



Educación inclusiva e inclusión social en jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual: actores en contexto

*Inclusive Education and Social Inclusion in Young People and Adults with Intellectual Disability: Actors in Context*¹

Analía Lorena Palacios

Instituto de Formación Docente Continua –
San Carlos de Bariloche, Argentina.
palacios.palacios789@gmail.com

Rocío Ayelén Lirio

Instituto de Formación Docente Continua –
San Carlos de Bariloche, Argentina.
rocioayelenlirio@gmail.com

Lorena Alejandra Matamala

Instituto de Formación Docente Continua –
San Carlos de Bariloche, Argentina.
loetae2015@gmail.com

María Viglino

Investigadora independiente, Argentina.
viglinomaria@gmail.com

Recibido: 03/09/2020

Aceptado: 17/03/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.004>

¹Nuestro agradecimiento a María de los Ángeles Tirabasso, profesora y traductora de inglés.

Resumen. El artículo presenta avances de una investigación realizada en San Carlos de Bariloche (Río Negro, Argentina) por un equipo de profesoras y estudiantes del IFDC Bariloche: “Condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual (DI) en educación primaria, secundaria y técnico-profesional en San Carlos de Bariloche”.

Se comparten aportes jurídico-normativos, dimensiones del marco teórico, y avances a partir del análisis de entrevistas iniciales a equipos directivos, docentes, y a un estudiante con DI.

Finalmente, se exponen facilitadores y barreras para la inclusión educativa y social, y aportes para la discusión acerca de la temática.

Palabras clave. Inclusión, Educación, Discapacidad, Jóvenes, Adultos/as.

Abstract. The article presents progress of an investigation done in San Carlos de Bariloche (Rio Negro, Argentina) by a team of teachers and students from IFDC Bariloche: “Conditions that favor and hinder educational inclusion of young people and adults with intellectual disability (DI) in primary, secondary and professional technician education in Bariloche”.

We are sharing normative legal contribution, dimensions of the theoretical framework and progress from the analysis of initial interviews with management teams, teachers and a student with DI.

Finally, facilitators and barriers for educational and social inclusion and contributions for the discussion about the subject are exposed.

Keywords. Inclusion, Education, Disability, Young people, Adults.

Introducción

En este artículo presentamos avances de investigación de un proyecto actualmente en proceso en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina: “Condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual (DI) en educación primaria, secundaria y técnico-profesional en San Carlos de Bariloche”.

A partir de las preguntas que orientan la investigación -de índole cualitativa-, el equipo ha formulado los siguientes objetivos:

1. Explorar los espacios educativos formales del nivel primario, secundario y técnico-profesional en los cuales participan jóvenes y adultos/as con DI en San Carlos de Bariloche.
2. Determinar condiciones que favorecen y que obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con DI.
3. Establecer vinculaciones entre las experiencias de inclusión educativa y la inclusión social de jóvenes y adultos/as con DI.
4. Establecer vinculaciones entre las experiencias de inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con DI y la variable del género.

En este escrito, focalizamos en los primeros tres objetivos y compartimos testimonios respecto a: ¿Qué relaciones pueden establecerse entre las experiencias de inclusión educativa y la inclusión social de los/as jóvenes y adultos/as con DI?, aspecto relevante ya que vincula las propuestas de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) con la participación de las personas en situación de discapacidad y específicamente con DI, en su comunidad. Comprendemos entonces a la discapacidad desde un *modelo social*, como una construcción

situada en la interacción entre factores personales y ambientales (Organización Mundial de la Salud, 2001).

A partir de los principios de inclusión educativa (Organización de las Naciones Unidas, 2006), se procura promover la autonomía de los y las estudiantes en situación de discapacidad a lo largo de la vida (Vega, Gómez, Fernández y Badia, 2013). Aun así, numerosos estudios (Fielding, 2011; Tamarit, 2001; Verdugo, 2004; Vega, 2011, en Palacios, 2018) exponen que este colectivo suele contar con pocas ocasiones para hacer elecciones y les es negado el acceso a determinados entornos por medio de discursos incapacitantes y asistencialistas.

En esta investigación se lleva a cabo un trabajo de campo que implica la realización de entrevistas a equipos directivos, docentes, estudiantes (jóvenes y adultos/as con DI) y familiares, a partir de una muestra de instituciones educativas de la modalidad de EPJA: dos instituciones de nivel primario, dos de nivel secundario y dos de formación técnico profesional.

Se comparten aquí referentes teóricos y normativos que sustentan el diseño de la investigación y el análisis de la información, y ponemos en diálogo algunas voces de personas entrevistadas: equipos directivos, docentes, y un estudiante con DI, que generosamente nos invitan a conocer sus experiencias en primera persona.

1. La inclusión educativa y social de jóvenes y adultos/as. Los aportes del marco jurídico

La equidad en todos los ámbitos de la vida de las personas es actualmente reconocida de manera innegociable. La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006) enfatiza la importancia de remover barreras sociales, políticas y culturales para la participación en la sociedad.

En cuanto a los marcos jurídicos que sostienen la inclusión educativa y social en Argentina, la *Ley de Educación Nacional N° 26206* (Ministerio de Educación de la Nación, 2006) postula que se brindarán oportunidades para desarrollar la formación integral *a lo largo de toda la vida* y se promoverán proyectos vitales por medio de herramientas para el desempeño laboral y social. Así, la EPJA se propone desarrollar la participación social, cultural, política y económica; promover la inclusión *de las personas con discapacidades*, y la participación de docentes y estudiantes en proyectos vinculados con la comunidad y los sectores laborales (Op. Cit.). Estos aspectos también se especifican en la *Ley N° 26058 (2005): Ley de Educación Técnico Profesional* y por su parte, el Consejo Federal de Educación (CFE 2010, 2015) concibe al estudio como una actividad que mejora la calidad de vida, fortalece la identidad y el ejercicio de ciudadanía, y propone que la EPJA articule experiencias de vida con saberes específicos como la capacitación técnico profesional y sindical, para la participación cultural y productiva.

