

Inclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad.

Pilar Cobeñas.

Cita:

Pilar Cobeñas (2012). *Inclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-097/416>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRxp/eqr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

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>.

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

VII Jornadas de Sociología de la UNLP
"Argentina en el escenario latinoamericano actual:
debates desde las ciencias sociales"
La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Mesa 32: Sociología de la experiencia escolar: formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela media

Título del trabajo: *Inclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad*

Autora: **Cobeñas, Pilar**

Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación (UNLP)

Ayudante Diplomada Cátedra Pedagogía de la Diversidad (UNLP)

Becaria Tipo I CONICET CINIG-IdIHCS-UNLP/CONICET

pilarcobenas@gmail.com

El presente trabajo tiene por objetivo contribuir a pensar las formas en que se puede efectivizar la inclusión educativa de las jóvenes mujeres con discapacidad. Para esto analizaremos algunos aspectos de la educación en la Argentina relacionados con la inclusión educativa en la escuela media de personas con discapacidad y el rol de los y las docentes en los destinos de las alumnas con discapacidad, considerando que resulta imprescindible tanto en la estructuración del trabajo docente como en la condición y rol docente. Consideramos que problematizar las heterodesignaciones y miradas discapacitantes y sexistas sobre las jóvenes mujeres con discapacidad como efectos de condiciones históricas y relaciones de poder contingentes, y no destinos biológicos permitirá contribuir a identificar y resistir aquellas relaciones de poder que las han materializado en pos de contribuir a construir una sociedad más inclusiva.

Alumnado con discapacidad, docentes y escuela

Entendemos la discapacidad como una forma de clasificación del alumnado bajo el binomio normal/anormal que posibilitó la producción de alumnos y alumnas sumisas, dóciles y útiles al sistema escolar, y la segregación de los que no “se adaptan” en escuelas especiales u otras instituciones segregadas. Así, la escuela desde sus inicios aplicará tecnologías de modo de definir los destinos del alumnado. De esta forma, se construyó un sistema educativo moderno basado en el paradigma de la normalidad, dando lugar a una concepción de la discapacidad como “anormalidad” (Álvarez-Uría, 1996). Siguiendo a Alves García (2002) “los discursos pedagógicos son prácticas, son tecnologías, son mezclas de poder-saber y de técnicas que tienen efectos productivos y prácticos sobre los sujetos a los que se dirigen y los objetos de los que tratan” (pp. 24-25), de este modo, en tanto regímenes de verdad, de saber-poder, tienen efectos disciplinares sobre los individuos y su experiencia en el mundo.

Las formas de nombrar a los y las sujetos “anormales” ha ido transformándose con el tiempo, y con ellas han variado la asignación de los tipos de educación que necesitan. Así, a principios del siglo XIX se utilizaron las categorías del modelo médico que define a las personas con discapacidad como sujetos enfermos y/o peligrosos que deben ser atendidos en instituciones especializadas con el objetivo de mantenerlos aislados. Durante ese proceso surgió el modelo psicopedagógico que, basado en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, construyó la base de la creación de las escuelas especiales (Cortese y Ferrari, 2003). Este modelo es aún convalidado por diversos espacios institucionales y discursos científicos, que sostienen prácticas terapéuticas de rehabilitación.

Los y las docentes tuvieron un lugar central en la identificación de los y las “anormales” desde el inicio del sistema educativo, cuando ya eran consultados acerca de

“cuáles son los niños que se desempeñan como corresponde, cuáles los que se hacen notar por su turbulencia y, por último, cuáles los que ni siquiera pueden frecuentar la escuela. (...) La enseñanza primaria sirve, en efecto, de filtro y referencia a los fenómenos de retraso mental [y otras “anormalidades”]” (Foucault, 2003:249).

