



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA “SAN
JUAN BOSCO”

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROF. Y LIC. EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“CONFIGURACIONES DE APOYO A LAS
TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES
EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL NIVEL
SECUNDARIO”**

TESISTA: JESSICA MERCADO
DIRECTORA: MG. ELIZABETH
GUGLIELMINO

Martes 19 de Marzo de 2024

Resumen

La presente investigación tiene como tema/problema las configuraciones de apoyo que se construyen para acompañar la trayectoria educativa integral de un/una estudiante en situación de discapacidad en el nivel secundario. Situamos el recorte empírico en el trabajo de articulación entre una escuela secundaria pública ubicada en la zona sur de la ciudad y el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554 de Comodoro Rivadavia.

Pretendemos describir las prácticas profesionales de los/as actores involucrados en los procesos de inclusión, en torno a las configuraciones de apoyo. En relación con ello, buscamos identificar quiénes intervienen, analizar los acuerdos entre actores, conocer cómo es el seguimiento de las acciones e intervenciones educativas definidas y analizar como son los procesos de acompañamiento vinculados a las relaciones entre la educación secundaria y la educación especial.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	2
1.1 PRESENTACIÓN.....	2
1.2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.3. OBJETIVOS.....	6
1.3. ANTECEDENTES Y CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS	7
1.3.1. INVESTIGACIONES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN COMÚN Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL NIVEL SECUNDARIO	7
1.3.2. INVESTIGACIONES SOBRE TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.....	10
1.3.3. INVESTIGACIONES EN RELACIÓN A LAS CONFIGURACIONES DE APOYO EN EL NIVEL SECUNDARIO ...	12
1.4 DECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	15
1.5. MARCO TEÓRICO.....	17
CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN COMÚN	17
A) EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DILEMAS SOBRE PROCESOS SOCIO EDUCATIVOS ACERCA DE LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD.....	17
B) VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN COMÚN Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL NIVEL SECUNDARIO.....	23
CAPÍTULO 2. INCLUSIÓN EDUCATIVA	30
A) DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA PROCESOS Y TENSIONES.....	31
B) INCLUSIÓN EDUCATIVA SU CONSTITUCIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO Y LEGAL.....	36
CAPÍTULO 3. TRAYECTORIA EDUCATIVA	44
A) CONCEPTUALIZACIONES DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS SITUADAS Y CONTEXTUALIZADAS EN EL NIVEL SECUNDARIO.....	45
B) EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA DINÁMICA INSTITUCIONAL SUS ALCANCES E INTERVENCIONES.....	50
CAPÍTULO 4. CONFIGURACIONES DE APOYO	55
A) LAS CONFIGURACIONES DE APOYO SUS REDES E INTERACCIONES.....	56
B) DEFINICIÓN DE BARRERAS Y AJUSTES RAZONABLES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	63
2.3. CONCLUSIONES	68
ANEXOS	79

Agradecimientos

A mi familia, pareja y amigos/as que me acompañaron y alentaron en el proceso de escritura de la investigación.

A mi directora de tesis de Educación Especial de la carrera del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, donde en ese espacio pude ser auxiliar alumna durante seis años, lo cual me permitió construir la tesis con lo aprendido allí y crecer en mi formación como futura profesional.

A los/as miembros de la escuela secundaria y Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554, en donde realizamos la indagación por participar en el trabajo de investigación y abrir las puertas para que conozcamos cómo acompañan las trayectorias de los/as estudiantes.

Introducción

La presente investigación es realizada en el marco de la propuesta formativa para el título de grado de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, ubicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia. El tema/problema de investigación se centra en las configuraciones de apoyo que se construyen para acompañar la trayectoria educativa integral de un/una estudiante en situación de discapacidad en el nivel secundario. Situamos el recorte empírico en el trabajo de articulación entre una escuela secundaria pública ubicada en la zona sur de la ciudad y el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554 de Comodoro Rivadavia.

Pretendemos describir las prácticas profesionales de los/as actores involucrados en los procesos de inclusión, en torno a las configuraciones de apoyo. En relación con ello, buscamos identificar quiénes intervienen, analizar los acuerdos entre actores, conocer cómo es el seguimiento de las acciones e intervenciones educativas definidas y analizar como son los procesos de acompañamiento vinculados a las relaciones entre la educación secundaria y la educación especial.

Problematizamos las configuraciones de apoyo dado que el nivel secundario a partir de los cambios normativos desde el año 2006 debe abrir las puertas a todos/as. Esto demanda a las instituciones educativas la construcción de redes entre actores para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de los/as adolescentes, jóvenes y adultos/as. En el caso de los/as estudiantes en situación de discapacidad, demanda la revisión de las prácticas docentes, las propuestas de enseñanza, el posicionamiento ético y político de los/as profesores/as para acompañar las trayectorias con el fin de promover prácticas inclusivas.

1.1 Presentación

En esta investigación buscamos conocer el entramado de redes e intervenciones educativas que se construyen entre los diferentes actores institucionales, para acompañar la trayectoria educativa de un/una estudiante en situación de discapacidad en el Ciclo Orientado, en una escuela secundaria pública en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Partimos de pensar el territorio escolar como un espacio en el que habitan las diferencias humanas, en ese marco los referentes teóricos y normativos que desarrollaremos a lo largo del escrito nos permitirán poner en valor el lugar del derecho a la educación de todos/as. Por ello ponemos el foco de nuestra investigación en las prácticas profesionales para el

acompañamiento a la trayectoria educativa y no en una especificidad del campo de la Educación Especial, puesto que como se menciona en la Ley de Educación Nacional 26.206, la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en el artículo nº 24 que trata acerca de la educación, ninguna persona en situación de discapacidad puede ser excluida del sistema educativo por motivos de discapacidad y por esto se deben construir intervenciones educativas en el marco de las Configuraciones de Apoyo para garantizar el derecho a la educación.

Situamos este trabajo en una escuela secundaria pública con el fin de aproximarnos a conocer la realidad de las escuelas estatales, al momento de acompañar la trayectoria educativa integral de sus estudiantes. Además, nos permitirá profundizar acerca del trabajo entre educación especial y educación común, a partir de las propuestas que emergen de vínculos entre ambas instituciones.

Abordar la temática sobre el acompañamiento de las trayectorias educativas integrales, en el marco de las configuraciones de apoyo en el Ciclo Orientado en una escuela secundaria pública, nos ayudará a saber cómo se construyen los itinerarios personalizados vinculados a la proyección a futuro de los/as estudiantes y la formación específica en el nivel secundario. A su vez, podremos reconocer los debates en relación a garantizar la accesibilidad y el derecho a la educación

1.2. Problema de investigación

A partir del año 2006 la educación secundaria, con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 y en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria Res. N° 79/09 del Consejo Federal de Educación (CFE), pasa a ser un derecho de los/as adolescentes, jóvenes y adultos. A partir de ello se debe garantizar el acceso de todos/as a la educación, por este motivo se proyectan diferentes propuestas para el acompañamiento de la trayectoria educativa de los/as estudiantes.

Ante este desafío, la escuela secundaria tiene la responsabilidad de generar cambios al interior de cada institución educativa como, abrir las puertas a grupos que históricamente estuvieron excluidos, correr la mirada del fracaso escolar depositada en el sujeto, atender a la realidad social y educativa de los/as estudiantes, sostener la continuidad, revisar las prácticas docentes y la propuesta educativa. En el caso de los/as estudiantes en situación de discapacidad, el acompañamiento de su trayectoria educativa se vincula con las configuraciones de apoyo y los/as actores institucionales de las escuelas.

Entendemos la categoría configuraciones de apoyo a partir del Documento Orientaciones 1, como las redes e interacciones entre los diferentes actores institucionales (equipo docente, preceptores, equipo directivo, supervisores, equipo externo, Profesor de Orientación y Tutoría (POT), familia y estudiante). Estas interacciones emergen para identificar las barreras al aprendizaje y a partir de ello, promover estrategias e intervenciones educativas para acompañar la trayectoria educativa integral de los/las estudiantes en situación de discapacidad.

La trayectoria educativa integral es el camino que transita un/una estudiante que toma diferentes formas, porque la experiencia educativa es singular de cada sujeto. Para acompañar estos caminos desde una perspectiva pedagógica, resulta importante considerar en el recorrido, las barreras y la accesibilidad, las necesidades sociales y subjetivas; por ello se requieren: itinerarios personalizados, donde se definen acciones e intervenciones educativas entre los actores institucionales del nivel secundario y la educación especial, asumiendo corresponsabilidades a través de un trabajo cooperativo. La trama que se construye para el acompañamiento a las trayectorias educativas integrales en torno a las configuraciones de apoyo, va a cobrar sentido en relación a las características de la institución educativa en la que llevemos adelante este estudio.

En esta investigación partimos del interés por conocer cómo son las prácticas profesionales de los diferentes actores institucionales que posibilitan la configuración de apoyo. Esto nos permitirá aproximarnos a ver cómo se acompaña la trayectoria educativa integral de los/as estudiantes en situación de discapacidad y qué debates se dan en torno a las intervenciones para garantizar el derecho a la educación.

Este estudio nos permitirá ver el lugar que ocupan el equipo directivo, maestra de apoyo a la inclusión, equipos o profesionales externos, acompañantes terapéuticos, terapeutas, profesionales de apoyo terapéutico, Profesores de Orientación y Tutoría (POT), preceptores, docentes, familias y estudiantes. Situamos nuestra investigación en el nivel secundario, para indagar acerca de los desafíos que hay en las escuelas, para garantizar el acompañamiento de la trayectoria educativa integral de los/as estudiantes en situación de discapacidad, dadas las características del nivel.

El campo de Educación Especial aporta estrategias para promover prácticas orientadas a favorecer formas de acompañamiento inclusivas a las trayectorias educativas. En la problemática elegida analizaremos configuraciones de apoyo tal como lo hemos desarrollado; y en relación a ello, las decisiones y propuestas que surgen respecto a la enseñanza, a las condiciones de accesibilidad y a las condiciones organizacionales y pedagógicas que se inscriben en estos procesos de acompañamiento, para analizar las modalidades de intervención que operan como excluyentes y cuales favorecen la inclusión educativa.

1.3. Objetivos

Generales

- Describir y analizar las prácticas profesionales de los actores institucionales para el acompañamiento de la trayectoria educativa integral de un estudiante en situación de discapacidad, en torno a las configuraciones de apoyo en una escuela secundaria.

Específicos

- Identificar qué actores institucionales intervienen para crear las configuraciones de apoyo cuando ingresa en el nivel secundario un/una estudiante en situación de discapacidad.
- Analizar los acuerdos que se construyen entre los actores institucionales para el acompañamiento de la trayectoria educativa integral de un/una estudiante en situación de discapacidad en el marco de las configuraciones de apoyo.
- Describir como es el seguimiento para el sostenimiento de las acciones e intervenciones educativas definidas entre los actores institucionales para el acompañamiento de la trayectoria educativa integral de un/una estudiante en situación de discapacidad.
- Problematizar los procesos de acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad, en torno a las relaciones entre la educación secundaria y la educación especial.

1.3. Antecedentes y consideraciones teórico metodológicas

En esta sección recuperaremos investigaciones, artículos y ponencias que han tratado temáticas como: la inclusión educativa, la relación entre educación común y especial, el acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad y las configuraciones de apoyo en el nivel secundario. Cabe aclarar que al momento de indagar acerca de investigaciones que abordan las configuraciones de apoyo, hemos encontrado aportes en relación a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario, que refieren a cómo son los recorridos de los/as estudiantes en el marco de procesos de inclusión. Sin embargo, no hacen hincapié en las configuraciones de apoyo en el nivel secundario tal como las abordaremos en la presente tesis.

1.3.1. Investigaciones acerca de la relación entre educación común y educación especial en el nivel secundario

En el siguiente apartado presentaremos investigaciones que tratan sobre la relación entre educación común y educación especial. Esto remite a las transformaciones que existieron a nivel normativo en el año 2006 en el sistema educativo argentino que permitieron un cambio de perspectiva hacia la inclusión educativa. A partir de recuperar cómo los/as autores/as comprenden la inclusión educativa, resulta relevante definir las modificaciones que ha atravesado la educación especial en cuanto a su función como institución y caracterización del trabajo entre ambas instituciones (común y especial), para así garantizar el derecho a la educación de los/as estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario.

En este sentido, Cortese et al. (2016) dentro del marco de un proyecto de investigación que trata sobre las propuestas pedagógicas didácticas para la inclusión en el nivel secundario, realizan una reflexión al respecto con el fin de favorecer la construcción de prácticas inclusivas. A su vez, desarrollan que la escuela secundaria en los últimos años es pensada para todos/as, lo cual implica un cambio de mirada sobre cómo los/as estudiantes transitan su trayectoria educativa en las instituciones. Para esto, es necesario revisar el formato escolar en base a la organización de tiempos y espacios, propuestas educativas, curriculares, entre otros.

Las autoras describen cómo han sido los procesos educativos de estudiantes en situación de discapacidad en Argentina, cuando regulaba la educación la ley Federal de Educación n° 24.195 que regía desde el año 1993. En ese periodo histórico un grupo importante pudo ingresar a escuelas comunes en el marco de la integración escolar. La educación especial

incorpora lineamientos y nuevos conceptos como: necesidades educativas especiales, integración educativa, adaptaciones curriculares y maestra de apoyo.

En las aulas de escuelas comunes podían encontrarse estudiantes en situación de discapacidad a cargo de un “especialista” del campo de la educación especial. Esto da cuenta de trayectos paralelos puesto que el grupo de clase era asistido con el docente del espacio y apartados estaban aquellos/as estudiantes llamados/as “integrados/as” con un docente “experto”. Posteriormente, las autoras mencionan que en el transcurso de los años 2003 y 2007 en la Argentina se han sancionado leyes, como por ejemplo la Ley de Educación Nacional 26.206 (en adelante LEN) que implicó una reforma profunda del sistema educativo. Esta ley comprende la educación como un derecho de todos/as y el Estado es responsable de garantizar mediante diferentes medidas el acceso a la educación en el nivel inicial, primario y secundario.

Estos cambios normativos tuvieron incidencia en la Educación Especial ya que a partir de la LEN es definida como una modalidad del sistema educativo, además de pasar a ser parte transversal para garantizar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. A su vez, el art. 45 de la ley, establece que deben crearse todas las orientaciones necesarias y adecuadas para las trayectorias escolares de los/as estudiantes en situación de discapacidad.

Los aportes que hemos recuperado hasta el momento nos permiten hacer un recorrido acerca de los cambios con relación a cómo era planteada la educación de las personas en situación de discapacidad, en el ámbito de la integración escolar. En consonancia con esto, identificamos que bajo ese paradigma la educación especial era considerada un recurso necesario para “integrar” a los/as estudiantes con el fin de que transiten su escolaridad en la escuela común.

En cambio, la inclusión educativa abre puertas al plantear la educación con un bien público al cual todos/as deben acceder más allá de las condiciones humanas y entonces es fundante crear estrategias para garantizar el acceso a una educación de calidad. En este sentido, la educación especial es una parte transversal y colabora en la promoción de prácticas inclusivas en las que todos/as los/as actores institucionales de las escuelas comunes son responsables de llevar a cabo.

En relación con la inclusión educativa las autoras Guantay et al. (2022) realizan una investigación en la que tratan de conocer las representaciones sociales que tienen los/as profesores/as del nivel secundario sobre la discapacidad y las Propuestas Pedagógicas para la

Inclusión (PPI) en Villa Ballester, partido de San Martín. En su trabajo desarrollan que en las escuelas de educación común existen factores que producen barreras para la educación inclusiva, lo cual impide aceptar las diferencias humanas. Por este motivo, hay posicionamientos en donde lo “diferente” es mirado desde los parámetros de la “normalidad”.

Al respecto recuperan en su escrito a Filidoro (cómo se citó en Guantay et al., 2022), quién expresa que los procesos de exclusión en muchos casos no son aparentes, hay situaciones que están naturalizadas; por ejemplo, estudiantes que transitan su trayectoria escolar de un año a otro sin atender a sus necesidades para que puedan participar en las actividades escolares, siendo así también inviabilizados/as en el grupo de pares. En este sentido, las autoras describen que estamos en un paradigma que encuadra la inclusión educativa, pero surgen obstáculos para acompañar las trayectorias escolares de los/as estudiantes en situación de discapacidad por las diferentes representaciones sociales acerca de la discapacidad, que sobre esto último ellas harán hincapié en su análisis de las entrevistas que realizaron en el trabajo de campo.

En artículos referidos a la temática que estamos abordando (Barrozo et al., 2017; Schewe, 2021) hacen referencia a que la educación especial sigue siendo un campo que aborda cuestiones en relación con la discapacidad y tiene incidencia en los espacios educativos. Respecto al vínculo entre educación común y especial, expresan que, al momento de trabajar en las escuelas comunes para acompañar las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad, hay pocos recursos en cuanto a la cantidad de estudiantes que asisten a las escuelas.

En esta línea agregan que algunos/as estudiantes encuentran barreras en las escuelas comunes, ya sea por la ausencia de condiciones de accesibilidad en la infraestructura, la formación docente, las tecnologías de apoyo y el material de estudio. Identifican que la educación especial es representada por las maestras de apoyo a la inclusión que concurren a las escuelas comunes para acompañar los procesos de inclusión y colaborar en la construcción de las configuraciones de apoyo. Ahora bien, estos apoyos no implican necesariamente modificaciones en las prácticas dado que pueden coexistir procesos de exclusión. A modo de ejemplo, mencionan las resistencias para tener reuniones entre las instituciones comunes y especiales con el fin de realizar acuerdos o la falta de implementación de propuestas que contemplen las condiciones de acceso a los contenidos escolares.

