

Una variable del modelo educativo para una educación inclusiva en Artes

❖ **NORIEGA, ADELA DEL CARMEN** | adelanor@gmail.com

Facultad de Artes de la UNT, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo relato de las experiencias realizadas en el “Aula-taller sobre inclusión” en el primer año de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. Se expondrán tres casos de alumnos con dificultades diferentes con una particularidad en común: la discapacidad. Lo que habilita a plantear y repensar el concepto del modelo educativo en relación a la didáctica pedagógica, como así también, atender a las necesidades de los nuevos paradigmas posibles, donde la inclusión y la discapacidad, proponen la necesidad de replantear nuevas estrategias a seguir dentro del aula.

A lo largo del desarrollo de este trabajo, se observarán las modificaciones y las transformaciones de los recursos metodológicos empleados a fin de analizar e identificar aquellas prácticas que promuevan al aporte de un modelo educativo de equidad.

En miras de fortalecer la didáctica y, ajustando la metodología, para que ella sea, más que a una praxis de educación integradora, a una práctica que permita verdaderamente el desarrollo de una educación inclusiva. Por lo tanto, presentar estas experiencias, es proponer la interpelación al modelo educativo, dentro de la educación superior, y que podamos juntos repensarlo y por qué no, reconstruirlo.

PALABRAS CLAVE: Modelo, Inclusión, Discapacidad, Educación Inclusiva.

INTRODUCCIÓN

“Ser es ser el valor de una variable”

Quine

“El ser de la vida fáctica se caracteriza porque no “es” sino en el “como” que representa el ser-posibilidad de sí mismo”

Heidegger

La integración educativa, que comenzó con la inclusión de los alumnos con discapacidad en los centros y aulas ordinarias, significa un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas. Representa un avance significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades.

La discapacidad y su conceptualización fueron transformándose a lo largo de un proceso lento, que plantea y propone una nueva perspectiva. Se enuncia, con fuerza, que es la escuela la que debe transformarse para atender a todos y no el alumno el que debe adecuarse a la escuela. Los referentes de análisis como los modelos de intervención, sirven para situarnos ante un nuevo paradigma distinto de interpretación de la realidad.

En el año 2007 se aprobó la Convención sobre los Derechos de personas con discapacidad, que es ratificada en la Argentina en el año 2008, mediante la Ley 26.378. La convención es una norma universal y se constituye como tratados de derechos humanos; tiene como objetivo asegurar que se garanticen los derechos de todas las personas con discapacidad, la misma presenta un cambio cualitativo en la medida que:

- Define la discapacidad a partir de la interacción entre las condiciones individuales “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo”, y las barreras de su entorno,
- reconoce el derecho de la inclusión de las personas con discapacidad estableciendo “un sistema de inclusión inclusivo en todos los niveles y a lo largo de toda la vida”,

- expresa la necesidad de establecer una educación inclusiva como una adecuación a los sistemas educativos para brindar educación para todos. Ya no son personas con discapacidad quienes tienen que adecuarse a las escuelas para poder ser parte de ellas, sino es la escuela quien debe reorganizarse para brindar la educación a todos y todas.²⁰²

En la República Argentina, la Constitución de 1994 hace referencia explícita a personas con discapacidad, en un artículo que contempla a los sectores más vulnerados y en ella declara igualdad de oportunidades, trato y ejercicio de todos los derechos declarados en esta Constitución.

“Corresponde al Congreso: Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, e internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de la lactancia” (Cap.4, Art. 75, Inciso 23)

Otro de los marcos normativos, a tener en cuenta, a la hora de hablar de inclusión es la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006 que garantiza el derecho de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades.²⁰³ Y además establece, en lo referente a accesibilidad, que debe garantizarse la accesibilidad edilicia en todos los edificios escolares, situación que aún hoy dista mucho de concretarse particularmente en el marco de los establecimientos públicos nacionales. Esta ley define “Educación especial” como transversal en el nivel educativo, como lineamiento de políticas educativas en el que se observan modificaciones educativas a lo largo de la última década.

La Ley de Educación Nacional implica la valoración de las diferencias en las escuelas y define a la educación inclusiva *“como la transformación del sistema educativo y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y las alumnas en relación a tiempos, estrategias y entornos”*.

