



Hitos de una trayectoria: Reconstrucción del proceso socio-educativo de una estudiante a partir de la detección de su discapacidad

Luisina Zanetti¹
Dagma Schabner²
Anahí Carbó³

Resumen

En este artículo, se aborda la reconstrucción de los hitos más significativos de la trayectoria socio-educativa de una estudiante con discapacidad, estudiada en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación denominado “Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos” dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. El objetivo perseguido es problematizar los supuestos que subyacen sobre los saberes en torno a la alfabetización, las demandas curriculares al interior de los niveles y modalidades, y el rol de las instituciones escolares en las trayectorias socioeducativas de los estudiantes con discapacidad. El propósito de dicha reconstrucción parte de analizar los mecanismos de exclusión e inclusión que se generan y que vivencian los estudiantes en sus procesos educativos. Estos circuitos se conforman a partir del desconocimiento de los recorridos educativos previos realizados por el educando, las construcciones alrededor de la noción de discapacidad, las diferentes formas de concebirla, y por los diversos condicionantes del entorno social y familiar que irrumpen en su escolarización continua.

Trayectorias socio-educativas - educación de jóvenes y adultos - alfabetización -
discapacidad - exclusión

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: luisij.zanetti@gmail.com

² Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: dag.schabner@gmail.com

³ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: anicarbo14@gmail.com

Milestones in a trajectory: Reconstruction of a student's socio-educational process from the detection of her disability

Abstract

In this article, we present the reconstruction of the meaningful milestones of the socio-educational trajectory of a student with disability, investigated for the Licenciatura en Ciencias de la Educación Final Thesis, entitled “Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos”, directed by Dra. María del Carmen Lorenzatti.

The aim we pursue is to problematize on the underlying assumptions about the knowledge related to literacy, the curricular demands of Youth and Adults Education and the role of the educational institutions in those trajectories. In this investigation, we analyze the mechanisms of exclusion and inclusion that students with disability live in their education. These circuits are built around the ignorance about educational trajectories, the disability implications and the roles society and families plays as they intervene in her educational formation.

Socio-educational trajectories - youth and adult education - literacy - disability - exclusion

¿Por qué un análisis desde las trayectorias socio-educativas?

Proponer un análisis de las trayectorias socio-educativas parte de la posibilidad de adentrarnos a la historia de vida de los sujetos, que en este caso son el punto de partida de la investigación que guía este trabajo. El proceso de reconstrucción de las trayectorias implica mirar el presente, teniendo en cuenta el pasado, las historias de los sujetos y las significaciones que los mismos construyen, de este modo advertimos la singularidad de cada uno de los casos a investigar. Tomando los aportes de Sinisi & Montesino, las trayectorias socioeducativas son “una construcción que incluye los aspectos estructurales y las significaciones que los sujetos les otorgan” (2010, p. 5), por lo tanto, trabajar desde de la reconstrucción de las mismas nos permite interactuar con las voces de los estudiantes, los familiares y las de diversos actores que se hacen presentes en sus recorridos educativos y sociales.

El objetivo de este trabajo está puesto en reconocer algunos hitos de la vida de una estudiante con discapacidad. Haremos hincapié sobre los momentos de “paso” por las diferentes instituciones educativas a las que ha asistido la joven, avanzando en plantear algunos análisis sobre dichos hitos. Al decir de Cragolino (2006):

La reconstrucción de la historia planteada como “trayectoria” es la que permite advertir dicha variación, sosteniendo un enfoque en el que se liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni

azarosas sino resultado de complejas y múltiples determinaciones (Cragolino, E. 2006, citada en Sinisi & Montesino, 2010)

Resulta pertinente detenernos sobre la relación dialéctica a la que refiere la autora y el lugar que ocupan las instituciones educativas en la vida de los estudiantes, éste se constituye como un eje que predominará en el desarrollo del presente trabajo, a partir de entender que las diversas instituciones forman parte de las decisiones, acciones y prácticas que no son azarosas y que influyen en la vida de los estudiantes con discapacidad y de sus familias, constituyendo un circuito que se funda en mecanismos de exclusión e inclusión que se genera en el paso por los distintos establecimientos y realizaciones de etapas escolares repetidas en diferentes niveles, modalidades y otras instancias no formales de educación. En consonancia, con la perspectiva sobre la cual trabajan las autoras Carmen Lera y otras (2007), citamos:

En el análisis de trayectorias es fundamental prestar especial atención a los periodos de cambio o inflexión (históricos o personales), por su repercusión en la continuidad o cambio de las trayectorias. Esto supone que existen “momentos claves” o “nudos” en la vida de los sujetos, momentos de “transición” o “paso” que ameritan una observación minuciosa para entender aquellos aspectos que resultan relevantes en el proceso de producción y reproducción social (p. 38).

