of schooling. A study in the Buenos Aires Metropolitan Region.)*

**Schwamberger, Cintia**  
*(Buenos Aires, Argentina)*

**Grinberg, Silvia**  
*(Buenos Aires, Argentina)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 11/07/2020

Fecha aceptación: 08/03/2022

## Resumen

*En este artículo, describimos las dinámicas de inclusión educativa de una escuela de educación especial de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), en la intersección pobreza y discapacidad intelectual. Como hipótesis, sostenemos que las condiciones de pobreza urbana de la población de la escuela definen, tanto la composición de su matrícula, como las formas en que las y los docentes intentan garantizar condiciones mínimas de inclusión. Denominamos a estas estrategias pedagógicas inclusivas, batallas titánicas. La exploración de estas dinámicas es desarrollada a través de un estudio cualitativo, basado en estrategias de observación etnográfica, entrevistas en profundidad y análisis documental. En primer lugar, describimos la composición de la matrícula y contrastamos su evolución con los cambios en la legislación educativa argentina. Luego, analizamos los procesos cotidianos de inclusión a partir de las voces de docentes de la escuela. Los resultados de esta investigación evidencian un complejo entramado en que la inclusión es sólo garantizada a través de una creciente inversión afectiva de los actores de la comunidad, la cual se despliega y materializa en los bordes de la precariedad. A modo de conclusión, se discuten las condiciones en que estas batallas titánicas son desarrolladas, contrastándolas con los propósitos políticos de la inclusión y la intersección discapacidad-pobreza en la intensificación de tal régimen de precariedad.*

**Palabras Clave:** Discapacidad Intelectual, Educación Especial, Inclusión, Exclusión, Pobreza.

Como citar este artículo:

Schwamberger, C. y Grinberg, S. (2022). La inclusión desde adentro: discapacidad, pobreza y escolaridad cotidiana. Un estudio en la región metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 114-130.



## **Abstract**

*In this article, we describe the dynamics of educative inclusion of a special education school in the Metropolitan Region of Buenos Aires (RMBA), at the intersection of poverty and intellectual disability. As a hypothesis, we propose that the urban poverty conditions of the school population define both the composition of their enrollment and the ways in which teachers try to guarantee minimum conditions for inclusion. We call these inclusive pedagogical strategies titanic battles. The exploration of these dynamics was developed through a qualitative study, based on ethnographic observation strategies, depth interviews and documentary analysis. First, we describe the composition of enrollment and contrast its evolution with changes in Argentine educational legislation. Then, we analyze the daily processes of based on the teachers' voices. The results of this research show a complex framework in which inclusion is only guaranteed through growin affective investment by community actors, which develops and materializes on the edges of precariousness. In conclusion, the conditions under which these titanic battles are develop are discussed, comparing them with the political purposes of inclusion and the disability-poverty intersection in the intensification of such precariousness.*

**Key Words:** Intellectual Disability, Special Education, Inclusion, Exclusion, Poverty.

## **Introducción**

“¿De qué nos va a servir saber cuántos son, si no conocemos sus condiciones objetivas de existencia?”  
(Bonal, 1991)

Desde finales del siglo XX, la noción de inclusión ha ganado terreno. Las dinámicas inclusión-exclusión social se han transformado en un problema central, tanto para diseñadores de políticas públicas, como para investigadores en educación. De aquellos primeros estudios referidos exclusivamente a las personas con discapacidad (PCD) (Arnaíz, 2013; Echeita, Parrilla y Carbonell, 2011; Lopes y Fabris, 2013), la pregunta por la inclusión, se fue ampliando para referir al gran conjunto de sujetos que, como resultado de la sucesión de múltiples crisis, sociales y económicas, los ha enfrentado cada vez más a la exclusión (Castel, 2014; Dubet, 2017). A modo de hipótesis proponemos, que las condiciones de pobreza urbana definen la matrícula de la escuela y, las formas en que los docentes despliegan estrategias para garantizar condiciones mínimas de inclusión. En ese escenario, proponemos describir las tensiones de la inclusión, tal como es vivida y ejecutada, en ese adentro de una escuela de educación especial de gestión pública, emplazada en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), específicamente en la localidad de San Martín. En este artículo nos ocupamos de estas dinámicas en un sentido doble. Por un lado, nos referimos a los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad, atendiendo a la composición de la matrícula escolar. Por el otro, ofrecemos elementos para la descripción de la vida de la escuela, donde extrema pobreza urbana, precariedad y exclusión se entrelazan y solapan mutuamente (Pantano,

2015). Es aquí donde consideramos que las políticas deben adentrarse a los efectos de garantizar una materialidad que haga posible la inclusión.

La *inclusión desde adentro* entonces, refiere a los procesos de inclusión que, en esta escuela, se encuentran con la discapacidad intelectual y la pobreza urbana. Por tanto, la inclusión se vuelve una tarea ardua cuando ocurre en instituciones de gestión estatal en la que asisten poblaciones doblemente excluidas. De hecho, esta escuela recibe y aloja a una gran cantidad de estudiantes en esas condiciones. En esos escenarios precarios, los docentes desarrollan estrategias pedagógicas de intervención que denominamos aquí como *batallas titánicas*. Esta noción surge como categoría analítica del trabajo de investigación realizado en la escuela durante 2016-2019. Ello, remite a las condiciones precarias y de escases en que los docentes intervienen, en el marco de las políticas, para garantizar la inclusión. En este sentido, en estos espacios urbanos es, justamente donde la escuela se vuelve uno de los lugares donde los y las estudiantes encuentran lugar. Un lugar que se parece mucho a aquello que Ahmed (2019) señala como tener aire donde respirar ya que, "junto con ese aire viene la imaginación. Y junto con ese aire vienen las posibilidades" (p.240). Ahora, ese lugar, ese aire que respirar, como lo discutiremos más adelante, que consigue construir la escuela se tensiona con las múltiples barreras y escollos que a diario debe resolver, en tanto, no cuenta con las condiciones para realizar esa tarea.