Por lo dicho hasta el momento la relación entre la educación común y la educación especial en el nivel secundario ha adquirido distintos matices a lo largo del tiempo por los

paradigmas que han marcado el campo educativo vinculado a las personas en situación de discapacidad. Actualmente, la educación especial tiene incidencia en todos los niveles del sistema como un recurso que acompaña los procesos de inclusión y su intervención a través de las prácticas de las maestras de apoyo a la inclusión cobrará sentido de forma singular en cada institución escolar. Esto será así por la realidad de los/as estudiantes, las prácticas docentes, la propuesta educativa de las instituciones, el contexto en el que se inscribe y el posicionamiento frente a la toma de decisiones sobre las trayectorias educativas de los/as estudiantes en situación de discapacidad.

1.3.2. Investigaciones sobre trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad

Para dar comienzo, partimos por recuperar aportes de artículos a fin de describir brevemente cómo surge el nivel secundario, a quiénes estaba dirigido en sus orígenes y las características que adquiere el dispositivo escolar. Esto nos permitirá comprender aspectos que ha heredado la escuela secundaria y las tensiones que se presentan al convivir distintas perspectivas acerca de la inclusión educativa. Luego, presentaremos investigaciones que tratan sobre las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad y los marcos normativos que enmarcan el acompañamiento de las mismas.

Según Barrozo (2018), el nivel secundario tiene particularidades que han devenido con el transcurso del tiempo desde su fundación. En la actualidad están latentes ciertos aspectos heredados que tienen incidencia en las prácticas educativas y en las formas de intervenir para acompañar las trayectorias educativas. Al respecto, describe que el nivel no era destinado para todos/as desde sus inicios a diferencia del nivel primario; en el siglo XIX regulaba la educación argentina la Ley N.º 1.420. Esta enunciaba que la educación primaria debía ser común, gratuita y obligatoria, como una estrategia política para la construcción de la identidad nacional.

Durante la conformación de los sistemas educativos, se funda la educación secundaria en donde existían dos circuitos diferenciados. Por una parte, los colegios nacionales que eran la antesala de los estudios universitarios y estaban destinados para las clases dominantes. Por otra parte, estaban las escuelas normales dirigidas para mujeres y tras el cursado obtenían la titulación de magisterio.

En este sentido, otro de los aspectos a considerar son las particularidades del dispositivo escolar; Terigi (cómo se citó en Barrozo, 2018) plantea tres disposiciones básicas que generan obstáculos al momento de tener que crear propuestas educativas que atiendan la realidad de

los/as estudiantes. La primera es la clasificación del currículo, éste refiere a los límites establecidos entre las asignaturas, lo cual obstaculiza la posibilidad de articular entre otras áreas de conocimiento sin que la institución escolar demande esto a los/as profesores/as. La segunda disposición es la designación de los/as profesores/as por especificidad, que alude a que los/as profesores/as son designados en relación a la clasificación de los saberes en espacios determinados. La tercera y última es la organización del trabajo docente por horas de clase, y hace alusión a que los/as profesores/as van de una escuela a otra y carecen de tiempos para trabajar de forma conjunta con otros/as miembros de la comunidad educativa.

Las particularidades del nivel secundario que nos aporta la autora, permiten reconocer las tensiones que se producen cuando ingresa al escenario de las escuelas la noción de inclusión educativa. Ella les demanda a las escuelas secundarias construir redes para albergar a grupos que antes no podían acceder, pudiendo garantizar la continuidad con el objetivo de que finalicen su formación.

En el caso de los/as estudiantes en situación de discapacidad lo que se implica es el trabajo en articulación con diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa y otros/as actores externos para el abordaje de las trayectorias educativas. Sobre esto podríamos preguntarnos: ¿Quiénes intervienen al momento de acompañar las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad?, ¿Cómo se construyen líneas de acción entre los/as actores institucionales para abordar las barreras en las trayectorias?, ¿Qué espacios se promueven para el trabajo con los/as profesores/as a fin de revisar las propuestas de enseñanza y atender a la singularidad de los/as estudiantes? y ¿Cómo se construyen acuerdos en el marco de la inclusión educativa para garantizar la continuidad de los/as estudiantes?.

En diferentes artículos e investigaciones acerca de las trayectorias escolares de estudiantes en situación de discapacidad (Guantay et al., 2022; Schewe, 2020; 2021) expresan al recuperar a Terigi (cómo se citó en Guantay et al., 2022; Schewe, 2020; 2021) que las trayectorias escolares son los recorridos que transitan de forma singular los/as estudiantes y mencionan la distinción que hace la autora entre trayectorias reales y teóricas. Las trayectorias teóricas son caminos lineales que avanzan según lo previsto, en tiempos y ritmos estipulados. Mientras, que las trayectorias reales no son lineales, pueden presentarse interrupciones, hay imprevistos y esto irrumpe en el cotidiano escolar en las instituciones escolares.

Sobre las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad, los/as autores enuncian que, los mismos adquieren otras características por las configuraciones de apoyo y

las oportunidades para sostener la continuidad en las escuelas comunes. Aquellos/as estudiantes que transitan toda su trayectoria en escuelas comunes se ven condicionados/as por diferentes factores. Entre ellos; la falta de apoyos específicos en las instituciones escolares, las interrupciones en la escolaridad de los/as estudiantes por no abordar las barreras que impiden la participación en las actividades, la invisibilización e infantilización de los/as estudiantes.

Acerca de las trayectorias escolares, las autoras Pérez et al. (2015) agregan que, la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, crean un marco que establece que las personas con discapacidad temporal o permanente tienen el derecho de recibir propuestas pedagógicas que permitan desplegar sus potencialidades. Sin embargo, en la cotidianeidad escolar se producen procesos de exclusión al presentarse obstáculos en el momento de querer avanzar en su formación de un nivel a otro y en la participación activa dentro de la sociedad.

Por su parte, Pitton y Demarco (2019) plantean que la inclusión no remite únicamente al ingreso y permanencia de todos/as en las escuelas, sino que está latente en las interacciones entre estudiantes y docentes en el aula. Además, reconocen en el trabajo de investigación que llevan a cabo, que las condiciones institucionales y pedagógico-didácticas promueven la participación genuina de los/as estudiantes en situación de discapacidad. En función del trabajo de observación que hicieron en una escuela secundaria, donde asiste un estudiante en situación de discapacidad, reconocen que cuando hay espacios de construcción conjunta entre los/as profesores/as y Maestras de apoyo a la inclusión es posible forjar prácticas inclusivas. A su vez, ponen énfasis en que la relación entre educación común y especial promueve el trabajo colectivo a fin de crear propuestas para el grupo de clase y no se focaliza puntualmente en un/a único/a estudiante.

Lo recuperado en este apartado nos permite aproximarnos a aspectos generales de las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad, la historia del nivel secundario y las transformaciones atribuidas por los marcos normativos. Comprendemos que en el escenario actual conviven diferentes posicionamientos que refieren a cómo garantizar el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, dadas las condiciones institucionales de cada escuela y el acompañamiento en el marco de los procesos de inclusión.

1.3.3. Investigaciones en relación a las configuraciones de apoyo en el nivel secundario

Para comenzar vamos a exponer artículos e investigaciones que tratan acerca de las prácticas y concepciones respecto al acompañamiento a las trayectorias educativas de

estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario. Estos aportes enuncian cuestiones que refieren al rol que cumplen diversos actores e instituciones los cuales intervienen en las trayectorias educativas y las normativas que encuadran su trabajo. En este marco, pretendemos conocer cómo son las formas de acompañamiento en torno a las configuraciones de apoyo que delinean los recorridos de los/as estudiantes en las escuelas comunes.

En relación con Martínez (2022), problematiza las trayectorias de los/as estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario, desde las intervenciones de agentes e instituciones educativas en una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Gobernador Costa, provincia de Chubut. En dicha institución asisten estudiantes acompañados/as por la modalidad de educación especial, por medio del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios.

En el trabajo realiza un análisis de las prácticas y las propuestas pedagógicas para los/as estudiantes en situación de discapacidad, y distingue que los/as actores/as que intervienen en las propuestas son los/as profesores/as de cada espacio curricular, profesores/as de orientación y tutoría y los/as maestros/as de apoyo a la inclusión. También, describe las prácticas de enseñanza en el espacio del aula en donde se ponen en juego las significaciones de los/as profesores/as sobre las propuestas de enseñanza, las interacciones entre educadores/as, los/as maestros/as de apoyo a la inclusión y los/as estudiantes con y sin discapacidad. En este caso, el rol de los/as maestros/as de apoyo a la inclusión es realizar orientaciones y sugerencias a las propuestas de enseñanza.

Por otro lado, la autora presenta las percepciones que tienen los/as profesores/as en relación a la inclusión educativa, al estar interpelados/as por los cambios en el vínculo entre la educación común y la educación especial. Ella menciona que dichos/as actores/as han vivenciado el paso de la integración escolar hacia la inclusión educativa e identifica que continúan existiendo formas de pensar la educación de los/as estudiantes en situación de discapacidad, en cuanto a que deben estar apartados en un aula especial o que solo pueden asistir al nivel primario.

La investigadora identifica en los decires que en los primeros años de implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, los/as profesores/as han presentado resistencias al recibir estudiantes en situación de discapacidad en los grupos de escuelas comunes. Describe que las primeras experiencias de los/as estudiantes en el nivel secundario dan cuenta de procesos de exclusión, por la falta de recursos humanos tales como profesores/as de educación especial que

trabajen en los cargos de maestros/as de apoyo a la inclusión (en adelante MAI) y las primeras MAI tenían formación de profesores/as de nivel primario.

En la actualidad, la autora menciona que los/as profesores/as de nivel secundario afirman que, luego de los avances normativos y las experiencias en procesos de inclusión, los/as estudiantes en situación de discapacidad tienen derecho a asistir a la escuela común. Para acompañar la trayectoria educativa reconocen que, las MAI colaboran en la construcción de las configuraciones de apoyo que involucran a los/as actores/as institucionales, considerando fundante el trabajo entre el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, más las escuelas secundarias.

Pereyra (2015), en un artículo en donde se presentan avances de una investigación, habla sobre la función de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios, centrándose en los procesos de derivación de educación común a educación especial, realizadas por el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (en adelante CSAYC), ubicado en la ciudad de Sarmiento, provincia de Chubut. Allí describe que en la provincia la Dirección General de Educación Inclusiva gestiona las escuelas de Educación Especial y los CSAYC, estos últimos brindan servicios de apoyo de educación especial, acompañan los procesos de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad y de aquellos que presentan obstáculos en su escolaridad.

En el acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad, existen normativas que enmarcan este trabajo, sobre esto las autoras Guantay et al. (2022) desarrollan que en la provincia de Buenos Aires las resoluciones 1664/17 y 311/16, establecen que todos/as los/as estudiantes en situación de discapacidad que tengan certificación del nivel primario o de una modalidad del sistema educativo pueden ingresar al nivel secundario sin exclusión. Asimismo, precisan que existen dispositivos de acompañamiento a las trayectorias educativas como los/as acompañantes externos que brindan asistencia personal en las actividades diarias en la escuela y los/as maestros/as de apoyo a la inclusión. Ellos trabajan junto a los/as profesores que realizan las Propuestas Pedagógicas para la Inclusión (documento promulgado a partir de la sanción de la res. CFE 311/16) y crean las configuraciones de apoyo.

A su vez las Propuestas Pedagógicas para la Inclusión (en adelante PPI), no son una curricula paralela, la implementación de PPI sirve como estrategias para derribar las barreras y mejorar las condiciones de las trayectorias educativas de los/as estudiantes en situación de

discapacidad. También mencionan que la existencia de PPI no es una condición para que un/una estudiante en situación de discapacidad transite una escuela común, ya que desde los marcos normativos generales se debe garantizar el derecho a la educación a todos/as.

Por otro lado, Schewe (2021) realiza un artículo donde presenta el análisis de trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad que están cursando en el nivel secundario, desde el enfoque de investigación biográfico narrativo. En el escrito, describe en la reconstrucción biográfica de su trabajo de investigación tres relatos de estudiantes que por diferentes motivos están en situación de discapacidad. En lo expresado por ellos/as, relatan cómo es su escolaridad, qué significa para ellos/as la escuela, su vínculo con los espacios curriculares y los/as profesores/as. En sus dichos, identifica que los/as estudiantes eligen vivenciar sus trayectorias en las escuelas comunes, ya que en los tres casos se niegan a recibir apoyos que sean evidentes para su grupo de pares.

Schewe (2017) en otro trabajo expone sobre el vínculo entre educación común y especial, que las escuelas especiales “legitiman” la presencia de los/as estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas comunes y también “habilitan” el trabajo con estos/as estudiantes al interior de las instituciones. A su vez, menciona que las escuelas especiales han sido propuestas para garantizar el acceso a la educación en los espacios que las personas en situación de discapacidad elijan. Y pone en valor, la importancia de que los/as estudiantes participen en la toma de decisiones sobre sus trayectorias educativas. En este sentido, agrega que la inclusión educativa tiene que ser entendida como un proyecto amplio que posibilita generar espacios de participación y toma de decisiones para escuchar la voz de los/as estudiantes situación de discapacidad.

Hasta aquí hemos recuperado los aportes de autores/as que describen el acompañamiento a las trayectorias educativas en torno a las configuraciones de apoyo, en donde podemos distinguir los/as profesionales que intervienen. En ese marco nos encontramos con elementos normativos que encuadran el trabajo entre educación común y especial, respecto a las funciones que debe cumplir cada actor y cómo esto convive con las representaciones acerca de la función de la educación especial en las escuelas de nivel secundario.

1.4 Decisiones teórico-metodológicas

Tal como nos aporta Borsinger de Montemayor (2007) la tesis es un escrito que pretende informar los resultados de una investigación, en este caso está inscripta en el campo

de la educación especial. Además se enmarca dentro del enfoque de investigación cualitativa descriptiva-interpretativa, esta línea sitúa al problema de investigación en el contexto social.

Contextualizamos nuestra indagación, en una escuela secundaria pública ubicada en la zona sur de la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut. En donde trabajan actores/as de escuela común y de la modalidad de educación especial, esta última es representada por la figura de Maestra de Apoyo a la Inclusión del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N°554.

Problematizamos el tema/problema de investigación poniendo en tensión las preguntas que guían y los referentes teóricos que pretendemos desarrollar. Sobre las prácticas profesionales para el acompañamiento a la trayectoria educativa integral de un/una estudiante en situación de discapacidad, en torno a las configuraciones de apoyo.

A partir de los aportes de Vasilachis de Gialdino (2006) comprendemos que en el campo de la investigación cualitativa, hay diferentes perspectivas desde las cuales los/as investigadores/as toman posición. En este sentido, la postura que tengamos en relación a cómo conoceremos la realidad social va a definir los métodos de aproximación al recorte del problema de investigación.

En este trabajo hacemos el recorte en las configuraciones destinadas para la trayectoria de un/una estudiante en situación de discapacidad en el Ciclo Orientado. Buscamos describir las intervenciones educativas, que construyen con el propósito de hacer el seguimiento y acompañamiento en el tránsito por la escuela secundaria.

Los ejes que articulan nuestra investigación y que nos permitirán triangular los datos construidos a partir de entrevistas y análisis documental son:

- El derecho a la educación de los /las adolescentes y jóvenes en el nivel secundario.
- Los procesos de exclusión e inclusión en la educación secundaria, sus proyecciones en la trayectoria educativa de estudiantes en situación de discapacidad.
- Prácticas profesionales en torno a las configuraciones de apoyo y el acompañamiento de trayectorias educativas integrales.

Entendemos la triangulación de datos a partir de los aportes de Benavides y Restrepo (2005) como el empleo de diferentes estrategias de recolección de datos para conocer un tema/problema de investigación, por ejemplo entrevistas, observación, análisis de documentos, entre otros. En este caso elegimos las siguientes formas de acercamiento al recorte de la realidad:

- Entrevista semi-estructurada a actores institucionales como docentes, equipo directivo, preceptores, equipo externo, maestra de apoyo a la inclusión, POT, supervisores, familia y estudiante.
- Análisis de documentos como normativas y disposiciones institucionales acerca del acompañamiento de la trayectoria educativa integral.
- Análisis de informes pedagógicos y actas elaborados por los actores institucionales vinculadas a las configuraciones de apoyo.
- Observación no participante

1.5. Marco teórico

Capítulo 1. Educación Especial y Educación Común

En el presente apartado llevaremos a cabo un recorrido por el origen del campo de la Educación Especial, para ello recuperaremos aportes de autores/as que han indagado sobre el lugar que ocuparon las personas en situación de discapacidad a lo largo de la historia. Esto nos permitirá conocer cómo en los diferentes momentos históricos se presentaron dilemas, para así pensar la educación de las personas en situación de discapacidad vinculadas a las representaciones sociales acerca de las diferencias humanas.

En segundo lugar, describiremos el vínculo entre educación común y educación especial al saber que el trabajo entre ambas instituciones no fue siempre igual, sino que ha atravesado modificaciones. Ello posibilitará descubrir la posición que tiene la educación especial en el sistema educativo, con el fin de entender cómo en la actualidad encontramos la escuela común y la escuela especial, trabajando en el nivel secundario.

A) El campo de la educación especial dilemas sobre procesos socio educativos acerca de las personas en situación de discapacidad.

El nacimiento de la educación especial tiene una historia marcada por disyuntivas relacionadas al lugar que han ocupado en la sociedad las personas en situación de discapacidad, y esto ha impactado en la forma de dar respuesta a la educación de estas personas. Diferentes autores/as desarrollaron cómo surge el campo y describen el contrato fundacional que ha heredado.