Es a partir de esos momentos clave, puntos de inflexión, realizaremos este trabajo, buscando avanzar a problematizar y visualizar aquellos quiebres y rupturas producidos en su recorrido escolar.

Amparo, una estudiante de la escuela de jóvenes y adultos

Amparo es una estudiante de 27 años, perteneciente a una familia de clase media. Ella vive en una localidad cercana a la capital de Córdoba y actualmente asiste a un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos, a pocas cuadras de su casa. Su familia está compuesta por la madre y el padre, con quienes vive y es la menor de cuatro hermanos. La trayectoria socio-educativa de Amparo fue reconstruida a partir de los aportes que brindan su familia en una entrevista en profundidad, a continuación, la presentaremos organizada en torno a seis hitos.

El ingreso de Amparo a la escolaridad obligatoria: nivel inicial

Su ingreso a la escolaridad comenzó en el año 1993 en un jardín privado de la ciudad de Córdoba, el mismo en el que habían asistido sus hermanos. A esta institución fue un corto periodo y no fueron claros los motivos por los cuales le piden que no continúe asistiendo. Ante la visión institucional de que Amparo no cumplimentaba con las demandas del nivel educativo, la respuesta fue solicitar el cambio de escuela. A partir de ese momento Amparo

y su familia se adentran en el circuito de inclusión y exclusión, en medio de una persistente búsqueda por el bienestar, la educación y desarrollo de ella.

Amparo realiza una segunda inserción al nivel inicial en un jardín municipal de un barrio de la zona norte de Córdoba. Es en aquel espacio educativo donde los docentes advierten a la familia que Amparo tenía dificultades. Ella realiza dos años de nivel inicial, en el segundo es acompañada por la madre durante la jornada escolar.

Mamá: Ella empezó en un Jardín Municipal, y ahí detectaron que ella, era como que le faltaba un poquito más para llegar al objetivo que hacían sus compañeritos. (Entrevista familia 2017)

La madre afirma que no es como ahora, que en ese momento no había acompañantes terapéuticos. El marco normativo que regulaba la inserción educativa de las personas con discapacidad era la Ley 22.431 (1981), a partir de la cual se expide el Certificado Único de Discapacidad para acceder a los servicios y prestaciones integrales para las personas con discapacidad. Como Amparo no lo tenía, su madre era quien la acompañaba cuando en el jardín le realizaron dicho pedido.

Siguiendo el relato de la madre, fue la docente quien les propone realizar la consulta con un especialista. Se identifica el rol de la escuela como la institución que detecta y ante el reconocimiento de *la falta* o *el déficit*, deriva a Amparo y su familia a realizar una consulta con profesionales del ámbito de la salud. También es pertinente señalar que ambas instituciones educativas de nivel inicial deciden interrumpir la escolaridad de esta alumna por sus dificultades que, hasta la fecha, no se reconocían como una discapacidad. Comienzan a transitar por un recorrido sinuosos y con intermitencias, en el cual intervienen instituciones y profesionales con diversas visiones, opiniones y sugerencias sobre el desempeño escolar de Amparo.

Identificación de las dificultades y certificación de la discapacidad

En la consulta con un psicólogo detectan que Amparo tiene un “problema de aprendizaje”. El padre afirma que ella es “hiperkinética” y la madre agrega que tiene “retraso del lenguaje y aprendizaje”. Damos cuenta que a Amparo se le detecta la discapacidad en la escuela, momento en el que hacen evidente que su desarrollo cognitivo no se correspondía al nivel esperado por la estructura escolar para su edad.

