

XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

La inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza.

María Florencia Urquiza y Cecilia García.

Cita:

María Florencia Urquiza y Cecilia García (2019). *La inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/668>

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

La inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza

Florencia Urquiza, García Cecilia

Eje Temático: Eje 6 Cultura, Significación, Comunicación, Identidades

Nombre de mesa: Mesa 110: La “discapacidad” en cuestión: significados, percepciones e identidades en disputa.

Institución de pertenencia: Facultad de Educación- Universidad Nacional de Cuyo

florurquiza@gmail.com, garciacee@gmail.com

Resumen o Abstract:

Este trabajo propone describir las prácticas educativas, familiares y sociales en torno a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas primarias del Gran Mendoza desde las voces de sus agentes. Forma parte del proyecto de investigación “dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza” (SECTyP, UNCuyo- 2016/18). Se partió de la necesidad de conocer los procesos de inclusión en el día a día escolar. La investigación se realizó a través del estudio de casos. Se escogieron dos escuelas de los barrios del sur del municipio de Godoy Cruz que recibían estudiantes con discapacidad intelectual y motora; se realizaron encuentros con chicos y chicas; entrevistas abiertas a docentes, directivos y familia. La información obtenida fue analizada y se identificaron núcleos de sentido en relación a la problemática abordada. En esta oportunidad se presenta los resultados obtenidos en relación a las diferentes significaciones sobre los procesos de inclusión, las interpretaciones sobre las diferencias de chicos y chicas, las apreciaciones de las familias sobre la escolarización de los niños y niñas con discapacidad y el trabajo de docentes integradores y de apoyo que apuntan a discutir la problemática de la inclusión en las escuelas.

Palabras clave: Inclusión- Educación- Familias

Introducción

En la Argentina, el marco legal nacional respalda y garantiza las propuestas de inclusión educativa de personas con discapacidad en todos los niveles de curso obligatorio. La normativa vigente establece lineamientos concretos para la educación común y especial en materia de inclusión. El Consejo Federal de Educación sancionó la Resolución N° 311/2016 de Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad.

En Mendoza, el apoyo a la inclusión educativa está organizado mediante las Resoluciones N° 1613/2015, N° 018/2016, N° 026/2016, N° 1561/2016 que refieren al trabajo de los equipos de

orientación y apoyo a las trayectorias escolares en los diferentes niveles y modalidades, tanto para los Equipos de Apoyo a la Inclusión Escolar (ex ECAPDi, Equipo de Configuración de Apoyo a las Personas con Discapacidad), como para la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Educativas (DOAITE). En el 2018 a partir de la Resolución nacional N° 311/16 se vinculan las siguientes resoluciones: N° 3399/18: "Marco Conceptual para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en los Niveles Obligatorios del Sistema Educativo de la Provincia de Mendoza", Resolución N° 3400/18: "Lineamientos para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Mendoza; Resolución N°3401/18: criterios para la confección de la Propuesta pedagógica individual N°3402/18: Proyecto pedagógico Individual para estudiantes con Discapacidad en la Provincia de Mendoza.

A partir del marco legal mencionado, se puede evidenciar que las políticas educativas tienen iniciativa de incorporar los procesos de inclusión como prácticas que deben estar institucionalizadas en las escuelas. Las resoluciones provinciales mencionadas rigen y determinan pautas concretas establecidas en materia de inclusión. Sin embargo, poco se conoce acerca de lo que ocurre en la cotidianeidad escolar cuando un/a estudiante con discapacidad solicita ingresar a la escolaridad común. El propósito de nuestra investigación fue recoger las experiencias de inclusión de los agentes escolares en tales situaciones.