Situamos el origen del campo de la educación especial en la sociedad occidental, en donde han tratado de dar diversas teorías acerca de la existencia de personas consideradas con anomalías o deficiencias. Sánchez Arnaiz (2003) describe que en la Antigüedad y en la Edad Media existieron explicaciones de orden demonológico, practicaban el infanticidio y el

exterminio de las personas consideradas diferentes. Por su parte, la iglesia generó influencias en las formas de comprender las “deficiencias” humanas, donde se registran contradicciones algunos consideraron que todos/as aquellos/as con algún “déficit” eran vistos/as como poseídos/as por el demonio y eran producto del pecado.

La autora, sin embargo enuncia que desde los siglos XVI - XVIII, las alteraciones del comportamiento humano fueron descritas desde la naturaleza, desplazando los argumentos de difícil credibilidad. A su vez, emergen en el ámbito privado experiencias educativas impulsadas por instituciones religiosas y de orden filantrópico que tratan de dar respuestas a la educación de personas en situación de discapacidad bajo una visión caritativa, encubriendo en estas propuestas el interés de proteger a la sociedad de los/as llamados/as “anormales”. A consecuencia de esto, terminan recluidas en asilos u hospitales con cuidados escasos.

Siguiendo con los aportes de la autora, tras la Revolución Francesa en el siglo XVII, comienza un cambio en el trato hacia las personas que estaban en instituciones de encierro, dado que la mirada es puesta en una asistencia más humanitaria y para ello debían considerar las necesidades individuales. Los primeros indicios de lo que sería la educación especial comienzan en el siglo XIX, en donde se presentaron experiencias llevadas a cabo con personas en situación de discapacidad sensorial y con “retraso mental”, con el fin de dar soluciones a los problemas de la escolarización en los centros públicos ordinarios.

En esta línea Muntaner (cómo se citó en Cortese y Ferrari, 2003) expresa que en el siglo XIX hubo un movimiento presidido por médicos que demostraron que las personas en situación de discapacidad podían ser educadas. Destaca a Jean Marc Gaspard Itard (1774-1836), quién desarrolló un programa educativo para que un niño aprenda el lenguaje y algunas habilidades sociales tras ser encontrado en estado salvaje, en un bosque de Francia. Este aporte fue significativo para la época, dado que dejó en evidencia que era importante atender a las personas comprendidos/as como “deficientes” mentales por medio de la educación. En este contexto, a través de propuestas pertinentes y más humanitarias, primero Jean Marc Gaspard Itard y luego Édouard Seguin (1812-1880), desarrollaron una pedagogía que involucraba no solo a la medicina, considerando que la educación es una cuestión clave que va más allá del campo de la biología y la ejercitación sensorial, planteando su relevancia a nivel educativo.

Continuando con las ideas del autor, en el último tercio del siglo XIX, los logros del grupo de médicos que trató de educar a personas comprendidas como “deficientes” culminó en un período llamado de “encierro”, a causa de varios cambios a nivel social. Entre ellos, se

distingue la aparición de la Teoría de la evolución de las especies de Charles Darwin (1809-1882), la relación entre pobreza, crimen, deficiencia y las incipientes pruebas de inteligencia de Alfred Binet (1857-1911).

Hasta aquí realizamos un recorrido sobre las primeras formas en que se representaron a nivel social las personas en situación de discapacidad, desde los inicios de la humanidad en donde eran comprendidos/as con un origen de orden divino producto del pecado y por lo tanto eran desterradas o exterminadas. Luego, con el avance de las teorías del conocimiento, influenciadas por la medicina, promovieron la búsqueda de la cura de las “deficiencias” para mantener a “salvo” la sociedad y una de las herramientas era la educación de estas personas a cargo de médicos. A partir de fines del siglo XIX y principios del XX, podremos conocer cómo se configura la educación especial con la educación obligatoria, el auge de la psicometría y la necesidad de brindar soluciones a la educación de los/as estudiantes que no responden a los estándares esperados.

En el período que comprende del siglo XIX al XX, Guglielmino (2013) plantea que se instaure el ideario moderno de la “normalidad”, por medio de la racionalidad científica esta ideología iba a regular el orden social y productivo de la mano de los intereses del capitalismo. Esta lógica de la idea de “normalidad” estuvo sustentada por la corriente positivista, la cual puso énfasis en la ciencia y por medio de ella, demarcaron los fenómenos sociales a partir de la configuración de la “norma” como patrón común que delimita lo “normal” y lo “anormal”.

En esta línea agrega que en ese periodo el campo de la salud va a tener una fuerte incidencia en la discapacidad, bajo la influencia del evolucionismo darwiniano. Esta teoría planteaba que existen seres más dotados/as que otros/as y desde esta perspectiva se imponen unos/as sobre otros/as, creando una lógica desde la cual la especie más apta es aquella que prevalece y a la que se apunta sostener. El fundamento de las diferencias recae en los factores biológicos, la raza y la herencia.

En relación con esto, Kipen y Vallejos (2009) desarrollan que la discapacidad es una construcción social, que estuvo arraigada por medio de la ideología de la “normalidad”. Esta ideología se instauró por un proceso de naturalización de los mecanismos de control social, legitimados por discursos y prácticas que instauraban patrones de “normas” a fin de sostener el orden social. A partir de la configuración de patrones, las diferencias humanas son vistas de forma peyorativa puesto que todo lo diferente queda por fuera del colectivo social “normal” y pasan a ser considerados/as “anormales”.

Para mantener los patrones de “normalidad” los autores sostienen que hay instituciones que tienen agentes que producen la discapacidad, como lo es en la escuela común. En primer lugar, van a describir que la escuela obligatoria tiene un formato escolar que se caracteriza por tener una organización graduada y secuencial. En los marcos de ese formato escolar, los/as profesionales que trabajan en las escuelas identifican que algunos/as estudiantes no cumplen con los aprendizajes esperados, nominando esto como dificultades en el aprendizaje y a partir de ese momento comienza a instalarse la sospecha de la discapacidad.

Por lo dicho, a partir de los aportes de los/as autores/as, en el periodo de la modernidad, la corriente positivista dominó la escena e instauró prácticas que demarcaron los idearios para el orden social. Además, crearon mecanismos fundamentados en la ciencia para sostener el control de la población, demostrando que todo aquello que es diferente es malo, es “anormal”, es lo no deseado, y así promoviendo la aspiración a la “normalidad”. Es decir que, se instala en la sociedad un modelo de cuerpo, mente, conducta en el cual todos/as deben encajar, y los/as que no se ajustan a esto tienen que ser “rehabilitados” o “corregidos”. Veremos a continuación, la influencia de la psicometría en la organización escolar de las escuelas comunes y en la educación especial.

En el transcurso de finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX, Sánchez Arnaiz (2003) describe que, en Europa y América del Norte se produjo la expansión de la obligatoriedad de la enseñanza y en este terreno el espacio escolar abre sus puertas a poblaciones de la sociedad que antes no eran parte. En las escuelas ordinarias empezaron a surgir incertidumbres acerca de los/as estudiantes que no aprendían según lo esperado, vinculaban esto a problemas de aprendizaje y por este motivo aparece la necesidad de que los/as niños/as “anormales” abandonen la escuela.

La autora argumenta que este hecho tuvo repercusiones en la educación especial puesto que demandó la existencia de centros especializados, allí eran destinados/as los/as estudiantes que no cumplían con lo esperado por la escuela moderna y eran organizados/as por agrupamientos. Las clasificaciones que utilizaron para agruparlos/as fueron en base a la clasificación desarrollada por Alfred Binet (1857-1911) y Théodore Simon (1872-1961).

Binet y Simon (cómo se citó en Sánchez Arnaiz, 2003) impulsaron el desarrollo de la Psicometría, plantearon la definición de inteligencia, a partir de la cual comenzaron a medir las capacidades de las personas por medio de pruebas de la inteligencia. Ellos crearon estas pruebas con el fin de poder determinar en los primeros años de vida quiénes podían asistir a la escuela

ordinaria. Luego, a medida que transcurrieron sus investigaciones, propusieron nuevas evaluaciones para medir la edad mental de los sujetos, descubriendo que la capacidad mental podía acrecentarse a medida que iban creciendo.

La influencia de estas pruebas de inteligencia, estuvo reflejada en lo social y en lo educativo, al considerar que promovieron la clasificación y el etiquetamiento de las personas por el nivel de inteligencia que resultaba de las evaluaciones estandarizadas realizadas. A su vez, como hemos mencionado anteriormente, estas evaluaciones perseguían el fin de poder identificar a los/as estudiantes que no tenían la “capacidad” dentro de los parámetros de la “normalidad” para concurrir a las escuelas ordinarias. Este mecanismo de selección y segregación hizo que muchos/as estudiantes queden por fuera del sistema educativo común, al comprender que no podrían adaptarse en esas instituciones.

En este sentido, las pruebas de inteligencia establecieron tres grupos que determinaban la edad mental de los/as estudiantes: Idiotas, Imbéciles y Retrasados Mentales. Solamente los/as que eran llamados/as “retrasados/as mentales” podían asistir a la escuela ordinaria. No obstante, pensaban que necesitaban un servicio educativo especializado y debido a esto terminaron en los centros de educación especial.

Como menciona Sánchez Arnaiz (2003), la Educación Especial se configuró como un sistema especial paralelo, dado que contaba con programas, métodos, servicios y técnicas específicas. Las características de estas instituciones fueron: la ubicación alejada de las ciudades y la atención a personas en situación de discapacidad con diversos diagnósticos que iban a permanecer recluidas por tiempo indeterminado. Al albergar a un grupo heterogéneo de personas, se fue construyendo un corpus disciplinar y curricular, con el que se conformó la pedagogía terapéutica en donde combinaban lo biomédico y lo psicológico.

Continuando con los aportes de la autora, los objetivos que persiguió la educación especial eran: el desarrollo físico, el logro de la afectividad integrada, el control emocional, la superación de las deficiencias, la adquisición y utilización de comportamientos para la independencia, cuidado y autonomía, desarrollo de actitudes y conductas para la adaptación, la integración social, entre otras. También, agrega que la educación especial ha recibido influencia de disciplinas como Ciencias de la Educación, Pedagogía Diferencial, Didáctica Diferencial, Psicología, Psicofisiología, Sociología, y Ciencias Médicas para abordar las necesidades específicas de las personas en situación de discapacidad.

En América Latina y en nuestro país, según las contribuciones hechas por De la Vega (2010) en un artículo donde explora los orígenes de la educación especial, expresa que la fundación de estas instituciones es a partir de cambios en las concepciones acerca de los/as niños/niñas, al convertirse en principio activo y centro de las propuestas. En el transcurso del siglo XX, aparece la influencia de los aportes de la Escuela Nueva. Esta forma de comprender la educación pone en el centro de las propuestas a los/as niños/as, lo cual fue innovador para la época ya que al momento de conformarse los sistemas educativos y puntualmente en las escuelas públicas se perseguía el objetivo de lograr el control de la sociedad. En ese contexto la psicología diferencial por mucho tiempo dominó la escena educativa y ponía la lupa en el desempeño de los/as estudiantes en base a las pruebas de inteligencia y el nivel de cociente intelectual.

La corriente pedagógica de la Escuela Nueva, como alude el autor, impactó en el imaginario escolar pero aun así no perduró por mucho tiempo en las prácticas escolares por la fuerte impronta normalizadora que existía. Su influencia fue destinada para la educación de niños/as “anormales” dado que era vista como una metodología especial que serviría para otros contextos en donde asistirían los/as estudiantes llamados/as “deficientes”. A su vez, se puede distinguir, a la pedagogía terapéutica como otra corriente involucrada en el desarrollo de las escuelas especiales; era científica y para el trabajo diario demandaba el diagnóstico de las personas con el fin de brindar un posible pronóstico.

A partir de fines de la década del treinta y principios de la década del cuarenta, tal como expresa De La Vega (2010) la pedagogía terapéutica va a promover la creación de instituciones especiales que estuvieron ubicadas en la provincia de Buenos Aires. Además, el discurso que sostiene esta pedagogía designó el destino de los/as estudiantes dado que en sus argumentos hacía coincidir al niño/a “anormal” con el/la “atrasado/a escolar”. Este último era quién no tenía los mismos tiempos de aprendizaje o se comportaba de manera “diferente”.

En esta instancia, es relevante considerar que como hemos desarrollado hasta el momento, el origen del campo de la educación especial tiene una historia que la distingue por su consolidación tras siglos de buscar respuestas a la educación de los/as estudiantes considerados/as “deficientes”. Podemos distinguir que a nivel social pretendían perseguir la homogeneidad bajo la idea de una norma o patrón social y todo aquello que quedaba por fuera era entendido como “anormal”. Por lo tanto, para volver a encaminar a las personas “diferentes”, establecieron que fueran llevadas a instituciones donde sean “albergadas” y “rehabilitadas”.

En este sentido, Castro y Ferrari (2013) van a mencionar en un artículo en el que hacen un análisis sobre una investigación situada en escuelas especiales, y es ahí donde aparecen latentes dos categorías llamadas sujeto y vínculo pedagógico. En ese escrito, nos aportan que la educación implícitamente persigue conformar en los sujetos del aprendizaje una identidad común, por la influencia de la normalidad. Por esta razón, nos encontramos con discursos que priman por proyectar “identidades” homogéneas para que perdure lo “común”, entonces todos/as aquellos/as que no encajen en esos márgenes establecidos quedarían por fuera.

A modo de síntesis, nos parece importante recuperar la intención que tuvimos al desarrollar cómo surge la educación especial. Asimismo, hemos mencionado que su historia es singular dado que ha sido marcada por las diversas formas de comprender a los sujetos llamados/as “anormales” en la sociedad. Logramos hacer un recorrido por las representaciones que se han construido de las personas en situación de discapacidad, y esto nos permite conocer como las diferentes teorías del conocimiento y la disputa por mantener el orden social han influenciado en el trato hacia estas personas. Sin dejar de lado que en el campo educativo esto se vio reflejado al proponer propuestas educativas diferenciales del colectivo que involucraba a “todos/as”.

En la investigación que pretendemos llevar a cabo, aproximarnos al origen de la educación especial colabora en reconocer los discursos, concepciones y prácticas que perduran en las instituciones escolares. En donde por mucho tiempo sostuvieron discursos homogeneizadores dado que lo “diferente” irrumpe. Creemos que es primordial poner en valor el lugar de la educación especial en la actualidad como modalidad del sistema educativo, puesto que nos permite repensar las propuestas destinadas a los/as estudiantes para que sean respetados/as en su singularidad e involucren a todos/as más allá de las condiciones humanas.

B) Vínculo entre educación común y educación especial en el nivel secundario

En esta sección desarrollaremos cómo se ha construido el vínculo entre la educación común y la educación especial en el nivel secundario. Para ello, en primer lugar, abordaremos la historia del nivel secundario en Argentina a fin de conocer las características que adquiere el formato escolar. En segundo lugar, expondremos la configuración de la educación especial en el sistema educativo a partir de los aportes de autores/as y de los marcos normativos que describen la relación entre educación común y educación especial.

Aproximarnos a la herencia histórica del formato escolar de las escuelas secundarias ayuda a comprender los desafíos que se presentan cuando hay que acompañar la trayectoria

educativa de los/as estudiantes en situación de discapacidad. En este sentido, pretendemos recuperar decires de los/as actores de educación común y especial que son parte de nuestra investigación, con el fin de distinguir cuáles son las fortalezas y debilidades del nivel secundario al momento de acompañar la trayectoria educativa de un/una estudiante en situación de discapacidad y cuál es el aporte que realiza la educación especial a las escuelas secundarias.

A fin de conocer la historia del nivel secundario y acercarnos a establecer aspectos del formato escolar que siguen latentes hasta nuestro tiempo, recuperamos a Southwell (2011) quién reseña la configuración del nivel medio en nuestro país a partir de describir y analizar el formato escolar. Este último va a adquirir elementos a medida que las intervenciones del Estado fueron delineando las escuelas secundarias en los diferentes momentos históricos. Al respecto, la autora relata que en el territorio del Río de la Plata existió una serie de instituciones del nivel secundario que estuvieron caracterizadas por ser pensadas como una educación preparatoria; tenían la finalidad de formar a la aristocracia y a la burguesía colonial. Eran llamados “colegios preparatorios” que dependían de las universidades, tenían un carácter ritualista y formalista.

En esta línea, con el auge de la Ilustración, se fundaron colegios en Buenos Aires para garantizar el acceso a la “alta cultura”, a las personas de la élite burguesa, dado que perseguían el objetivo del crecimiento y la hegemonía territorial. Desde 1800 a 1900, la formación en los colegios era bajo los principios del liberalismo ilustrado y promovían la estabilidad política, por ello los colegios nacionales estaban destinados para la formación de los determinados sectores sociales. Estas instituciones con un curriculum enciclopédico, perseguían transformar a los sujetos en seres homogéneos, abarcaban a un bajo porcentaje de la población y quiénes asistían eran preferentemente varones que luego conformarían la administración del Estado.

La autora va a expresar que en la primera parte del siglo XIX hay aspectos del formato escolar estables, entre los que distingue:

El saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división en gajos o materias de enseñanza, un curriculum graduado, es decir, una determinada secuencia con la aprobación de las materias en simultáneo (...), agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico (...). (Southwell, 2011, p. 47)

Por lo expuesto, identificamos instituciones de nivel medio a las que no tenían acceso todos/as, sino que primaba el ingreso de las élites de la época, en un periodo en donde el Estado buscaba conformar la identidad nacional y al mismo tiempo garantizar la formación de quiénes ejercían la política. Los aspectos del formato escolar que distingue la autora dan cuenta de una formación general segmentada, adulto céntrico en el sentido estricto al no contemplar la edad de los/as destinatarios/as, dividida en asignaturas, alejada de la realidad, ciclada y meritocrática, en donde no todos/as podrían culminar sus estudios.