Es así, que partir de lineamientos que proponen un marco normativo, comprendido en las reglamentaciones nacionales e internacionales, se facilitó en la última década, la importancia y la transformación hacia un modelo educativo inclusivo.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Contar la experiencia de aula, en contexto de la educación superior, exige una revisión de las prácticas pedagógicas y de los aprendizajes. Tener en cuenta el marco normativo que fija la ley es tomar una distancia en relación a la temporalidad de la propia Ley. Y visualizar cómo el primer año de la Licenciatura en Artes fue modificando su estructura en los últimos años a fin de recibir e incluir los diversos grupos de alumnos ingresantes, sujetos a tener en cuenta en este análisis.

Así vemos que en lo que respecta a la conformación de la clase, ésta dejó de estar conformada por un grupo definido por su homogeneidad, para pasar a mostrar su dimensión heterogénea, y por qué no decir que en estos tres últimos años, la constitución grupal de los ingresantes se distingue por la diversidad. Con ello, quiero señalar que las aulas universitarias modificaron considerablemente su escenario, conformando así un elemento de estudio en su dimensión grupal.

El escenario del aula evidencia la disparidad en relación a las edades y también las diferencias en niveles de formación y del contexto del que surgen estos actores; últimamente contamos con la incorporación de nuevos actores en el aula: los alumnos que presentan deficiencias físicas y fisiológicas. Tales características, marcan y rediseñan, nos llevan a plantear: ¿cuál es el aula de educación superior? y ¿quiénes la integran?

En la educación superior, el aula ordinaria, a la que estábamos acostumbrados, la integraban alumnos que en su mayoría eran jóvenes, adolescentes que ingresaban luego de concluir la escuela secundaria. De ello se deduce como primera observación, cuáles eran los parámetros de las edades y con cuáles alumnos trabajábamos: grupos de alumnos cuyas edades rondaban entre los 18 a los 21 años, prácticamente el escenario lo configuraban los adolescentes.

Hoy, esas márgenes se vieron modificadas sustancialmente en relación a las edades. Ante ello, puedo inferir, que en las edades de los alumnos se amplía su parámetro entre los 18 a 54 años, desde aquí la heterogeneidad en edades.

Otro de los elementos a tener en cuenta como una variable, es la formación recibida por parte de los nuevos alumnos, muchos de nuestros alumnos tienen ya una formación en educación superior, es decir, algunos con carrera de grado concluido, otros con formación terciaria y varios con transcurso de carrera sin término. Señalo tales características con el fin de describir nuestro objeto de estudio y con el propósito de establecer las diferencias que van a distinguir y transformar los nuevos escenarios del aula en el primer año del nivel superior en Artes.

Me parece importante además diferenciar el cambio que la cátedra rediseña, es así que recibimos un grupo de ingresantes, donde la “diversidad” es el rasgo distintivo, en su más amplio sentido.

Pensar en el aprendizaje y la enseñanza del alumno del primer año de la carrera de Artes, es pensar desde esa modificación y quiénes son los alumnos ingresantes. Son los que en su dimensión cualitativa describen un aula compleja, diversa y heterogénea, y es, a partir de este diagnóstico que las prácticas pedagógicas se transforman.

Rediseñar esta nueva perspectiva del escenario, propone también repensar el concepto de modelo y lo que se dice en relación a una posición marginada del modelo canónico. Al respecto, Alan Badiou -citando a Lévi-Strauss- nos plantea que los modelos se construyen “según” la realidad empírica. Y por lo demás “el modelo debe ser construido de tal manera que su funcionamiento pueda informar acerca de todos los hechos observados”.²⁰⁴

En este relato pedagógico, pondré a la vista algunos elementos como ejemplos observados para construir a futuro un campo de investigación más profundo del modelo, el de la Educación Inclusiva.

Por lo tanto, lejos de mostrar la complejidad, se expondrá solamente una variable, un elemento a tener en cuenta que modifica sustancialmente la práctica del aula: me refiero al ingreso de los alumnos con discapacidad. Característica que apunta además a delinear la estructura de lo que va a ser el modelo inclusivo y sobre estos alumnos, se abordará el tema de la inclusión, en relación con el todo y en la propia dinámica de su desarrollo, como una búsqueda a la deducción en la experiencia pedagógica inclusiva.