En la provincia de Río Negro, la *Ley Orgánica de Educación N° 4819* (Ministerio de Educación y DDHH, 2012), enfatiza la articulación entre instituciones educativas y comunidad, “constituyéndose en el centro de la vida cultural de su zona de influencia” (Op cit.: art. 21, inc. c) y se promueve así la vinculación de los contenidos pedagógicos con las problemáticas regionales, nacionales y latinoamericanas para la construcción de ciudadanía.

En síntesis, el marco normativo explicita la relevancia de la participación ciudadana por parte de los y las estudiantes como sujetos de derecho a lo largo de toda la vida, por lo que la inclusión

social debe ser contemplada en las propuestas pedagógicas, lo que cobra especial significado cuando se trata de estudiantes jóvenes y adultos/as en situación de discapacidad.

2. Marco teórico. Conceptos que sustentan este estudio

2.1 Concepciones acerca de la Adulthood. Vida adulta en situación de discapacidad.

La psicología evolutiva establece que el pasaje hacia la vida adulta implica una serie de rupturas y tareas nuevas a desenvolver en la esfera cotidiana. Constituye la fase en la que se produce la exogamia, la producción social mediante el trabajo y la procreación humana (Griffa y Moreno, 2005). La edad cronológica en que se suele ubicar es dispar, dado que el pasaje a la adultez es inherente a cada persona, se produce de manera progresiva y no estanca. Jurídicamente, puede establecerse a partir de los 16 años y de forma ampliada a los 18 años de edad, donde las personas adquieren responsabilidades propias del ejercicio adulto, como el acceso al voto o la asunción de derechos sexuales y reproductivos, laborales, y emancipatorios de su familia de origen.

La conquista de dichos derechos para las personas con DI en ocasiones suele ser una disputa que se juega en torno a su estado de capacidad jurídica. El *Código Civil y Comercial de la Nación* (2015) establece una capacidad de hecho y otra de derecho, y algunas veces para su ejercicio o usufructo se requiere de apoyos físicos (equipamiento) o personales (tutores). La figura de “incapaz” o de “curador” solo debería ser utilizada en casos excepcionales y nunca de manera perpetua como suele ocurrir.

Según Erikson (en Lanfranchini, 2007), entre los 25 y 30 años de edad se inicia el quiebre de la adolescencia para empezar con el ejercicio de una adultez temprana. En este nuevo estadio, se observa una maduración orgánica y emocional estable, y se pretende que se produzca un pasaje de la endogamia a la exogamia. La posible elección de una pareja, carrera u ocupación cobran relevancia. (Op. Cit.)

El problema recae en que estos desafíos a desarrollar por los incipientes adultos/os, muchas veces no son habilitados para las personas con DI. En consonancia, Brogna (2012) plantea cuatro dominios de valoración para poder establecer el ejercicio de una vida adulta, en los cuales incluye diversos grados de membresía. Estos son: 1. Cuidado de sí. 2. Distancia física (del grupo familiar primario) autodeterminada. 3. Trabajo. 4. Sexualidad/Procreación.

En relación a las personas con DI, desde un punto de vista biológico se ha especificado que suelen sufrir un deterioro orgánico de manera más temprana y acelerada (Catón, Chadwick, Capman, Thurnbull, SMitchel y Stansfield, 2013; Muñoz, 2006; Navas, Uhlmann y Berástegui, 2013) y muchos de ellos suelen ser tratados de manera infantilizada a lo largo de toda su vida. Esto se ve reflejado en diversas prácticas alienantes, como la esterilización sin su consentimiento, entre otras (Núñez, Páez y Pérez 2017).

La adolescencia y la transición a la vida adulta son períodos críticos para el desarrollo de actitudes y creencias que permitan a las personas ser agentes causales de sus vidas, elegir, decidir, resolver problemas, proponerse y alcanzar objetivos, autodefenderse. La educación desempeña un papel fundamental para el desarrollo de estas habilidades y promover la autodeterminación.

Los/as estudiantes jóvenes y adultos/as con DI necesitan aprender estrategias para regular su conducta, proyectar su vida y su futuro (Vega, Betsebé, Díaz, González y Matía, 2013). Esto requiere un cambio profundo en la manera de concebir la educación y planificar los apoyos (Arellano y Peralta, 2013), implica a todos los agentes educativos, se extiende a lo largo de toda la vida y afecta a diferentes contextos (educativo, familiar, laboral, etc.) (Vived et al, 2013).

2.2 La educación inclusiva y su correlato con las trayectorias educativas integrales, una puerta hacia la Inclusión Social

Se han producido significativos avances en materia de *educación inclusiva*, entendida como una educación en condiciones de equidad e igualdad para todos y todas. Sin embargo uno de los principales desafíos es contribuir al desarrollo de una verdadera inclusión social. Pensar la educación inclusiva como puente hacia la participación social del colectivo de jóvenes y adultos/as con DI, requiere profundas transformaciones y supone comprenderla como un proceso que permite una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005, en Echeita y Ainscow 2011).

La inclusión social se sustenta en las posibilidades con las que cuentan jóvenes y adultos/as con DI de acceder a propuestas pedagógicas que instrumenten para la vida en sociedad, la autonomía, y faciliten la participación en actividades culturales. Esto supone identificar y eliminar barreras actitudinales, culturales, institucionales, etc., que impidan a los/as estudiantes ejercer el derecho a la plena participación y al aprendizaje: “encontrar un equilibrio entre educar a ‘cualquiera’ pensándolo como ‘cada uno’ (...). Encontrar ese equilibrio es el difícil arte de educar” (Skliar, en Malamud, 2008).

Entonces se torna central el acompañamiento a una diversidad de trayectorias educativas, recorridos formativos de todos/as los/as estudiantes, entre ellos/as, los/as estudiantes en situación de discapacidad. Al hablar de “trayectorias” nos referimos a un camino en construcción que lejos de ser algo que se modeliza o se anticipa, alude a un itinerario en situación (Ardoino 2005, en Nicastro y Greco, 2012).