En este marco, se trata de interrogar a las políticas que fueron configurando al término inclusión como un imperativo de Estado (Veiga-Neto y Lopes, 2011), que vino a ocuparse de aquello que había producido. En ese sentido, la inclusión como *reverso ético de la exclusión* (Etxeberria, 2018: 282) penetró los discursos de las políticas, los enunciados educativos y sociales en general. Entender la política como discurso, permite evidenciar los efectos sobre las formas de nombrar a los sujetos en el margen de la exclusión y, el modo en que se proponen diversos programas y legislaciones de manera afirmativa. La tensión in/exclusión (Lopes y Fabris, 2013) se ha conformado como las dos caras de una misma moneda. Una no existe sin la otra. Ello, supone una complejidad que ocurre cuando determinados grupos, en el margen de la exclusión, a la -vez, son demarcados por políticas que hacen eje en programas compensatorios. Desde esta perspectiva, "tanto la inclusión como la exclusión de personas nunca son un fenómeno absoluto: nadie está plenamente incluido ni plenamente excluido" (Mascareño y Carvajal, 2015:134). Esto, adquiere densidad en América Latina y en especial en instituciones que albergan a sujetos con discapacidad que viven en contextos de pobreza urbana y degradación ambiental.

Entendemos a la inclusión como una *práctica poliédrica* (Ainscow, Dyson y Weiner, 2013), es decir, con múltiples facetas, vértices y significados, que, terminan por debilitar su objetivo principal, la eliminación de la exclusión. Por tanto, ella misma reclama estudios capaces de dar cuenta de esa complejidad, en este caso, en el devenir escolar en que ella ocurre y se trama. La *inclusión desde adentro*, entonces, refiere a la posibilidad de ver, analizar y describir la trama escolar en que, la inclusión se despliega (UNESCO, 2013; ONU, 2016) en las instituciones. En torno a estas cuestiones nos preguntamos por la materialidad de la inclusión educativa desde el punto de vista del hacer institucional y docente. Para ello, proponemos problematizar las formas en que

las políticas educativas arrojan a sujetos e instituciones a hacerse cargo (Grinberg, 2019) y desarrollar estrategias para garantizar la inclusión sin contar, muchas veces, con las condiciones mínimas para realizarlas. Discutimos que es allí cuando las políticas de inclusión no sólo no consiguen eliminar la exclusión, sino que la profundizan.

A los efectos de la discusión de estos aspectos, en el primer apartado introducimos y justificamos la problemática. Seguidamente proponemos una reflexión metodológica para la descripción de la escolaridad, en torno a la pregunta por el hacer escuela (Rockwell, 2018; Grinberg, 2019). En el tercer apartado discutimos resultados de ese trabajo atendiendo, por un lado, a la composición de la matrícula de la escuela y sus condiciones de vida y, por el otro, las acciones docentes que se despliegan para procurar la inclusión a modo de batallas titánicas. Finalmente, en las conclusiones proponemos que la escuela se hace cargo de la precariedad en su propia precariedad y transforma su hacer, en política.

### **Presentación y justificación del problema**

El presente artículo se enmarca en los estudios sociales de discapacidad e inclusión (Ainscow, 2016; Schakespeare, 2018; Arnaiz, 2013), y, más específicamente, en aquellos que se ocupan de los procesos de escolarización cuando la pobreza se intersecciona con la discapacidad (Barnes y Sheldon, 2010; Ferrante, 2017, Pantano, 2015). Se trata de escenarios donde la inclusión se complejiza diariamente por las condiciones en la que se hace escuela y que caracteriza a muchas de las prácticas de la escolarización en el sur global (Jacobo, 2012; Brogna, 2014). Así, mientras que exclusión y pobreza atraviesan de múltiples modos al sistema escolar (Grinberg, 2020, Sinisi, 2010), cuando esta se encuentra con la discapacidad la brecha se agudiza. De modo que, la puesta en acto (Ball, 2010) de la inclusión produce modos particulares de hacer escuela en los márgenes, que oscilan entre el vaivén y la posibilidad. Desde esta perspectiva, la noción inclusión vista desde adentro, surge como problematización del trabajo en terreno e introduce otros factores de la exclusión que refieren a las condiciones institucionales del hacer diario.

Desde hace algunas décadas los sistemas educativos implementan políticas para garantizar el derecho a la educación, sin embargo, el incremento y permanencia de los estudiantes en las aulas convive con profundas desigualdades (Slee, 2012; Sinisi, 2010) que impactan de modo directo en sus recorridos escolares. De manera tal que, si la inclusión es una práctica de factores dinámicos, multicausales y multidimensionales (Echeita, 2017; Arnaiz, 2013), estos procesos no dejan de ser parte de dinámicas de escolarización que se producen, como una *acomodación razonable* (Slee, 2012:138) de las políticas y que Núñez Mayán (2019:2) denomina como *estancamiento de la inclusión*. Ello producto de la desarticulación y obstáculos para llevar adelante procesos de inclusión efectiva que se confirman en numerosos estudios y en diferentes contextos (Arnaiz Sánchez; Escarbajal Frutos; Guirao Lavela, J.M. y Martínez Abellán, 2016; Echeita et al., 2011).

Cabe señalar que las políticas de inclusión en el sur global, y particularmente en Argentina, ocurren como parte integral de las reglamentaciones internacionales con el objetivo crear culturas, elaborar

políticas y desarrollar prácticas inclusivas (Ainscow 2016; Echeíta, 2017), tendientes a eliminar la exclusión. La inclusión se vuelve así, un principio rector, en el marco de los objetivos para el desarrollo sostenible 2030, para garantizar aprendizajes permanentes, en condiciones de igualdad y oportunidades (UNESCO, 2017). En Argentina, este principio toma fuerza a partir de la firma y ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la cual significó un avance contundente en materia legislativa y garantía de derechos. Así lo establece la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), la cual debe:

“garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas, de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (artículo 11 inciso e y f).

En dicha ley se regula y propone a la educación especial (EE) como estrategia metodológica y transversal para garantizar la inclusión, definiéndola como “una modalidad destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (LEN, Art.42).