En este sentido los maestros de escuelas normales fueron “la voz de alarma” sobre la “anormalidad” de los y las alumnos/as que asisten a la escuela común. Así, una vez identificados, los y las estudiantes “anormales” serían derivados a las instituciones rehabilitadoras con el objetivo de recibir una terapéutica para restablecer el estado de normalidad. Dicha atención al alumnado “anormal” fue la educación ya que, como señala Foucault, (2005: 243) “la terapéutica de la idiotez será la pedagogía misma”.

Una Educación para Todos y Todas

Durante el siglo XX, el movimiento de personas con discapacidad ha logrado visibilizar en la arena pública las demandas de reconocimiento develando las relaciones de poder que mantienen dicho grupo en situación de opresión, desigualdad e invisibilización privándolos de una participación social e interlocución plena. Esto resulta significativo, ya que las personas con discapacidad han sido históricamente inferiorizadas por efecto de relaciones de poder que las mantienen oprimidas y sumisas, por lo que la lucha por develar estas relaciones subalternizantes fue necesaria para asumirse como sujetos de derechos. Así, uno de los reclamos centrales del movimiento es la eliminación de cualquier tipo de educación segregada y el desarrollo de una educación inclusiva.

El movimiento de personas con discapacidad parte de la convicción de que la efectivización del derecho a la educación de los grupos clasificados como anormales y excluidos del sistema escolar, o segregados en instituciones “especiales”, sólo puede darse por medio de una educación inclusiva que problematice esta categorización y tenga como objetivo una educación para todos y todas juntos/as. Así, considera a la educación inclusiva no como un fin en sí misma,

“sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión” (Barton, 2009:146).

Siguiendo a Ainscow (2008) se considera relevante señalar que, si bien las reflexiones en torno a la educación inclusiva comienzan gracias a la demanda de la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo común, rápidamente logra visibilizar otros/as

sujetos excluidos de la escuela por cuestiones de género, pobreza, sida, guerras, entre otros, y se convierte así en propuesta pedagógica que quiere construir una escuela para todos y todas, incluyendo a todos/as los/as excluidos/as del sistema común escolar, esto es, todos/as aquellos/as que no asisten a la escuela, ya sea común o especial, y todos/as aquellos/as que asistan a escuelas especiales. Ainscow (2008) señala que luego de la Conferencia de Jomtien de 1990 y la Declaración de Salamanca, de 1994, casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr como objetivo la Educación para Todos y Todas, lo que significó el reconocimiento de que una gran cantidad de alumnos y alumnas pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación en todo el mundo. No obstante, pese al supuesto avance por sobre la exclusión educativa y social, los países firmantes parecían significar en la frase “educación para todos”, una educación para “casi todos” “al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños debían ser considerados como “marginales” cuya educación debe correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general denominado educación especial” (pg. 18). De forma que “ser más inclusivo supone reflexionar y hablar sobre la práctica, examinarla y depurarla, e intentar desarrollar una cultura más inclusiva. Esta conceptualización significa que no podemos separar la inclusión de los contextos en los que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sostener o limitar ese desarrollo” (pg. 30). Es por esto que, en esta oportunidad, analizaremos el trabajo y la condición docente en el marco de una Educación para Todos/as, ya que consideramos fundamental repensarlos en función de generar redes y culturas escolares que favorezcan la inclusión educativa, venciendo las barreras institucionales y de enseñanza y aprendizaje que mantienen a las personas con discapacidad, entre otras, fuera de la escuela común.

Inclusión y sistema educativo

Como han señalado diversas organizaciones, y los informes producidos por organismos no gubernamentales u organismos internacionales considerados más abajo, el sistema educativo argentino posee grandes deudas pendientes en torno a la inclusión de diversos grupos en la escuela común. Si bien las últimas definiciones de inclusión educativa comprenden la preocupación por todos los grupos excluidos por diversas diferencias -como por ejemplo el género, las etnias, la pobreza-, en este trabajo presentamos una preocupación específica por las personas con discapacidad, en particular por las jóvenes mujeres.