Las trayectorias educativas constituyen recorridos singulares. Al respecto Terigi (2008, en Ministerio de Educación de la Nación, 2009) hace una distinción entre *trayectorias teóricas*, como recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema educativo en tiempos delimitados por una periodización estándar, y las *trayectorias reales* que representan “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004, 8 en op.cit). Resulta así imperativo construir una mirada que comprenda cada trayectoria educativa desde la complejidad y en el interjuego del tiempo: “siempre cuenta con un porvenir y se remite a distintos pasados que intentan dar cuenta de los recorridos seguidos que llevan al lugar en el cual cada uno se narra” (Nicastro y Greco, 2012, p. 28).

A partir de estos conceptos y de considerar que las trayectorias educativas desde una perspectiva integral (López, 2009) sostenemos la importancia de diseñar proyectos pedagógicos que desarrollen capacidades para la participación ciudadana de los/as estudiantes en situación de discapacidad y específicamente con DI, en un entramado social plural: enfatizamos la

relevancia de la articulación entre inclusión educativa e inclusión social en un contexto más amplio.

2.3 Las voces y los avances en el proceso de investigación

Compartimos en este apartado las voces de algunas personas entrevistadas: docentes (DO), equipos directivos (DI) y técnicos (T), y un estudiante con DI (ES). En cada caso, se especifica si se trata de participantes en Educación Primaria (P), Secundaria (S) o Técnico Profesional (TP). Las entrevistadoras (E) y las instituciones se refieren con un código numérico que las representa.

Las reflexiones enunciadas se entrelazan con: los aportes del marco jurídico-normativo, las percepciones acerca de la vida adulta en situación de discapacidad y DI, y el tema central de este artículo: la inclusión educativa y su necesaria articulación con la inclusión social.

2.3.1 Avances en cuanto al marco jurídico-normativo que sostiene la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as

Los equipos directivos entrevistados hacen referencia a la falta de normativas que encuadren el abordaje pedagógico de estudiantes en situación de discapacidad en la modalidad de EPJA, algo que sí es regulado en la provincia de Río Negro en los niveles inicial, primario y secundario en la infancia y adolescencia, mediante la *Resolución 3438/11* (Ministerio de Educación de Río Negro, 2011), que garantiza el acompañamiento de la modalidad de Educación Especial *per se*. Por ejemplo, dos referentes institucionales (de nivel primario y secundario respectivamente) enuncian: “En adultos no existen Resoluciones exactas o que traten sobre el tema de la inclusión de personas con discapacidad o el reconocimiento que deberían tener estas personas dentro de la modalidad” (DI/P1); “Normativas no sé exactamente... nosotros nos basamos en defender el derecho a la educación y somos totalmente inclusivos, de hecho no tenemos ninguna restricción en números...” (DI/ S2). Este aspecto es sostenido por una de las entrevistadas en reiteradas expresiones:

El marco de la 2035/15 que habla de trayectorias y de inclusión educativa en primaria común... se estiiiiiiiiira y se hace inclusivo porque en alguna partecita dice: las escuelas de adultos también. Nosotros en hechos, en la materialidad de todos los días, no tenemos ningún tipo de acompañamiento formal de maestro de apoyo a la inclusión, de equipos de ETAP² que se ocupe del aspecto más pedagógico o más áulico de acompañamiento de esos alumnos. (DI/P1)

Falta, obviamente resoluciones o disposiciones que sean más puntuales para aplicar en la modalidad. Este año por primera vez se nos han pedido datos sobre las personas con certificado de discapacidad que tenemos en las escuelas (...) Todavía no nos queda claro si todos esos datos que nosotras suministramos van a ser analizados, tratados... o se nos va a pedir algún otro tipo de ampliación... para que ingresen a escuela especial. (DI/P1)

Porque nosotras conocemos que todo estos casos que se reconocen, deben ingresar como proyecto a la escuela especial, para que en algún momento se otorgue el acompañamiento del maestro de apoyo a la inclusión... o de profesionales que hagan un reconocimiento que esos alumnos están en la modalidad. (DI/P1)

²ETAP: Equipo Técnico de Acompañamiento Pedagógico.

Advertimos entonces cierta vacancia respecto a encuadres que regulen prácticas pedagógicas para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad de manera específica en la EPJA. Esto puede considerarse como un obstáculo pero a su vez abre un ámbito de posibilidades donde se pone en juego la agencia creativa por parte de profesionales, instituciones y la comunidad en general.

2.3.2 Avances en cuanto a las percepciones acerca de la vida adulta en situación de discapacidad y DI

Se desprende de los relatos la importancia del trabajo en torno a la autodeterminación de los/as estudiantes y la labor mancomunada entre diferentes integrantes de la comunidad educativa: docentes, técnicos, familias, etc., incluso de manera interinstitucional.

Al indagar si las voces de los/as jóvenes y adultas/os con discapacidad son tenidas en cuenta al asumir decisiones vinculadas con su trayectoria educativa, algunos directivos entrevistados plantean que atienden y solicitan su voz, aunque se advierte que muchas veces estas suelen ser mediadas por otras personas. Ante la pregunta, un directivo de Nivel Primario expresó:

Sí. Permanentemente sucede. No sólo se va viendo su antecedente sino también su proyección, y se labura también sobre lo que ellos van viendo que van aprendiendo. (...) En esas reuniones que son pactadas las hacemos entre las MAI³, Supervisión y docentes de la escuela, ¿sí? Los espacios con los alumnos los vamos haciendo en los ámbitos más institucionales o áulicos, y después se trabaja también muchas veces sobre qué es lo que se quiere. (DI/P2)

Aun así, coexisten momentos como el de la elaboración del encuadre de su Proyecto Educativo Individual (PEI), en el que participan diversos actores en nombre del estudiante, pero no ellos y ellas específicamente. De esta manera, quienes firman acuerdos en torno a las trayectorias educativas (familiares, profesionales, directivos, equipos técnicos y docentes, supervisores, etc), lo hacen en representación y más allá del consentimiento de los/as jóvenes y adulto/as en situación de discapacidad o con DI:

DI/S2: al ser adultos no participan los padres, salvo en situaciones, todos son adultos pero algunos chicos tienen 18, 19 años a veces nos comunicamos con los padres para comunicarles situaciones que están en riesgo

E3: ¿y la persona con discapacidad está ahí?