A partir de dicho diagnóstico, Amparo obtiene al Certificado Único de Discapacidad. Sin embargo, para ese momento la familia no contaba con obra social, aunque afirman que las obras sociales no cubrían los tratamientos que los profesionales les indicaban. En este momento regía el Sistema de Protección Integral que se sostiene en la Ley Nacional N° 22.341 (1981), pero un año después de que Amparo logre obtener el CUD, se sanciona la Ley 24.901 (1997) que se titula Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral. Es posible afirmar que este marco legislativo da una ambigua atribución de responsabilidades al Estado, que es

limitada para quienes carecen de prestaciones privadas dado que las obras sociales pasan a ser los principales responsables de cubrir y garantizar el acceso al servicio. Entendemos que este marco denota una característica fundamental, en tanto que habilita las interacciones entre el sistema de salud y el de educación, y favorece a las agencias privadas dejando así un marco inconcluso respecto a las obligaciones del Estado. En este marco, la familia de Amparo cubre los tratamientos sugeridos por los profesionales de manera particular.

Retomando la trayectoria, finalizado el nivel inicial y Amparo no comienza primer grado en la escuela común. Su familia dice al respecto:

Papá: Fue como brusco, la sacaron de una. “No esta chica no puede seguir más” ... directamente.

Mamá: directamente no puede seguir en la escuela que ella había empezado, sino que tenía que ir a una especial. (Entrevista a la familia, 2017)

Ante la pregunta a la familia respecto a la posibilidad de que en ese momento pudiera haber sido integrada en aquella escuela, contestan:

Papá: Yo calculo que, si ella hubiese seguido con alguien que la guíe, hubiera salido adelante, pero en ese momento nadie, la sacaron, le dijeron no directamente no puede venir más... pero no hubo nadie que dijo, bueno contenerla. (Entrevista Familia, 2017)

Son muchas las implicaciones que atraviesan ese periodo de la vida de Amparo, demarcan fuertemente las siguientes etapas, de este modo nos es posible entender a este hito como una de las principales situaciones de exclusión de la escuela común y el primer vínculo con agentes pertenecientes al área de la salud, quienes asumen el rol de guiar y decidir sobre la escolaridad.

La búsqueda de instituciones educativas para Amparo

A partir de este momento comienza un periodo de dos años de búsqueda de instituciones que, al criterio de la familia, se adecuarán a ella, al tiempo que continuaban consultando especialistas. Por otro lado, la familia expresa que la oferta de instituciones terapéutico-educativas era, en la mayoría de los casos, privada y que no entraban dentro de la cobertura médica. El Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral ya estaba vigente pero aún no se había regulado el nomenclador de las prestaciones y las coberturas correspondientes para cada discapacidad.

En aquel periodo de tiempo, la educación se regulaba por la Ley Federal de Educación (1993), desde la que se proponía una perspectiva de integración y la determinación del destino escolar de los estudiantes que manifiestan dificultades en los procesos de escolarización, se sugería y valoraba que sea realizado por especialistas del ámbito de la salud o de la psicopedagogía. Durante esos dos años, a partir de la recomendación de diferentes

profesionales, prueban la integración de Amparo a fundaciones especializadas en el tema, sin embargo, no parecían ser las indicadas para la familia y deciden suspenderlos.

Es relevante detenerse en los profesionales que acompañaron a Amparo y su familia, algunos de los cuales lo hacen hasta la actualidad. No es un dato menor que Amparo sostiene terapia con una psicóloga durante ese tiempo e ininterrumpidamente hasta la actualidad. Son estos profesionales los que orientan las decisiones educativas de la familia de la joven en ese momento y solo de manera intermitente y pragmática, es la participación de los profesionales del ámbito educativo. A partir de realizar terapia con una psicóloga, se define la búsqueda de instituciones y se concreta con el ingreso de Amparo a una Escuela Especial pública, que se encuentra en una localidad de Sierras Chicas, Córdoba. En términos analíticos, en esta secuencia de sucesos, es posible identificar el sesgo del modelo médico céntrico, en el cual los especialistas en psiquiatría y psicología son los legitimados para abordar casos como el de Amparo y decidir sobre su destino escolar y educativo.

Nueva oportunidad de inclusión en una institución de los “Regímenes Especiales”

Entre los años 1998 y 2004, Amparo transita en esta institución de educación especial el Nivel Primario. Hablar de *transitar* no es azaroso, ampliaremos esta idea a lo largo del apartado.

En aquel momento, los criterios de los padres para elegir esta institución devienen principalmente de la falta de opción, mencionan que otras escuelas quedaba lejos y en ese momento no contaban con cobertura para el transporte, desde la oferta pública ni privada. Afirman los padres:

Mamá: (...) ahora te cubren el transporte y todo eso, pero en ese entonces no era todavía así, viste...

E: La cobertura de transporte, ni siquiera tenían acceso a alguna cobertura pública, ¿más allá de que no sea por la mutual?