La EE ha sido clave en los debates en torno a la inclusión y ha tenido una impronta fundamental desde sus comienzos integracionistas (Echeíta, Parrilla y Carbonell, 2011; Brogna, 2014; Jacobo, 2012), para garantizar procesos de escolarización no excluyentes. Así, la inclusión se vuelve un principio ético que abarca un enfoque de derechos humanos, de equiparación de oportunidades y de principios de equidad para los colectivos con los índices más altos de exclusión (Ainscow, 2016). Si bien las normativas propician la inclusión de estudiantes con discapacidad, en escuelas de educación común, desde hace más de dos décadas, la matrícula de las escuelas de EE, y en mayor medida las emplazadas en los barrios más empobrecidos de la RMBA, no dejan de ver crecer la cantidad de estudiantes que cobijan. Particularmente, la matrícula creciente de la escuela donde se desarrolló esta investigación se compone de estudiantes de todos los niveles, primario y secundario, con discapacidad intelectual que provienen mayoritariamente de los barrios más empobrecidos de la localidad. La escuela cuenta con dos servicios. Uno de apoyo a la inclusión, el cual se orienta a la escolarización de estudiantes en escuelas comunes, y otro asociado al servicio de escolaridad especial que ocurre en la sede de la institución para aquellos que no se enmarcan en los proyectos de inclusión. Para los proyectos de inclusión (PPI) en escuelas comunes (EC) se destinan docentes de la planta escolar denominados Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI). Las/os MAI realizan su trabajo diario en distintas EC de toda la localidad y acompañan las trayectorias de los estudiantes en esas escuelas. Estos docentes son supervisados, coordinados y acompañados por una Asistente Educacional (AE) que es, a la vez, miembro del equipo técnico de la institución.

A los efectos de indagar las dinámicas de in-exclusión (Lopes y Fabris, 2013) de esta escuela es que, nos referimos a la inclusión desde adentro y sus tensiones, en tanto afectan de manera clave a las PCD y dan forma a procesos

de inclusión excluyente (Veiga-Neto y Corsini, 2011), o, definen modos de exclusión desde adentro (Sinisi, 2010). Es decir, situaciones en que la inclusión se hace efectiva en un marco normativo-jurídico, pero, que, en las prácticas se traduce en nuevas desigualdades. En este sentido, proponemos que cuando discapacidad y pobreza se intersectan, la inclusión educativa depende centralmente de aquello que docentes, familias y estudiantes logran desarrollar y conseguir por medio de su propia agencia, de la autoorganización y autogestión de los recursos, tanto materiales como humanos. Ello sucede en un escenario social en que las políticas ocurren en las lógicas del *new public management* (Ball, 2010; Grinberg, 2019), que reclaman la responsabilización de los sujetos y específicamente de la comunidad. Las escuelas, como una y parte fundamental de la comunidad en la que están insertos, transitan su hacer asumiendo el riesgo y la sensación de incertidumbre como su condición más estable y cotidiana. Este modo particular de intervención del Estado, que libra a la propia suerte a cada institución escolar, empodera y alienta a los sujetos a actuar sobre lo imprevisible de las prácticas, la racionalización de la vida, la posibilidad de progresar y, de hacer progresar en este caso, las vidas precarias de los estudiantes y de la escuela, pero sin las condiciones materiales para que eso se vuelva un hecho.

Esta mirada múltiple, nos acerca a un relato más complejo y consistente de las dinámicas cotidianas de la escuela. Siguiendo a Rockwell (2018), la vida de las escuelas se produce en una trama de fisuras, grietas, hendiduras e intersticios y, es, justamente, allí donde el trabajo de investigación permite indagar y analizar para conocer los procesos sociales que configuran la realidad escolar del presente. La inclusión vista desde adentro, la construimos como un camino para la descripción de estas dinámicas. Esta noción procura dar cuenta de los vaivenes y discontinuidades, que atraviesan a diario las instituciones, los docentes y los estudiantes para hacer de la inclusión un camino posible. Haceres que responden muchas veces a la organización y resolución de lo imponderable, de un hacer lo que se puede con lo que se tiene, un hacer en la precariedad que se vuelve cotidiano (Grinberg, 2019). Son esas micro prácticas a la que llamamos batallas titánicas y que constituyen las luchas por fugar la exclusión que se presenta como derrotero y destino trágico. Ahora bien, es en ese hacer, que la escuela consigue, como batalla, con todo y a pesar de todo, otorgar lugar a quienes de otro modo no lo tendrían, es decir, construyen un aire otro que respirar.

## **Propuesta metodológica**

### **Enfoque**

La estrategia metodológica, se ubica dentro del enfoque cualitativo (De Sena, 2015) que recupera elementos de la etnografía educativa (Rockwell, 2018). Por tanto, las técnicas empleadas se organizan en torno a la observación participante, entrevistas en profundidad a docentes y análisis documental. El trabajo de campo se desarrolló durante 2016-2019 en una escuela de educación especial para estudiantes con discapacidad intelectual de gestión pública. La escuela se ubica en el primer cordón de RMBA, específicamente en la localidad de General San Martín. Este espacio urbano se configura con elevados porcentajes de pobreza y desigualdad (Grinberg, 2019, 2020). Se trata de un área extensa y densamente poblada que registra los índices más altos de

exclusión social y educativa, fundamentalmente conformada por asentamientos y villas miseria que, desde mediados del siglo pasado, aumenta sus niveles poblacionales y territoriales.

La selección de la escuela responde a criterios del emplazamiento urbano y al tipo de discapacidad que escolariza. El último censo poblacional (INDEC, 2010) arroja que el área en que se emplaza la escuela cuenta con altos índices de necesidades básicas insatisfechas (NBI). Allí asisten a diario estudiantes con discapacidad intelectual en jornada simple y completa. La escuela, como mencionamos, cuenta dos servicios escolares, el de apoyo a la inclusión y el servicio de escolaridad especial que se desarrolla en la sede de la escuela. Nos importa analizar las prácticas docentes en el hacer cotidiano de la escuela y la composición sociodemográfica de la matrícula con el objetivo de identificar los procesos de inclusión que allí se producen.