A partir del siglo XX, Southwell (2011) va a comentar que la expansión del nivel secundario demandó la creación de ramas o modalidades destinadas a los sectores sociales que no podían acceder a los estudios superiores. Es así como incorporan el ciclo básico común para el Bachillerato, Comercial y Normal, que esto permitió elegir en los últimos años la modalidad de formación. Otro aspecto por considerar es que estas instituciones tomarán elementos de las escuelas primarias como los programas estandarizados y los rituales. Durante el gobierno peronista de 1946, surge la escuela técnica para los hijos de los trabajadores a fin de formar mano de obra calificada y técnicos medios. Estas escuelas dependían de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional del Ministerio de Trabajo.

La autora va a mencionar que en la década del 70 pierde relevancia la perspectiva universalista y comienza a tener más autonomía el nivel, esto trae aparejado como consecuencia sostener el mismo formato escolar e incrementar las diferenciaciones en cuanto a la calidad de las propuestas formativas para la población. Las instituciones tuvieron una impronta selectiva y a medida que aumentaba la demanda para el ingreso crearon mecanismos de expulsión, entonces esto provocó que muchos/as estudiantes “repitan” el ciclo escolar o abandonen el cursado.

Otros acontecimientos significativos en la historia de las escuelas secundarias, como hace alusión la autora, fue la sanción a la Ley de Transferencia de Servicios Educativos en 1992, que estableció la transferencia de la gestión de las escuelas a las provincias. Luego en 1993, decretan la obligatoriedad del Tercer Ciclo de Educación General Básica, que con el devenir de los años deja de tener vigencia con la Ley de Educación Nacional 26.206. La misma dicta que el nivel secundario es obligatorio y tiene una duración de seis años.

La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (en adelante LEN) en el año 2006 fue un hito en la educación secundaria. Como hemos venido describiendo hasta el momento, el nivel medio desde su origen fue destinado para un público de élite. Con una estructura rígida

en cuanto a la selección de quiénes ingresaban y poco a poco en las distintas gestiones estatales han tratado de abrir las puertas de forma progresiva a nuevos públicos, descubriendo obstáculos, puesto que no había cambios en el formato escolar.

A partir del año 2006 nos encontramos frente a una nueva exigencia para las escuelas secundarias, en principio, ser un nivel del sistema educativo “inclusivo”, obligatorio y un bien público. Desde los marcos normativos que entran en vigor desde la sanción de la LEN, cuando hablan sobre “inclusión” lo hacen desde un sentido amplio. Por esta razón, la comunidad educativa de las escuelas secundarias debe promover una cultura inclusiva en donde tienen que albergar a todos/as sin distinción, ni discriminación, logrando generar estrategias para que los/as estudiantes ingresen, permanezcan y finalicen sus estudios secundarios.

Sobre esta nueva demanda al nivel secundario, Terigi (2008) expone que las propuestas que trae la LEN están vinculadas a revisar la estructura curricular, crear estrategias para acompañar la trayectoria escolar de los/as estudiantes, cambios en la organización del trabajo docente, impulsar espacios extracurriculares, etc. En esto, identifica barreras que están relacionadas con tres rasgos del formato escolar: la clasificación del curriculum, la designación de los/as profesores/as por especificidad y la organización del trabajo docente en horas de clase.

Acerca de la clasificación del curriculum, la autora expresa que los saberes son el principio organizador de los espacios curriculares. Cada “materia” está definida y separada una de otra, esta organización deviene desde el siglo XIX, lo cual impide llevar a cabo articulaciones dado que cada asignatura tiene contenidos que deben desarrollarse dentro del campo disciplinar y aunque se necesitaran saberes previos para transitar determinadas asignaturas, los/as profesores/as avanzan en los contenidos nuevos sin necesidad de articular con otros espacios.

En cuanto a la designación de profesores/as por especificidad, la autora indica que al presentarse un curriculum segmentado en áreas de conocimiento disciplinar, demanda la existencia de profesores/as especializados/as, por ejemplo, en historia, geografía, biología, etc. Lo cual también estuvo reflejado en las propuestas de formación de los profesorado, es decir que, durante muchos años fueron formados/as en especialidades estrictamente delimitadas. En lo que concierne a la organización del trabajo docente por horas de clase, comenta que como la estructura del nivel secundario es a partir de un curriculum mosaico que establece las horas de clase a dictar, los/as profesores/as han sido contratados/as para trabajar la cantidad de horas que tiene un espacio curricular en particular. Las desventajas de esta modalidad de

organización del trabajo son el despliegue que realizan los/as profesores/as para ir a trabajar a diferentes escuelas en un mismo día, falta de tiempos para construir una identidad institucional, articular con otros/as colegas, desarrollar actividades extracurriculares, sostener una formación permanente, entre otras.

En cuanto a los tres rasgos que recuperamos, han sido obstáculos para repensar las escuelas secundarias puesto que, al tener un ingreso irrestricto de jóvenes y adolescentes en las instituciones, hay que revisar el formato escolar. En el caso de los/as estudiantes en situación de discapacidad, pueden presentarse tensiones cuando hay que acompañar y sostener las trayectorias educativas. En algunas oportunidades los/as profesores/as enuncian malestar frente al poco tiempo que tienen para planificar y la cantidad de estudiantes con los/as que trabajan diariamente.

Frente a esto, las instituciones educativas del nivel medio dependen de la gestión y acompañamiento de los equipos directivos, para crear espacios de intercambio y promover propuestas pedagógicas en el marco de la inclusión. Aunque en diferentes oportunidades, se ven colapsados/as ante las situaciones que surgen en la cotidianidad escolar y demandan a la educación especial la “respuesta” para que haya “inclusión”, como lo menciona el/la directora/a de la escuela de nivel secundario:

“cuando vos tenés este tipo de situaciones necesitas el apoyo... ¿sí? y el apoyo tiene que venir desde arriba... ¿está? porque, porque vamos a ser realistas, yo tengo 30 años de trayectoria docente, a mí no me prepararon en un instituto, en mi instituto, en mi carrera para tratar todo este tipo de cuestiones. Entonces vos te encontrás con este tipo de realidad, donde tenés que enfrentarla y vas esto, ensayo, error, ensayo, error, vas preguntando, vas ¿me entendes?, vas leyendo, te...pero la realidad te indica otra cosa” (Director/a de escuela secundaria, comunicación personal, 27 de septiembre de 2022)

Al respecto, sobre lo dicho por el/la director/a podemos inferir que hay una demanda hacia el Estado por la falta del recurso de educación especial para poder acompañar a todos/as los/as estudiantes en situación de discapacidad. Esto nace al identificar que le “falta formación” y relacionamos esto con la necesidad de los/as profesores/as a ser “especialistas”, considerando que ellos/as reciben una formación que está direccionada a un área específica de conocimiento. Pareciera que, ante los desafíos, hay que tener conocimientos aprendidos previamente para poder trabajar con ciertos estudiantes. Comprendemos que esta forma de abordaje de las

trayectorias educativas está relacionada por la rigidez que tiene el formato escolar, tal como venimos desarrollando.

En este sentido, el/la director/a tiene una mirada en la que considera que es necesario tener en la escuela otro/a actor/a que sea “especialista” en el trato de las personas en situación de discapacidad. Podríamos preguntarnos en esta instancia; ¿Qué sucede cuando la principal barrera es el desconocimiento?, ¿Qué prácticas surgen en este marco para garantizar el derecho a la educación de los/as estudiantes en situación de discapacidad?, ¿Cuál es el trabajo que realizan los/as actores de las escuelas secundarias cuando no está el recurso de educación especial y hay estudiantes que necesitan propuestas que garanticen el acceso?

Luego explicaremos cómo se establece el vínculo entre la educación común y la especial en el nivel secundario, a partir de describir cómo se ha ido conformando la educación especial en el sistema educativo y cuáles son los marcos normativos que la regulan actualmente. Padin (2013) explica que en 1885 fue la institucionalización de la educación especial en Argentina, por un lado, junto a la fundación del primer Instituto Nacional para niños sordomudos. Por otra parte, con la propuesta de formación que nace de las Escuelas Normales a fin de formar pedagogos especializados.

La autora caracteriza a las escuelas especiales de la época; estas sostenían un modelo rehabilitador, tenían poca cantidad de estudiantes, trabajaban con equipos multidisciplinarios y utilizaban una didáctica especial para cada categoría de discapacidad. Después, en 1988, con el Plan Nacional de Integración Escolar comienzan a primar las cuestiones pedagógicas. Posteriormente, con la Ley Federal de Educación y otros acuerdos propuestos para la educación especial declaran que brinda servicios, estrategias, recursos pedagógicos a fin de que los/as estudiantes en ese momento comprendidos/as con “necesidades educativas”, tengan un proceso educativo flexible.

Según Borsani (2019) la Ley Federal Educación trae a colación la Integración Educativa y la categoría “necesidades educativas especiales”, donde en la normativa proponen un curriculum común abierto y flexible. Después, con la Ley Nacional de Educación 26.206, la educación especial pasa a ser transversal al sistema educativo. Se sostiene la importancia de reorganizar la modalidad para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes en situación de discapacidad, y además agrega que las escuelas especiales serían espacios para los estudiantes que por su salud no puedan concurrir a escuelas comunes.

El documento: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1 (2009) enuncia que la educación especial es una modalidad del Sistema Educativo que asegura el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. Dentro de sus funciones, atiende a situaciones que por la complejidad que conlleva las trayectorias no son abordadas por la educación común; contribuye a partir de los recursos pedagógicos que aporta a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Por lo desarrollado hasta el momento, al vínculo entre la educación especial y el nivel secundario colabora en garantizar el acceso a los/as estudiantes en situación de discapacidad y tener experiencias significativas pensadas desde su singularidad. La Maestra de Apoyo a la Inclusión que fue parte de nuestra investigación, enuncia que el aporte de la educación especial al nivel secundario es:

“acompañar la trayectoria para que ese estudiante pueda finalizar los estudios y certificarlos ya sea en un secundario, en un EPJA o en una escuela técnica, donde sea que es el mejor lugar para ese estudiante.” (Maestra de Apoyo a la Inclusión, comunicación personal, 5 de Octubre de 2022)

En relación con lo dicho por la Maestra de Apoyo a la Inclusión, la modalidad colabora para que el/la estudiante pueda finalizar su trayecto formativo en el nivel secundario, a través del trabajo entre ambas instituciones. La articulación entre educación especial y común afianza las prácticas de los/as actores institucionales para asegurar el derecho a la educación y crear propuestas donde los/as estudiantes sean los protagonistas y colaboren en la construcción de su proyecto a futuro.

Dentro de la Resolución CFE N° 144/11 establecen la articulación de la educación especial con los niveles y plantea acerca del derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad:

Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/as alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes, de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran. (Consejo Federal de Educación, 2011, p. 4)

Destacamos acerca de lo que plantea la resolución que los/as estudiantes en situación de discapacidad, que es que les brinden una propuesta pensada para cada trayectoria educativa en particular. Incorpora una categoría que iremos ampliando en otros apartados sobre las configuraciones de apoyos. Estas redes van a involucrar a diferentes actores/as de educación común y especial para acompañar el recorrido de los/as estudiantes.

A lo largo de esta sección, fuimos haciendo un recorrido por la historia de la conformación del formato escolar de las escuelas secundarias para poder identificar las fortalezas y debilidades que tiene el nivel secundario a fin de acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes en situación de discapacidad. Acerca de esto, reconocemos que a pesar de la herencia histórica que tiene el nivel, en la actualidad tratan de crear estrategias para que todos/as puedan acceder al nivel. Sin embargo, comprendemos que coexisten diversas concepciones sobre la discapacidad; esto provoca que en principio haya resistencias en los/as profesionales de las escuelas comunes y genera una demanda a la educación especial. Por ello, fue relevante recuperar el lugar de la educación especial como modalidad del sistema educativo y la articulación que se produce con las escuelas de nivel secundario, para garantizar el derecho a la educación. En esta investigación, pretendemos dar a conocer el trabajo entre educación especial y el nivel secundario, con el fin de divulgar experiencias de procesos de inclusión y las redes que surgen a partir de ello.

Capítulo 2. Inclusión Educativa

Este capítulo se encuentra dividido en dos partes. En primer lugar, pretendemos describir cómo surge el movimiento de integración educativa a fin de conocer los acontecimientos que fueron gestando este cambio de mirada. Comprendemos que dicha corriente, fue un hecho de gran relevancia en el momento en que surge, dado que a partir del mismo muchos/as estudiantes que estaban por fuera de las escuelas comunes pudieron comenzar a asistir con propuestas “integradoras”.

Como hemos expuesto en el capítulo anterior, la historia de los procesos socio educativos que han atravesado las personas en situación de discapacidad fue variando en relación con el lugar que ocuparon en la sociedad. Por ello, nos parece importante referirnos al movimiento de integración educativa porque marcó un período en el que empiezan a primar los derechos de las personas en situación de discapacidad y como veremos más adelante no solo estaba vinculado a cuestiones educativas sino también a la vida diaria.

En segundo lugar, expondremos cómo emerge la inclusión educativa y las transformaciones que demanda al sistema educativo, a partir de los aportes de los/as autores/as profundizaremos en los sentidos que tiene la inclusión y cuáles son los beneficios/tensiones que se presentan desde su aparición. Posteriormente, recuperaremos los marcos normativos que abren paso a nuevas formas de pensar las escuelas, puntualizando en aquello que permite el ingreso irrestricto en el nivel secundario, convirtiendo a la educación en un bien público para todos/as.

A su vez, haremos hincapié en los marcos teóricos y normativos que hacen referencia al acompañamiento a las trayectorias educativas integrales de los/as estudiantes en situación de discapacidad. Para esta investigación, nos da pensar la inclusión como una herramienta para construir propuestas educativas que involucren a todos/as estudiantes y construir redes entre actores para acompañar y sostener los trayectos singulares en el trabajo entre la educación común y la especial.

a) Diferencias entre integración e inclusión educativa procesos y tensiones.

En este apartado desarrollaremos primeramente, cómo emerge el movimiento de integración escolar, los ideales que perseguía y los postulados que proponían para comenzar a producir cambios en las formas de escolarización de las personas en situación de discapacidad. Posteriormente, plantearemos las tensiones que se gestaron en el proceso de materialización de estas nuevas propuestas en las escuelas comunes. Y por último, haremos una breve introducción a los inicios de la inclusión educativa, en relación a los planteos que trae a la escena y las demandas que hace a las instituciones educativas.

El movimiento de integración educativa como describe y nomina Borsani (2019), se presenta a nivel internacional en el siglo XX, su aparición es debido al auge por la defensa de los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad. Este movimiento, estuvo influenciado por el concepto de “normalización” que nace en Dinamarca a fines de los ‘50. Dicha noción alude a la importancia de brindarle a las personas en situación de discapacidad una vida igual al resto de la población; al tener en cuenta que por mucho tiempo fueron excluidos/as socialmente en instituciones de encierro.

La autora sostiene que Suecia y Dinamarca fueron los primeros en implementar propuestas de integración educativa. En el caso de nuestro país estas orientaciones llegaron de forma tardía en los años ‘90, porque desde 1970 y hasta 1983 Argentina estuvo atravesada por la dictadura cívico militar. Las escuelas llamadas en ese momento “integradoras”, eran aquellas

que abrían sus puertas a los/as estudiantes que estaban por fuera de los parámetros esperados y consideraban que podían “integrarlos/as” al contemplar sus “necesidades educativas especiales”.

Identificamos, además, que aparecen documentos que dieron sostén a los proyectos de integración educativa. Los mismos son: el Informe Warnock y el escrito surgido en la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” en el año 1994, en la ciudad de Salamanca, propuesta por la UNESCO. Sobre el primer documento, siguiendo con los planteos de Borsani (2019), este fue elaborado por Mary Warnock, quien lleva adelante una investigación para indagar acerca de la situación educativa de las personas consideradas con “deficiencias” y tras conocer lo que acontecía, insta que el principio de integración debe ser en el ámbito escolar. Asimismo, introduce el concepto “Necesidades Educativas Especiales”.

En referencia al segundo documento, se expone que las diferencias humanas no deben ser interpretadas como un déficit, por ende, al modificar esta postura propone dar inicio al desarrollo de un sistema educativo que albergue a la diversidad. Esto dio paso a la inclusión educativa, lo cual implicó proponer que las escuelas ordinarias se transformen en integradoras con el objetivo de que todos/as tengan acceso a la educación.

Como vimos hasta el momento, el movimiento de integración trae consigo cuestiones vinculadas a la reivindicación de los derechos que fueron postergados históricamente a las personas en situación de discapacidad. Al tener presente que desde los orígenes de la sociedad, eran considerados/as “anormales” y un “peligro” para el orden social; es por esto que estaban desplazados/as en instituciones con el propósito de su “corrección”. A fin de comenzar a promover modificaciones a estas prácticas de orden biologicistas, empiezan a movilizarse colectivos sociales para promover que las personas en situación de discapacidad dejen de estar recluidas y formen parte de la vida en sociedad en espacios “comunes” como la escuela.

Por tanto, los postulados de la integración escolar permitieron que los/as estudiantes que no podían asistir a las escuelas comunes consigan el acceso a las mismas. El Informe de Warnock fue un elemento crucial (más allá de las críticas que surgieron con el transcurso del tiempo), puesto que introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales para abarcar a un gran público que no eran necesariamente estudiantes en situación de discapacidad. Este término, podía incluir a diferentes estudiantes que requieran soportes, recursos, para aprender en las escuelas comunes.

En relación a las reformas educativas vinculadas a la integración, Guglielmino (2013) explica que en los '90 a nivel mundial impulsan la creación de dispositivos pedagógicos a fin de que los/as estudiantes nominados con “necesidades educativas especiales” concurren a las escuelas comunes. En este sentido, surge la figura del/la estudiante “integrado/a” y estaba relacionado/a con la conformación de un entramado de prácticas, con el objetivo de crear un dispositivo para su integración en el grupo de clase.