Mamá: no...eso está saliendo ahora viste. (Entrevista Familia, 2017)

Durante este periodo en la escuela especial, los padres comienzan a identificar situaciones de discriminación y perciben que no avanzaba en sus aprendizajes, ellos comentan que:

Mamá: la discriminaban mucho, te digo, siendo escuela especial, la hacían ir en horarios de trabajo por ser que hacían talleres, cocina, huerta y canto. Cuando eran las dos horas de lectoescritura no. O sea, directamente ella entraba a las 10:00 am salía a las 12:00 pm, pero de 08:00 a 10:00 am tenían lectoescritura, entonces como ella no avanzaba en nada, las maestras no se ponían para ella, entonces iba en el horario que ya tenían talleres (Entrevista familia, 2017).

Resulta importante mencionar que Amparo reconocía las primeras letras cuando ingresó a esta escuela, sin embargo, termina la primaria sin incorporar la lectoescritura. En el tiempo que transita y asiste a la institución de educación especial se configura como una larga etapa de escolarización de Amparo, pero no alcanza aprendizajes vinculados a la alfabetización y al cálculo matemático. Otro aspecto que no es menor es que tampoco obtiene certificación por los años cursados en aquella escuela.

Hasta ese momento prevalece la idea de que *no puede* o la idea de *tope* respecto a sus posibilidades de aprendizaje, que son claros ejemplos del ya mencionado modelo médico-céntrico, que se centra en la dificultad de la persona, en lugar de superar barreras contextuales. En consecuencia, surgen los siguientes interrogantes: ¿por qué la Escuela Especial no atiende la especificidad de este sujeto?, ¿qué significa cursar la primaria en una Escuela Especial? ¿Qué aval y alcance tiene la certificación brindada por la Escuela Especial, en aquel momento?

Al finalizar la primaria, la familia decide interrumpir su escolaridad en esta institución, porque no acordaban con el proceder de la misma y por la manera de llevar adelante el trabajo pedagógico. La educación especial, que en el momento de ingreso de Amparo había sido la posibilidad de ser incluida en la escuela, termina por convertirse en una nueva experiencia de exclusión.

Inclusión educativa en experiencias de la educación no formal

Una vez que se decide *sacar* a Amparo de la Escuela Especial, se identifica una actividad educativa breve en un espacio de apoyo escolar ofrecido por la directora de la misma escuela especial, en una instancia particular y privada.

Aquella experiencia se interrumpe por causas que no se explicitan, y a partir de ahí la familia decide llevar a su hija a tomar clases con una profesora de educación especial que de manera particular trabajaba con un grupo reducido de estudiantes con similares características en el desempeño de sus aprendizajes. En ese espacio Amparo concurre entre tres o cuatro años. Durante aquel tiempo los padres reconocen que demostró progresar, también recuerdan gustosos, que realizaban viajes, hacían diversas actividades y además que en aquel espacio educativo empieza a leer.

Mamá: Cuando ella recién empezó, que te digo con esa chica que hizo mucho tiempo acá y en la escuela especial no aprendió eso, pero con esta chica sí. Íbamos en el auto y, que se yo, de repente dice: en ese cartel dice cual y tal cosa. Nosotros nos quedamos así, se nos caían las lágrimas viste porque tanto ir al colegio ese especial y no aprendió nada y de repente ir y leerte un cartel viste, o reconocer las letras y todo, para nosotros eso fue (Entrevista Familia, 2017)

A partir del testimonio de la familia, entendemos que era un espacio de enseñanza no formal, en el cual ella pudo transitar procesos de aprendizaje que antes no habían sido posibles, a pesar de que su diagnóstico no había mostrado variaciones para los especialistas. La

experiencia de trabajo con este grupo particular de apoyo escolar concluye aproximadamente en el año 2008, cuando la docente decide dejar de dar clase.

Una vez que Amparo deja de asistir al espacio de apoyo anteriormente descrito, es posible reconocer que transcurre un tiempo de aproximadamente 6 años, en los que realiza diferentes actividades laborales que, como su padre cuenta, algunas son de tipo informal como de vendedora ambulante, realizando recorridos por el barrio y otras son en ocupaciones destinados a la inserción de personas con discapacidad en el mundo del trabajo, específicamente participa como pasante en la cooperativa del agua con el Plan Primer Paso (2010/2009).