A largo del desarrollo de este trabajo describiremos las modificaciones realizadas en la reorganización de las metodologías dentro de estructura pedagógica. Fue necesario considerar, clarificar un concepto, para visualizar nuestras prácticas y definir la discapacidad.

Señalando además el condicionamiento social del alumno discapacitado (la necesidad de adaptarse a un medio sociocultural destinado a un tipo humano generalizado).

El concepto de discapacidad es el que redefine las metodologías ya que hablamos de las prácticas inclusivas; a la vez este concepto, rediseña el nuevo modelo de educación inclusivo frente a la tarea pedagógica.

En la última década, la discapacidad se define como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de las personas con deficiencia y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás, tal como se define en el artículo 1 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2007)

Situarnos en este nuevo escenario dentro del aula, como dije, ha permitido cambiar el enfoque en relación hacia las personas con discapacidad y a su inclusión, y también en relación a las prácticas. Un primer caso, de análisis, es en el año 2015, en la cátedra Práctica de Taller I, vespertino, y habla de la inclusión del aprendizaje mediante modificación de contenidos. El ejemplo es un alumno J.V. con deficiencia en una discapacidad tipo visual, cuyo diagnóstico es daltonismo. En un ámbito de contexto común éste no sería un elemento que se presentase como una gran dificultad, pero debemos situarnos en el contexto de la carrera de Artes visuales, y por lo tanto su diagnóstico nos planteó atender a la modificación de la práctica pictórica, puntualmente. Es así que en la planificación de los contenidos, éstos se reajustaron hacia el segundo cuatrimestre ya en recién en este período, el alumno expresó su dificultad ante una práctica pictórica de color.

Las modificaciones en la didáctica, llevaron a que éstas fueran direccionadas, buscando compensar el proceso de aprendizaje, que hasta ese momento no había presentado inconvenientes ya que el alumno J.V. manifestaba un nivel de aprendizaje muy bueno en relación a los contenidos de la primera etapa: dibujo. Puesto que la dificultad se manifestó en el momento de trabajar sobre el color, se buscó, entonces, nivelar y sostener su aprendizaje ante su dificultad. Para ello, las nuevas estrategias que se emplearon fueron puntuales, en función de mantener el desarrollo en su nivel. Su dificultad planteó una ejercitación del modelo a color armado. Para la cátedra significó modificar nuestra manera de enseñar.

A partir del planteamiento de la problemática del alumno J.V., se buscó que, de alguna manera, se instrumentaran nuevos mecanismos de diagnóstico de los alumnos ingresantes. Así

es que, desde lo institucional, se promovieron los mecanismos para acceder a diagnósticos previos, para detectar a aquellos alumnos con discapacidad que ingresan a la institución. Contribuyó además, el sistema de tutorías para el acompañamiento de los alumnos a la vida universitaria así como la implementación de una ficha para cada alumno.

La Secretaría de Bienestar Universitario de la UNT es un engranaje que articula para resolver las nuevas situaciones de contexto que fueron presentándose, y es la que lleva un informe de los alumnos que ingresan; desde el Programa de Discapacidad e Inclusión Social (PRODIS) Desde ahí se implementó la ficha con el nombre de “Propuesta de Información voluntaria” y de este modo, la Secretaría de Bienestar también colabora con el proceso de inclusión, ya que realiza el contacto directo con las familias.

A continuación, voy a tratar de trazar una línea de observación sobre la discapacidad e inclusión para sumar a enfoques teóricos futuros en relación al tema. En los casos siguientes quiero compartir las experiencias del año 2017, que son los que se presentaron como casos analizables desde incluir con discapacidad.

Los ejemplos que expondré son de dos alumnos, que presentan discapacidades diferentes: en uno sordera y en el otro discapacidad motora. Debo reconocer que fue un desafío para la cátedra, por las condiciones de estabilidad y constancia de aprendizaje, que temíamos fueron alteradas. En el caso del alumno con sordera, ello presentó una primera particularidad a atender, ya que significó un cambio de la percepción dentro del aula.