En la Argentina, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía existe un sistema de educación segregada, y lo que intelectuales y funcionarios, entre otros, llaman “educación inclusiva” consiste, en el mejor de los casos, en la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a un sistema que permanece inalterable ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y no discriminación (Barton, 2009). Así,

“el gran desafío no consiste entonces sólo en alcanzar a quienes todavía siguen excluidos, sino en garantizar que las escuelas y otros ambientes de aprendizaje sean lugares donde todos los niños y educandos participan, son tratados de manera igualitaria y gozan de las mismas posibilidades de aprendizaje.(...) Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades (...) de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales” (Matsuura, 2008:2).

Coincidimos con Connell en que “el sistema educativo no sólo distribuye bienes sociales actuales. También conforma el tipo de sociedad que está haciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo” (1997:22), por lo que creemos que es fundamental realizar esfuerzos para alcanzar la justicia social, y un camino valioso es mediante la educación inclusiva, de la cual los y las docentes son un elemento clave.

Diversos informes, como el del IDRM (2004), o estudios, como el de Ainscow (2008), han registrado que, en América Latina, el término “educación inclusiva” refiere a diferentes niveles y prácticas. Así, en varios casos se sigue confundiendo educación inclusiva con educación especial, la cual continúa vigente en la mayoría de los países de la región. Por otro lado, se han identificado distintos organismos internacionales como la UNESCO que abogan por la educación inclusiva, entendida como la incorporación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las escuelas comunes, y producen una cantidad de materiales para ayudar a los/as profesores/as en las aulas y colaborar con la gestión escolar en este proceso hacia la educación inclusiva. En tanto otros organismos, como el Banco Mundial, pese a los acuerdos internacionales, no tiene políticas claras de inclusión (Ainscow, 2008).

La Argentina ha firmado los convenios internacionales de Educación Para Todos: la Declaración de Salamanca (1994) que obliga a los países firmantes a comprometerse a desarrollar una educación para todos que incluya a los y las niñas con “necesidades educativas especiales”. Por otro lado, la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, también firmada por la Argentina, cuyo artículo 24 refiere a la educación, indica que:

“sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, (...) [y que] las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; (...) se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”.

Asimismo, en relación a la docencia específica:

“(...)A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”.

Pese a dichos compromisos, se ha registrado que la Argentina carece de políticas educativas, recursos materiales, formación y estructuración del trabajo docente en función de crear redes de apoyo entre docentes y escuelas comunes para la inclusión de personas con discapacidad en las aulas comunes, a los que se suma el hecho de que se sostiene el sistema de educación especial, por lo que no se asegura la efectivización de los derechos ni el cumplimiento de las leyes (IDRM, 2004; Mataluna, 2011). Un informe del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (IDRM¹-por su sigla en inglés-, 2004) señala que,

¹ International Disability Rights Monitor <http://www.idrmnet.org/>

“sólo el 60% de los países cuenta con programas de formación docente sobre la educación de niños con discapacidad. Por consiguiente, casi el 40% de los países signatarios de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales no ha implementado ese tipo de capacitación a más de diez años de la firma de dicho instrumento” (IDRM, 2004:xix).

Esto se ve traducido en las cifras de inclusión educativa de 2004 para Argentina: sólo el 0,69% del total del alumnado tienen una discapacidad. Esto implica que muchas personas con discapacidad ven afectado su derecho a la educación.

“La exclusión del sistema escolar puede deberse a muchos motivos, entre ellos, las acciones de los docentes, los directores de las escuelas y los padres o bien a la inexistencia de edificios accesibles o la ausencia de servicios (...) En la mayor parte de los países de la región hay pocas escuelas secundarias especiales y no es común la integración de los jóvenes con discapacidad al nivel secundario. En consecuencia, las personas con discapacidad que asisten a algún establecimiento educativo normalmente reciben menos educación que las personas sin discapacidad” (IDRM, 2004:15-16).