Se entiende que estos espacios forman parte de las experiencias educativas significativas para la estudiante, aunque se encuentran por fuera del sistema educativo formal, estas instancias configuran su trayectoria y le posibilitan nuevos caminos. Para ampliar esta idea tomamos la siguiente cita:

Lo educativo se configura como un campo problemático y complejo representada por una pluralidad de significados. Lo educativo y la formación intelectual de los individuos se inscriben en múltiples espacios sociales, como las juntas vecinales, las reuniones de mujeres, las marchas, las protestas callejeras y las rutinas escolares, por mencionar algunos (Ruiz Muñoz, 2009, p.25)

Luego de un periodo de tiempo, Amparo vuelve a retomar la escolaridad en un espacio cultural de la ciudad donde vive, en un grupo de apoyo organizado por la municipalidad destinado a personas con discapacidad, en el cual los padres reconocen que ha logrado transitar procesos de aprendizajes significativos y además se identifica como la institución por medio de la cual la estudiante se informa de la oferta educativa del CENPA.

Ingreso a la escuela de jóvenes y adultos

El ingreso a la escuela para jóvenes y adultos, se identifica como una posibilidad que la estudiante tiene para continuar y restituir su derecho a cumplir con la escolaridad obligatoria y de calidad. Las características que posibilitan su ingreso a esta modalidad, están vinculadas en primer lugar a la edad, ya que para ese entonces la estudiante tiene alrededor de 25 años. También, es importante señalar que en aquel momento se encontraba en vigencia (y aún hoy lo está) la Ley de Educación Nacional, principalmente a partir de la cual algunos artículos claves (Art. 46 y 138) y resoluciones (118/2010) regulan el ingreso, la permanencia y flexibilidad para la inclusión de personas con discapacidad.

Ingresa al CENPA en el año 2015, la estudiante va de forma particular hasta la institución y se inscribe ella misma.

Papá: (...) Aparte ella lo que tiene, es mucha iniciativa. O sea, al colegio fue y se anotó sola... ella fue y un día nos llama la maestra y nos dice, lo llamo porque el lunes empiezan las clases, para avisarle a Amparo, y nosotros ni sabíamos (Entrevista a la familia, 2017)

En la escuela de jóvenes y adultos han podido reconocer importantes avances en la formación que recibe. Ellos expresan que:

Papá: Ella vos le preguntas y sabe quién es Eva Duarte de Perón. Pero viene asombrada viste, y vos decís pero nunca lo escuchó en su vida en ningún colegio, ni Belgrano, ni San Martín, nada. En cambio ahora vos la ves y es como que le entra viste...

E: Es que son cosas que tampoco uno no las aprende en la vida, nada más.

Papá: Claro. Y si acá con esta chica está aprendiendo cosas que a nosotros nos asombra ¿viste? cosas como esas... para otro dirá que salame, se sabe que Belgrano... pero bueno, para ella es un montón eso (Entrevista a la familia, 2017)

En la actualidad recibe tratamiento por parte de un equipo interdisciplinario compuesto por la psicóloga, acompañante terapéutico y psicopedagoga, que trabajan por fuera de la escuela. Por otro lado, actualmente recibe un subsidio por discapacidad.

Papá: Ella cobra un subsidio.

Mamá: Ella cobra como discapacidad... porque yo soy jubilada y la tengo a cargo a ella, pero no es una jubilación, ni nada... Mi jubilación cuando yo no este, le pasa directamente a ella, pero ella no cobra nada más que una ayuda, mínima (Entrevista a la familia, 2017)

La escolaridad en este espacio abre a expectativa de futuro, como la posibilidad de continuar los estudios en el CENPA. Tanto la joven como su equipo terapéutico, la escuela y la familia, afirman que existe la posibilidad de pasar a la secundaria acompañada con un docente integrador. Esta posibilidad está vinculada también a que existe la posibilidad de acreditar el nivel primario y continuar la secundaria, aspecto que no había sido considerado anteriormente en su paso por la Escuela Especial, al punto de no existir registro de los aprendizajes que en aquel espacio la estudiante pudo haber logrado.

Mamá: sí, sí tendría que empezar ella el secundario con una acompañante (...)

Papá: alguien que la acompañe.

E: claro, y ahí ella podría transitar el secundario.

Papá: pero dijo que no ahora, falta todavía, más adelante.