La autora va a agregar que el surgimiento y el desarrollo de la integración educativa, transcurrieron en un contexto de políticas neoliberales. Esto generó un proceso en el que primaban los intereses del mercado, a favor de las grandes empresas, desplazando la intervención del Estado. En esta línea, la educación se vio afectada al operar esta lógica mercantilista en la que pretendían gestionar de forma eficaz los recursos para no generar gastos innecesarios de dinero; al mismo tiempo pretendían atender a un grupo de personas que antes no habían sido puestas en el foco, como lo eran las personas en situación de discapacidad. El abordaje que promovían para atenderlas, era de carácter asistencialista encubriendo en las prácticas formas de poder en los que se impondrían unos/as sobre otros/as.

Por lo expuesto hasta aquí, el movimiento de integración escolar trajo a la escena postulados que permitieron el ingreso de los/as estudiantes a las escuelas tradicionales, a partir de dispositivos de integración que atiendan a las “necesidades educativas especiales”. Sin embargo, identificamos ciertos dilemas en las propuestas para la implementación, por un lado, en las formas de emplear el término “necesidades educativas especiales” y por otro lado, en las resistencias a los cambios en las prácticas de los/as actores institucionales y la estructura propia de los niveles del sistema educativo.

Sobre el primer dilema, podemos decir que en diferentes oportunidades a los/as estudiantes que no aprendían del modo esperado, eran comprendidos como “especiales” y puestos/as en una posición desigual frente al grupo de pares. Con respecto al segundo dilema, el enfoque estaba puesto en el dispositivo creado únicamente para el/la estudiante “integrado/a”; dicho de otra manera, la venda de la homogeneidad continuaba operando dado que no cambian las prácticas de los/as actores institucionales, sino que se enfocaban solo en aquello que el/la estudiante no podía lograr.

Con respecto a lo mencionado, sobre las formas de abordar los trayectos de los/as estudiantes llamados/as “integrados/as”, Guglielmino (2013) va a plantear:

El alumno integrado, queda atrapado en un circuito de actuaciones profesionales, donde la adecuación curricular pasa a ocupar un lugar central en su proceso de aprendizaje, sin una revisión de las prácticas curriculares en su conjunto. Se trata de una configuración pedagógico didáctica específicamente preparada para sus necesidades individuales y en consecuencia en estas condiciones se desdibuja la aparición del sujeto de posibilidades. (Guglielmino, 2013, p. 29)

A partir de lo formulado por la autora, entendemos que el/la estudiante “integrado” pasa a estar “encerrado” en un circuito escolar paralelo dentro de la escuela común, por ello podían encontrarse en un aula, propuestas diferentes que producían prácticas de diferencialismo entre los/as sujetos nominados/as “integrados/as” y el resto del grupo. En este sentido, podríamos preguntarnos ¿Cuál era el lugar de los/as estudiantes “integrados/as” en el dispositivo de integración?, ¿Quiénes tomaban las decisiones al momento de pensar los dispositivos de integración?, ¿Cuáles son los propósitos que tenían las escuelas comunes para los/as llamados/as “integrados/as”?, ¿Cómo se planteaba en los dispositivos de integración educativa el lugar de la autonomía de los/as estudiantes en situación de discapacidad?, ¿Qué lugar ocupaba la educación especial en las escuelas comunes frente a los dispositivos de integración educativa?

A propósito del último interrogante, Dubrovsky (2005) desarrolla que los procesos de integración escolar están vinculados al trabajo entre educación especial y educación común. El vínculo entre ambas instituciones es llevado adelante para que los/as estudiantes que solo asistían a la escuelas especiales, tengan su escolarización en las escuelas comunes.

La autora va a mencionar que en los procesos de integración, a pesar de que perseguían la idea de poner el énfasis en el medio y no en el sujeto del aprendizaje, corrieron el riesgo de caer en la simple colocación de los/as estudiantes. En relación con eso, a veces trataban de “integrar” a los/as estudiantes en situación de discapacidad y solamente era la simple “colocación” de los/as mismos/as en la escena educativa, lo cual impide que sean verdaderos/as participes y parte del grupo de clase.

Por su parte Vlachou (1997) realiza una crítica a los conceptos que surgen a partir de la integración escolar, en primer término, hace referencia a que en un contexto de políticas neoliberales la integración era vista como una alternativa “barata” de la educación especial. Al considerar que, buscaban una alternativa para educar a la población que estaba marginada en las escuelas especiales y esto implicaba un gasto mayor al estar en esas instituciones.

En segundo término, sobre la idea de “necesidades educativas especiales” menciona que han equiparado las “necesidades” con aquello comprendido como una “deficiencia”, cuando el acompañamiento, los recursos y soportes que puede requerir un/una estudiante para aprender un contenido escolar es un derecho. A su vez, esa concepción influyó en considerar que la integración es solo para los/as estudiantes que están en situación de discapacidad.

Como hemos analizado hasta aquí, la integración permitió dar los primeros pasos para construir dispositivos pedagógicos a fin de dar respuesta a la educación de un público que no tenía acceso a las escuelas comunes por su condición. Durante la implementación de las políticas de integración, encontraron obstáculos propios de las características del formato escolar, a pesar de esto, reconocemos que este movimiento fue el puntapié para dar paso a la inclusión educativa.

Luego de un largo periodo de políticas neoliberales que dejó como herencia la profundización de las desigualdades sociales, a nivel internacional y local, se introdujo la era de la reivindicación de los derechos humanos. En relación a esto surge el concepto de inclusión que atravesó las distintas esferas de la sociedad. A continuación, nos aproximaremos brevemente a la inclusión educativa para conocer que aportes hace al campo educativo.

Ainzencang y Bendersky (2013) sostienen que el concepto de inclusión educativa tiene múltiples significaciones pero usualmente es relacionado con la exclusión social y las cuestiones referentes a la discapacidad. En el campo educativo, a partir de la aparición de esta concepción permitió problematizar la escuela común, en tanto institución social que desde una mirada sociológica reproduce las relaciones sociales y las desigualdades entre los/as estudiantes.

La inclusión educativa juega un papel muy importante porque trata de combatir las desigualdades sociales, promoviendo que la educación sea un derecho para todos/as y en el tránsito por la escuela, los/as estudiantes construyan herramientas para su inserción en la sociedad. El espacio escolar es pensado como un lugar para torcer destinos, es decir que, invita a luchar para vencer la exclusión social.

Las autoras van a describir algunos aspectos de aquello que implica ser una escuela inclusiva y mencionan: es una institución que se anima a pensar cómo se debe trabajar en la inclusión sin dejar de lado la realidad que la atraviesa, tiene apertura a vivenciar situaciones inéditas, se anima a poner en cuestión el formato escolar tradicional, no se piensa omnipotente

y puede superar el discurso del “no estar preparados/as”. En este sentido, las autoras van a citar a Skliar (como se citó en Ainzencang y Bendersky, 2013, p. 132):

La inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No “es” en sí misma, por sí misma, desde sí misma por propia definición.

A lo largo de este apartado, fuimos describiendo como surge el movimiento de integración educativa e hicimos una breve introducción al concepto de inclusión educativa. A los fines de nuestra investigación que trata acerca de las configuraciones de apoyo, nos permite profundizar en las luchas sociales que permitieron que las personas en situación de discapacidad puedan realizar sus trayectorias educativas en las escuelas comunes.

El recorrido que hemos realizado fue en primera instancia, partir del surgimiento del movimiento de integración educativa en donde el vínculo entre la educación común y la educación especial era a través de los dispositivos de integración. En ese periodo tal como advertimos hasta el momento, hubieron tensiones en las formas de comprender cómo garantizar el acceso a los contenidos escolares y lograr la pertenencia de los/as estudiantes “integrados/as” al grupo de pares. Al mismo tiempo, se presentaban las discusiones sobre a quién pertenecían esos/as estudiantes, en relación a las responsabilidades frente a la escolarización.

En segunda instancia, nos pareció relevante recuperar el concepto de inclusión educativa porque es el marco en el que actualmente las escuelas construyen redes para acompañar a los/as estudiantes en situación de discapacidad. En la siguiente sección, ampliaremos cómo se instala la inclusión educativa, las influencias que tiene en el vínculo entre la educación especial y la educación común en el nivel secundario y los marcos legales que se sancionan para garantizar el derecho a la educación de todos/as.

b) Inclusión educativa su constitución en el campo educativo y legal.

El tema que vamos a desarrollar en el presente subtítulo se relaciona a la aparición de la inclusión en el campo social y educativo. Para profundizar en la temática, describiremos cómo fue utilizado el concepto en sus inicios a nivel general y los significados que adquirió, al considerar que es una noción polisémica. Luego, abordaremos cómo se instala en el plano educativo a partir de los aportes de los/as autores/as y las normativas que emplean esta categoría.

A los fines de esta investigación, a medida que avancemos en las nociones de inclusión educativa, recuperaremos los dichos de los actores institucionales que fueron parte del trabajo de campo. Esto nos permitirá, conocer cuáles son las formas de comprender la inclusión para

construir las configuraciones de apoyo, en el trabajo entre la educación común y la educación especial en el nivel secundario.

La noción de inclusión es utilizada como mencionan diferentes autores/as (Sinisi, 2010; García et. al, 2015) a partir del año 2004, para marcar un nuevo ciclo político y económico. Fue una categoría utilizada por organismos internacionales y agentes gubernamentales, con el objetivo de promover políticas que disminuyan las desigualdades sociales. Luego de un periodo en donde primaban las políticas neoliberales, perseguían traer un modelo promotor de acceso a los derechos sociales como: el derecho al trabajo, a la educación, a tener una vivienda digna, entre otras. También se vio reflejado, gracias a las luchas sociales, en modificaciones en los derechos civiles desde una perspectiva más “inclusiva”, como por ejemplo la ley de identidad de género.

Las políticas inclusivas que surgen en ese tiempo como explican los/as autores/as, estaban direccionadas a grupos denominados “vulnerables”. Estos estaban conformados/as por personas que han sido marginadas históricamente por estar fuera de las líneas de la pretendida “normalidad”. Esta situación, provocó que por mucho tiempo sus derechos sean vulnerados, quedando en una posición de desigualdad económica y social, al estar en primer lugar los intereses de otros grupos sociales.

Acerca del uso de la categoría inclusión los/as autores/as van a agregar que, no hay que pensar la inclusión como una categoría libre de tensiones, dado que cuando se materializa en los distintos ámbitos cobra múltiples sentidos. Sinisi (2010) nos aporta al análisis, que el empleo de conceptos y categorías permiten hacer una lectura de lo que acontece en lo social, adquieren sentido en un tiempo y espacio determinado, lo cual indica que pueden variar las significaciones que tienen por los cambios en las teorías y formas de comprender lo que ocurre en la sociedad.

En este sentido, Krichesky y Pérez (2015) expresan que el concepto inclusión en el campo educativo concentra diferentes perspectivas, entre ellas distinguen que el término inclusión refiere a: todos los/as jóvenes, a la participación en la vida del aula y la escuela, al proceso inclusión-exclusión, a la diversidad como aquello que nutre el proceso educativo, al curriculum común y a la justicia social. Sobre la inclusión pensada para todos/as los/as jóvenes hacen alusión a que, no está direccionada solamente a los/as estudiantes en situación de discapacidad sino a toda la población. La intencionalidad del término se dirige a que todos/as estén en la escuela.

Cuando mencionan la participación en el aula y la escuela aluden a que, al tener la voluntad de que todos/as “estén” en la escuela, esto no sea cargado de vacío, más bien, es que tengan una participación activa en las propuestas educativas y en los procesos de aprendizaje respetando su singularidad. En lo que refiere a la inclusión vinculada a la exclusión, las autoras hacen referencia a que el proceso inclusión-exclusión es indisociable, están en constante tensión debido a que mientras la inclusión trae prácticas que enmiendan derechos, al mismo tiempo pueden estar operando procesos de exclusión.

Por otro lado, al hablar de un curriculum común plantean que el curriculum tiene que ser garante de derechos en donde no solo contemple los contenidos propios de cada espacio curricular; también es importante que considere aquello que a los/as jóvenes les interesa y los rasgos propios de su cultura. Acerca de la inclusión y la justicia social sostienen que, la justicia social se traslada a la “justicia educativa”, esto conlleva que revisen las formas de organización de las instituciones educativas en donde puede ganar terreno la cultura hegemónica.

Como indicamos hasta el momento, el concepto inclusión es un término que aparece en distintos documentos, discursos y prácticas, haciendo alusión a eliminar las barreras que producen las desigualdades sociales. Cuando se relaciona a la inclusión con el ámbito educativo, refiere a que la educación sea un derecho y todos/as tengan acceso a la escuela sin discriminación, puntualizando con más fuerza a muchos/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos que por diferentes mecanismos de exclusión social no tuvieron oportunidad de ser escolarizados/as en escuelas comunes.

Asimismo, comprendemos que, aunque hace varios años rigen los documentos que enmarcan las nuevas propuestas para permitir el acceso a la educación, las transformaciones no se producen por sí solas. Implica revisar el formato escolar, las propuestas educativas, las prácticas de los/as actores en las escuelas, las condiciones de escolarización y las formas de acompañamiento a las trayectorias.

En relación a lo expuesto, Terigi (2008) va a plantear que el acceso que pretenden para todos/as es a una escuela común y lo “común” involucra tres cuestiones: estar todos/as en la escuela, aprender lo mismo y aprender lo común. Al respecto describe, que estar todos/as en la escuela está relacionado a las políticas de igualdad de oportunidades que instalan la obligatoriedad escolar, en una institución que antes no era pensada de esa manera y que se reedita por primera vez al permitir el ingreso irrestricto. Pese a esto, se evidencia una limitación

vinculada a un formato escolar que deviene del siglo XIX y que genera barreras para sostener la continuidad de los/as estudiantes.

El segundo aspecto sobre “aprender lo mismo” tiene vinculación con, los dilemas que emergen cuando los/as estudiantes ingresan en la escuela y deben aprender contenidos escolares. Aquí es relevante considerar que, el hecho de que “estén” en el espacio escolar no significa que aprendan. La autora va a argumentar que el desafío es, enseñar lo “mismo” empleando diferentes estrategias y no caer en el reduccionismo de creer que los/as estudiantes deben aprender de la misma manera.

El tercer aspecto refiere al curriculum y recupera la categoría “justicia curricular” desarrollada por Connell (como se citó en Terigi, 2008), al mencionar que el curriculum puede ser injusto cuando prima la visión del mundo de un grupo social. Por ello, hay que estar alertas para que sea evaluado/revisado a fin de respetar los interés y miradas de todos/as.

Los planteos de la autora nos aportan, pensar la importancia de lo “común” como una garantía del derecho a la educación, podemos cuestionar las formas heredadas que están en las prácticas y que muchas veces producen exclusión. Pero sí dirigimos nuestra mirada más allá de eso, el hecho de que todos/as puedan acceder a la escuela común, es un hecho de gran importancia para adquirir herramientas que colaboren en la inserción social. Ahora bien, nos podemos preguntar ¿Qué prácticas podemos construir al interior de las escuelas para acompañar las trayectorias de los/as estudiantes?

Por lo expuesto, aunque la inclusión encierre diferentes significados va a definirse en la realidad de cada escuela. Sin embargo, para el trabajo diario hay que asegurar cuestiones que son la base para llegue a las escuelas, por ello consideramos importante, recuperar algunas cuestiones que están en las normativas vigentes que establecen e introducen la inclusión vinculada al derecho a la educación en nuestro país.

En Argentina, la inclusión se presenta en la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) que regula el sistema educativo, este documento establece sobre el derecho a la educación: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.” (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, Artículo 2).

El artículo de la ley nos permite reconocer que la educación es un bien público, al cual todos/as tienen que acceder y el Estado es responsable de garantizarlo. Encontramos en otra resolución que se desprende de la ley, que define: “La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades

de los/as alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as” (Resolución CFE n° 144/11, 2011, p. 4)

En el último fragmento que citamos, distinguimos que se introducen nociones acerca de la inclusión vinculadas a transformar el sistema educativo, a partir de reconocer que no hay que pensar en términos del/la “estudiante ideal”. Para crear prácticas inclusivas, hay que posicionarse en términos de aulas con integrantes heterogéneos, con distintas modalidades de aprendizaje, conocimientos y formas de concebir el mundo en el que viven.

En relación con lo expuesto, ¿Cómo responden las instituciones educativas para garantizar el acceso a la educación? En el caso de las escuelas secundarias como vimos en el capítulo anterior, comenzaron a ingresar poblaciones que antes no tenían acceso. Esto brinda un nuevo panorama, en donde hay que construir redes para acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

A partir de aquí nos planteamos otros interrogantes sobre, ¿Cómo se plantea la inclusión vinculada a que los/as estudiantes en situación de discapacidad concurren a las escuelas comunes? Al respecto la LEN establece: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, Artículo 11).

La inclusión en este punto abre una puerta, en el marco de los discursos que fuimos explicando anteriormente, para que los/as estudiantes en situación de discapacidad concurren a las escuelas comunes. En la LEN queda plasmada la tarea de crear propuestas pedagógicas que logren la verdadera participación en los entornos escolares de estos/as estudiantes; lo cual pasa a ser una responsabilidad de todos/as los/as actores institucionales puesto que en la misma ley exponen sobre la educación especial:

La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Ley de Educación Nacional, 2006, Artículo 42.)

Los fragmentos de la ley dejan en claro por un lado que, la educación especial es una modalidad del sistema educativo que transversaliza a los diferentes niveles. Esto fue un hecho importante, al tener en cuenta que antes de los cambios normativos era comprendida como una institución paralela a las escuelas comunes. En este caso, la educación especial va a acompañar los procesos de inclusión, para colaborar en garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de los/as estudiantes en situación de discapacidad.