### **Participantes**

Los participantes de este estudio son profesionales que desarrollan sus labores en escuelas de educación especial. Entrevistamos a docentes de educación especial y de apoyo a la inclusión (MAI); a personal del equipo de orientación escolar (EOE) y a la coordinadora del equipo de inclusión, con el objetivo de analizar los discursos acerca de las condiciones del hacer escuela, en estos contextos. Los participantes accedieron voluntariamente a ser entrevistados y debidamente informados sobre la utilización de esos datos. Asimismo, se realizaron observaciones participantes en dos grupos escolares de los Centros de Formación Integral (CFI) conformados por estudiantes varones y mujeres de 17 a 19 años de edad.

### **Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.**

De acuerdo al tipo de diseño elaborado, la entrevista en profundidad (De Sena, 2015) como técnica cualitativa, refiere a la necesidad de profundizar en aquellos detalles que, con el consentimiento previamente informado, se desarrolló a modo de acercamiento y conversación. Por tanto, la entrevista se desarrolla por medio de preguntas abiertas y no estructuradas, buscando identificar los modos en que la inclusión se desarrolla en esta escuela en particular.

La segunda técnica utilizada, refiere al análisis documental de fuentes secundarias brindadas por la escuela. Nos referimos a la sistematización del registro de la matrícula escolar del periodo 2013-2018. Esto, a los fines de identificar, por un lado, la evolución de la población estudiantil y, por el otro, las condiciones de vida del alumnado. En ese documento se consignan datos personales y de la escolarización de cada uno de los estudiantes matriculados en la escuela. A partir del procesamiento de la información, se produjo una base de datos propia del registro de la matrícula. Los datos recolectados en la base de datos fueron procesados usando el programa estadístico SPSS, con el fin de categorizar la información recogida del registro inicial.

### **Análisis de la información**

El análisis e interpretación de la información se realizó a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) a partir de la codificación abierta, y, axial desde la teoría fundamentada que permitió el desarrollo de categorías que se relacionan con los conceptos trabajados teóricamente. Se realizaron registros de campo, de los grupos escolares, en tres columnas (observables,

comentarios y análisis) con la subsiguiente lectura intensiva para su saturación. A partir de ello, se desarrollan las categorías centrales de análisis, que debatiremos en el siguiente apartado. Por un lado, la conformación de la matrícula escolar atendiendo a la escolaridad y, por el otro, a la composición sociodemográfica de la población estudiantil.

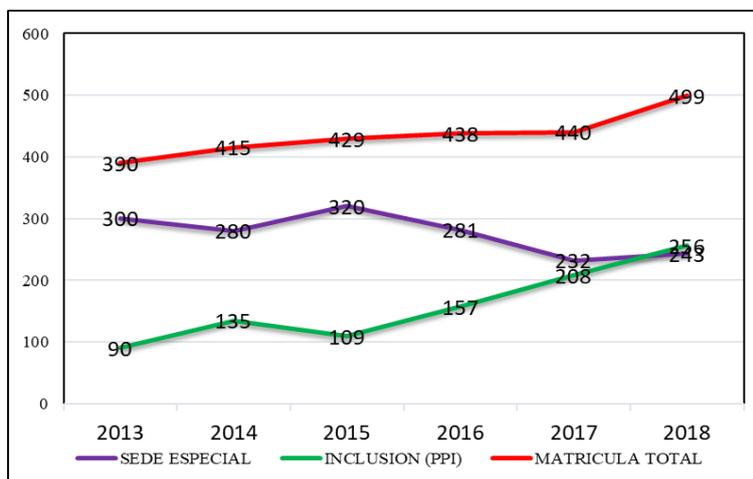
## La inclusión desde adentro: resultados y discusiones.

### Conformación de la matrícula escolar.

Con el objetivo de dar cuenta de las múltiples formas que adquiere la inclusión desde adentro de las instituciones, proponemos en este apartado una analítica de la matrícula de la escuela, a partir de la base de datos construida y analizada mediante el SSPS, para luego adentrarnos a través de las palabras de docentes en las dinámicas cotidianas de la inclusión. La primera aproximación nos acerca a las prácticas que se despliegan para que esa exclusión doble que atraviesan los estudiantes de esta escuela no se profundice. La segunda nos permite dar cuenta de los modos en que pobreza y discapacidad se hacen carne en la escuela.

Como se observa en la siguiente figura, la escuela cuenta con una población total de 499 estudiantes entre 6 y 23 años de edad. En la figura 1 detallamos los datos de la matrícula escolar entre 2013 y 2018. La línea superior, de color rojo, refiere a la matrícula total. La segunda, línea violeta, indica los alumnos que están escolarizados en la sede de la escuela. La última, de color verde con el nombre inclusión, hace mención a los estudiantes que están en los PPI y, cuentan con el acompañamiento de las/os MAI anteriormente mencionados.

**Figura 1.** *Matrícula Sede Escuela Especial y Proyecto de Inclusión Año 2013-2018*



Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por la escuela.

Según transcurren los años, se observa el incremento de la matrícula y, a medida que se regulan las normativas que regulan la inclusión educativa, nos referimos a las resoluciones N°174/12 y N°311/16 del Consejo Federal de Educación (CFE)<sup>1</sup>, ello impacta de modo directo, en las dinámicas de

<sup>1</sup> A partir ratificación de la Convención (ONU, 2006), en el 2008, bajo la ley 26.378 se adecuó la normativa nacional a través de diversas resoluciones. Véase Resolución N° 155/11: Educación Especial como modalidad transversal; 174/12 trayectorias de los y las

escolarización de los estudiantes. Por un lado, los PPI aumentan paulatinamente, a la vez, que, la permanencia en la sede de la EE se va reduciendo. El punto de inflexión justamente se observa en el año 2015 y, sobre todo, en el 2016 con mayor intensidad. Ello, debido a la resolución N°311/16 que establece los principios fundamentales para garantizar la inclusión en las escuelas comunes a través de un detalle pormenorizado acerca de las evaluaciones, acreditaciones y certificaciones que debe realizar la escuela común y las competencias que se le adjudican a la educación especial, que será la encargada de acompañar los PPI de estudiantes con discapacidad siempre y cuando sea requerida. Así, del total matriculados en el año 2018, 256 estudiantes se encuentran bajo esta modalidad, esto representa el 51,3 % total de la matrícula, mientras que, 243 estudiantes permanecen en la sede de la escuela. Esto representa el 49,7% restante, distribuidos en 15 grupos de aproximadamente 12 y 17 alumnos.