Nos detenemos en W. Stern, y cito:

“(...) el lenguaje se convierte en un instrumento de un poderoso desarrollo de su (del niño) vida, de sus representaciones, emociones y voluntad; sólo él hace posible, por último, todo auténtico pensamiento: la generalización y la comparación, el juicio y la conclusión, la combinación y la comprensión” (L.S. Vygotski, 1983, pág.29).

Desde esta definición de la importancia del lenguaje, y la dificultad del caso, es donde se vieron reflejadas las adaptaciones. La cátedra accedió al ingreso de su maestro intérprete, ajeno a la cátedra que llegó a ser un dispositivo necesario para la articulación en la comunicación con el alumno.

En cuanto a la adaptación técnica tuvimos que articular en qué momento de la planificación, debía ingresar al aula el maestro intérprete, siendo él una herramienta necesaria para la comunicación y el desarrollo intelectual en el acompañamiento de la comprensión de los contenidos. Su presencia en la clase se dio en el desarrollo de temas teóricos y donde los contenidos programados manifestaban un cambio de tema. Debo señalar que la cátedra se organiza sobre la base de un desarrollo de trabajos prácticos, donde el alumno desarrolla primariamente la ejecución de habilidades y el manejo de las herramientas del dibujo – pintura. Como lo señalan algunas investigaciones, la incorporación y la importancia de la TIC para el proceso de inclusión resulta ser una herramienta necesaria. Por lo que incorporar el uso de las Tics fue clave. Entendiendo, además, que tal incorporación permitía sostener el desarrollo del aprendizaje inclusivo, usamos con mayor frecuencia, el programa Power Point, con la incorporación en la pantalla de mayor extensión de texto escrito para dar prioridad a la lectura visual y no sólo ejemplos de imágenes del tema con una explicación oral como veníamos haciéndolo. Con esta modificación se atendió a la presencia del alumno con sordera y a la vez se brindó un acompañamiento sostenido y equitativo de trasmisión de conocimiento.

Cabe aclarar en este punto, que la asignatura se sostiene sobre la base de Trabajos Prácticos, que construyen la entrega preparatoria para la futura evaluación denominada: Entrega final. Y en relación a esto, otra de las estrategias que empleamos, para subsanar la trasmisión de la praxis, fue un muestreo del uso de las herramientas y los materiales con los cuales trabajamos en el Taller I, es decir que pasamos a una praxis de las formas de aplicación de las técnicas a emplear en cada uno de los trabajos, donde se hizo hincapié en las destrezas y las habilidades, con una puesta en la sensibilización desde la observación por parte de los alumnos. Así como también incluir el texto escrito como los pasos a seguir, un recetario que muestre la mecánica instrumental. Con la puesta en marcha de las nuevas estrategias metodológicas, logramos nivelar y crear un reordenamiento para alcanzar un equilibrio y la adaptación de su desarrollo, sin dejar de lado que el propósito era llegar a la entrega final como cierre de curso.

El otro alumno, con dificultad en discapacidad motriz, es el tercer ejemplo a considerar. Para direccionar su desarrollo educativo, se hicieron visibles otras dificultades y también fueron otros los desafíos, principalmente con el reordenamiento del espacio.

El marco normativo de la ley, pone en consideración también la necesidad de superar las barreras edilicias. La Facultad de Artes fue adaptando sus espacios de acceso a las normativas vigentes. La funcionalidad del aula Taller I, en este sentido, es de fácil acceso para los alumnos que presentan discapacidad motriz. El aula ocupa el ala antigua de la facultad, con rampa de acceso a la institución y corredor interno de acceso para el alumnado, posee además, una zona de ingreso que no presenta dificultad al acceso de los sanitarios. Por lo tanto las dificultades, en su apariencia, estaban superadas.

Sin embargo, las adaptaciones en este caso, se hicieron dentro del aula. En relación a: qué lugar iba a ocupar un alumno con silla de rueda y con qué instrumentos iba a trabajar en un taller de práctica artística. Plantearnos entonces la espacialidad, nos llevó a modificar al mismo tiempo los instrumentos de trabajo. Con este caso se buscó articular con Secretaría de Bienestar Universitario y con carpintería de la Facultad, para tramitar y solicitar que se confeccione un nuevo tablero a la medida de la silla de rueda y a la altura necesaria para que el alumno pueda trabajar con una mayor comodidad. A este pedido se sumó un nuevo mobiliario de trabajo, solicitándose la compra de un escritorio, ya que las mesas que se usan en el taller no se adaptaban al nivel de sus necesidades.