El objetivo de esta ponencia es destacar las diferentes perspectivas de familias, docentes y sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas primarias públicas del Gran Mendoza. Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación "Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza" (SECTyP, UNCuyo 2016-2018)

Nuestra perspectiva teórica

Para abordar la cuestión de la inclusión educativa en la cotidianeidad escolar recurrimos a las investigaciones de Liliana Sinisi. La autora plantea que la inclusión educativa, en tanto categoría, está sosteniendo políticas educativas impulsadas por organismos internacionales -UNESCO y UNICEF- con el fin de generar prácticas e instituciones que se encaminen a ese fin. Sin embargo, podría suceder que las cuestiones discursivas avancen hacia ese rumbo mientras que las prácticas escolares cotidianas transiten por un camino diferente (Sinisi, 2010). En este sentido, se pregunta si la sola enunciación de un cambio de paradigma modifica automáticamente prácticas educativas para la inclusión que necesariamente implican la visibilización, el reconocimiento y el respeto por la

diversidad humana (Sinisi, 2010). Para más, advierte cierta tensión y se pregunta si este paradigma de la inclusión está invisibilizando, encubriendo/ocultando la exclusión de los niños y las niñas con discapacidad que no se adaptan a un modelo de estudiante previamente pensado sin que ningún agente escolar se responsabilice ni por el proceso de enseñanza ni por el proceso de aprendizaje que pudiera estar fracasando. Por lo cual, la antropóloga se pregunta también sobre los modos en que las niñas y los niños incluidos producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los excluidos de adentro (Sinisi, 2010:14).

Palacios es quien precisa el paradigma social al cual remiten las políticas de inclusión. Desde esta perspectiva, las causas que originan la discapacidad, no son ni religiosas ni son científicas, sino sociales, en el sentido de que se la considera una construcción social donde predomina la opresión. La *diversidad funcional*, es el término enunciado por la autora para referirse a la deficiencia. Ésta es el resultado de una sociedad que no está preparada ni pensada para personas que no son las “estándar”. Desde esta mirada, no son las dificultades físicas, motoras, intelectuales, psicosociales y/o sensoriales de modo individual las raíces de la problemática sino las barreras generadas dentro de la organización social que colocan límites de distintos tipos (Palacios, 2008).

Por su parte, Ferrante y Dukuen cuestionan el modelo social de la discapacidad, debido a que consideran a la discapacidad como una forma impuesta por una organización social, que al no tener en cuenta las necesidades de las personas con deficiencias, niega o restringe sus posibilidades de participación social homologando sus condiciones de vida como grupo social oprimido (Ferrante y Dukuen, 2017:152). Para revertir esto es necesario transformar la sociedad opresora visibilizando los aspectos estructurales de la discapacitación y tomando conciencia por medio de lucha por los derechos (Ferrante y Dukuen, 2017:153). Para los autores, los principios de percepción de la discapacidad son productos históricos estatales; el Estado es el que le concede el monopolio simbólico al modelo médico y crea una definición legítima de discapacidad y las reduce al plano médico y científico (Ferrante y Dukuen, 2017: 158). Asimismo, instaura una serie de coerciones que naturalizan una infravaloración de las personas con discapacidad y promueven su reproducción al garantizar una especie de acuerdo tácito entre esos principios y las estructuras del mundo social. Por esto la libertad de las personas con discapacidad se ve condicionada por la existencia y no por la decisiones de un agente en ausencia de coerciones (Ferrante y Dekuen 2017, p. 166). La dominación es una apuesta del poder simbólico que deviene en violencia simbólica si los agentes la reconocen

como legítima (Ferrante y Dekuen 2017, p. 166).

Finalmente, las políticas de inclusión educativa basadas en el modelo social han generado cambios en las escuelas. Romero Acuña, en su investigación realizada en una escuela primaria de la Ciudad de Rosario, puso en evidencia las diferentes formas que adquiere cotidianamente la práctica docente en el aula y los nuevos agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva. Dentro de este marco, presenta un organigrama institucional conformado por tres categorías docentes: la docente integradora, la docente de apoyo a la integración o especial y la docente común o de grado. A su vez evidencia los conflictos que surgen diariamente en las prácticas escolares (Romero Acuña, 2015).

En la línea propuesta por los estudios de Sinisi, Ferrante & Dukuen, Romero Acuña en este trabajo nos preguntamos: ¿Cuáles son las prácticas y las maneras interpretar la inclusión educativa de docentes y familias? ¿Cuáles son los conflictos que surgen entre los docentes y las familias en relación a la inclusión de los niños con discapacidad? Nos interesa diferenciar las distintas perspectivas y prácticas de los agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva y los conflictos que se suscitan en el aula y en la escuela.