DI/S2: No está, también citamos a los docentes... en general en el PEI individual de su trayectoria todos los docentes ponen los propósitos, los logros y los lineamientos de acreditación de cada materia (...) igualmente ya tenemos una reunión previa con la familia y la familia sabe de qué se trata, no es que es un descubrimiento de último momento.

E3: No solo la resolución, sino el trayecto en sí, ¿lo comparten con la persona?, ¿puede opinar sobre su trayecto?

DI/S2: Normalmente no está presente.

En pos de la autodeterminación de las personas en situación de discapacidad, consideramos fundamental empoderar su propia voz, participación, elecciones y decisiones para el diseño conjunto de trayectorias educativas y de proyectos de vida. Una de las entrevistadas expresa:

Y ellos (estudiantes) también tienen que decidir qué van a seguir haciendo para no generar tampoco una... un lazo de dependencia de la escuela, ¿no? Si es habilitante, me habilita a llegar a otros espacios

³ MAI: Maestro/a de Apoyo a la Inclusión. Ministerio de Educación de Río Negro (2011).

(...) algunas escuelas tienen que correrse de esa función de “contención”. Me peleo con “contención”... “contener algo que se me está escapando...”, digo: ¿“contención”?... “¿se te está escapando qué...?” o “se quiere ir...” (TAE/S1)

De manera complementaria, en los relatos surgió la importancia de la articulación y comunicación con las familias de los/as estudiantes, que habilita o dificulta el desempeño autónomo: “y ahí está la familia (ríe), que obtura o te abre para que el estudiante siga decidiendo socialmente...” (TAE/S1)

Se exponen también diversas sensaciones y experiencias que atraviesan al grupo familiar:

Hay muchas veces instancias de cuidado, mucho miedo, cuidados en exceso, cuestiones que no van permitiendo desarrollos más... autónomos, más naturales... (...) Entonces ahí la cuestión, tiene que laburar con eso (...) que se genere y que se permita esos pequeños avances. Demostrado en un montón de cuestiones. Pibes que vienen acá y vienen en transporte hasta pibes que participan de dos o tres años de laburo y se toman el colectivo solos, o sea, van sucediendo cuestiones que no sucedían antes. (DI/P2)

Además se advierte la importancia del acompañamiento por parte de profesionales que favorezcan la amplitud de contextos posibles, fuera del ámbito familiar primario:

El año pasado tuvimos un episodio con S. (estudiante) y se le planteó a la mamá de la necesidad que ella tiene de emanciparse un poco, de adquirir un poco más de libertad y de independencia. Entonces esto de que la mamá busque ayuda por ahí externa, en conseguir un acompañante terapéutico que le enseñe, que sea un tercero que puede enseñarle a manejar porque a ella le cuesta soltar, y que le genera ansiedades y preguntas y que tiene que conseguir respuestas... (DI/TP1)

En cuanto a los aprendizajes que adquieren los/as estudiantes con discapacidad, la totalidad de los entrevistados consideran que son de utilidad para el ejercicio de la vida adulta. Mencionan principalmente el desarrollo de habilidades sociales a través de los oficios, además de otros saberes:

- La escritura de un Curriculum Vitae:

Si hay contenidos de formación laboral que tienen que ver desde la creación de un currículum. (...) Enseñarle que un currículum es la presentación de las aptitudes que uno tiene para proponerse para un trabajo, no de las condiciones de familia. No, si te falta un dedo, te sobra un ojo. Y si vivís en el barrio A o C, entonces todo ese encuadre se trabaja y es muy fuerte que trabajar para la formación, para que reconozca qué cosas va a tener para proponer el currículum para ciertos y determinados trabajos. (D1/P1)

- El uso de transportes públicos: “También se trabaja con el tema de los micros, porque en algún momento nos dimos cuenta que faltaba, esto fue hace como seis o siete años”. (D1/P1)
- La administración de dinero:

El saber emancipador está buenísimo. Digo, que aprendan a manejar dinero si no saben, es fundamental... está buenísimo. Ahora, después determinás con otras que no (...) qué les hacen bien, qué les gusta, qué les divierte, que un montón de cosas... Qué los desafía... lo que hace a la vida social... pero hay otros que sí (...) Esto del dinero, el poder hacer una compra, tomarse un colectivo, de esas cosas que sí. (D1/TP2)

Con frecuencia, la administración del dinero se implementa en instancias de venta que se generan en torno a lo producido en talleres y se entrecruza con saberes propios del diseño curricular:

Hemos tenido gente que salía a vender sándwiches, café, o hacía alguna manualidad y nos pareció que había toda una estructura detrás de la venta de eso que les enseñan a hacer y a vender que les estaba faltando (...) Nuestros alumnos lo viven como una posibilidad, y se trata de que puedan evaluar costos del producto, que puedan calcular materia prima. Hay todo un proyecto. No sé, si vas a elaborar prepizzas: “¿Cuántas sacas con un kilo de harina?” (...) con todo ese desarrollo que se hace sobre este microemprendimiento, el marketing, la presentación, el vocabulario, nos ha servido con gente con discapacidades. (D1/P1)

Estas habilidades se destacan dado que por su intermedio también se facilita la participación e inclusión en el contexto:

Todo lo que tiene que ver con la dinámica que se genera a través de los oficios, ¿sí? Está pensado siempre en función de la inserción social (...) desde ir a comprar materiales hasta el producto, hasta armar la feria para venderlo y tratar de generar ese recurso para reinvertirlo. (DI/P2)

No obstante, contrariamente a la concepción de la persona en situación de discapacidad como adulta o joven en proceso de ejercer su adultez, se ha hecho referencias a prácticas infantilizantes hacia los/as estudiantes y a la importancia de superarlas:

Lo que está en la currícula, que lo puedo ir cambiando, manejando, pero no “hacer dibujitos”... No “quedarme en dibujitos”. Que se entienda, ¿no?... está bien que dibujen, pero no que se queden... o “le traje una fotocopia infantilizada”, ¿en adultos? (...) con eso, luchamos. (TAE/S1)

Finalmente, respecto a la planificación de un futuro por parte de jóvenes y adultos/as en situación de discapacidad, se planteó la importancia de la orientación vocacional y la posibilidad de probar alternativas para poder decidir:

Él es cambiante, pero todos somos cambiantes... eso es algo que conversamos con su acompañante para que sigan trabajando y que no esperen al año que viene. Él dice que le gusta el vivero y yo le creo (...) cualquiera cambia, porque uno desea una cosa un día y bueno, después se encuentra, se topa con otra cosa. G. sabe, relativamente y está firme en eso. Y si no fuera así, igual hay que seguir trabajando sobre eso. (TAE/S1)

2.3.3 Avances en cuanto a la inclusión educativa y su articulación con la inclusión social

Muchos de los/as jóvenes y adultos/as con DI han egresado de escuela especial, o han participado en diversas instituciones educativas sin finalizar los trayectos propuestos. Algunos no han transitado la modalidad pese a requerir apoyo, mientras que en otros casos se diseñan trayectorias compartidas entre instituciones de educación especial y educación común. En su mayoría, jóvenes y adultos/as han finalizado el nivel primario y retoman el circuito educativo en busca de saberes que consideran pendientes, incluyéndose en las instituciones de EPJA.

En las entrevistas realizadas se expresa que jóvenes y adultos/as con DI transitan por distintos espacios educativos a lo largo de su vida, lo que remite al concepto de trayectorias educativas reales planteado en el inicio:

Empecé ahí en la escuela dónde estaba T. (menciona una escuela primaria común, infantil), (...) después me anoté a la noche, después a la mañana la de O. (menciona una escuela de educación especial), (...) Yo me engancho en todo, en todo lo que hay en las de la escuela (...) hay peluquería ahora en la otra... ¿cómo se llama? y acá en A. (escuela de adultos) estoy con C., estoy cosiendo. Si no, a la mañana estoy estudiando, a la tarde hay cursos, que eso me gustan los cursos... me re gustan los cursos... hay de cocina o...yo me prendo en todo... sólo que soy un tipo que me gusta hacer de todo, pero nunca nunca puedo llegar a terminar, ¿comprende?, ¿me entiende?. (ES/TP2)

Ha habido algunos casos que no pasan por la escuela especial, ha venido algún caso de C. (una institución cultural), (...) La escuela lo recibió (...) Nos encontramos con la gran sorpresa que nos superaba en contenido, hasta algunos maestros... porque obviamente tenía zonas de desarrollo bastante interesantes. Tenía mucho estímulo de cine, hablaba inglés, había vivido en el exterior... Como que la escuela de adultos no era el lugar para ese chico, entonces en el 2014 decido la promoción (...) Hice el enlace con la gente de L. (otra institución educativa) (...) como que era un lugar donde él podía desarrollarse, era una escuela de fácil acceso (...) Yo creo que hay que desarrollarles capacidades para que vaya dentro de sus posibilidades y en el área de conocimiento en que se pueda desempeñar, incorporando conocimientos nuevos, capacidades nuevas, ampliando. (DI/P1)

M. (estudiante) que a los 46 años decidió ella venir a aprender a leer y está haciendo un trabajo para adquirir la lectoescritura (...). Esa chica yo no la tendría que tener sentada ¿sabés? porque tiene terminalidad, tiene un certificado de terminación de estudios. La escuela qué hace: abre la puerta porque se le puede dar los contenidos; y en algún momento va a cumplir un ciclo, va a adquirir cierta cantidad de herramientas y va a tener que pasar a un secundario. (DI/P1)

En los relatos se advierte que a través de las trayectorias escolares reales es posible reconocer los recorridos particulares de cada estudiante, y esto implica el desafío de implementar propuestas acordes con esos recorridos:

Hay muchos chicos que tienen un dictamen de discapacidad y el techo es muy bajo, (...) tienen mucha más capacidad que el certificado dice, se nota un crecimiento enorme desde lo social, de la autonomía, de las ganas de estudiar (...) dos ejemplos venían de la laboral con un techo muy bajo agobiados y se desarrollaron en el CFI, lo pudieron hacer y ahora están terminando el secundario, es más, están pensando estudiar un terciario. Entonces hay que hacer un replanteo de cómo se maneja la discapacidad y los lugares donde van los chicos (...) Hemos tenido trayectorias compartidas, que me parecen muy bien. (DI/S2)

Una chica que estaba cursando el secundario con muchas dificultades, con ganas de abandonar, entonces le armamos una trayectoria compartida donde ella venía al oficio de panadería, nosotros tenemos en panadería parte teórica que apunta al oficio como matemática y lengua, entonces nosotros acreditamos matemática y lengua y ellos el resto de las materias, (DI/S2)

Tenemos otros dos chicos que terminaron en el C. (institución de formación laboral integral) vienen de la Laboral y ahora están terminando el secundario, tenemos chicas en 1er año de la escuela especial, el año pasado se recibieron dos chicas con dificultades auditivas, todos tienen su trayecto individual y una resolución para su analítico, pero hemos tenido gran esfuerzo de los profes con la TAE para los trayectos individuales. (DI/S2)

En los sectores populares (...) que es muy heterogénea las edades, es muy heterogénea la base educativa y la previa educativa, y es muy heterogéneo los tiempos de que han estudiado. Hay gente que hace 20 años que no estudio más, hay chicos que se recibieron de la escuela de adultos hace poco o se recibieron de la escuela primaria común y dejaron, y después empezaron (...) tenemos que pedir recursos para todos, entonces pareja pedagógica salvo que vaya acompañada... pero el Estado te reconoce solo el que tiene un certificado de discapacidad (...) si viene de otro lado y nosotros notamos que tiene cierta dificultad de aprendizaje se lo comunicamos a la Supervisión y vemos si se puede gestionar un certificado. Si no, ya es todo lo que es buena voluntad. (DI/S2)