Fue así que todos los cambios implementados se hicieron para superar las barreras ambientales y de espacio. Y que si no las solucionábamos en primera instancia, no podíamos superar otras dificultades posteriores relacionadas con el desarrollo de conocimiento.

Si bien los cambios tienden a hablar de la particularidad de las discapacidades, los ajustes son para desarrollar un aprendizaje nivelado, atendiendo al desarrollo en conjunto del grupo.

Todas las elecciones de estrategias fueron planteadas no como un retraso para superar la dificultad del alumno con discapacidad, sino para velar por una equidad de conocimiento, donde las barreras se superan y se orientan para modificar una estructura de la clase a la que estábamos acostumbrados; con ello se transformó nuestra enseñanza, pero a la vez, aprendimos a incorporar nuevas prácticas docentes como desafíos.

Trabajar en Taller I, es situarnos en una enseñanza puramente práctica, por lo tanto señalo que, se trabaja desde la percepción del objeto- modelo. El alumno duplica modelo desde un proceso de observación compleja. Apunto, tal consideración, para diferenciar las transformaciones a la hora se situar al modelo. En el caso del alumno con sordera su situación con el modelo era

central dentro del aula y muy cercana al mismo. En el caso del alumno con dificultad motriz, su modelo era otro, al común de la clase, que se ubica a su altura y a su distancia; trabajaba la misma consigna, pero por su particularidad, su modelo debía estar a la altura de su vista.

Cada situación didáctica presentada en relación a la discapacidad, requirió un planteamiento nuevo o novedoso a la hora de enseñar, y más cuando se trata de sostener un aprendizaje inclusivo.

Las complejidades aparecen en toda didáctica de clase, es necesario en lo inmediato, visualizar las estrategias de articulación que posibiliten el cambio, sobre todo para una educación de los alumnos con discapacidad, en equidad y en equilibrio.

La práctica del Taller I es, un llevar en sí, proceso individual, ello posibilita instrumentar los cambios de la didáctica, pero también trabajamos lo colectivo, y lo colectivo tiene mucho que ver con la interacción del vínculo en la dinámica grupal. Y como el grupo desempeña un rol importante dentro del desarrollo.

Los grupos actúan como un encadenamiento en la tarea pedagógica, brindan la posibilidad de acrecentar relaciones de compañerismo y acompañamiento en el estudio. Por lo tanto el resultado es también parte del ambiente, donde la interacción es una condición clave para dinámica de la práctica.

Para la inclusión de los alumnos con deficiencia el accionar del grupo también fue un elemento a tener en cuenta, especialmente en el caso del alumno con sordera. Un dispositivo como el celular, fue clave, posibilitó que la palabra apareciera como alfabeto visual.

La creación de grupos por WhatsApp para comunicar contenidos o Trabajos Prácticos, facilitó la preparación de entregas; lo mismo que el grupo por red, el grupo de Facebook, creado por la cátedra, habilitó una guía de articulación de contenidos y procesos de taller, así como también fue un instrumento de información de los temas y del calendario de las entregas. Con lo cual la difusión significó no sólo una herramienta para los alumnos con deficiencia sino que además fue un medio para homogeneizar los contenidos y la planificación de la cátedra.

Esta interacción grupal se vio modificada por la preocupación de las compañeras en aprender lenguaje mímico-gestual, ello colaboró a superar las barreras de aprendizaje por parte del alumno sordo y a la vez fue una acción de colaboración a nivel de la cátedra.

La ayuda por parte del grupo, sobre todo de los compañeros, se vio reflejada para con el alumno con discapacidad motriz. La colaboración fue un elemento importante, en relación al traslado, a integrarlo y a ayudar con sus herramientas de trabajo, acondicionando su espacio de accesibilidad, entre tantos otros requerimientos que podría enunciar.

La acción del grupo, en ambos casos, fue de gran ayuda para la clase, el grupo demostró su solidaridad y su acompañamiento a la integración para el desarrollo de la dinámica grupal y el desarrollo de los alumnos con discapacidad.