La paridad existente entre los datos interpela y profundiza la pregunta cotidiana por la inclusión en al menos, dos sentidos. El primero, acerca del ingreso y aumento de la matrícula que año tras año la escuela recibe. El segundo, nos remite a otra cuestión que refiere al desarrollo de los PPI que son percibidos por los docentes como una cuestión problemática en sí. Ello porque en esta escuela, para los PPI en escuelas comunes, del total de la planta de 64 docentes, se destinan 13 MAI para garantizarlos. Esta situación tal como es relatada por las/os MAI permite acercarnos un poco más a la complejidad en sí de la inclusión a lo que se agrega un número similar de estudiantes en lista de espera. En esta densidad, la coordinadora del equipo de inclusión respecto de los PPI nos comenta lo siguiente:

"mirá (señala con la mano hacia el panel de corcho colocado en el centro de la sala de reunión donde cuelgan listas de diversos tipos, tamaños y colores) puse las hojas una arriba de la otra, las abroché y las colgué acá todas juntas. Estaban pegadas una al lado de la otra y como eran tantas hojas con tantos pibes en espera que no pude verlo más así. Hay muchos pedidos de admisión por parte de los equipos de orientación escolar (EOE) pero no damos abasto, no existe el cargo de coordinación para integración, eso lo inventa (realiza el gesto de comillas con sus dedos) la escuela. Yo sería la Asistente Educacional (AE), pero como son tantos para integrar y cada vez vienen más, hacemos esto, lo que podemos" (Entrevista Asistente educacional, año 2016).

Esta "lista de espera" refiere a que la escuela común (EC) realiza pedidos de intervención, hacia el equipo de orientación escolar (EOE), de la escuela especial, para estudiantes que requieren del acompañamiento de la modalidad (Res. 311/16). En este sentido los estudiantes en esa lista transitan un tiempo de evaluación y admisión, por parte del EOE, que debe muchas veces asistir a cada EC que realiza dicho pedido. Para dar curso a la propuesta del PPI, el equipo de la escuela especial evalúa en contexto al estudiante y si lo requiere realiza intervenciones individuales. Esto implica que durante el periodo de

---

estudiantes eliminando todo tipo de discriminación y, la 311/16, evaluación, acreditación y promoción de los y las estudiantes con discapacidad.

evaluación/admisión, “tiempo de espera” en palabras de la coordinadora, el estudiante deba en varias oportunidades trasladarse a la escuela de EE para que el EOE realice las evaluaciones pertinentes (psicopedagógicas, fonoaudiológicas, psicológicas, etc.) que definirán el dictamen para que transite su escolaridad por la EC con el acompañamiento de un/a MAI o ingrese a la escuela especial. Aquí no nos centraremos en las derivaciones entre una escuela y otra, sino que será para futuras indagaciones.

De modo tal, que 13 MAI deben ocuparse de 256 estudiantes distribuidos entre todas las escuelas de localidad. Esa relación 13 docentes/ 256 estudiantes, que incluye a otros tanto en lista de espera, adquiere profundidad en las palabras de esta coordinadora. “Hacemos esto, lo que podemos”, señalando en una frase que entremezcla angustia y posibilidad para soportar una demanda que se les escapa y que sabe que responden, haciendo más allá de lo que pueden. En esa suspensión y, lista de espera de nuevos ingresos de PPI, se conforma como una de las batallas que a diario libran para garantizar la inclusión. Por otro lado, las/os escasos MAI que cuenta la escuela, deben circular y transitar por todos los barrios de la localidad. Esto involucra acompañar las trayectorias de entre 15 y 20 estudiantes distribuidos en más de las 214 escuelas existentes. Durante una jornada diaria de cuatro horas módulo (40 minutos), la/el MAI debe atender a tres o más estudiantes a la vez. Esto implica que, muchas veces, el estudiante reciba el apoyo de un módulo una vez a la semana o, cada quince días. Al respecto una MAI en una entrevista nos comenta sobre los modos de garantizar ese acompañamiento “no llego a ver a todos, a veces tengo que salir un rato antes de cada módulo de dos horas para llegar con el transporte (público) a la siguiente escuela, no hay forma, quiero, pero es imposible” (Entrevista MAI, mayo, 2016).

Estas condiciones conforman la materialidad de las políticas de inclusión donde tapar baches, correr contra el tiempo, realizar múltiples tareas es parte de una dinámica cotidiana, una inclusión desde adentro que se naturaliza. Esto supone que buscarle la vuelta, tal como lo mencionan las/os MAI, no es una excepción sino parte integral de unas condiciones que pasan a ser algo menos que un detalle. De hecho, atentan contra la inclusión en sí. Ese atentar contra la inclusión involucra el modo en que 13 MAI deben organizar su jornada semanal y diaria para lograr acompañar a los 256 estudiantes distribuidos en las 214 escuelas. No llegar a tiempo es algo más que un dato, se configura como otra batalla titánica. Por ello, importa pensar y debatir sobre las condiciones en que la inclusión se realiza en su capa microscópica, en su hacer denso. En este sentido, otra docente nos relata acerca de sus recorridos diarios entre escuelas:

“cuando a veces hay paro de transporte, llego tarde o el estudiante integrado falta... por ejemplo, paso dos o tres semanas sin ir porque a esa escuela me toca ir una vez por semana. Las docentes de grado y con justa razón me dicen, no alcanza con que vengas una vez, las entiendo y les explico; ellos también entienden y comparten que el sistema está colapsado porque cada vez son más pibes los que hay que integrar...así no hay inclusión que aguante” (Entrevista MAI, agosto, 2016).