El trabajo individual es casi una norma porque hay muchas situaciones diferentes que hay que acompañarlos (...) Nosotros vamos mucho a los propósitos, a dónde queremos llegar, probablemente seamos mucho más flexibles tal vez en los contenidos, pero haciendo hincapié en la posibilidad de generar sus propios conocimientos de autonomía de la relación con sus pares, de las habilidades sociales, de cumplir con los horarios de asistencia para tener una base fuerte para hacer frente a estudios superiores o de un trabajo. (DI/S2)

Así surgen diferentes variables referidas al acompañamiento de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos/as con DI: organización institucional, flexibilidad en los tiempos, posibilidad

de elegir entre diferentes propuestas. Se articula la oferta educativa con las singularidades y preferencias de los/as estudiantes.

Esta gran oferta que tiene la escuela (...) su aporte desde lo artístico, tiene su parte desde el oficio vinculado al trabajo, tiene el que le gusta la madera, el que le gusta la cocina (...) y tenemos encima flexibilidad horaria. Nos permitió readecuar o pensar en que la trayectoria fuera en un turno completamente distinto, haciendo una cosa completamente diferente. O venir solamente, o incrementar cantidad de estímulos de dibujo y pintura para aquel que lo necesitaba (...) Si vemos un perfil de estudiante que su fuerte es el dibujo y la pintura, y hay muchas limitaciones para lo que tiene que ver con el estar sentado en el aula con una carpeta y... ¿por qué no sumarle tres veces por semana el estímulo de dibujo y pintura?.. Si es lo que le gusta. O por qué no convocar a otro a la tarde a venir a hacer el curso de carpintería como si fuese un post-primario aunque en realidad todavía está haciendo el primario a la mañana (...) con una actividad que le gusta y aprende un oficio... y se relaciona con otras personas, con la parte más relacionada al trabajo. (D2/TP2)

El C. (centro de formación profesional) propone cursos que de repente nosotros no tenemos. Entonces ellos tienen peluquería acá al lado y mecánica de motos, entonces de pronto detectar alguien que sus intereses van por ahí y entusiasmarlo y acompañarlo como hacer una actividad en otro lugar, pero no perder la vinculación o el contacto con... con la escuela. (DI/ TP2)

La articulación entre instituciones permite ofrecer variantes en las propuestas formativas para los/as estudiantes con DI, planes de estudio y certificaciones intermedias:

Tres veces por semana iban allá, y tres veces venían acá, íbamos cambiando, bueno hemos tenido de A. (otra institución educativa). El A. es un secundario de adultos, también a la noche. (DI/TP2)
 “Auxiliar en carpintería” “Auxiliar en panadería y repostería” “Auxiliar en corte y confección”, “operador de PC” (...) el plan de estudios es de dos años. En los chicos que están en proyecto con inclusión, nosotros no le damos pelota (atención) a esos dos años. (DI/TP2)

Los aspectos analizados permiten concluir algunas de las articulaciones entre la inclusión educativa y la social. Los lazos establecidos entre las instituciones y el contexto son una fortaleza en las propuestas pedagógicas:

Tenemos relación y contacto con la oficina de empleo, vamos a la Expouni4 con todos para que vean las posibilidades, estamos tirando redes para que puedan continuar sus trayectos. (DI/S2)
 Tiene contacto con la escuela, no sé... L. (centro artístico cultural municipal), (...) ellos acordaron para el año que viene ir abriendo, desplegando un poquito para que acceda, ¿viste? Busquen una forma, se busque una forma para que la estudiante, este... no sé... toca el bombo, canta bien, una genia. Bueno, que pueda ir siguiendo por lo menos por ese lado... (TAE/ S1)

La mayoría de los equipos directivos y docentes expresan que se relacionan con el contexto a través de eventos como salidas que permiten que los/as estudiantes participen en actividades culturales y recreativas:

Visitas a distintos emprendimientos lucrativos, vamos al mercado de la estepa, salimos... distintas experiencias extra áulicas, salidas a la montaña, es muy importante las salidas. (DI/S2)
 La inclusión se genera en los espacios comunes. Yo que sé, nos vamos a hacer rafting... tratamos que esos espacios también sean los espacios donde hay contacto y vínculo con todo el resto de la institución, que no es nada más que esto suceda en este espacio, sino que los tres niveles están al tanto de lo que sucede. (DI/P2)
 Laburamos mucho lo que tiene que ver con reconocimiento del entorno (...) cuando tenemos la posibilidad de cuestiones de los circuitos comerciales de los materiales, también con cuestiones con

⁴ Actividad que se lleva a cabo en el contexto local, en la cual diferentes instituciones de educación superior exponen sus propuestas, con asistencia de estudiantes que finalizan sus estudios secundarios.

la E. (escuela especial) o con el A. (escuela secundaria de jóvenes y adultos/as), porque habían hecho un laburito ahí de cortar unas maderas, entonces los invitaron para ir allá, los esperaron con algunas cosas ricas (...) vamos interactuando un poco ahí. (DI/P2)

Barrialmente, te diría que no hay mayor conflicto. De hecho los pibes caminan varias cuadras para ir al colectivo los que viajan solos (...) Estos “no se comen ninguna”, ¿viste? Andan para acá, para allá, y para hacerse amigos necesitan cinco pasos. (DI/P2)

Por otra parte, la institución educativa suele transformarse en un espacio de pertenencia para quienes no acceden a otros entornos de participación comunitaria:

Viene gente grande en este lugar la escuela es un lugar de comunidad, de encuentro, viene gente que no tiene un lugar para socializar, no hay club, no hay vacaciones, la escuela es un lugar que nuclea, llegan las vacaciones y dicen “ahora qué voy hacer” (...) viene gente adulta que se aloja, viene gente que no le hace falta estudiar pero quiere aprender cosas, compartir. (DI/S2)