El vínculo es un material de trabajo y de observación permanente, la manera en la que cada sujeto se conecta, se relaciona con los otros o a los otros; creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. Marco la diferencia como en ambos casos las relaciones de roles fueron muy bien diferenciadas por su particularidad y acompañamiento en el taller.

Hasta aquí, sólo puedo rediseñar mi experiencia como una variable posible, eso no quiere decir que sea una condición taxativa del tema. Sólo es una muestra de las posibilidades observables y demostrativas de una planificación pedagógica a la hora de hablar de inclusión educativa.

Durante el proceso de transformación surgió la primera necesidad de repensarnos ante lo diverso en toda su magnitud, dejando de lado los parámetros netamente homogéneos a los que estábamos acostumbrados, con una práctica direccional y lineal en el proceso de aprendizaje, marcado por aulas ordinarias. Ante esta diversidad presente, queda pensar en la inclusión, no solamente desde la heterogeneidad misma sino desde la diversidad. La necesidad de entender las barreras del aprendizaje para definir, ¿en qué proceso educativo situarnos? Y dentro ¿de qué modelo social respecto a su discapacidad? fueron los disparadores que movilizaron las prácticas en el aula.

A partir de estas condiciones resulta interesante, demostrar qué experiencias de la práctica fueron las que nos llevan (a la cátedra) a enmarcar la enseñanza y el aprendizaje en su condición de inclusivo. Pensando en los propios actores que transitan el taller y qué aspectos condicionan o rediseñan un desafío de las prácticas y de los modos de enseñar arte.

Por ello digo, que superar las dificultades es una condición necesaria para la enseñanza, nivelando el desarrollo del aprendizaje para una equidad de igualdades de oportunidades, que llevan a adaptar las dificultades del contexto y facilitar los apoyos de los dispositivos para el desarrollo del alumno con discapacidad



Ilustración 1: alumnos del Taller I. Lic. en Artes de la Facultad de Artes UNT.

CONCLUSIONES

A partir del relato pedagógico de la experiencia sobre la inclusión de alumnos ingresantes a la carrera de Artes de la Facultad de Artes de la UNT, puedo decir que:

La inclusión de los alumnos con discapacidad significó comprender las necesidades de los propios alumnos, tomando conocimiento de sus dificultades a fin de revisar y rediseñar las prácticas metodológicas, posibilitando y acompañando a la integración.

La inclusión en relación al enfoque educativo, tuvo que ver con las necesidades para resolver las situaciones presentadas dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la educación inclusiva significó no sólo atender a la integración de los alumnos con discapacidad, sino incorporar a nuestras prácticas pedagógicas, nuevos artificios técnicos y nuevos enfoques didácticos dentro de un sistema regular que abarque a la educación para todos.

La inclusión fue una respuesta para aquellos alumnos que presentaban problemas. Si bien en el presente trabajo tomé particularmente la descripción de ejemplos para demostrar la inclusión con discapacidad, considero que todo el proceso educativo debe ser inclusivo en relación a los alumnos, atendiendo también a los que se hallan en los márgenes, los excluidos, a los que no alcanzan un rendimiento óptimo, a los alumnos que sufren el desarraigo. El sistema de Educación inclusiva debe atender a este escenario diverso que se presenta constantemente en el proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (1976). *“El concepto de modelo”*. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI ediciones S.A.
- Beech, J., Larrondo, M. (2017). *“La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuros”*. Taller Regional Preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina. Regiones andina y Cono sur. https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive.../argentina_inclusion_07.pdf
- Donato, R., Kurlot, M., Padín, C. y Rusler, V. (2014). *“Experiencias de inclusión desde la perspectiva de aprender juntos. Estudios de caso en regiones de Argentina”*. https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf
- Ley Federal de Educación N°26206 (Diciembre de 2006) Argentina.
- Muntaner, J. J. (2010). *“De la integración a la inclusión. Un nuevo modelo educativo”*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 años de integración en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunicativo*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pichón Riviere, E. (1985). *“Teoría del vínculo”*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Vygostki L.S. (1997). *“Obras escogidas V. Fundamentos de la defectología”*. Madrid. España: Visor Dis S. A.

²⁰² Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 24, 2007.

²⁰³ Título I, Capítulo 8, artículo 42, 2006.

²⁰⁴ Alain Badiou. El concepto del modelo.1972. pág.18.