

La conformación de las escuelas de educación especial y sus estudiantes.

Pilanski, Florencia.

Cita:

Pilanski, Florencia (2025). *La conformación de las escuelas de educación especial y sus estudiantes*. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/27>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/r7U>

LA CONFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS ESTUDIANTES

Pilanski, Florencia

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Se presentan los avances en el proceso de investigación enmarcado en la beca UBACyT 2023-2025 categoría Maestría, cuya tesis se titula: “Jóvenes con Discapacidad Intelectual que concurren a Escuelas de Educación Especial. Dinámicas de la socialización entre pares incluyendo la perspectiva de género”. En esta ocasión se abordará el eje de producción de subjetividades en instituciones escolares. En primer lugar se realiza un breve recorrido teórico en relación a la construcción de subjetividades como así también los modos particulares en que estos procesos tienen lugar en la adolescencia. En segundo lugar, se recuperan algunos aspectos de la educación de las infancias y adolescencias con discapacidad intelectual a la vez que se pone el acento en analizar discusiones históricas de nuestro sistema educativo, las cuales proporcionan algunos elementos estructurantes de su organización incluyendo los mitos sobre los que se fundó el sistema en general y las Escuelas de Educación Especial en particular.

Palabras clave

Subjetividades - Género - Estudiantes con discapacidad - Educación especial - Discapacidad intelectual

ABSTRACT

THE FORMATION OF SPECIAL EDUCATION SCHOOLS AND THEIR STUDENTS

We present the progress in the research process for the master's thesis entitled: “Young people with Intellectual Disabilities attending Special Education Schools. Dynamics of peer socialization including gender perspective”, framed in the UBACyT 2023-2025 grant. On this occasion, the axis of production of subjectivities in school institutions will be addressed. First of all, a brief theoretical overview is made in relation to the construction of subjectivities as well as the particular ways in which these processes take place in adolescence. Secondly, some aspects of the education of children and adolescents with intellectual disabilities are recovered, while the emphasis is placed on analysing historical discussions of our educational system, which provide some structuring elements of its organisation, including the myths on which the system in general and the Special Education Schools in particular were founded.

Keywords

Subjectivities - Gender - Students with disabilities - Special education - Intellectual disability

LA INVESTIGACIÓN EN CURSO

En el presente artículo (1) se comparten avances del eje ‘La producción de subjetividades en las instituciones educativas’ perteneciente a la tesis en curso titulada “*Jóvenes con Discapacidad Intelectual que concurren a Escuelas de Educación Especial. Dinámicas de la socialización entre pares incluyendo la perspectiva de género*”. La misma se realiza a partir de una beca de investigación UBACyT programación 2023 - 2025 correspondiente a la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Asimismo, se encuentra enmarcada en el proyecto UBACyT 2020/2025 del Equipo de Investigación dirigido por la Dra. Débora Tajer conformado por las cátedras Salud Pública - Salud Mental II e Introducción a los Estudios de Género, ambas pertenecientes a la Facultad de Psicología de la UBA.

En la tesis mencionada se pretende conocer las dinámicas que aparecen en los procesos de socialización entre pares de jóvenes y adolescentes de entre 15 y 22 años que concurren a Centros de Formación Integral (CFI) (2) - pertenecientes a la modalidad de Educación Especial - de la Ciudad de Buenos Aires. Dinámicas que incluyen los modos en que se vinculan intra e inter género, las conflictivas que surgen en estos procesos y las respuestas y/o formas de resolución que suelen construir estos jóvenes ante situaciones de conflicto entre ellos. Además, se indagarán los intereses e interrogantes que circulan entre los jóvenes en relación a los debates sobre las relaciones de género instalados en la sociedad actual. Por último, se espera poder pesquisar y describir las propuestas, respuestas y alojamientos institucionales frente a la sociabilidad entre jóvenes con discapacidad intelectual (DI). Conocer estas dinámicas permitirá profundizar el conocimiento sobre las subjetividades actuales de la mencionada población.