Mamá: pero sí están las posibilidades... (Entrevista familia, 2017)

Esta última cita de la entrevista a la familia permite visualizar que están presentes en el proceso educativo de la estudiante otros profesionales que desde sus áreas acompañan a la estudiante, sin embargo, en la actualidad ella asiste sola a la escuela y los profesionales no intervienen en las decisiones pedagógicas que guían la enseñanza que recibe.

Conclusiones finales

La reconstrucción de esta trayectoria permite construir conocimiento sobre la participación y la educación de personas con discapacidad en la Modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos. En su singularidad nos permite percibir circuitos que no convocan al estudio y la dilucidación, para aportar a la comprensión de intrincados procesos de discriminación.

En primer lugar, esta trayectoria nos invita a entender que los sujetos que están presentes en aquellos espacios aportan a la configuración de las prácticas de enseñanza y a la especificidad de los mismos. Estos sujetos, son aquí considerados sujetos de derecho a recibir educación de calidad e integral a lo largo de la vida.

En segundo lugar, el recorrido por el cual nos lleva la historia de Amparo, nos permite comprender que los procesos educativos involucran diversas instituciones, que la mayoría de las veces funcionan de formas segregada. Para comprenderlos es esclarecedor el concepto de archipiélago educativo que Ruiz Muñoz refiere afirmando que:

La escuela, la familia, la iglesia, las asambleas vecinales y las organizaciones civiles, se configuran en espacios sociales productores de sentidos pedagógicos, éticos, políticos y de otros muchos tipos, los cuales juegan un papel central en la formación y constitución intelectuales de los sujetos. Estos espacios sociales operan de manera de archipiélago educativo y permiten argumentar y cuestionar la idea de que lo educativo se limita al espacio y al ámbito del sistema escolarizado (Ruiz Muñoz, 2009, p. 25-26)

La diversidad de instituciones intervinientes en la escolaridad presentes en la trayectoria de la estudiante permite dar cuenta que existen mecanismos de inclusión que esconden efectos de exclusión inmediatos o más tardíos. Sin embargo, creemos que el estudio de las trayectorias permite reconocer y visibilizar los mismas, lo cual puede ser un punto de partida para avanzar a pensar escenarios en los cuales se garantice el acceso al derecho a la educación.

En tercer lugar, la trayectoria reconstruida, nos lleva a pensar los espacios de escolaridad y el acceso a una institución o modalidad que pueda dar cuenta de la heterogeneidad que cada sujeto aporta desde sus particularidades. Por lo tanto, en esta línea, tomamos las palabras de Liliana Sinisi:

Hablar de inclusión o integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados (Sinisi, 2010 p. 11).

Creemos que es necesario seguir preguntándonos por las formas de generar espacios que respondan a las necesidades de los educandos y se constituyan como posibilidades.

Volvemos a la pregunta que guía inicialmente la investigación: ¿Por qué hay personas con discapacidad en la modalidad de la EPJA? Es posible ensayar algunas respuestas posibles, pensar en que los espacios se encuentran en constantes cambios y es necesario, para entenderlos, reconocer que los sujetos que los habitan, al *estar*, también los constituyen.

En esta línea, creemos importante reconocer, en vínculo con el marco político actual (aclarando que no se trata de una problemática propia de este momento histórico), que la presencia de personas con discapacidad en las aulas de la EPJA, es una nota característica de la realidad educativa que intentamos reconstruir aquí, y es necesario pensarla en términos de restitución de derechos a sujetos, que como en el caso de Amparo, han quedado postergados. Por último, consideramos que, en línea con lo anteriormente expuesto, la presencia de personas con discapacidad, es una problemática en tanto, antecede a su inserción un previo recorrido signado de exclusión y discriminación.

Referencias bibliográficas

- Lera, C. et. al. (2007). Trayectorias un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social”. Argentina. Revista Cátedra Paralela No 4.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2009). Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes. México, Universidad Iberoamericana/CREFAL.
- Sinisi, L. & Montesino, M. P. (2010). Trayectorias Socio-educativas de jóvenes y adultos. Sus experiencias con la escuela media. Serie Informes de Investigación N° 1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación - DINIECE. Buenos Aires, Argentina.

Documentos consultados

- Ley N° 24.195 (1993). Federal de Educación. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires.
- Ley 24.901 (1997) Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.
- Ley N° 26.206. (2006) de Educación Nacional. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.
- Resolución N° 118 (2010). Anexo I: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. Consejo Federal de Educación. Iguazú, Misiones, Argentina.