Otro Informe, “Educación Inclusiva para América Latina y el Caribe (2008)” producido por Interred² señala que existen numerosos obstáculos a la escolarización de los y las niñas y jóvenes con discapacidad en la región, y que esta desigualdad también se observa en la población perteneciente a los pueblos originarios, la población pobre, las mujeres, y cuando estas características se combinan las cifras de exclusión pueden llegar a superar el 80%. Cuestiones como la privatización de la educación explícita o encubierta, falta de recursos y financiamiento, contribuyen a sostener la exclusión educativa. En general, en todos los países sigue existiendo un sistema de educación común y uno especial, en vez de aulas comunes para todos/as, y las reformas curriculares y la formación docente no apuntan a crear aulas más inclusivas, por lo que ésta no se lleva a cabo en las prácticas concretas o las políticas educativas de los países de forma sistemática, sino sólo como producto de la buena voluntad de algunas/os docentes en experiencias aisladas que por lo general no se transmiten a otras/os docentes ni quedan documentadas.

² www.interred.org

Así, como señala Ainscow (2008), la inclusión efectiva depende del contexto y del carácter (inclusivo-exclusivo) de la cultura escolar. Como ejemplo de esto podemos señalar que el mero ingreso o permanencia de personas con discapacidad a escuelas comunes no reflejan necesariamente la existencia de culturas escolares inclusivas, ya que se ha registrado que las personas con discapacidad sufren experiencias de exclusión aun dentro de la escuela, como explican estudios biográficos narrativos de las experiencias de jóvenes con discapacidad en escuelas comunes³.

Jóvenes mujeres con discapacidad: exclusión y segregación

En su informe, el IDRM ha identificado que, hasta el 2004, los grupos más excluidos, incluso del sistema de educación segregado, son las mujeres con discapacidad en general y las personas con discapacidades sensoriales y múltiples. Los menos excluidos son los y las niñas y jóvenes con discapacidades “mentales leves” y discapacidades físicas, que no necesitan “adaptación curricular” o accesibilidad edilicia, comunicacional o a la información. En este sentido, se ha encontrado que el porcentaje de escuelas comunes accesibles existentes es de entre 0 y 20%, mientras que las escuelas a construir deberán seguir las normativas vigentes que obligan a los edificios públicos a ser accesibles.

Las experiencias de inclusión conocidas nos llevan a afirmar que son las y los docentes la clave del desarrollo de formas más inclusivas de educación. Son sus formas de concebir sus alumnos y alumnas las que crean los entornos en los que niños, niñas y jóvenes aprenden. Así, la tarea docente en función de una educación inclusiva debe estar comprometida con el desarrollo de las mejores formas de facilitar el aprendizaje a todo el alumnado.

Una encuesta que se aplicó con el fin de documentar la situación de las personas con discapacidad en Argentina (ENDI), y realizada en el marco del Censo 2001, ha registrado que un grupo especialmente vulnerable es el de las jóvenes mujeres con discapacidad, quienes a su vez son las personas que presentan niveles de escolarización más bajo. La información consignada por la ENDI describe que la prevalencia⁴ para el país es de 7,3 para las mujeres

³ Ver por ejemplo MORIÑA DIEZ, Anabel Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad, *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 667-690.

⁴ Prevalencia: corresponde al total de personas con discapacidad de cada sexo dividido por la respectiva población total por 100.

con discapacidad sobre 6,8 en los varones. Para la provincia de Buenos Aires, la prevalencia es de 6,5 para las mujeres con discapacidad sobre 6,3 en los varones, de modo que los datos estadísticos con los que contamos manifiestan que en Argentina la población de mujeres con discapacidad es mayor que la de varones con discapacidad. Esta mayoría es congruente con los datos a nivel mundial. En Argentina, las mujeres con discapacidad se encuentran menos escolarizadas que los varones con discapacidad, particularmente para el grupo de edad que comprende entre los 15 y 29 años, o sea, las más jóvenes (INDEC-ENDI). Estos indicadores muestran, así, la necesidad de incorporar la perspectiva de género para analizar las condiciones en que las mujeres son incorporadas al sistema escolar e identificar las variables que pudieran estar influyendo en sus trayectorias escolares.