En esta ocasión se abordará el eje de producción de subjetividades en instituciones escolares (Bleichmar, 2019; Cardozo y Ghisiglieri, 2022; Ghisiglieri y Grosso, 2023). Realizaremos un breve recorrido teórico abordando la construcción de subjetividades y los modos particulares que estos procesos tienen lugar

en la adolescencia. La producción de subjetividades se analizará en un espacio en particular: las Escuelas de Educación Especial, razón por la cual se recuperan algunos aspectos históricos de la educación de las infancias y adolescencias con discapacidad poniéndolos en diálogo con discusiones históricas de nuestro sistema educativo.

LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

Desde hace muchísimos años diversas disciplinas científicas han destacado que el establecimiento de vínculos tempranos con otros seres humanos resulta indispensable. Durante el siglo XIX las investigaciones realizadas en hospicios y hospitales buscaron explicar el alto índice de mortalidad en bebés recién nacidos cuyas necesidades fisiológicas estaban satisfechas como así también las grandes complicaciones de aquellos bebés que sobrevivían. Las mismas han demostrado la necesidad de un otro que dé la bienvenida al mundo humano, que tome la tarea de humanizar la vida biológica del recién nacido (Aulagnier, 1975, 1988; Kammerer, 2000), que desee la presencia de aquel 'cachorro humano' y suponga allí un sujeto (Jerusalinsky, 2011). Se trata, además, no sólo de alguien que reciba sino del carácter constitutivo de la posibilidad de *establecer lazo con el semejante*: "los procesos de subjetivación, entonces, [son] aquellos que "hacen a un sujeto", son la relación de un sí mismo con otro, la búsqueda permanente de un nombre, de nombrarse a sí mismos en relación a otros" (Greco, 2006, p.141). Incluyen aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, los cuales lo inscriben en un tiempo y espacio determinados (Bleichmar, 1999).

Asimismo, sostenemos que no existe un solo modo de subjetivación, razón por la cual lo enunciaremos en plural. Entendiendo que se trata de un "constructo conceptual que refiere a la relación entre las formas de representación que cada sociedad instituye para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior y las maneras en las cuales cada sujeto constituye su singularidad" (Tajer, 2022, p.28). Es decir que la subjetividad resulta de una relación dinámica entre cuestiones socio históricas y construcciones individuales, elaboradas por el propio sujeto. Relación que se mantendrá en movimiento en todas las etapas de la vida y que adoptará características particulares en cada una de ellas, siendo central la función del establecimiento de vínculos sociales en la producción de subjetividades (Bleichmar, 2019). A grandes rasgos, si en la infancia podemos ubicar el rol preponderante de la familia, de los adultos cuidadores, ocupando un lugar inaugural en la construcción subjetiva, en la adolescencia adquiere una centralidad determinante el lugar de los pares como referentes vinculares significativos y productores de subjetividades.

La presente investigación se focaliza en los procesos que tienen lugar durante la adolescencia donde se ponen en juego crisis y consolidaciones que se retroalimentan, en las que lo identitario

comienza a definirse (o redefinirse) en articulación con las posibilidades que ofrecen las configuraciones familiares y la coyuntura socio histórica. Condiciones singulares de producción con las que cada adolescente cuenta, que ha construido durante la infancia y se ponen en juego con los ofrecimientos que posibilita el entorno familiar y social (Lo Russo y Reid, 2020). En el campo de la psicología la adolescencia es nombrada de muchas formas por diferentes autores: revolución, terremoto, transformación profunda, crisis y oportunidades, entre otras. De alguna manera, todos aluden a un proceso de cambios que dificultan la posibilidad de sostener una imagen estable de sí mismo generando incontables inseguridades, motivo por el cual la exogamia resulta un camino necesario.