Estrategia metodológica

La metodología utilizada fue cualitativa: estudio de casos. Durante el 2017 se seleccionaron dos escuelas primarias, ubicadas en el Distrito de Las Tortugas, en Godoy Cruz que recibían estudiantes con discapacidad. Allí se realizaron encuentros con chicos y chicas de sexto grado y de sala de cinco años; entrevistamos a directivos, a la maestra de apoyo a las trayectorias -por sus siglas MATE-, a dos docentes de apoyo, a seis docentes integradoras a cargo de la división con niños con discapacidad y a doce padres. Posteriormente la información obtenida fue analizada y se identificaron núcleos de sentido en relación a la problemática abordada con el Atlas ti. En este trabajo recuperamos los núcleos vinculados a los significados otorgados a la inclusión educativa: condiciones arquitectónicas, conflicto y/o apoyo de padres, estrategias de la institución escolar para incluir a niños con discapacidad, estrategias para los niños con discapacidad incluidos aplicados por el docente inclusivo, estrategias para los niños con discapacidad incluidos por el docente de apoyo, falta de formación en inclusión, participación familiar en la escuela, relación del docente integrador con el niño incluido, relación del niño con discapacidad con sus compañeros, respuesta de padres de compañeros ante la inclusión, trabajo del docente de apoyo en la escuela común, entre otros.

› Resultados

A continuación presentamos los resultados en relación a las diferentes significaciones sobre los procesos de inclusión educativa.

Trabajo de docentes integradores y de apoyo

En la escuela N°2, habían tres casos de personas con discapacidad motora incluidas, las situaciones relatadas por el director y los docentes ponían de manifiesto la dificultad de conseguir apoyo en torno a ésta discapacidad. Si bien la escuela contaba con una institución de educación especial cercana, esta no abordaba la dificultad motriz sino intelectual. Asimismo, el director señalaba que hay una sola institución en el Gran Mendoza que presta el servicio y que se encuentra muy demandada, por lo cual, disminuye la frecuencia de los apoyos por tal motivo.

Durante el trabajo de campo conocimos en mayor detalle el conflicto, tanto de la asignación de docente especializada, como de los agentes participantes en el proceso de ingreso al Programa de Apoyo, y de los procedimientos administrativos necesarios. Previo a la asignación de la docente de apoyo, la familia debía asistir a una entrevista en la escuela especial de motores y a una evaluación de la estudiante, pero los padres no habían concurrido en el día convenido por temor a que su hija fuera derivada a la escuela especial. Por tal motivo, y en función de agilizar el trámite de ingreso al Programa de Apoyo, la directora de la escuela integradora sugiere que la entrevista con la familia se realice en la misma. Finalmente se concretan los procedimientos y comienza a recibir el apoyo quincenal. En este sentido se enfatiza que la concreción del servicio de apoyo está estrictamente vinculado a la voluntad de la directora de la escuela y de los docentes intervinientes de generar las condiciones para que la inclusión sea posible.

Por nuestra parte, entendemos que en el proceso de inclusión hay un trabajo articulado entre el equipo directivo, la docente integradora y la docente de apoyo. La directora demandó de forma insistente al ECAPDI la presencia de una docente especializada en discapacidad motriz. La docente integradora ha incorporado pautas sugeridas por la docente de apoyo, como son la incorporación de actividades en el suelo, la anticipación ante algún movimiento de la silla de ruedas, entre otras. Sumado a la buena voluntad de la docente, se pone de manifiesto su experiencia familiar con una persona con discapacidad.

En la escuela N°1 los chicos incluidos presentan discapacidad intelectual, por lo cual la docente de apoyo que asiste es la enviada de la escuela especial de discapacidad intelectual más cercana. Esta docente, en primera instancia se reunió con las maestras integradoras y revisó los legajos de los niños en proceso de inclusión. Ella considera que la inclusión se concreta a partir de la atención

directa de los niños, ya sea en las actividades grupales como en la atención individualizada fuera del aula.