Eso que debería ser una nota obvia, llegar y más aún hacerlo a tiempo, para conseguir acompañar y, aunque sea, ver un rato a todos, deja de serlo. El

sistema está colapsado dice la docente concluyendo, “así no hay inclusión que aguante”. El *aguantar*, es decir, el sostener con sus presencias y ausencias la educación del estudiante en las escuelas comunes, implica otra de las batallas titánicas que describimos. Llegar a tiempo es la base mínima para que la tarea de las/os MAI sea algo más que un *slogan* pero, en un sistema que no crea cargos, se vuelve la traslación de la responsabilidad o compromiso que no puede más que redundar en frustración. En esta línea la AE nos comenta "todo bien con la inclusión, yo soy de la bandera inclusiva, pero que nos creen cargos, así no podemos dar respuesta a las necesidades que llegan constantemente del propio sistema que no nos da los recursos necesarios para eso" (Entrevista Asistente Educacional, junio 2016).

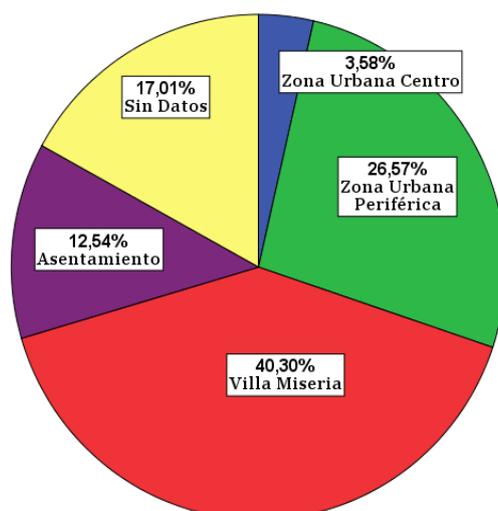
Es en este punto que las políticas de inclusión se enfrentan consigo mismas. Como señala la AE, ella es “de la bandera inclusiva”, pero sabe que esto se vuelve otra de las batallas titánicas, casi imposible cuando los recursos que el estado otorga para realizarlo son escasos y, a veces, inexistentes. Es aquí donde esa pregunta que se hace Bonal, “¿De qué nos va a servir saber cuántos son, si no conocemos sus condiciones objetivas de existencia?”, se vuelve clave, no como excepción sino como norma. Es en la precariedad del hacer diario que la inclusión adquiere densidad y de modo trágico se encuentra con la exclusión. Así, los actores institucionales son los que transforman esa precariedad en propuestas y estrategias. Situación que involucra agencia y autogestión (Grinberg, 2019), como única manera de dar respuesta a una política que, supone, que una persona puede estar en dos o tres lugares a la vez o muchas veces no llegar.

Así, desigualdad y exclusión se hacen carne en los cuerpos y las vidas de las/os MAI y sus estudiantes que asumen o reclaman la inclusión, pero cuya realización no ocurre más que como retazos. Ahora, si ocuparse de la inclusión de 256 alumnos distribuidos en más de las 214 escuelas que conforman la localidad, por parte de 13 MAI es, en sí, una batalla titánica, en el caso de la escuela donde desarrollamos este trabajo, la composición de su matrícula le agrega mayor complejidad que refiere, a la intersección entre discapacidad y pobreza mencionada.

#### **Conformación sociodemográfica de la matrícula escolar.**

Los datos que siguen responden al emplazamiento, de los 499 estudiantes que asisten a la escuela, atendiendo a la fragmentación urbana de esta región. Estos datos como mencionamos, fueron procesados a través del programa estadístico SSPP estableciendo índice de frecuencias y regularidades. La figura que sigue condensa y expresa la resultante del trabajo con las fuentes secundarias de la matrícula escolar. Como se puede observar en la Figura 2, el 52.84% de los estudiantes que asiste a esta escuela vive en los barrios más pobres de la localidad, que, en el sur global, suelen recibir nombres tales como villas miseria, asentamientos, favelas o slums (Grinberg, 2020).

Figura 2. Composición Sociodemográfica de la matrícula escolar. Escuela Especial. Año 2017.



Fuente: elaboración propia en base a datos proporcionados por la escuela.

La mayor densidad sociodemográfica de la matrícula, se encuentra en las villas miseria, expresada en color rojo, con un total de 40.3% y en asentamientos, el 12,64 % que, corresponde al color violeta. Estos espacios de la urbe se encuentran ubicados en las zonas más alejadas y olvidadas que caracterizan a la localidad. Particularmente en la rívera de la cuenca del Río Reconquista, el segundo río más contaminado de Argentina, después del Riachuelo. En el centro urbano del partido, vive sólo el 3,58% de estudiantes y en la periferia, el 26,57%, siendo el color azul y verde respectivamente. El 17% restante "sin datos", en color amarillo, no se debe a un subregistro ni a un error en la confección de la base, sino, que, al momento de inscribir al estudiante en la escuela, pueden existir errores u omisiones por diversos motivos. Esto tiene que ver con la propia informalidad geográfica de estos espacios, ya que no cuentan con registros de propiedad y/o evitan nombrar al barrio en donde viven para escapar a la estigmatización que sopesa sobre estos últimos. Es así como los integrantes del EOE nos confirman el análisis, respecto a la composición de la matrícula que nos agrega datos a los resultados hallados en la figura anterior "son hijos de familias muy pobres que viven en el fondo, que no tienen nada" (Entrevista Trabajadora social, agosto 2017).

"... acá tenemos muchos padres que no están alfabetizados, a eso se les suma una discapacidad leve pero que se debe a las condiciones de vida de cada uno de los estudiantes que asisten " (Entrevista Psicopedagoga, marzo 2016).

La conformación de la matrícula entonces, es la otra vía que, como señalamos al comienzo, refiere al par in/exclusión entre discapacidad y pobreza que se entrelazan y profundizan. Vidas carenciadas, como expresan las docentes, refiriendo a familias que viven en contextos de extrema pobreza con desempleo estructural, analfabetismo, baja tasa de escolaridad y cobertura de salud que en el hacer de la escuela agrega incertidumbre a la cotidianeidad.