La apertura hacia entornos sociales que difieran del entorno familiar habilita nuevas posibilidades identificatorias en donde les otros, en tanto pares, funcionan como espejos en los cuales reflejarse (Janin, 2020). Se hace evidente la función de las relaciones sociales en la producción de subjetividades (Bleichmar, 2019), estableciéndose la adolescencia como un tiempo en el que los vínculos con pares funcionan como mediadores entre los modos primarios de constitución y los de producción, habilitando la construcción de una nueva categoría del 'nosotros' y poniendo en juego la necesidad de ser reconocidos por los otros aún reconociendo la alteridad (Gutman, 2006).

Resulta evidente entonces que la posibilidad de establecer vínculos con semejantes habilita nuevos caminos en la construcción de subjetividades, especialmente durante la adolescencia. Es esta una de las razones por las cuales en la presente investigación abordamos la socialización entre pares de adolescentes con discapacidad intelectual que asisten a Escuelas de Educación Especial.

HISTORIZANDO EL FORMATO ESCOLAR

Desde hace más de 30 años que las investigaciones socioeducativas evidencian el rol de la escuela como un espacio para la construcción de relaciones sumamente diversas (Tenti Fanfani, 2000; Weiss, 2012). Las instituciones escolares se conforman como uno de los espacios de socialización y sociabilidad para las experiencias juveniles, "la posibilidad de relacionarse con otros en el espacio-tiempo de la secundaria adquiere diversos sentidos al interior de cada población juvenil" (D'Aloisio, 2017, p. 105). A su vez, la construcción de relaciones intrageneracionales posee características peculiares que suelen entrar en conflicto con elementos propios de la cultura escolar (Dubet & Martuccelli, 1998). A estas especificidades se debe fundamentalmente la importancia de investigar sobre las características que adquiere la socialización entre pares de jóvenes con discapacidad intelectual de manera interseccional. Es decir, asumiendo que las categorías juventudes, discapacidad intelectual y género no son una sumatoria de características aisladas sino que se pretenden abordar dinámicas particulares de esta población. Los jóvenes

que asisten a las instituciones escolares transitan procesos de producción de subjetividades particulares (Bourdieu y Passeron, 2003), al mismo tiempo que entran en disputa con las inclusiones y exclusiones en la normativa escolar: ¿Qué se espera de los estudiantes a determinada edad? ¿Qué es aquello socialmente valorado que la escuela reproduce? En relación a estas temáticas se han dado luchas por la igualdad tomando como desafío incorporar voces emergentes a los procesos de construcción de conocimientos (Grinberg, 2022).

Las primeras instituciones de Educación Especial se han conformado como el *patio de atrás* (Schwamberger, 2020) de las escuelas primarias tradicionales, en tanto anexo para aquellos niños que “desafiaban” los ideales homogeneizadores con los que se originó el sistema escolar de nuestro país (Tenti Fanfani, 2003). En el año 1884, la Ley 1420 establece una educación primaria laica, gratuita y obligatoria: “Lo común, lo de todos, fueron los postulados de la escuela obligatoria. Una escuela que efectivamente recibía a todos, pero que en ese todos se encontraban algunos sujetos que alteraban aquel orden de ‘ideales civilizatorios’” (Schwamberger, 2020, p.58). Los intentos de masificar el acceso a la educación evidenciaron la diversidad de modos de acceder al aprendizaje en la infancia. En lo que respecta a la discapacidad intelectual, en el año 1902 comienzan a prepararse clases especiales dentro de las escuelas comunes. Si bien en Buenos Aires ya se habían creado escuelas para estudiantes con discapacidad -como la escuela de sordos en 1857- esta es la primera vez que comienzan a abordarse problemáticas en relación al aprendizaje propiamente dicho. El aumento de la matrícula trajo aparejada la dificultad de las escuelas comunes -con tradición en una estricta pedagogía disciplinadora- para albergar a estudiantes con discapacidad. Así, en el año 1924 se crean las primeras “escuelas para estudiantes con discapacidad mental” anexadas a las escuelas comunes. Las mismas se crearon bajo el modelo médico-patológico y el estadístico-psicométrico, caracterizándose por centrar la mirada en la compensación de las diferencias (Schwamberger, 2020). Tal como plantean Pérez, Schewe y Toledo (2018), en Argentina se ha naturalizado desde el origen del sistema educativo la idea de que hay “sujetos de la pedagogía” y “sujetos de la rehabilitación”. En líneas generales, sobre la base del surgimiento de esta institución se encontraba la idea de que la escuela ofrecería igualdad de oportunidades lo que traería como consecuencia una reducción en las desigualdades sociales (Apple, 2018). Sin embargo, desde comienzos de la década del ‘70, aproximadamente, los estudios sociológicos y antropológicos de la educación comenzaron a exponer las contradicciones que dejaban a la vista las promesas de igualdad sobre las que se constituyó la escuela moderna. Tal como plantea Morgade (2008), hasta el momento la problemática de la desigualdad educativa era considerada como una cuestión individual equiparando el fracaso escolar a la falta de mérito. Alrededor de los años ‘80 los Estudios de Género ponen en agenda las relaciones desiguales