La seño que estaba antes que yo, ella no entraba al aula, pero, pero mi idea es si estar, porque él necesita ahí un apoyo constante, no digo estar ahí físicamente, pero por ejemplo ya la mirada cambia yo por ejemplo me para ahí y él ya se pone a escribir, entonces creo que eso es lo que necesita él. No toda la jornada pero si la presencia, con la sola presencia quizás tampoco tanta palabra. Pero si, sé que en lengua le cuesta mucho lo que es la escritura, todo eso. (Entrevista N° 1, Maestra de Apoyo, Escuela N°1)

La docente integradora de la escuela pone en valor el trabajo de la docente de apoyo: en cuanto al análisis de las planificaciones y posteriores aportes sobre los ajustes razonables de contenido y de acceso que son pertinentes de acuerdo a las características de cada niño.

Ahora hay otra chica, o sea ella también nos brinda esa ayuda, ver la planificación y de ahí ella hace las adaptaciones para este niño: “vos le podés dar, esto, esto, lo podés dar de esta manera” para que el niño llegue también a incorporar el contenido como el resto, que no se quede aislado, que no se quede solo, que no se sienta desligado del resto del grupo. Se trabaja con él en el mismo grupo, no se lo aísla, no se lo saca, para que su autoestima no baje; entonces se trabaja con el niño en el grado, pero con estas ciertas adaptaciones, estas ciertas actividades que se hace diferente al resto del grupo. (Entrevista N°4, Maestra Integradora de 6° grado, Escuela N°1)

A partir de los comentarios de las entrevistadas en la escuela N° 1 se concluye que las prácticas de apoyo en relación a las personas con discapacidad intelectual funcionan de manera diferente a las que se presentan en torno a los estudiantes con discapacidad motora. La docente de apoyo se encuentra con mayor disponibilidad de tiempo para la atención directa de los estudiantes y para el trabajo colaborativo con la docente de grado.

Finalmente, consideramos que la inclusión de las personas con discapacidad menos pautadas por la reglamentación vigente son las más articuladas en la cotidianeidad. En este sentido, nos referimos al trabajo colaborativo y corresponsable asumido por los docentes intervinientes, tanto el de grado como el de apoyo, y el equipo directivo.

La inclusión de chicos y chicas con discapacidad en el aula

Los maestros integradores entrevistados señalaron que los compañeros y compañeras aceptan la

inclusión de los niños y las niñas con discapacidad de manera inmediata y sin conflictos. También comentaron que cuando los chicos y chicas manifiestan dudas, las resuelven en el aula y dejan de ser una dificultad para constituirse en una fortaleza. Esto les permite a los chicos oficiarse de apoyos humanos.

En las entrevistas, una de las docentes integradora, respecto a esta vinculación entre una niña con discapacidad motora y sus compañeros señaló:

No hemos tenido conflicto porque como te digo está muy bien adaptada, muy bien aceptada por los compañeros, o sea, siempre, Jamás una burla, jamás, o sea te digo jamás. No sé el año pasado puntualmente no sé pero no, a ellos se les hace tan natural, yo creo que a los grandes no, pero a ellos sí. (Entrevista N° 8 Docente Integrador Sala de 5 Escuela Número 2)

En la escuela N° 1 la docente de apoyo de un chico de sexto observó lo siguiente:

Creo que también el tema de los mismos compañeros que se burlan, por decirlo así, de que ahora yo recién estoy entrando al grado ... me voy organizando porque también tengo otros alumnos; pero sí, también veo esto de los alumnos que lo cargan: - ¡Ahhh! ¡Tenés la seño que te ayuda! (Entrevista N° 1 Escuela N° 1 Docente de Apoyo)

En cambio, refiriéndose a este mismo niño, la docente integradora comentó que la relación con sus pares es satisfactoria:

En cuanto a sus compañeros es muy buena relación. Es muy bien aceptado. Se vincula, se relaciona con sus pares tanto dentro del grado como fuera del grado. Se relacionan muy bien estos niños no son agresivos, o sea, la relación con sus pares es muy buena; no hay problema en ese sentido. (Entrevista N°4 Escuela N°1 Docente integradora 6to grado)

En uno de los encuentros con niños en la sala de 5 de la Escuela N° 2 observamos que si bien la niña con discapacidad se relacionaba con sus compañeros, por ejemplo, a la hora de la merienda, Amparo se acerca moviendo su silla a la mesa de los varones y le pide a un compañero que le acerque su mochila violeta y después él le acerca la mochila y ella le convida de su merienda (Nota de Campo N° 8).