Muchos no solo no cuentan con el Certificado Único de Discapacidad (CUD)<sup>2</sup>, sino que en muchas oportunidades tampoco tienen el documento único de identidad (DUI) porque, como dice la integradora laboral, los que llegan acá están en el fondo, sin nada, y el deber de los docentes es asesorarlos y acompañarlos, en este caso, a hacer esos trámites. Llegar sin nada, refiere a que provienen de familias de muy bajos recursos, que viven en contextos de extrema precariedad, sin empleos formales o coberturas de salud integrales. Por otro lado, en muchas oportunidades tampoco cuentan con los beneficios previsionales que el estado proporciona a las PCD.

En esa intersección, cuando la exclusión se vuelve la trama del hacer diario, produce en la experiencia de las aulas una sensación de estar "trabajando contra la corriente, porque ante la necesidad no podemos mirar para otro lado" (Entrevista Docente, abril 2018). Contra la corriente se vuelve, así, una segunda parte de ese adentro de la inclusión que se expresa tanto en los datos estadísticos como en los relatos de los docentes y, se configura como una batalla titánica más. Entre esas dinámicas, docentes y directivos deben garantizar una inclusión que cruje cuando es narrada intensamente a través de las voces docentes que, intentan revertir una exclusión que los acecha.

Ahora, y a modo de corolario lejos están estas escuelas de ser expulsivas o de no ocuparse de sus estudiantes. De hecho, en los intersticios que crean a diario, a modo de *batallas titánicas*, consiguen ocuparse y propiciar procesos de inclusión. Es, aquí donde, a modo de cierre, resulta clave la palabra de los estudiantes. En sus voces, recuperadas del registro de campo, encontramos la densidad de las desigualdades que atraviesan sus vidas y los modos en que piensan la posibilidad de educarse y ser incluidos "acá vengo porque me gusta, porque tengo amigos, porque la paso bien y vengo a aprender, a leer y escribir, antes no sabía y me portaba mal, pero acá las señoras me ayudaron, y pude leer y escribir y estoy aprendiendo más cosas" (Registro de campo, Estudiante, varón, 18 años, mayo 2018).

"cuando faltaba mucho me llamaban de la escuela y me venía a buscar la trabajadora social, a veces no podía venir por la lluvia o mi mamá que estaba enferma no me podía traer" (Registro de campo, Estudiante, varón, 21 años, mayo 2016).

Estos son relatos de desigualdad y exclusión, pero a la vez de reconocimiento, que se inscriben en los cuerpos y produce modos particulares de escolarización que ocurren tal como lo denominamos aquí como batallas contra una exclusión cotidiana. "Cuando faltaba mucho me llamaban", recuerda el relato de la trabajadora social preocupada porque los estudiantes no llegan a la escuela. "Pude leer y escribir, vengo porque me gusta,", es otro ejemplo de las expresiones y sensaciones que relatan los/as estudiantes que lejos de ubicar a la escuela frente al fracaso, remiten a la centralidad de una institución que hace lo que puede para enfrentar la exclusión. En el estudio del hacer diario nos

---

<sup>2</sup> El CUD es, a partir de la ley 24.901, que por medio de la certificación y evaluación de una junta médica se diagnostica y se certifica el tipo de discapacidad, los apoyos requeridos y las necesidades. Garantiza la posibilidad de determinados beneficios sociales y económicos (pensiones no contributivas, pensiones por invalidez o asignación por hijo con discapacidad), que en el caso de la inclusión contempla un aspecto clave que para contar con docentes que acompañen estos procesos, los MAI.

encontramos tanto con las tareas que se suman y solapan que deben realizar los docentes, pero también, con la valoración que sus estudiantes realizan de esta escuela. Es en el intermedio, de ese adentro de la inclusión, que se abre entre ambas que queda flotando en el aire la pregunta por las políticas de inclusión, aquello que debieran garantizar para que deje de ser una batalla titánica.

### **Conclusiones**

Las políticas educativas a lo largo de estos últimos años, desde la perspectiva de la inclusión, han tenido un impacto lento pero progresivo, respecto de los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad. Tal como lo discutimos a lo largo del artículo, si bien han conseguido ocuparse de la inclusión en “cantidad” ello, no está acompañado de otros aspectos que revierten la exclusión, sino, que en el hacer nos encontramos con las formas densas en que la desigualdad las atraviesa y se vuelven prácticas de in-exclusión. Nos referimos a contar con cupos de ingreso a la escuela para garantizar los PPI acompañados por las/os MAI; creación de cargos acorde a la población estudiantil que asiste a la escuela, a las listas de espera que suspenden por tiempos indefinidos el derecho a la educación, entre otros. La inclusión, para ser tal, no puede ocurrir en las lógicas gerenciales donde el Estado se hace presente a través de políticas que no sólo no revierten la exclusión, sino que la refuerzan. Esto ocurre como parte de la traslación de la responsabilidad de la gestión de recursos escasos, tanto materiales como humanos, o de la infraestructura, entre tantas otras, a sujetos e instituciones que dada su condición de pobreza los arroja a la autogestión de la precaridad.

La investigación de la inclusión vista desde adentro ha sido un modo de remitir a esa hechura de la política cuando llega a la escuela y se traduce en la capacidad que tienen los sujetos de adaptarse y generar sus propios recursos y garantizar derechos. Es así como la escuela participa activamente en la gestión de trámites como el CUD, DUI, pensiones u otros e intenta, también, llegar a tiempo y ver a todos. Si bien esto es clave para garantizar la inclusión, es también cierto que no debiera depender de la capacidad que tenga la escuela de involucrarse en esos trámites y mucho menos cuando no cuentan con los recursos humanos para ello. Al respecto, sostenemos que las políticas de inclusión se tensionan cuando uno se acerca al devenir de la vida escolar y encuentra los diversos modos en que ese ideal se realiza en la escena institucional.