que se presentan en las instituciones escolares, ampliando las variables que se ponen en juego a la hora de analizar la causa del fracaso escolar. Denuncian de manera potente que en las escuelas se reproducen las relaciones de poder con lógicas patriarcales. De esta manera, comienza a pensarse la escuela como una de las instituciones que funcionan como *aparato ideológico del estado* mediante el cual se reproducen desigualdades sociales, económicas y de género (Morgade, 2008).

La pregunta continúa siendo por las formas de producción y reproducción de lo social en los contextos escolares, para ser más específicos, por los modos que asumen las desigualdades sociales y educativas. Desde una perspectiva crítica, la sociología de la educación comienza a evidenciar a través de sus investigaciones que la escuela valora determinadas características de sus estudiantes, relacionadas íntimamente con una lógica capitalista, colonial y heteronormativa. Es en la institución escolar donde quienes no se ajustan a estas características serán excluidos, considerados no aptos para determinados aprendizajes. Bourdieu (2003) plantea que existen diferentes *categorías de estudiantes* determinadas por múltiples factores como la edad, origen sociodemográfico, entre otros. Estos factores determinarán no sólo la percepción que la escuela tiene de ellos, qué esperan de cada estudiante en particular sino especialmente las posibilidades que se le darán y los aprendizajes que desarrollará durante toda su trayectoria escolar. Si bien el autor analiza la situación de estudiantes universitarios, es posible aplicar sus aportes al sistema educativo en general y en particular a adolescentes con discapacidad intelectual en donde ésta característica, en la mayoría de las ocasiones, funciona como determinante y condicionante de las posibilidades de llegada en las trayectorias educativas.

Las nuevas tendencias de educación inclusiva apuntan a que todos los niños con discapacidad inicien sus trayectorias en la modalidad común. La pregunta que resulta interesante realizarse tiene que ver con la posibilidad de las escuelas, y de los imaginarios profesionales (Tajer et al., 2020), para flexibilizar la representación de estudiantes y, porqué no, derribar las categorías de estudiantes en tanto prácticas que segregan. El paso por la institución escolar permite que se aprendan determinadas lógicas, habilidades que la escuela no se propone de manera explícita enseñar pero que tácitamente habilita. Se trata de preguntarse sobre las lógicas que operan en las instituciones educativas que permiten que ante ciertas condiciones de partida haya ciertas probabilidades de llegada pero también, y fundamentalmente, cuáles son esos mecanismos que hacen que se abran *otras* posibilidades (Grinberg, 2002).