Desde las instituciones se gestionan además oportunidades diferentes a las experiencias cotidianas habituales:

Nos parece bastante rico las experiencias extra áulicas (...) vemos que es muy importante las salidas aunque vemos que es muy difícil organizarlas... vemos desde lo vincular, desde el aprendizaje otorgado. Ahora el 25 vamos a Villa La Angostura, fuimos a Las Grutas con este espacio de “Rodar Escuelas”⁵, campamentos. (DI/ S2)

El 15 hacemos una muestra de fin de año e invitamos a la comunidad barrial, a los parientes, a los amigos de los estudiantes para que vengan a ver lo trabajado. Durante el año hacemos actividades sociales, que invitamos a la comunidad, deporte, música todo lo que se pueda invitamos. La participación tiene un ida y vuelta, ahora voy un poco más a los oficios, hemos trabajado en las instituciones barriales, en la Junta, en el Centro de Salud (...) los estudiantes pasan a ser docentes y cuentan los talleres y actividades. (DI/S2)

En cuanto a las actividades compartidas con las familias, se mencionan diversas experiencias de intercambio, algunas vinculadas con el acompañamiento a la trayectoria educativa e incluso se alude a la posibilidad de generar emprendimientos para poner en práctica los oficios:

Las familias están siempre invitadas para actos, para el torneo (...) las muestras (...) puede ser que a veces haya que explicarle alguna cuestión más, más formal a la abuela para que pueda darnos alguna respuesta. O A., que lo acompaña la mamá, que por ahí hay que plantearle algunas cuestiones sobre horarios de salida, llegada, o también regulaciones (...) Quizá la mamá puede o tiene una forma de regular lo que ha desarrollado con su hijo. (DI/ TP1)

Vemos que está bueno que la participación de la familia esté más puntual y más activa, las convocamos y vemos cómo hacemos un seguimiento en función de eso. Si vemos que la cuestión funciona, nos anclamos desde otro lado que también es interesante, que las escuelas de adultos implican responsabilidades de adultos y cada uno se va haciendo cargo un poco. (DI/P2)

Emprendimientos en la casa aunque sea, empezar a trabajar con la familia, cómo ellos lo pueden proveer de un espacio y pequeñas herramientas y de una mesa en un rincón (...) hay dos chicos que están en carpintería, dos chicos que están en proyecto de inclusión, que este verano que hasta se encontraron para hacer portarretratos con una plantilla que hicieron junto con las profes, con las MAI y con el profe de carpintería (...) estaría bueno que ellos también se empiecen a imaginarse. (D2/TP2)

⁵ “Rodar Escuelas”: Festival de cortometraje y Colectivo Audiovisual organizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Enlace: https://educacion.rionegro.gov.ar/desarrollo_seccion.php?id=294

Aportes para la discusión

Los avances en el proceso: reflexiones del equipo de investigación

En este artículo hemos focalizado en el objetivo de investigación: “Establecer vinculaciones entre las experiencias de inclusión educativa y la inclusión social de jóvenes y adultos/as con DI”, a partir de la pregunta “¿Qué relaciones pueden establecerse entre las experiencias de inclusión educativa y la inclusión social de jóvenes adultos/as con DI?”. Los diferentes testimonios analizados permiten visualizar tal articulación a la luz de las dimensiones: marcos jurídico-normativos que encuadran las propuestas pedagógicas, concepciones acerca de la vida adulta de las personas en situación de discapacidad y DI, y trayectorias educativas reales que transita cada estudiante.

A continuación compartimos reflexiones del equipo a modo de avances vinculados con el objetivo de determinar condiciones que favorecen y que obstaculizan la inclusión educativa de jóvenes y adultos/as con DI.

En primer lugar, podemos enumerar los siguientes *facilitadores* detectados:

- **La apertura, creatividad y flexibilidad** en la tarea cotidiana de las instituciones educativas para responder a las necesidades de los/as estudiantes.
- **La articulación interinstitucional** para poner en marcha experiencias integrales y trayectorias educativas compartidas.
- **El trabajo colaborativo**, entre instituciones y entre diferentes profesionales implicados: docentes, técnicos, acompañantes terapéuticos, etc.
- **La comunicación fluida** entre equipos institucionales, otras organizaciones, estudiantes y familias.
- **El ofrecimiento de actividades prácticas** vinculadas con oficios, que promueven el desempeño autónomo y la toma de decisiones por parte de estudiantes jóvenes y adultos/as.
- **El ofrecimiento de propuestas formativas alternativas y de certificaciones intermedias** que facilitarían el acceso a diferentes desempeños en el mercado laboral.

Por otra parte, surgen también barreras que nos permiten comenzar a poner en evidencia el recorrido que resta transitar:

- **Necesidad de implementar prácticas en pareja pedagógica con docentes de la modalidad de Educación Especial**, ya que se expresa que en ocasiones los recursos humanos ofrecidos como apoyo suelen ser intermitentes o inconstantes a lo largo del tiempo, ó dispuestos ante pedidos individuales sin pertenencia institucional.
- **Vacancia de marcos normativos específicos que regulen la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la modalidad de EPJA**, que facilitarían la gestión y demanda de recursos humanos y materiales cuando los/as estudiantes así lo requieren.
- **Poca sistematización de las trayectorias educativas** de quienes hoy son estudiantes, lo que impacta en desconocer su historia escolar y lleva a recomenzar cada vez como si fuera “de cero”.

Estos aspectos nos convocan ante la necesidad de proyectar configuraciones de apoyo que sostengan las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad a lo largo de toda la vida,

en articulación con la modalidad de Educación Especial como transversal a todos los niveles y modalidades.

Finalmente y si bien excede el alcance de la investigación iniciada, advertimos otra barrera a ser superada: la falta de articulación entre la formación técnico profesional y las oportunidades ofrecidas por el mercado laboral. Nos preguntamos qué impacto tienen estas experiencias educativas en una inserción laboral efectiva: ¿qué tipo de oficios o trabajos remunerados ejercen quienes egresan de la formación técnico profesional?, ¿existe algún acompañamiento por parte de las instituciones educativas u otros organismos cuando se produce tal inserción?, ¿se trata de experiencias aisladas y espontáneas o existe algún relevamiento que las sistematice?