Luego de profundizar en los aportes de los/as autores/as que nos han permitido advertir algunos aspectos que implica la inclusión educativa y lo que instalan las normativas sobre el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, consideramos pertinente acercarnos a dar respuesta a los interrogantes que hemos planteado hasta el momento. Los cuales refieren a cómo son las prácticas educativas que se pueden construir y en relación con esto, cómo pensar la escolarización de los/as estudiantes en situación de discapacidad en procesos de inclusión.

Para ello, traemos algunos decires de los/as actores de la escuela secundaria de la investigación que llevamos adelante, en donde nos describen cómo dan sus primeros pasos en pensar el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad. Los/as actores/as relatan que, inician la revisión de las prácticas educativas en 2014, según el ingreso a primer año de secundaria de estudiantes que los acompañaron durante la primaria una institución dependiente de educación especial.

Al transcurrir el tiempo, los/as profesores/as distinguen situaciones que no pueden responder porque creían que les faltaban herramientas. Ante esto organizaron una reunión con la Profesora de Orientación y Tutoría (en adelante P.O.T.), los/as profesores/as del curso y el equipo de gestión escolar. Cuando comparten entre todos/as aquello que pasaba y lo que los/as inquietaba, conformaron una red entre el/la supervisor/a de la escuela, el equipo directivo, los/as profesores/as, las P.O.T. e integrantes del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554. Acerca de esto mencionan:

“nosotros nos ayornamos en ese año con estudiantes en procesos de inclusión, que para en ese momento nosotros no sabíamos ¿bien?. No hubo un informe ya que vinieran de primaria, donde nos dijeran “bueno...pasa esto” o “...estos estudiantes”, no llegan casi los legajos a nosotros de primaria ¿viste?, a menos que nosotros los solicitemos” (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Lo enunciado nos permite ver dos cuestiones; en principio que las situaciones que acontecían en lo escolar propiciaron a que aparecieran otras nociones y cuestiones a resolver, a fin de garantizar que los/as estudiantes puedan continuar en la escuela. Y, por otro lado, muestra que reconocieron una debilidad en su trabajo, respecto a que no llegan los legajos a la escuela secundaria; esta cuestión demuestra la falta de articulación entre nivel primario y secundario, lo cual provoca que no puedan dar continuidad y/o repensar el abordaje que hicieron anteriormente. Considerando que, los/as estudiantes que ingresan a la escuela secundaria son los/as mismos/as que culminan sus estudios en la escuela primaria del barrio.

Por lo expuesto, concretar la reunión entre los/as actores/as facilitó que comenzaran a crear prácticas educativas que respondan a atender a la heterogeneidad de estudiantes:

“se fue armando en estas configuraciones de apoyo, (...) viste que vos en la clase como docente, das una clase con sujetos esperados, ahora cuando tenés un sujeto en el aula, con la heterogeneidad que existe, no, no, el profe no sabía cómo, cómo, hacer para poder enseñarle a este estudiante de la forma que él venía enseñando entonces ahí fuimos, empezamos, ósea, surgen particularidades, entonces singularidades de cada estudiante y ahí bueno tuvimos que empezar “acá pasa esto, acá pasa esto” (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Lo expresado da cuenta de los sentidos de la inclusión educativa de los/as miembros de la escuela, uno de los aspectos que mencionan son las transformaciones que tiene la enseñanza a partir de poner en cuestión la enseñanza tradicional. Echeita (2008) nos aporta a lo que venimos plateando, que la inclusión debe entenderse como la preocupación por el aprendizaje de cada uno/a de los/as estudiantes y su participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de la escuela secundaria con las acciones mencionadas, permite que los/as estudiantes puedan aprender atendiendo a su singularidad, con la conformación de una red entre actores/as. Cabe aclarar que, en ese momento todavía no se había entablado el vínculo entre escuela común y escuela especial. Por ello, es importante poner en valor el trabajo que han llevado adelante puesto que a pesar de no tener el recurso de un/una profesor/a de Educación Especial pudieron construir ellos/as los espacios necesarios para aprender y tomar decisiones. Al respecto las P.O.T. expresan:

L.: Tuvimos capacitaciones, imagínate que era toda como una impronta que tuviéramos estudiantes con discapacidad ¿no? y...que no tuvieran certificado de

discapacidad era lo peor porque entonces decís “bueno a ver entonces si no tiene certificado de discapacidad...”

M.: ¿De dónde nos apoyamos? para hacer esa trayectoria...

L.: ¿De dónde nos apoyamos?

M.: ¿Cómo después va a hacer esa escolaridad? y ¿cómo va a quedar eso sentado?, teníamos como varios interrogantes y bueno lo más rápido y la solución era que el chico este en el aula y aprenda. (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Resignificando el aporte de las P.O.T., comprendemos que a pesar de las dudas frente a cómo registrar y/o fundamentar las intervenciones para acompañar las trayectorias educativas, primó la decisión de garantizar que estén en el aula y puedan aprender. Al respecto, Guglielmino (2013) va a decir:

Una cuestión clave es identificar los principios y convicciones que se asumen institucionalmente cuando en un aula hay estudiantes con discapacidad, resulta necesario reflexionar críticamente sobre las intenciones pedagógicas y la disponibilidad de enseñar desde una lógica curricular, que habilite a este estudiante sobre lo que es capaz de hacer, con eso que puede conocer y saber en interacción con otros compañeros (Guglielmino, 2013, p. 33)

Lo desarrollado hasta esta instancia nos permite ver como se materializa la inclusión educativa en una escuela secundaria pública que, frente a los obstáculos, propulsaron espacios institucionales con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad. Al decir de la autora que recuperamos, tuvieron convicciones que marcaron la dirección de las decisiones que tomaron en un contexto situado. Dicho con otras palabras, ante la ausencia del recurso de educación especial por responsabilidad del Estado, los/as actores institucionales buscaron otras herramientas a fin de que sus estudiantes sean participes en las propuestas educativas.

En la experiencia como hemos mencionado, a través de las acciones llevadas adelante marcó rasgos de lo que implica la inclusión educativa. Acerca de esto, Echeita (2008) expresa que podremos definir la inclusión de manera singular en cada escuela, dado que en las experiencias que se gestan nos van a enseñar cuál es el sentido que tiene. A su vez, sostiene que lo relevante es el proceso de construcción de prácticas inclusivas de las instituciones educativas, porque allí definen la inclusión. En vinculación con; el contexto, la cultura escolar,

la realidad de los/as actores/as y la historia, además agrega, que el trabajo que lleven adelante en términos de inclusión debe ser estableciendo espacio de diálogo democrático entre los/as participantes.

A modo de síntesis, en este subtítulo llevamos a cabo el análisis de la aparición del concepto inclusión en diferentes esferas de la sociedad y sus implicancias. Pusimos mayor énfasis en la inclusión educativa, puesto que nos permite distinguir cómo debe ser el abordaje de las trayectorias educativas en las escuelas comunes, desde que la educación pasó a ser un bien público.

Por último, recuperamos algunos fragmentos de las normativas vigentes en contraste con los decires de actores/as institucionales que fueron parte de la investigación, permitió conocer las tensiones entre lo que instauran las leyes/resoluciones y lo que acontece en las escuelas. Por un lado, nos encontramos con una escuela que en el marco de abrir las puertas a todos/as busca otras alternativas para que sus estudiantes “estén” verdaderamente en la escuela. Por otro lado, esto deja entrever que a pesar de que las escuelas secundarias públicas demanden recursos para el acompañamiento a las trayectorias, muchas veces el Estado no garantiza las condiciones necesarias para recibir a “todos/as”.

En el siguiente capítulo nos aproximaremos a la noción de configuraciones de apoyo, en el trabajo entre educación especial y educación común, para acompañar la trayectoria educativa de un/una estudiante en el nivel secundario.

Capítulo 3. Trayectoria educativa

A los fines de la presente investigación, en este capítulo problematizaremos los procesos de acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad, en torno a las relaciones entre la educación secundaria y la educación especial. Para ello en primer lugar, desarrollaremos la categoría trayectoria educativa situándola en el nivel secundario, dado que como hemos abordado en los apartados precedentes, las escuelas secundarias tienen un formato escolar que influye en las prácticas y las vivencias que tienen los/as estudiantes durante su escolarización.

En segundo lugar, trataremos los matices que toman las trayectorias educativas de los/as estudiantes en situación de discapacidad y cómo es el acompañamiento de estas, en el marco del vínculo entre educación común y educación especial. Comprendiendo que, el abordaje de estos recorridos singulares implica el armado de redes entre los/as diferentes actores para garantizar el acceso a la educación.

a) Conceptualizaciones de las trayectorias educativas situadas y contextualizadas en el nivel secundario.

En esta sección, partiremos por definir de forma general la categoría trayectoria educativa para conocer cuáles son los sentidos que tiene, a fin de pensar las experiencias de escolarización de los/as estudiantes. Luego, tomando estos elementos vamos a acercarnos a las características que adquieren las trayectorias en el nivel secundario. Tal como fuimos describiendo en el capítulo anterior, los cambios producidos a partir de la aparición de la inclusión educativa y del derecho a la educación que instalan las leyes, demanda reflexionar cómo garantizar el acceso, la permanencia y egreso de los/as estudiantes.

En segunda instancia, nos vamos a referir a las trayectorias de los/as estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario. Pretendemos recuperar, los marcos normativos que definen las maneras de trabajo y responsabilidades que tienen todos/as los/as miembros de las comunidades educativas, en torno a los procesos de inclusión.

La categoría trayectoria educativa la definimos a partir de los planteos de Nicastro y Greco (2009), quienes sostienen que es un itinerario en situación, esto alude a un camino que no es estático, sino que está en constante movimiento. Este va a atravesar diferentes modificaciones, está en construcción permanente, no se puede moldear previamente a modo de escribir una trayectoria “ideal” para un/una estudiante.

En esta línea, las autoras van a agregar que cuando pensamos las trayectorias en términos de predicción, se reduce la mirada hacia una sumatoria de pasos que es reflejo de la estructura del sistema educativo. Es decir, hablar de recorridos prefijados, estipulados, en tiempos ya establecidos, posiciona a los/as actores/as institucionales en un lugar de poder frente a la toma de decisiones sobre la formación y deja a los/as adolescentes y/o jóvenes en una actitud de actores pasivos.

Siguiendo con estos planteos recuperamos dos cuestiones fundantes, por un lado, la relevancia de considerar las tramas que van surgiendo en las instituciones educativas y como esto influye en el camino que van construyendo los/as sujetos. Por otro lado, la noción de trayectoria en relación con la temporalidad que apunta a entender que las mismas tienen una historia, se puede hacer un recorte para indagar respecto a cómo son en un espacio y tiempo determinado. Pero, para tener una mirada global y comprender el recorte que se hace, es necesario historiar aquello que se fue configurando previamente.

En el caso de este trabajo de investigación, tener en cuenta lo que implica la temporalidad, colabora en el análisis que pretendemos realizar, para conocer cómo son las redes que se crearon en una escuela secundaria de nuestra ciudad para acompañar la trayectoria educativa de un/una estudiante en situación de discapacidad. Al saber que, las intervenciones, el lugar que tenga cada actor/a y el recorrido del/la estudiante, son singulares, en el marco de las experiencias que ha transitado desde su ingreso en la institución.

Estos planteos dejan a la vista que, para hacer un análisis de las trayectorias educativas, hay que situarlas en una institución educativa, lo que quiere decir que, los caminos que van construyendo los/as estudiantes están atravesados por las propuestas y experiencias educativas que brindan las escuelas. Además, van a estar condicionadas por el formato escolar que intenta demarcar los trayectos y aquí es donde hay que estar alertas, puesto que esa lógica puede estar enraizada en las prácticas cotidianas.

En cuanto a las trayectorias educativas situadas en el nivel secundario, Terigi (2007) describe que, desde la extensión de la escolaridad traída a escena por la obligatoriedad, las escuelas se enfrentan a nuevos públicos y desafíos. Este nivel del sistema ha sido históricamente selectivo, no todos/as ingresaban y culminaban; el fracaso escolar era responsabilidad de los/as destinatarios/as. En la actualidad, al transformarse la educación en un bien público debe acceder toda la población e implica revisar las barreras que impiden la permanencia de los/as adolescentes y/o jóvenes.

Asimismo, la autora va a argumentar que aún existen formas de exclusión que están vinculadas a las trayectorias que delimita el sistema educativo, establece una diferenciación entre trayectorias escolares teóricas y trayectorias escolares reales. Sobre la primera, ella enuncia que son aquellos itinerarios que tienen una progresión lineal, y están previamente establecidos los tiempos en cuanto a la duración de la formación, qué contenidos tienen que aprender y cómo tiene que ser el recorrido por los diferentes niveles. En cambio, las segundas son los verdaderos recorridos que tienen los/as estudiantes, no son iguales unos de otros puesto que son singulares de cada sujeto, pueden variar los tiempos, el vínculo con los contenidos escolares, existen interrupciones, entre otras.

Sobre las trayectorias teóricas va a profundizar que hay tres aspectos del sistema educativo que las estructuran, los cuales son: *la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción*. La organización del sistema por niveles es una cuestión que está instalada hace mucho tiempo, y muestra cómo

debe ser el pasaje de un nivel a otro, por ejemplo, comienzan en el nivel inicial, luego pasan al nivel primario, hasta llegar al nivel secundario.

La gradualidad del curriculum refiere a la organización de los contenidos y saberes de los espacios curriculares, ordenado por grados de instrucción y además explicita cómo se acreditan. La anualización de grados de instrucción indica la duración de los periodos de formación, en otras palabras, marca de forma cronológica la organización del curriculum.

Estos tres aspectos combinados son mecanismos de selección y expulsión de los/as estudiantes que transitan su escolaridad en el nivel secundario, además que marcan la pauta de cómo son las trayectorias. Indican a qué edad tienen que comenzar a cursar, lo que es necesario que aprendan en un año determinado, los periodos de evaluación para acreditar y continuar avanzando. Dejando de lado, que este es un modelo estandarizado y no refleja genuinamente lo que acontece en las escuelas.

En oposición a ello, en las instituciones de nivel secundario ingresa un público con diferentes culturas, experiencias vividas en el nivel primario, situaciones socio-económicas, familiares, entre otras. Lo cual involucra atender a la realidad de cada uno/a, al considerar que los ritmos y tiempos de aprendizajes no van a ser iguales. Los/as profesores/as al momento de dar una clase se encuentran con aulas heterogéneas en las que tal vez no van a hallar a esos/as “estudiantes esperados/as”.

Por lo dicho, nos encontramos en la cotidianeidad con múltiples vivencias de lo escolar que nos demanda repensar cómo acompañar las trayectorias reales; al presentarse mecanismos de exclusión por lo impuesto. En este punto nos podemos preguntar ¿Qué lugar tienen las “diferencias” en las propuestas educativas? ¿Qué sucede con “lo diferente” cuando se demanda que todos/as transiten de la misma manera por el sistema educativo?

Cuando hablamos de diferencias nos referimos a las diferentes formas de transitar la escolaridad, en el caso de los/as estudiantes en situación de discapacidad, muchas veces al ingresar en las escuelas de nivel secundario generan interrogantes e incertidumbres entre los/as miembros. Sin embargo, resaltamos que la llegada a las escuelas de estos/as estudiantes, puede promover romper con ciertas miradas lineales de cómo deben ser las trayectorias, invitando a construir intervenciones en el marco de la inclusión.

En este punto pretendemos aproximarnos a conocer cómo debieran ser las formas de acompañamiento de las trayectorias de los/as estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario. Nos vamos a remitir a cuestiones normativas y teóricas, que disponen el

trabajo entre educación común y educación especial, con el objetivo de garantizar el acceso a la educación. Sobre esto, recuperamos del Documento Orientaciones I la definición de trayectoria educativa integral:

El concepto *trayectoria educativa integral* hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo. (...) Pensamos las trayectorias como un recorrido de vida, de aprendizajes en contextos institucionales (familiar, escolar, laboral). Los recorridos posibles de los sujetos son singulares, pero en el seno del Sistema Educativo deben ser articulados, acompañados e historizados. (Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1, 2009, pp. 31-32)

El fragmento nos aporta otra perspectiva sobre cómo son las trayectorias, entendiendo que no hay caminos lineales y durante el recorrido pueden existir vivencias que marquen otras formas de transitar lo escolar. En relación con esto, el/la caminante no está solo/a, hay figuras dentro de las escuelas que colaboran en recorrer otros caminos posibles y frente a los obstáculos tienen que intervenir porque todos/as son responsables de sostener su continuidad.

Para tal fin, es necesario articular con otros/as actores/as, no es un trabajo que se hace en soledad; por ende, se despliegan variadas formas de abordaje de las trayectorias. En lo que refiere a los estudiantes en situación de discapacidad, las normativas instalan el derecho a tener su escolarización en el nivel secundario y podemos identificar que en los procesos de inclusión participan las escuelas especiales.

Al respecto, Pérez et. al (2018) explican que la Ley de Educación Nacional 26.206 establece que el sistema educativo argentino, está organizado por niveles, ciclos y modalidades, sobre la última recuperan el artículo n° 17 de la LEN. Allí se define como “modalidad” otras opciones de organización, que pretenden dar respuestas a exigencias de la formación y/o atender las particularidades con el propósito de garantizar el derecho a la educación.

En la misma normativa se define a la educación especial como una modalidad del sistema educativo, está destinada para acompañar a los estudiantes en situación de discapacidad en todos los niveles. Esta definición, implica que la educación especial no es un circuito paralelo, más bien es representada por medio de los/as profesores/as de la especificidad que acompañan las trayectorias en las escuelas comunes.