Las investigaciones dedicadas a analizar las trayectorias educativas de niños y adolescentes con discapacidad se presentan como una posibilidad de acercarnos a los modos en que efectivamente transitan el sistema educativo. Estas demuestran que las lógicas del sistema escolar resultan excluyentes (Barrozo, Schewe y Pereyra, 2017). Cabe entonces preguntarse:

les adolescentes con discapacidad, ¿Qué habilidades percibirán como culturalmente valoradas al transitar un sistema que pretende incluir pero que luego los excluye solapadamente? ¿Cómo construyen sus subjetividades en contextos que poco alojan y contienen? Es este uno de los primeros y arduos desafíos con los que se encuentran, en general, las escuelas de educación especial cuando reciben niños que han comenzado su trayectoria en escuelas de educación común: desarmar la idea de que ellos *no son* titulares de los espacios educativos, que *deben* aprehender, incorporar determinadas “habilidades de estudiante” para luego ser admitidos y “comenzar” a transitar los procesos de aprendizaje que la escuela valora.

En este análisis consideramos significativa la conceptualización desarrollada por Fernández (2009) acerca de la construcción de la diferencia moderna. La autora problematiza el modo en que se funda la idea de igualdad y, en su reverso, ‘la diferencia’ entendiéndola como problema en tanto se construye a partir de lógicas identitarias. Se constituye así un universo de significaciones partiendo de la idea de un sujeto universal idéntico a ‘uno mismo’, que responde a los ideales del hombre, blanco, cis heteropatriarcal. En este sentido, la autora afirma que “Desde esta perspectiva donde la diferencia es pensada como negativo de la identidad, *en el mismo movimiento que se distingue la diferencia se instituye la desigualdad*. No se trata de una mera diferencia sino de diferencias desigualadas” (Fernández, 2009, p. 26). De esta manera, sostiene que la diversidad es intrínseca a la construcción de subjetividades de los diferentes desigualados, es decir, que sería una ilusión pretender la construcción de una unidad de análisis que les incluya y describa en su totalidad, volviendo a caer en la idea de que existe, aún en las periferias, un sujeto universal. Podríamos pensar, entonces, que se trata de desarrollar avances en las investigaciones sin dejar de tener en cuenta las intersecciones que se producen y la necesidad de concebir nuevas categorías. Crenshaw (2016) (3) plantea que cuando los hechos no encajan en los marcos conceptuales disponibles las personas muestran dificultad para incorporarlos, resultando muy costoso, cuando no imposible, incluir estos hechos al pensar un problema determinado. Como consecuencia, se evidencia la invisibilización del sufrimiento de estas poblaciones específicas.

Sobre la base de estos supuestos se comienza a construir la Educación Especial en nuestro país junto con la concepción de ‘estudiante’ para la cuál ha sido pensada. Esta modalidad ha atravesado muchísimas transformaciones, avances y retrocesos en materia de derechos de las personas con discapacidad (PCD). De la mano de una vasta legislación como la Convención Internacional de los Derechos de las PCD, la Ley de Educación Nacional y -más recientemente- los lineamientos que se desprendieron del Foro Mundial sobre Educación realizado en el año 2000 comienzan a instalarse políticas superadoras de la etapa integracionista para dar lugar a la inclusión integral. Una de estas cuestiones centrales del Foro Mundial de Educación giraba

en torno a la eliminación del término Necesidades Educativas *Especiales* para comenzar a centrar la mirada en la diversidad, en las diferencias humanas que llevan a múltiples necesidades educativas (ninguna de ellas particularmente ‘especial’). De esta manera la educación inclusiva comienza a consolidarse a partir de la idea de configuraciones de apoyo, aspirando a eliminar las barreras sociales para el aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Retomar el recorrido y las transformaciones históricas que ha atravesado la institución escolar, especialmente en relación a las lógicas de producción y reproducción heteropatriarcales que en ella incurren, permite comenzar a romper con la idea ilusoria de un proceso de homogeneización como objetivo posible. Por el contrario, reconocer la diversidad habilita la posibilidad de registrar singularidades y reconocer la existencia de diferentes procesos de construcción de subjetividades. Esta manera permite establecer concretamente sobre qué aspectos se montan las clasificaciones y por qué se elige dejar aquello ‘por fuera’. Permite reconocer que soslayadamente existe en la escuela la imagen de un estudiante ideal y, por lo tanto, la diferencia aparece como reverso de esta identidad.