Siguiendo a Braidotti (Torres Sbarbati, 2004), el género es una categoría que posibilita pensar en la interdependencia de la identidad sexual con otras variables relativas a la opresión. Desde esa perspectiva consideramos que la edad, la discapacidad y el género, no constituyen una sumatoria de diferencias uniformes e intercambiables ni una jerarquía más o menos estable de ejes de poder que rigen la experiencia cotidiana de los sujetos. La noción de *interseccionalidad* (Dorlin, 2009) nos resulta de gran utilidad para comprender la complejidad de la experiencia de ser joven mujer con discapacidad en la escuela, superando la visión matemática que supone que las relaciones de dominación son aditivas. En este sentido, la interseccionalidad serviría para considerar tanto las lógicas de dominación como las estrategias de resistencia sobre las múltiples opresiones que pueden atravesar a las mujeres. Así, en la interseccionalidad de la experiencia de las mujeres con discapacidad el género y la discapacidad no ocuparían el lugar de la añadidura. Como componentes constitutivos de la subjetividad juvenil involucran al menos tres cuestiones que afectan y empobrecen el desempeño social de las jóvenes mujeres con discapacidad respecto de la población joven: el sexismo, el discapacitismo (que corresponde a la discriminación sufrida por las personas con discapacidad) y el binomio mujer/discapacidad. Lo interesante de esta mirada radica en que sugiere, con relación a este último factor, la existencia de un agregado generado por la combinación del doble estigma, en el sentido utilizado por Goffman (2008). Esto deviene en una visión de las mujeres con discapacidad como pasivas, dependientes e infantiles, minimizadas en sus habilidades y capacidades y subestimadas en sus contribuciones a la sociedad. Además de ser consideradas como seres necesitados de atención, enfermizas y

débiles, prematuramente viejas y tristes, estériles y asexuadas (Cobeñas, 2010). Es decir, lejos de los modelos dominantes de alumidad, belleza y juventud.

En estos discursos intervienen los supuestos sexistas acerca del rol de la mujer, generando la idea de que las personas con discapacidad son incapaces ni tan siquiera de cumplir con el papel al que la mujer queda reducida en la forma tradicional dominante: madre, esposa y pareja sexual. Esto repercute fuertemente en la concepción de sí mismas, dado que construyen su identidad desde el rechazo social, perdiendo la confianza y visión positiva respecto de sí (Hanna et al, 2008; Ferrante, 2009). Esto también influye en la pasividad con la que aceptan, en muchos casos, las prohibiciones a salir de la casa, asistir a la escuela, decidir sobre sus cuerpos, experimentar su sexualidad. Estas prácticas son muy comunes hacia las mujeres con discapacidad, siendo un ejemplo claro de cómo en la interseccionalidad las tres condiciones: juventud, género y discapacidad, provocan el encierro, la no participación, o educación, en suma, se constituyen en el paradigma de la dependencia y lo abyecto.

Consideramos, en consecuencia, que resulta imprescindible tanto en la estructuración del trabajo docente como en la condición y rol docente conocer qué implica trabajar con jóvenes mujeres con discapacidad desde una perspectiva social y cultural. Problematizar las heterodesignaciones y miradas discapacitantes y sexistas resulta necesario para que los y las docentes dejemos de atribuir los “problemas escolares” a los rasgos intrínsecos de nuestros/as alumnos/as, y podamos considerar que la escuela como institución y nuestras prácticas docentes se constituyen en barreras al aprendizaje y a la participación de nuestras jóvenes alumnas.

Consideraciones finales

Dado que la escuela es una institución de producción de normalidad y anormalidad en la que la tarea docente cumple un papel central en la identificación, clasificación y derivación/segregación de alumnos y alumnas “anormales”, es necesario problematizar tanto la edad, como el género y la discapacidad.

La presencia de alumnas y alumnos con discapacidad en las escuelas comunes, producto de las demandas del movimiento de personas con discapacidad “puede actuar como incentivo para estudiar una cultura de mayor colaboración en la que los docentes se apoyen

unos a otros para ensayar nuevas formas de enseñanza” (Ainscow, 1999:30), generando así escuelas realmente inclusivas.