Sin embargo, en los encuentros también reconocimos que la docente integradora activa los vínculos, los organiza proponiendo actividades en el piso para que todos se puedan mover como la niña sin

marcar diferencias con la silla de ruedas.

Las apreciaciones de las familias sobre la escolarización de los niños y niñas con discapacidad

A partir de las entrevistas a padres, se identifican situaciones particulares que no se apreciaron en las preguntas a los agentes escolares cuando se dialogó sobre la relación con las familias. En relación a Ariel, el niño de 6° con discapacidad intelectual, la madre de uno de sus compañeros, hizo referencia a la experiencia de su hijo en relación a Ariel.

Me cuenta que el otro día su hijo se puso a golpear los bancos estaba muy enojado porque el “chico especial”, le dijo con señas que a su mamá se la iba a coger. El “chico especial” lo describió como que está en sexto y no sabe dividir. Que la maestra le había dicho a su hijo que no le diera importancia pero que su hijo se había enojado aún más. A ella le parecía que no era la solución dejar pasar lo que le había dicho, que como conoce al papá iba a ir a hablar con él. Que ella se había averiguado que al chico no le pegan, que si le pegaran no iría. Que el chico no está con la madre que está con la abuela, cree. También señaló que ese chico debería ir a otra escuela donde lo hagan adelantar, que en la escuela las maestras se dedican a los otros niños no a él. (Nota de campo N° 6, Escuela N° 1)

El relato espontáneo de la madre del compañero de Ariel, expone la perspectiva de las familias en torno a la presencia de un niño con conductas disruptivas y las tensiones que esto genera en la escuela de educación común.

Otra madre de 6° grado puso de manifiesto las vicisitudes del diagnóstico y tratamiento, el cual no fue efectivo.

Me habían diagnosticado que ella tenía, como se llama, déficit atencional y yo la llevé al médico y el neurólogo le dio medicación y parecía dopada siempre, tres años le estuve dando así y la llevaba a la psicopedagoga y me decía que la tenía que seguir tomando porque es algo que le dio el médico y el médico igual, hasta que me cansé y no se la di más ni la llevé más a ningún lado, y el año pasado le dije y me dice, no ya no quiero tomar más la medicación, no te la doy más, porque yo no veía un cambio en ella. (Entrevista N°13, Madre N°9, Escuela N°1)

Después de suspendida la medicación, la madre comenta que la lleva a hacer danza árabe, y esto ha repercutido favorablemente en su autonomía y desarrollo de la autoestima. Además, la madre señala

que su hija tiene dificultades en matemática, por eso en una primera instancia la envió a un apoyo escolar que brinda el municipio en su barrio. Al ser muchos niños y no resultar significativo tal apoyo, la madre le solicitó a la docente MATE (Maestra de Apoyo a las Trayectorias Educativas)¹ de la escuela integradora que le diera apoyo. La docente MATE le manifestó que no podía hacerse cargo en la misma escuela, pero se ofreció a brindar apoyo en contraturno en una escuela para jóvenes y adultos de la cual es preceptora.

Está en la tarde allá y yo le pedí si la podía retirar a la Rosario, porque clase de apoyo dan acá pero sacan los niños del grado y me dijo que no porque tenía varios niños, pero me dice ella: de la única forma que te puedo ayudar es que cuando vos llevas al nene a hockey me lleves a la Rosario que yo soy preceptora ahí y yo le ayudo.

Así que, es la Señora Adri es la que le enseña. Le cuesta porque no se le queda lo que le enseña, ese es el tema. (Entrevista N°13, Madre de 6° grado N°9, Escuela N°1)

Nuevamente concluimos, que las prácticas de apoyo se terminan de resolver a partir de la buena voluntad de los agentes escolares involucrados y su predisposición para responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Consideraciones finales

Al iniciar el trabajo, nos preguntábamos ¿Cuáles son las prácticas y las maneras interpretar la inclusión educativa de niños, docentes y padres? ¿Cuáles son los conflictos que surgen entre los docentes y las familias en relación a la inclusión de los niños con discapacidad? ¿Cuáles son los agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva y los conflictos que se suscitan en el aula y en la escuela?