Para finalizar me gustaría relatar una experiencia con la que me he encontrado reiteradas veces y con la que -creo que muchas de mis colegas docentes también- nos sentimos interpeladas. Cuando a los maestros de educación especial nos consultan a qué nos dedicamos, incluso cuando la pregunta fuera realizada en el ámbito de profesionales de la educación, en general ante la respuesta: “Soy docente de educación especial, trabajo con niños con discapacidad”, la reacción suele ser: “Ah! ¿Sos maestra integradora?” -haciendo alusión a los docentes que trabajan en escuelas de educación común acompañando las trayectorias de niños con discapacidad-. La idea de imaginar una escuela poblada exclusivamente por niños, adolescentes y/o jóvenes con discapacidad resulta, más de las veces, inalcanzable. Tal como lo plantea Crenshaw (2016), cuando los hechos no encajan en los marcos conceptuales disponibles se observa una gran dificultad para incorporarlos: ¿Será esta la razón por la cual cuando mencionamos la modalidad de Educación Especial no aparece como posibilidad dentro de los imaginarios profesionales la idea de trabajar en una escuela donde todos los estudiantes tengan alguna discapacidad?

NOTAS

1) En este artículo se utiliza una forma de lenguaje inclusivo porque consideramos que permite un modo de referirnos a las personas de manera no binaria, reconociendo y reivindicando la diversidad de identidades de género, sin sexismos ni la ponderación de un género por sobre otro. Entre otros recursos que configuran un uso inclusivo del lenguaje, empleamos la “e” en palabras que adjudican a las personas identidades de género determinadas. Se trata de una forma de evitar cualquier sesgo de género y que, al mismo tiempo, resulta inclusiva en materia de accesibilidad para cualquier lector. No se utilizan los grafemas como @, *, x, / porque pueden presentar dificultades a la hora de su enunciación y/o lectura.

2) Los Centros de Formación Integral vienen a reemplazar lo que anteriormente se denominaba nivel “Post Primario”. Se trata de una propuesta superadora para jóvenes y adolescentes con discapacidad de entre 15 y 22 años (lo cual implica que ya no pueden continuar en el nivel primario). Estos espacios no están delimitados dentro de la currícula del Nivel Secundario sino que amplían la oferta formativa ofreciendo espacios de capacitación laboral, sin dejar de lado cuestiones pedagógicas centrales.