En los registros de observación que realizamos, encontramos cuando conversamos con la directora del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios n° 554, que las Maestras

de Apoyo a la Inclusión (MAI), en las escuelas acompañan a más de un estudiante debido a que tienen una matrícula por escuela. El vínculo entre ambas instituciones se establece por medio de, la demanda que realizan las escuelas comunes del recurso de educación especial a supervisión de escuelas. Esa solicitud, puede ser efectuada a través de un informe de situación de la escuela en el que pueden incluir un listado de estudiantes y sus informes pedagógicos, pero en algunas oportunidades solo se presenta el listado y los/as miembros del Centro se preguntan:

“¿por qué necesitan que los asista educación especial?” (Registro de observación, 1 de septiembre de 2022)

Por lo dicho hasta el momento, las trayectorias educativas integrales de los/as estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario, son acompañadas por la educación especial. Las MAI van a ayudar a construir la configuración de apoyo necesaria para cada uno/a en particular, tal como se menciona en el Documento Orientaciones I:

La trayectoria educativa integral de los alumnos requiere: 1. Itinerarios personalizados (desde un máximo de singularidad posible). (...) 3. La adopción de un modelo social de discapacidad para transformar las barreras. Proponer y desarrollar los apoyos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios, precisando las ayudas técnicas. (Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1, 2009, p. 32)

Tal como plantea el documento, para garantizar la participación plena de los/as estudiantes en situación de discapacidad hay que crear itinerarios personalizados que pueden variar en el tiempo. Otro elemento fundamental, es posicionarse desde el modelo social de discapacidad que muestra que las barreras se encuentran en la sociedad y no en las personas, esto nos permite correr desde un modelo biologicista que ubica en lugar de “imposibilidad” al sujeto por la situación vital que atraviesa.

A su vez, agregamos que, aunque desde lo normativo haya una demanda de pensar en las singularidades, encontramos tensiones puesto que como hemos desarrollado, las trayectorias “ideales” tienen mucho peso cuando se proyecta lo que se espera de los/as estudiantes. A modo de ejemplo, cuando los/as profesores/as planifican sus clases de matemática para segundo año de la escuela secundaria, lo hacen sobre la suposición de conocer

la edad que tienen los/as adolescentes, los contenidos/saberes que ya deben haber aprendido anteriormente y cómo se enseñará lo nuevo.

El desafío está en poder correr la mirada de la homogeneidad, para que la responsabilidad de que los/as estudiantes en situación de discapacidad sean verdaderos participantes no decaiga solamente en el rol de las MAI. El Documento Orientaciones I (2009) también va a mencionar que para acompañar las trayectorias establecer co-responsabilidades entre el nivel en el curso el/la estudiante y la escuela de educación especial, para proporcionar los apoyos necesarios y todos/as estén involucrados/as en esto.

En relación con esto, Pérez et. al (2018) expresan que es necesario que las instituciones educativas realicen cambios profundos, en pos de que la discapacidad no sea un motivo de exclusión para el ingreso y permanencia. Y a fin de garantizar el trabajo en conjunto, las escuelas comunes abrir espacios para compartir entre los diferentes actores/as las experiencias y estrategias. Es decir, permitir que los/as miembros pongan en palabras las incertidumbres, dudas, miedos y sobre ello construyan herramientas para armar redes de acompañamiento.

En resumen, lo que fuimos presentando en esta sección fue una manera de definir las trayectorias educativas en relación con el formato escolar de la escuela secundaria. Esto nos permite el análisis que pretendemos realizar, identificar aquello que está instalado desde una pretendida “homogeneidad” y que intenta definir los caminos que van a tomar los/as estudiantes. Por ello nos fuimos interrogando que sucede con las diferentes formas de transitar la escolaridad, cómo acompañar esos trayectos reales, respetando la singularidad.

Por otra parte, mencionamos el lugar de la educación especial para acompañar las trayectorias educativas de los/as estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario y las responsabilidades que deben asumirse para garantizar el derecho a la educación. Los planteos que hicimos nos habilitan a problematizar el vínculo entre educación común y educación especial, en el marco de los procesos de inclusión. En el siguiente subtítulo, vamos a profundizar sobre el acompañamiento a la trayectoria de los/as estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria pública de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

b) El acompañamiento en la dinámica institucional sus alcances e intervenciones.

En este apartado, describiremos las formas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria pública, entorno a las configuraciones de apoyo. Nos proponemos, recuperar decires que den pistas con relación a quiénes intervienen, cómo son los acuerdos y el seguimiento de lo pautado.

Tal como abordamos en la sección anterior sobre las trayectorias educativas integrales, la demanda que tienen las escuelas de nivel secundario es garantizar el acceso, permanencia y egreso. En este marco, a fin de atender a las necesidades de los/as estudiantes hay que construir itinerarios personalizados. Lo cual implica, crear intervenciones entre diferentes actores/as a propósito de acompañar los recorridos de los/as adolescentes y/o jóvenes.

La escuela secundaria pública, en la que llevamos adelante la investigación, se caracteriza por tener una matrícula de treientos estudiantes en el turno mañana y tarde, está ubicada en el barrio Stella Maris, de la ciudad de Comodoro Rivadavia. En este sector, se encuentran varias instituciones y agrupaciones que trabajan en conjunto.

En una entrevista que realizamos a las profesoras de orientación y tutoría (P.O.T.), les preguntamos acerca de quiénes intervienen para acompañar la trayectoria de estudiantes en situación de discapacidad. Resaltaron la importancia de contextualizar las formas de trabajo, en el caso particular de esa institución distinguen que concurren pocos/as y eso favorece el seguimiento. A su vez, han conformado redes que colaboran en fortalecer el sostén de los trayectos, al respecto dicen:

“el barrio cuenta con varios actores sociales en esos tenemos el jardín, tenemos la comisaría de la mujer, tenemos CPB¹ ¿sí? que tiene jardín maternal y las actividades para la tarde, tenemos el CAP²S del Stella Maris que es el centro de salud, tenemos la iglesia y estamos nosotros ¿viste? hay como a pesar de ser un barrio con poca población ósea tiene un montón de recursos de actores sociales que hacen a la intervención de estos estudiantes. Imagínate que si a nosotros nos pasa algo o sucede algo enseguida llamamos al centro de salud del barrio, enseguida llamamos al CPB, haber estamos interviniendo en una situación, no sé ponele por así decirlo donde no se encuentran garantizado el derecho a la educación” (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Podemos decir sobre lo enunciado que, es una ventaja el trabajo en conjunto con la multiplicidad de actores/as barriales, a modo de ejemplo, si se presenta una situación compleja con un/a estudiante el abordaje es interdisciplinario. Las intervenciones, que se gestan en la escuela trascienden por fuera de ella y da mayor sostén al acceso a la educación.

¹ CPB: Centro de Promoción Barrial.

² CAPS: Centro de Atención Primaria de la Salud.

Por otro lado, identifican que los/as profesionales educativos que tienen incidencia son: los/as profesores/as de los espacios curriculares, el/la preceptor/a, el equipo directivo, las profesoras de orientación y tutoría, supervisión de escuela común y especial. Sobre el intercambio de los acuerdos expresan:

“todo se va comunicando, incluso esto del acompañamiento, cómo va a ser su trayectoria, que cosas se establecían como institución, están por escrito, empezó como disposiciones y terminó como trayectoria diversificada, las sugerencias del lado de la MAI, el apoyo con otros centros y esto, trabajo constante pero siempre comunicado y a los padres también. Todo lo que se hace acá se informa, se hacen reuniones, se les comunica como viene la trayectoria, de cuál va a ser ese trabajo” (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Hasta aquí distinguimos que, para el acompañamiento de estudiantes en procesos de inclusión, participan agentes barriales, referentes de escuela común y especial y las familias. Además, todas las decisiones que toman quedan enmarcadas en términos de “trayectorias diversificadas”. Los acuerdos que establecen son registrados e informados a todo el personal y familias, a fin de sostener esto median las P.O.T. y la Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI).

En cuanto al vínculo con educación especial, la MAI comenta que ella depende del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios n° 554, este brinda el servicio de apoyo a distintas escuelas de la ciudad. La demanda del recurso surge, por una solicitud que hicieron a supervisión de escuelas, aunque ya estuvieron trabajando en procesos de inclusión previamente, sin el recurso de la modalidad.

Explica que trabajan en conjunto, piensan y diseñan estrategias a partir de una situación problemática, de una demanda o necesidad que identifiquen ya sea el/la profesor/a, las P.O.T. o la MAI. Señala que ella trabaja en el aula de forma intermitente, al tener en cuenta que son estudiantes que están cursando el ciclo orientado y tienen herramientas ya construidas. Entonces, ingresa, los organiza, supervisa que tengan una actividad provista por el/la profesor/a y luego se retira para no generar dependencia en el/la alumno/a.

Cuando emergen dudas frente a ciertos/as estudiantes, la MAI los/as asesora de manera personalizada, les comenta quiénes son los/as “alumnos/as integrados/as”³, cómo se viene trabajando con ellos/as. También, elaboró una guía de orientaciones que se encuentra en el libro de temas, preparó una carpeta con “planillas de saberes”, lo referido al Proyecto Pedagógico Individual y las actas con familias.

La Resolución CFE n° 311/16 enuncia el vínculo entre educación común y educación especial:

“la importancia del trabajo en articulación del docente del Nivel y del docente de la Modalidad de Educación Especial. Este último tiene como objetivo acompañar al estudiante en el lugar en el que esté transitando su escolaridad. En lo que respecta a clarificar los roles de la pareja pedagógica, el docente del nivel posee el saber del área curricular del Nivel y el docente de Educación Especial posee el saber referido a las configuraciones de apoyo que se requieren según las particularidades del estudiante con discapacidad (...)” (Resolución 311 de 2016 [Consejo Federal de Educación] “Promoción, Acreditación, Certificación Y Titulación De Estudiantes Con Discapacidad)

Tal como nos relató la MAI, su rol en la institución es articular y proporcionar orientaciones para las propuestas pedagógicas, considerando las necesidades de los/as estudiantes. Los/as profesores/as tienen la responsabilidad de enseñar los contenidos propios de cada espacio curricular. Sobre ello dice:

“Los docentes son quienes preparan las adecuaciones y ellos lo van haciendo en función de las necesidades que ellos ven por ejemplo, por decirte un ejemplo la profe de matemática siempre me va preguntando “¿hasta dónde?” y yo siempre le digo “profe vos anda avanzando y si ves que es necesario retrocedes, si ves que el alumno no puede desarrollar determinada actividad baja el nivel o baja el contenido”, siempre

³ Integración: “Proponemos pensar la integración como “un medio estratégico-metodológico”. La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común.” (Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1, 2009, PP. 20)

es en función del desarrollo del estudiante también” (Maestra de Apoyo a la Inclusión, comunicación personal, 5 de Octubre de 2022)

A fin de resignificar lo dicho por la MAI, traemos un fragmento del Documento Orientaciones I (2009):

La Educación Especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. (Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1, 2009, PP. 20)

Por lo que venimos tratando hasta esta instancia, el lugar de la educación especial en la escuela secundaria es un recurso de apoyo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, respetando la singularidad de los/as destinatarios/as. El rol de la MAI fortalece la producción de propuestas educativas porque priorizan la autonomía de los/as estudiantes y ayuda a que los/as profesores/as descubran que tienen herramientas para presentar los contenidos empleando diversas metodologías.

Por otro lado, los beneficios que tiene la institución son que los/as profesores/as son parte de la comunidad hace muchos años y los/as estudiantes son pocos/as en comparación a otras escuelas del nivel. Esto es puesto en palabras en reiteradas oportunidades, dado que lo identifican como un factor a favor para hacer un seguimiento personalizado del estudiantado. Al respecto la directora dice:

“ya están tan cancheros, los conocen todos a los chicos que, que ya saben, no necesitan por ahí tampoco...que estén todo el tiempo...asistiéndolos porque los conocen tan bien a los chicos, salvo que venga un profé nuevo que necesite...que los acompañe, ahí sí, pero los profes que la mayoría los tuvieron desde primer año, los conocen desde primer año” (Directora, comunicación personal, 27 de Septiembre de 2022)

Consideramos relevante de lo que nos comentó la directora que, los/as estudiantes en situación de discapacidad han asistido desde primer año del ciclo básico y en el momento que fuimos a conocer las configuraciones apoyo estaban en sexto año del ciclo orientado. Por tanto, durante seis años han consolidado prácticas en el marco de la inclusión, en la que han participado diferentes actores/as.

A modo de cierre, lo que fuimos recuperando hasta el momento sobre el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad, coincide con el

concepto de red social. Diferentes autores/as (Dabas,1993 y Vitaliti, 2015) lo definen como el intercambio entre diversas personas que no tienen que ser necesariamente integrantes de una misma institución, el punto en común que los une es la resolución de un problema por resolver. Implica un proceso en construcción permanente, se caracteriza por coexistir diferentes jerarquías, hay igualdad entre todos/as los/as participantes, existen espacios de encuentro para coordinar y colaborar.

En la escuela secundaria vemos, como han podido crear una red en la participan profesionales de diferentes instituciones entre ellas entidades barriales, escuela común y especial. Los cuales se encuentran unidos para abordar las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad y otros emergentes que puedan presentarse. Esta es una gran fortaleza, que va de la línea de lo que venimos sosteniendo en nuestro argumento acerca de atender a la realidad de los trayectos.

A fin de garantizar la continuidad y el acceso a una educación de calidad, es fundante comprender que el escenario al que nos enfrentamos se aleja de tener un público con características homogéneas. El trabajo debe ser en articulación, más allá de que podemos hallar posicionamientos diferentes, la demanda que hay que atender es a las necesidades de todos/as los/as sujetos. En el próximo capítulo, desarrollaremos las configuraciones de apoyo para el acompañamiento de una trayectoria educativa, de un estudiante que transitó toda su escolaridad en la institución que describimos.

Capítulo 4. Configuraciones de Apoyo

En consonancia con los objetivos de investigación, pretendemos describir las prácticas profesionales de los/as actores institucionales para acompañar la trayectoria educativa integral de un estudiante en situación de discapacidad en torno a las configuraciones de apoyo. Por ello, profundizaremos en el recorte de una trayectoria de la escuela secundaria en donde realizamos la indagación.

Hasta el momento, abordamos en los capítulos anteriores cuestiones referentes a: los procesos socio educativos de las personas en situación de discapacidad, la historia del nivel secundario, el formato escolar, el vínculo entre la educación común y especial en el marco de las transformaciones normativas ligadas a los procesos de integración e inclusión y el acompañamiento de las trayectorias educativas contextualizadas en el nivel secundario. Esto nos ha permitido analizar y problematizar el trabajo entre la educación común y la educación especial, en el marco de los procesos de inclusión.

En esta instancia, para dar cuenta de la articulación de las escuelas comunes y la modalidad de Educación Especial en una institución pública del nivel secundario, recuperaremos la categoría Configuraciones de Apoyo definida por autores/as y el Documento Orientaciones 1 (2009), para detallar las redes e intervenciones educativas construidas para acompañar la trayectoria de un estudiante del Ciclo Orientado.

En segundo lugar, tenemos la intención de traer los aportes teóricos que enmarcan el Modelo Social de Discapacidad dado que comprendemos que, en las escuelas de nivel secundario durante los últimos años de escolarización, se trata de colaborar en la construcción de los proyectos a futuro. En función de ello, explicaremos cuál ha sido el lugar de la institución educativa, el estudiante, su familia en la planificación de su proyecto de vida y los interrogantes que emergen en el proceso.

a) Las configuraciones de apoyo sus redes e interacciones.

En este primer subtítulo, perseguimos describir las prácticas profesionales para acompañar la trayectoria educativa de un estudiante en situación de discapacidad; por este motivo vamos a definir la categoría Configuraciones de Apoyo. A partir de esto, pretendemos especificar quiénes intervienen, cuál es su incidencia, la generación de acuerdos y los procesos de acompañamiento.

Definimos Configuraciones de Apoyo a partir de los aportes de Borsani (2019), la autora plantea que es el conjunto de andamiajes planificados que permiten la inclusión de los/as estudiantes en situación de discapacidad. La función que cumple es paliar las restricciones que se presentan en el acceso a la educación y la permanencia en las escuelas comunes.

Los dispositivos de acompañamiento en las escuelas de nivel secundario se construyen a partir de la generación de acuerdos entre supervisión de escuelas, equipos directivos, profesores/as de orientación y tutoría, preceptores/as, profesores/as, profesionales de educación especial (MAI), los/as estudiantes y su familia. La autora plantea que en este vínculo entre común y especial, ambas se encuentran de otra forma puesto que colaboran conjuntamente en identificar las barreras y proponer alternativas.

El Documento Orientaciones 1 (2009) define Configuraciones de Apoyo de la siguiente manera:

Denominamos *apoyos* a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y

comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. (Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1, 2009, PP. 39)

La definición propuesta por la autora y el documento normativo nos aporta que las configuraciones son las redes e interacciones entre diferentes actores/as institucionales, profesionales externos, entre otros/as, a fin de abordar las barreras y garantizar el acceso a la educación de las personas en situación de discapacidad. Además, promueven que los/as estudiantes puedan ser verdaderos/as partícipes de las actividades y no queden en posiciones pasivas sin posibilidad de decidir sobre su escolaridad. Otro potencial del trabajo en red es fomentar la autonomía de los/as destinatarios/as, puesto que en los procesos de acompañamiento se pueden marcar improntas en donde las intervenciones generen dependencia.

Por lo dicho, en el trabajo entre las escuelas comunes y especiales, ambas instituciones deben asumir corresponsabilidades del seguimiento y sostenimiento de las trayectorias. Además, las configuraciones tienen que ser flexibles y contextualizadas, en cuanto a que las estrategias se ajusten a las necesidades de cada sujeto. El lugar de la educación especial es promover al interior de las escuelas comunes la conformación de las redes y apoyos. Sin embargo, la normativa sostiene que más allá de que las escuelas cuenten con el recurso de la modalidad, no se constituye en un apoyo hasta que sea activado por los/as miembros de la institución de educación común.