Consideramos que para lograr esto es importante problematizar y desnaturalizar las concepciones biologicistas y prediscursivas que han mantenido como cuestiones naturales y políticamente neutras las condiciones de juventud, género y discapacidad. Esto tiene graves consecuencias sobre los sujetos quienes viven bajo graves condiciones opresivas que devienen de la intersección entre las diversas identidades estigmatizadas.

En consecuencia, creemos necesario examinar los regímenes de verdad escolares sobre las alumnas jóvenes con discapacidad analizándolos como efectos de condiciones históricas y relaciones de poder contingentes, y no destinos biológicos. Consideramos que es de esta forma que podremos comenzar a identificar y resistir aquellas relaciones de poder que los han materializado (Tremain, 2002), en pos de contribuir a construir una sociedad más inclusiva.

Bibliografía utilizada:

Alvarez Uría, F. (2002) La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En: Franklin, B. (comp) *La interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor

Alves García, M. (2002) *Pedagogias críticas e subjetivação. Una perspectiva foucaultiana*. Río de Janeiro: Editora Vozes.

Barton, L. (2009). “Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones”, *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 2009, pp. 137-152.

Cobeñas, P.; Luque, J.; Justianovich, S. (2011) Aproximaciones a una crítica posestructuralista de la pedagogía de la diversidad, Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía, UNLP, agosto de 2011.

Cobeñas, Pilar (2010) “Auto- representaciones de jóvenes mujeres con discapacidad escolarizadas” publicada en las actas de las XVIII Jornadas de Jóvenes Investigadores de Asociación de Universidades Grupo Montevideo, llevadas a cabo en la Universidad Nacional del Litoral los días 19, 20 y 21 de octubre de 2010, ISBN: 978-987-657-504-1

Connel, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata

Cortese, M y Ferrari, M.(2003) Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En: Vain, P. (comp.) *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Dorling, Elsa (2009) *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, Buenos Aires: Nueva Edición

Ferrante, Carolina (2009) “Las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: una reflexión sociológica crítica” en *Revista Intersticios*, v. 3(1), p. 59-66. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11089/8.2.6-11089.pdf>. Acceso en: 19 agosto 2011.

Foucault, M. (2005) *El Poder Psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Goffman, Erving (2008) *Estigma: La identidad deteriorada*. (Buenos Aires: Ed. Amorrortu).

Hanna, William J.; Rogovsky, Betsy (2008) Mujeres con discapacidad: La suma de dos obstáculos en Barton, Len. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society*. (Madrid: Ed. Morata)

IDRM, (2004), Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Américas. Disponible en http://www.idrmnet.org/pdfs/IDRM_Americas_Sp_04.pdf, última consulta, 10 de marzo de 2012.

INTERED (2008), La Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa. Disponible en http://www.educarsumando.org/media/documentos/educacion_inclusiva.pdf, última consulta, 10 de marzo de 2012.

Mataluna, M. B., (2011) Políticas de atención escolar a personas con necesidades educativas especiales: un estudio comparado Brasil y Argentina. Ponencia presentada en el IV Congreso de la SAECE, disponible en <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab87.pdf>, última consulta, 10 de marzo de 2012.

Matsuura, K., (2008). “Prefacio”, en Revista *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008, UNESCO

Moriña Diez, A. (2010) “Vulnerables al silencio: historias escolares de jóvenes con discapacidad”, en *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 667-690

Torres Sbarbati, Helena (2004) “¿Sastres o modelos?: la constitución de las identidades. Aplicaciones de la teoría del nomadismo a la acción política” *Revista Historia Actual On Line* n. 3, p. 93-97, Febrero. Disponible en: <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/33/34>. Acceso en: 23 ago 2011.

Tremain, S. (2002) On the subject of impairment, en Shakespeare, T. y Corker, M (Eds.) *Disability/posmodernity*, U.K.: Ed continuum