3) Kimberlé Crenshaw fué una abogada afroestadounidense impulsora del concepto interseccionalidad como categoría de análisis en las Ciencias Sociales. En el año 1989 -a partir de un caso judicial arbitrario perpetrado hacia una mujer afrodescendiente- propone el concepto para evidenciar los múltiples niveles de injusticia social que se crean al invisibilizar las experiencias y opresiones particulares hacia las mujeres afrodescendientes. De esta manera, exhibe cómo tanto la categoría de ‘mujer’ como la de ‘personas negras afrodescendientes’ resultaban imprecisas para reflejar las lógicas de dominación que operaban sobre este colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* LOM Ediciones, Chile.
- Aulagnier, P. (1988). *La violencia de la interpretación*. Del pictograma al enunciado. (V. Fischman, trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1975. Título original: La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé)
- Barrozo, N., Schewe, C. y Pereyra, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. En Rodríguez-Martín, A. (Comp.). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Cap. 1. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (1993). *La Fundación del inconsciente*. Cap 1. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. En *Revista Ateneo Psicoanalítico “Subjetividad y propuestas identificadoras”*, N°2, Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (2019). *La subjetividad en riesgo*. Ed. Topía
- Bleichmar, S. (2021). El psicoanálisis de frontera: clínica psicoanalítica y neogénesis. En *La fundación de lo inconsciente: destinos de pulsión destino de sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Cardozo, G., Ghisiglieri, F. (2022). *Construir(se). un futuro: Historización y producción de subjetividad en una joven en contexto de vulneración de derechos*. Universidad de Antioquia. Departamento de Psicoanálisis; Affectio Societatis; 19; 36; 11-2022; 1-24
- Crenshaw, K. [TED]. (2016, 7 de diciembre). The urgency of intersectionality. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o&t=1000s>
- Cobañas, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría en Educación] UNLP.
- D'Aloisio, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1). pp. 101-115.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Fernández, A.M (2009). *Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*. *Revista Nómadas* 30. Universidad Central (Pp. 22-33)
- Ghisiglieri, F. y Grosso, V. (2023). *Adolescencias, cambios vertiginosos y posibilidades de tramitación psíquica con otros*. En *El psicoanalítico* 46; 6-2023; 1-4
- Greco, M. (2006). *Acerca de identidades y situaciones: pensamientos sobre emancipación*. En *Revista de Psicología de la Universidad de San Pablo*, 17 (1).
- Grinberg, S. (Dir.). (2022). *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM.
- Gutman, J. (2006). Abordaje vincular en la clínica con adolescentes. *Publicaciones de las Áreas y Departamentos de APdeBA*, 41-50.
- Janin, B. (2020). Los adolescentes en épocas de desamparo social. En Ferreira dos Santos, S. (Comp.). *Clínica con adolescentes. Problemáticas contemporáneas*. Entreideas Editorial. Buenos Aires 2020.
- Jerusalinsky, A. (2011). Aspectos constitucionales del bebe y su influencia en la relación Madre-Hijo. En *Psicoanálisis del autismo*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence*. Paris: Gallimard.
- Lentini, H. (2007). *Discapacidad Mental. Análisis del discurso psiquiátrico*. Lugar Editorial.
- Ley N° 1420. (1884). Ley de Educación Común, Primaria, Obligatoria y Gratuita. Buenos Aires, Argentina
- Ley N° 26.206. (2006). Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley N° 26.485. (2009). Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Ley N° 26.743. (2012). Ley de Identidad de Género. Boletín Oficial de la República Argentina, (12 de mayo de 2012)
- Ley 27.499. (2018). Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las Personas que Integran los Tres Poderes del Estado. [Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ)].

- Lo Russo, A. y Reid, G. (2020). Sobre género y diversidades sexuales en las adolescencias. En Ferreira dos Santos, S. (Comp.). *Clínica con adolescentes. Problemáticas contemporáneas*. Entreideas Editorial. Buenos Aires 2020.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9). 73-102. Recuperado el 17 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tling=es.
- Morgade, G. (2008). Educación relaciones de género y sexualidad: caminos, recorridos, nudos resistentes. En: Villa, Alejandro (Comp). (2008). *Ensayos y experiencias N° 74. Sexualidades, relaciones de género y de generación: perspectivas históricas-culturales en educación*. NOVEDUC; Buenos Aires.
- Morgade, G. (comp.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Pérez, A., Schewe y Toledo, G. (2018). Educación, discapacidad y accesibilidad. Reflexiones a partir de experiencias de investigación. En *Libro resúmenes de Trabajos Presentados. Rupturas y continuidades de la Educación Especial hoy. Debates pendientes hacia la educación inclusiva*. Nueva editorial universitaria. UNSL.
- Rascovan, S. (2009). *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica*. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Schwamberger, C. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado en Educación. Universidad de Buenos Aires - Filosofía y Letras]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12179>
- Tajer, D. et al. (2020). *Niñez, adolescencia y género. Herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación*. Editorial Noveduc.
- Tajer, D. (2022). *Psicoanálisis para todos*. Ed. Topía.
- Tenti-Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: liepe.
- Tenti-Fanfani, E. (2003). 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
- UPIAS (1975). *The union of the physically impaired against segregation and the disability alliance discuss. Fundamental principles of disability*.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México, D. F.: Anuiés.