Tales preguntas pueden dar lugar a futuros proyectos de investigación que pongan en evidencia realidades particulares pero que forman parte de un contexto económico y social a nivel macro.

Como parte del análisis realizado y como base a partir de la cual continuar esta construcción, nos interesa favorecer la retroalimentación de saberes y experiencias por parte de quienes participan y participamos del acompañamiento de trayectorias educativas de jóvenes y adultos/as en situación de discapacidad, y particularmente con DI. En este sentido, consideramos central el trabajo colaborativo y en red, aspectos que también han sido valorados por los equipos directivos y profesionales entrevistados.

Por último, compartimos algunos fragmentos con voces que comparten esperanzas, deseos y fortalezas, y que nos impulsan a avanzar en el camino que hemos iniciado:

Lo que facilita es justamente ese nivel natural de integración, los vínculos que se generan, la confianza y el honor que van a llegar... la capacidad que tienen los chicos de resiliencia, que pueden llevar adelante situaciones conflictivas, situaciones duras que le ha tocado vivir y que sortean para salir adelante de un cuerpo circunstanciado en el que estamos trabajando... viéndolo, compartiendo con cariño, con una pasión genuina de lo que estamos haciendo. (DI /S2)

Yo creo que la inclusión no le favorece sólo al chico incluido, sino también a los otros que empiezan a ver esa realidad que antes en las escuelas no estaba. Empezar a mirar la discapacidad de otra manera. (DO/ TP2)

Nosotros recibimos gente durante todo el año, viene una persona ahora en noviembre queriendo estudiar y: "adentro", somos totalmente abiertos e inclusivos y defendemos el derecho a la educación de todos y todas (...) pensamos que nuestros docentes que están tienen mucha vocación, con muchas pilas para trabajar con sectores vulnerados y eso no nos impide ofrecer lugar para que se llene. (DI/ S2)

Y como horizonte que orienta nuestro recorrido en la búsqueda, compartimos la voz de un estudiante con DI:

No tengo capacidad para terminar. Yo soy muy colgado, ¿me entiende? no sé si me comprende... me cuesta también, para mí me cuesta... me gusta todo... charlar con las chicas, las maestras, los compañeros. Ayudar, a veces tomar mate. Compartir. (ES/ P2)

¿Qué voy hacer en un futuro? y no sé... lo que me gustaría, a mí siempre me gustó mecánica de auto ¿no? Ese es mi futuro para mí, o aprender a cantar, tocar la batería, ser músico... ese también, otro tema también que me gusta, me gusta mucho la música... (ES/P2)

Referencias

- Brogna, P. (2012). *Condición de adulto con discapacidad intelectual. Posición simbólica y social de "otro"* (Tesis doctoral). En https://www.researchgate.net/publication/257655053_La_condicion_de_adulto_con_discapacidad_intelectual_como_posicion_social_y_simbolica_de_otro_httporeondgbibliounammx8991FMNE9GAKHBGMU6UKTSV82797FDNYS6J9B2JPPV7CHBHLIPSEQ5-08822funcfull-set-setset_num
- Caton, S., Chadwick, D., Chapman, M., Turnbull, S., Mitchell, D., Stansfield, J. (2013). *Estilos sanos de vida en adultos con discapacidad intelectual: qué conocen, factores que los benefician y dificultan*. Revista Síndrome de Down (30). <http://hdl.handle.net/11181/3707>
- Consejo Federal de Educación. (2010). *Resolución N° 118/10*. Anexo I- Educación permanente de jóvenes y adultos. Buenos Aires.
- Consejo Federal de Educación. (2015) - *Resolución N° 254*. Anexo I. Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales. Buenos Aires.
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Erikson, E (1993) Las 8 edades del hombre. En *Infancia y sociedad*. Ed Hormé. Disponible en: <http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/607/Ocho%20edades%20del%20hombre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación y DDHH (2012). *Ley N° 4819. Ley Orgánica de de Educación*.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo: adolescencia, adultez, vejez*. Volumen II. Lugar Editorial.
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (2015) *Código Civil y Comercial de la Nación*. Buenos Aires.
- Lafranchini, S. (2007). *Erikson. Las ocho edades del hombre*. Ficha de cátedra Psicología Evolutiva II. Carrera de Trabajo Social Instituto Superior María Auxiliadora.
- Ley N° 26058. *Ley de Educación Técnico Profesional*. (2005). Argentina
- Ley N° 26206. *Ley de Educación Nacional*. (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina
- López, D. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>
- Muñoz, A. (2006). *Envejecimiento de las Personas con Discapacidad Intelectual*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales español.
- Navas, P., Uhlmann, S. y Berástegui, A. (2013). *Envejecimiento activo y discapacidad intelectual*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Trayectorias y formación en el contexto educativo. Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. (pp.23-28). Homo Sapiens.
- Núñez, B., Páez, S. y Pérez B. (2017). *Futuro, familia y discapacidad*. Lugar editorial.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. España, Imsero. <https://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2018). *Facilitadores y Barreras para la Autodeterminación. Las voces de un grupo de adultos con discapacidad intelectual*. Dunken.
- Resolución N° 3438/11*. (2011): Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio. Ministerio de Educación de Río Negro
- Skliar, C. (2008). *Hay que evitar las miradas que manchan*. Entrevistado por Malamud, L. Revista Veintitrés. Noveduc.
- Vega, C., Gómez, M., Fernández, R. y Badia, M. (2013). *El papel del contexto educativo en la autodeterminación. Análisis de su influencia en el proceso de transición a la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual*. Revista Iberoamericana de Educación. 63, 19-33. <https://doi.org/10.35362/rie630418>
- Vived, E., Betbesé, E., Díaz, M., González-Simancas, A., y Matía, A. (2013). *Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual*. Revista Española de Discapacidad, 119-138. 22-4-2013. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.01.01.06>