En relación a los docentes de apoyo y a los docentes integradores, concluimos que son ellos quienes generan el espacio educativo en donde la inclusión encuentra su concreción efectiva. Ellos no presentan resistencia a la inclusión, por el contrario, son quienes activan dispositivos exitosos para la inclusión de los estudiantes, incluso con acciones que están por fuera de lo formalmente

¹ La Maestra de Apoyo a las Trayectoria Educativas se encarga del reforzamiento inclusivo de los alumnos de las escuelas de mayor vulnerabilidad. Se trata de un agente institucional que acompaña, orienta y promueve acciones institucionales que pretenden incluir a todos los niños, en los espacios escolares, con éxito y mejorando los aprendizajes.

establecido.

En relación a los niños y niñas, consideramos que, en principio no tiene problemas en la aceptación de compañeros con discapacidad en el aula. Desde las observaciones en las aulas pudimos advertir que los niños no manifiestan disconformidad o incomodidad en compañía de otros niños con discapacidad. Sin embargo, desde la investigación se plantean dudas sobre estas conclusiones ya que algunos padres manifestaron que sus hijos tenían conflictos con algunos niños incluidos.

En relación a las familias, concluimos que son los agentes que cuestionan o no llevan adelante las pautas formalmente establecidas. En principio notamos que no alcanzan a comprender algunos procedimientos vinculados a la evaluación y derivación por parte de los equipos valoradores. Tal es así que deciden resolver los inconvenientes a través de circuitos alternativos que prometen respuestas más efectivas en menor tiempo. Además, con respecto a las familias de los compañeros, son quienes han presentado mayor disonancia en los discursos en relación a la inclusión.

Consideramos que nuestro trabajo abre nuevos cuestionamientos y nos alienta a seguir indagando en diferentes vertientes. Por un lado, es necesario profundizar en las posturas y en las vivencias de los compañeros de los niños incluidos, ya que las observaciones realizadas solo han posibilitado un análisis parcial. Por otro, lado creemos que es necesario indagar sobre las prácticas de apoyo a la inclusión desde los espacios no formales y que transcurren en paralelo a la inclusión en la escolaridad formal. Por último, y no por eso menos importante, nos proponemos seguir investigando en la contradicción implícita que encontramos entre el modelo social de inclusión propuesto por los espacios educativos y el modelo médico hegemónico que determina el ingreso a los circuitos legítimos de los procesos inclusivos de personas con discapacidad.

También vemos como un desafío importante, el tratar de revisar la dominación que experimentan las familias y los chicos y chicas con discapacidad a través de sus experiencias y visualizarla a fin de reconocer las formas de aceptación o rechazo de esta situación.

Finalmente, podemos afirmar que la investigación resultó de una gran riqueza debido a los intercambios con los principales agentes de los procesos de inclusión, permitiéndonos adentrar en las prácticas cotidianas de manera amena y cómoda. Es por tanto, que se pretende continuar en la misma línea investigativa con la certeza de seguir trabajando en pos de comprender la realidad de las personas con discapacidad, desde sus experiencias y significaciones.

› **Referencias bibliográficas**

Dirección de Educación Especial. (15 de junio de 2017). *Documento de Apoyo. Educación Especial. Modalidad transversal del Sistema Educativo*. Obtenido de <http://www.mendoza.edu.ar/http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/EDUCACI%C3%93N-ESPECIAL-2017.pdf>

Ferrante, Carolina y Dukuen, Juan (2017) “Discapacidad” y opresión. *Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu*. Revista de Ciencias Sociales, DS- FCS Vol 30, n° 40. Pp. 151-168

Palacios, Alejandra. 2008. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.

Romero Acuña, Macarena. 2015. Políticas socioeducativas y trabajo docente en relación a la “integración-inclusión” de “niños con necesidades educativas especiales” Un análisis de procesos cotidianos en una escuela primaria”. *XI Reunión de Antropología del Mercosur, Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay.

Romero Acuña, Macarena, & Pereyra, Cristina. 2018. Los aportes de Liliana Sinisi, recuperando debates en torno a los procesos de integración-inclusión/exclusión escolar. *Cuadernos de Antropología Social Número 47*. FFyL UBA, 157-173.

Sinisi, Liliana. 2010. Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, N° 01. Diciembre, 2010, 11-14.