Desde esta perspectiva, hemos problematizado las dinámicas escolares para garantizar procesos de inclusión. Pensar ese hacer docente y a la vida cotidiana como una batalla que pareciera volverse a veces titánica permite ver los modos en que la escuela habilita y pone a disposición múltiples recursos y estrategias para que los y las estudiantes puedan estar en la escuela y, como decía el alumno, “pude leer y escribir y estoy aprendiendo más cosas”. La fuga de la exclusión, así, se vuelve un proceso cotidiano, colmado de tensiones pero que ello, nunca, no deja de ocurrir. Tal como lo expresan los docentes ante la necesidad de sus estudiantes no pueden mirar hacia otro lado. Necesidades que se solapan con las condiciones en que se hace cotidianamente la escuela, y a la vez, son las mismas marcas de pobreza que transitan los estudiantes.

La escuela, por tanto, se hace cargo de la precariedad en su propia precariedad y transforma su hacer en política. Esta afirmación responde, por un lado, a las condiciones de vida que esta escuela cobija, ya que, más de la mitad de sus estudiantes vive en condiciones de extrema precariedad y degradación ambiental y a ello, se suman, las batallas que libran las/os MAI para garantizar los PPI. En suma, a lo largo de este artículo, nos hemos ocupado de la cara menos visible de la inclusión que aborda en sus fibras más sensibles discapacidad intelectual y pobreza en su hacer cotidiano. Una cara aún más invisible que remite a las condiciones en que la escuela consigue, hacer una diferencia y crear aire para respirar. Como señalan los estudiantes en sus relatos, la escuela es el lugar donde consiguen no sólo hacer amigos y pasarla bien sino aprender y a los 18 años alfabetizarse.

En esta línea hemos procurado acercarnos a la pregunta por las condiciones de la inclusión en los márgenes de la doble vía de exclusión. Si bien, la imagen de los actores institucionales librando batallas, corriendo en ómnibus de un lado a otro, puede verse como un docente heroico que, podría formar parte de algún relato romántico, sobre la inclusión vista desde adentro, es justamente todo lo contrario y, se vuelve cruel. Sin duda la inclusión no debiera depender de ningún heroísmo que por más valorable que sea, no puede escapar de las desigualdades que la atraviesan. Un heroísmo que es la contracara de las políticas de inclusión vista desde adentro y sus contemporáneas deudas.

### **Referencias Bibliográficas**

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Londres. Routledge
- Ainscow, M., Dyson A. y Weiner, S. (2013). De la exclusión a la inclusión. Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. *En-clave Pedagógica*, 13, 13-30.
- Arnaiz Sánchez, P. (2013). *Atención a la diversidad. Programación Curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz Sánchez, P.; Escarbajal Frutos, A.; Guirao Lavela, J.M. y Martínez Abellán, R. (2016). Building Inclusive processes for school improvement: a case study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, (16), s1, 290-294. Doi: 10.1111/1471-3802.12291
- Ball, S. (2010). Nuevas desigualdades de clase en educación: ¿Por qué la política educativa puede estar buscando en el lugar equivocado! Política educativa, sociedad civil y clase social", *Revista Internacional de Sociología y Política Social*, vol. 30 No. 3/4, págs. 155-166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- Barnes, C. y Sheldon, A. (2010). Disability, politics and poverty in a majority world context, *Disability & Society*, 25(7), 771-782. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599.2010.520889?journalCode=cdo20>
- Brogna, P. (2014). Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11, 18-25.

- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista internacional de sociología*, (72), Nº. Extra 1, 15-24
- De Sena, A. (2015). *Caminos cualitativos: aportes para la investigación en ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CICCUS.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une: como vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Echeita, G.; Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial*, 1(1), 35-53. Recuperado de: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3594>
- Echeita, G. (2017): Educación inclusiva. Sonrisa y lágrimas. *Aula Abierta*, (46),17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I): 281- 290.
- Ferrante, C. (2017). Las otras caras de la moneda: "discapacidad" y limosna en el norte de Chile, en Vergara, G y De Sena, A. (comp) *Geometrías Sociales*, (273-288) Buenos Aires: ESE Editora.
- Geertz, C. (2003): *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded. Theory strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Publishing Comp.
- Grinberg, S. (2019). Self-made school and the everyday making in Buenos Aires slums. *British Journal of Sociology of Education*. 40: 4, 560-577, doi: 10.1080 / 01425692.2019.1565991.
- Grinberg, S. (2020). Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Tabula Rasa*, 34, 19-39. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.02>
- Jacobo, Z. (2012): *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lopes, M. C y Fabris, E. H. (2013). *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mascareño, A y Carvajal, F (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, 116, 1331-146. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38800/RVE116Mascareno_es.pdf)
- Núñez Mayán, M. T. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 67-96
- Organización Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU
- Organización Naciones Unidas (2016). *Objetivos de desarrollo sostenible 2030*. Nueva York: ONU
- Pantano, L. (2015). Discapacidad y pobreza en las villas de la ciudad de Buenos Aires. Reflexiones a partir de algunos datos cuantitativos. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3Sup), 51-60. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49344>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias (Antología Esencial)*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de:

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsi\\_e\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsi_e_Rockwell.pdf)

- Schakespeare, T. (2018). *Disability. The Basics*. London: Routledge
- Sinisi, L. (2010). *Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial*. Bs As: UNSAM.
- Slee, R (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- OREALC/UNESCO (2013). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Santiago de Chile.
- Veiga-Neto, A y Lopes, M.C. (2011). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En SALCEDO, R.A.C.; MARÍN-DÍAZ, D.L. (Org.), *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*. (pp. 105-126). Bogotá, Colombia: Idep
- Normativa Consultada:
- Ministerio Nacional de Educación. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>.
- Consejo Federal de Educación (CFE) (2011). Resolución 155/11. Modalidad de Educación Especial. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>.
- (2012). Resolución 174/12. Pautas federales y regulación para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades. Recuperado de: [http://portales.educacion.gov.ar/infdf/files/2013/04/Res-CFE-174\\_12.pdf](http://portales.educacion.gov.ar/infdf/files/2013/04/Res-CFE-174_12.pdf).
- (2016). Resolución 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Recuperado de: [http://educacion.gob.ar/data\\_storage/file/documents/res-311-cfe-5900a3432e595.pdf](http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/res-311-cfe-5900a3432e595.pdf)