En la escuela secundaria en donde situamos la investigación, cómo ya mencionamos en el capítulo 3, trabajan de manera articulada entre la escuela común, el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554 y otros agentes externos del barrio para acompañar las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad. Asimismo, la comunidad educativa se caracteriza por recibir adolescentes y/jóvenes de la zona en donde está ubicada y persiguen sostener su continuidad respetando la singularidad.

Respecto al estudiante M. comienza su trayecto en la escuela desde primer año del Ciclo Básico y al momento de conocer su recorrido estaba cursando 6° año del Ciclo Orientado. Quienes intervenían en su trayectoria eran las profesoras de orientación y tutoría (P.O.T), los/as

profesores/as de cada espacio curricular, el/la preceptor/a, la maestra de apoyo a la inclusión (MAI), la bibliotecaria, su familia y el equipo externo. Cabe aclarar que, por fuera, asistía a un centro externo en donde realizaba terapias con diferentes profesionales, pero no tenían un vínculo cercano con la escuela. Solo enviaban informes al finalizar cada año y en ellos hacían algunas sugerencias.

La directora del nivel nos relató que las P.O.T. han acompañado al estudiante a lo largo de todo su recorrido y generaron un vínculo cercano con él, trabajaban en conjunto con la MAI y mediaban para sostener los acuerdos que establecían acerca de la trayectoria del estudiante. Igualmente, destacó la autonomía de M. dentro del aula y el fortalecimiento de los/as profesores/as para brindar propuestas que lo involucren.

Por otro lado, mencionó que la madre del estudiante lo acompañaba a la escuela y estaba en permanente contacto con ella, lo acompañaba a sus terapias, asistía a las reuniones que la convocaban para aunar acuerdos. Distinguimos que la propuesta educativa de la escuela para con M. es:

“en función de las necesidades de M., en muchas de las actividades que se trabajan incluso son más relacionadas a la vida cotidiana y que la puedan aplicar para que ellos se puedan desenvolver en la vida diaria.

(...) ese tipo de cuestiones que es lo que más nos importa hoy, por hoy, si consiguen trabajo más de allá de eso, que sería buenísimo que algún...les abra las puertas, pero básicamente, esto que ellos aprendan a desenvolverse con la naturalidad...lo más natural posible dentro de la sociedad, eso es lo que se apunta básicamente con, cuando te tocan este tipo de situaciones.” (Directora, comunicación personal, 27 de Septiembre de 2022)

En concordancia con lo recuperado de la categoría configuraciones de apoyo, la institución identificó que era necesario brindarle herramientas al estudiante para promover la autonomía y ese fue el eje transversal de la planificación de los acuerdos. Por esta razón, la directora indicó que la intencionalidad de la escuela fue crear una propuesta relacionada a las necesidades del momento vital del estudiante, dado que estaba próximo a culminar sus estudios secundarios. Eso se vio reflejado en la propuesta de dos espacios curriculares que identificamos en las instancias de observación.

Uno de ellos fue en el espacio curricular “Emprendimiento socio productivo”, en donde se le sugirió al profesor a cargo del espacio, que M. lleve adelante un proyecto de

emprendimiento de venta de pan. En esta propuesta lo orientaron de tal manera que pueda hacer pan en su casa, identificar los ingredientes, costos de los productos, cómo realizar las ventas y lograr beneficios de ello. Otra experiencia es la que articularon con el espacio de “Proyecto Vocacional” donde se planificó que la práctica profesionalizante fuera el rol de bibliotecario de la escuela, en el cual debía cumplir horario y realizar tareas a fines.

La bibliotecaria que acompañó al estudiante durante la práctica relató que M. asistía en el horario de la mañana; sus actividades fueron ordenar los libros según su sección, atender a los/as compañeros/as que concurrían al lugar, registrar la entrega y devolución de los ejemplares. El cumplía con las indicaciones acerca de la presentación personal e iba con ropa formal, tal como sería una situación de trabajo.

En relación con esto, el Documento Orientaciones 1 (2009) instala que la trayectoria educativa integral requiere:

1. Itinerarios personalizados (desde un máximo de singularidad posible).
2. La atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de los distintos momentos de la vida del estudiante.
3. La adopción de un modelo social de discapacidad para transformar las barreras. Proponer y desarrollar los apoyos para la participación de las personas con discapacidad, apuntando al diseño universal de productos, entornos, programas y servicios, precisando las ayudas técnicas. (Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1, 2009, PP. 32)

A partir de este fragmento y sobre las experiencias relatadas, la institución del nivel secundario trató de construir un itinerario personalizado para el estudiante M. con la colaboración de todos/as los/as actores/as. Hasta el momento traemos el acuerdo principal que es la autonomía para ese momento que estaba transitando el joven; en esta tarea vemos como participaron el equipo directivo, profesores/as, bibliotecaria, las P.O.T. y MAI en el seguimiento.

La Maestra de Apoyo a la Inclusión expresa sobre el seguimiento de los acuerdos:

“el seguimiento por lo general lo hago yo, ese es un poco mi trabajo, ir viendo que los profes estén preparando actividades para ese alumno, ir viendo si veo que el estudiante responde bien a esas actividades y bueno lo hacemos un poco en conjunto también lo que es el equipo directivo y las POT también realizan su trabajo y un poco entre todos

hacerle un seguimiento a esa trayectoria.” (Maestra de Apoyo a la Inclusión, comunicación personal, 5 de Octubre de 2022)

Lo mencionado advierte que el rol de la MAI fue principalmente el seguimiento de los acuerdos y estar disponible en el caso de que los/as profesores/as necesitaran orientaciones. No recaía en estar presente únicamente en el aula acompañando al estudiante, a fin de no crear dependencia de la figura de un adulto, sobre ello relató:

“en el caso de M. si identifico que fortaleció de él solo dentro del aula, otra cuestión es cómo te digo yo tomé la decisión, yo antes estaba siempre dentro del aula y ahora salgo mucho del aula porque, porque entro, lo organizo y lo dejo que haga él, que él haga su propia producción. Entonces de esa manera el profe da cuenta que si su adecuación está bien hecha el alumno la va a poder hacer, creo que esas fue una de las decisiones que hemos tomado en beneficio de la trayectoria de M.” (Maestra de Apoyo a la Inclusión, comunicación personal, 5 de Octubre de 2022)

Lo expresado da cuenta de la toma de decisiones respecto a la intencionalidad de la autonomía del estudiante. La MAI identificó que un beneficio para su trayectoria era que tenga mayor vínculo con el/la profesor/a que esté a cargo y que estos/as últimos reconozcan el potencial o las falencias de las adecuaciones curriculares que realizaban. En este punto, podemos inferir la importancia de la flexibilidad de las configuraciones de apoyo porque van adquiriendo diferentes formas en el trabajo diario.

En la trayectoria que venimos describiendo, hay una intersección en común que enmarca las intervenciones, lo cual guía al momento de distinguir barreras en el proceso y tomar otras decisiones en beneficio de M. Por consiguiente, las P.O.T. comentaron que el equipo externo había sugerido a la familia que el joven asistiera a la institución con un acompañante terapéutico, lo cual iba a contramano de las intencionalidades que tenían institucionalmente, sobre ello dijeron:

“se le sugirió que venga con acompañante, así que bueno la escuela no estuvo muy de acuerdo porque no, no lo veíamos necesario ya teniendo a C. a la MAI (...) se decidió bueno, no tener dos adultos adentro del aula, así que bueno C. iba a estar algunos días (...) únicamente lo que dejamos fue una sugerencia a los profes de cómo él vino trabajando (...) No tuvo buen efecto la acompañante así que bueno, se volvió todo para atrás y quedó C. nuevamente en el aula” (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Podemos identificar una barrera originada por la sugerencia del equipo externo. Esto deviene de la falta de articulación y vínculo entre la escuela de nivel secundario y el trabajo de los profesionales por fuera. Sostenemos esto porque los/as actores/as involucrados/as en la configuración tenían claro que M. no necesitaba ese apoyo, podía desenvolverse solo. Aun así, la escuela no puso resistencias y luego al desestimarse la función del rol del profesional del campo de la salud, continuaron con las intervenciones que habían proyectado.

En esas instancias se producen tensiones entre la postura de los profesionales externos y la propuesta educativa para el estudiante. La aparición de la figura del acompañante terapéutico no favoreció la autonomía del joven. La MAI relató sobre ello:

“El objetivo que teníamos nosotros para M. al finalizar la secundaria que es la independencia, en todo sentido, desde las cosas que se hacen en la casa y las cosas que se hacen en la escuela. M. venía con acompañante y realmente veíamos que no era necesaria, jamás desde que inició el secundario, en su trayectoria lo que es secundario, M. había tenido una acompañante en el aula de manera permanente” (Maestra de Apoyo a la Inclusión, comunicación personal, 5 de Octubre de 2022)

Lo relatado nos permite conocer que el estudiante, desde que ingresó a la institución, pudo desenvolverse únicamente con el acompañamiento de la escuela de nivel secundario. Resulta claro, que la sugerencia del equipo externo fue un obstáculo para su autonomía, y destacamos que, si se hubiera presentado un abordaje interdisciplinario en el que participen todos/as los/as involucrados/as en el acompañamiento de M., podrían haber surgido otras propuestas.

Hasta aquí hemos desarrollado como ha sido el lugar de cada actor/a institucional en la configuración de apoyo. A continuación, traemos otros aportes que dan cuenta del lugar de la familia y el estudiante en esta trama. Acerca de esto, las P.O.T enuncian:

“él es cien por ciento protagonistas de las acciones ósea que si me pongo en una, una, a responder qué lugar ocupa sería el primero, ósea es el más importante. Imagínate que se pone mucho recurso destinados a ellos, tiempo, mucho tiempo, el recurso humano que es por todos los docentes o reuniones o, o este tipo de cuestiones que se da” (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Con lo que enunciaron y en base a lo planteado sobre trayectoria educativa integral, resaltamos la centralidad del estudiante M. en las prácticas que llevan adelante al interior de la

escuela. Como fuimos relatando, todos/as se encuentran implicados/as en acompañar su recorrido con el propósito de que finalice sus estudios secundarios y logre promover la independencia. Las P.O.T. han resaltado el tiempo destinado en espacios de reuniones, en donde debían establecer acuerdos y luego sostenerlos en el día a día, en la propuesta educativa de la institución.

La MAI nos explicó la importancia del rol de la familia en la trayectoria de M. y la proyección a futuro del estudiante:

“se trabaja siempre con la familia, intentar que la familia acompañe en estas decisiones y bueno que también desde la casa lo trabajen porque digamos si nuestro objetivo es la autonomía de M., bueno queríamos que la familia también lo trabaje en la casa que no sea solo acá en la escuela, entonces bueno trabajar de manera coordinada”
(Maestra de Apoyo a la Inclusión, comunicación personal, 5 de Octubre de 2022)

Resignificando lo recuperado, las intervenciones propuestas por la escuela eran presentadas a la madre del estudiante a fin de enlazar las acciones y pujar todos/as para el mismo sentido. En otras palabras, si la intencionalidad de la propuesta educativa para M. fue brindarle herramientas de la vida diaria y que gane autonomía, era fundante que en su cotidianidad se promueva lo mismo.

A su vez, identificaron que los alcances de las intervenciones estaban restringidos porque en su último año de escuela secundaria M. se encontraba muy cansado por la cantidad de terapias a las que asistía. Esto generó resistencias por parte del estudiante, cuando trataban de acompañarlo en la construcción de su proyecto a futuro, él enunciaba que quería quedarse solo en su casa y no hacer otras actividades al finalizar la escuela secundaria. A pesar de esto, la institución continuó acompañándolo más allá del panorama que divisaban cuando él dejara de asistir a la escuela.

A modo de síntesis, partimos de la categoría Configuraciones de Apoyo para distinguir quiénes forman parte de la red de acompañamiento de la trayectoria de un estudiante en situación de discapacidad. Pudimos identificar que M. realizó todo su recorrido en la misma institución y en los últimos años; la centralidad de los acuerdos entre los/as actores era la autonomía, ponemos en valor esto dado que estaban todos/as involucrados/as en ello.

Aproximarnos a esta experiencia, nos aporta sobre el vínculo entre la escuela secundaria y educación especial. Es fundamental definir los roles y niveles de intervención de los/as participantes para poner en primer lugar al estudiante. A fin de que la modalidad de educación

especial no sea la única implicada, en el acompañamiento y seguimiento del recorrido del/la estudiante.

Estos elementos nos permiten avanzar en profundizar sobre el lugar de las instituciones educativas, en el aporte al proyecto de vida independiente de los/as estudiantes en situación de discapacidad. En el siguiente subtítulo, problematizaremos acerca de ello en conexión con el trabajo entre la escuela y la familia.

b) Definición de barreras y ajustes razonables en el contexto educativo.

En relación con lo que hemos formulado en el apartado anterior sobre las configuraciones de apoyo, buscamos ahondar en el análisis sobre una de las barreras en la trayectoria educativa integral del estudiante M. vinculada a la autonomía. Por esa razón, en primera instancia, vamos a definir las categorías barreras y ajustes razonables, lo cual será el puntapié para rescatar decires de los/as actores institucionales.

En segunda instancia, buscamos recuperar aportes teóricos sobre el Modelo Social de la Discapacidad para problematizar la construcción del proyecto de vida del estudiante. Y las tensiones entre las intencionalidades familiares e institucionales frente a los interrogantes sobre el futuro.

Se consideran barreras tal como indica Borsani (2019), a la inflexibilidad de los métodos y materiales pedagógicos que pueden impedir el acceso y continuidad de los/as estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas comunes. Explica, que son impedimentos culturales y se manifiestan en lo normativo, lo edilicio, el acceso a los contenidos escolares, lo cual limita la participación.

Sobre ajustes razonables, la autora va a sostener que son las modificaciones en las propuestas para que el/la estudiante pueda acceder y participar en las actividades que se proponen en la institución. Sin embargo, es un proceso de construcción que lleva tiempo instalarlo porque conlleva cambios profundos, muchas veces ideológicos acerca de la inclusión.

En relación con la trayectoria educativa del estudiante M., no hemos distinguido barreras en el acceso al contenido, había acuerdos establecidos con relación a los contenidos a enseñar y los apoyos necesarios en las actividades. La Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) era la encargada de elaborar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI), en colaboración con los/as profesores/as de cada espacio curricular. Sobre este documento, la guía de orientaciones para la aplicación de la Resolución CFE n° 311/16 sostiene:

Esto conformará el “Proyecto Pedagógico Individual” del estudiante que contendrá fundamentalmente modificaciones de los entornos (en su sentido amplio) necesarias para garantizar su accesibilidad curricular y una descripción pormenorizada del particular modo de aprender, potencialidades y limitaciones, intereses y expectativas, procesos evaluativos que se llevarán a cabo, criterios que se tendrán en cuenta para la acreditación y certificación. (Anexo I de 2016 [Ministerio de Educación y Deportes] “Guía de orientación para la aplicación de la Resolución CFE N°311/16”)

El fragmento plasmado instala aquello que tiene que contener el Proyecto Pedagógico Individual. En esta instancia nos parece pertinente marcar nuestra postura y comprendemos la importancia del lugar de ese documento, que en múltiples situaciones habilita el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas comunes. Ahora bien, la permanencia de los/as estudiantes no debe recaer en la existencia de un PPI, y tampoco hay que reducir la conformación de una propuesta individual a las limitaciones del/la estudiante, sino más bien, pensar en términos de potencialidades.

El PPI en la escuela secundaria, era escrito a partir de planillas en las que los/as profesores/as plasmaban las decisiones pedagógico-didácticas que tomaban para con M.; esto era el insumo de la MAI. Al momento de producirlo, lo tomaron como un insumo en el que queden registradas las decisiones de esa trayectoria en particular, acerca del abordaje de las barreras en el acceso a los contenidos; sin restringir la posibilidad de modificaciones teniendo en cuenta los avances diarios.

Sobre lo mencionado hasta el momento, la barrera que distinguimos en la trayectoria del estudiante no estaba orientada a las propuestas de enseñanza sino al propósito principal que tenía la escuela. Esta fue la promoción de la autonomía del joven; sobre ello las P.O.T. nos comentaron que en el último año de escuela secundaria los/as estudiantes tenían natación y en el caso de M. como tuvo fobia al agua no pudo participar. En cambio, cursó Educación Física con otro grupo de pares con el que pudo establecer buen vínculo, pero mencionaron este ejemplo porque el joven tenía muchos temores creados por la falta de autodeterminación.

Por otro lado, también hallaron obstáculos en las salidas que se realizaban dado que el estudiante no siempre contaba con la autorización de la familia para asistir. Nos relataron dos de ellas, en una oportunidad no pudo ir la universidad en el marco de “La uni te invita” a conocer las carreras y actividades. En otra oportunidad, pudieron llevarlo a la Feria de

Educación Sexual Integral en el mismo recinto y fue importante porque M. pudo tomar el colectivo junto con ellos/as para trasladarse.

En estas instancias donde surgen tensiones entre la propuesta de la escuela y la familia, es relevante sostener el posicionamiento desde Modelo Social de la Discapacidad. Palacios (2008) nos aporta los presupuestos fundamentales del modelo, los cuales refieren a que las limitaciones individuales no son la problemática principal, las resistencias están en la sociedad al no poder prestar servicios que se adecuen a las necesidades de todos/as. Esto nos sugiere que en las iniciativas al interior de las instituciones tienen que primar incentivar la autonomía, creando y proponiendo actividades que tal vez en el contexto del sujeto no pueda vivenciar.

En esta línea, Schewe (2017) enfatiza en los apoyos que fortalezcan el desarrollo académico y social y en la responsabilidad que tienen las escuelas en la colaboración durante la formación de los/as estudiantes a su proyecto de vida independiente. En la trayectoria de M. las P.O.T. enuncian lo siguiente:

“-No se da, no se da la autonomía, el M. no es autónomo, M. no anda solo, M. tiene 20 años y él no...

-El tema es que está siempre el temor de la familia, que porque tiene una discapacidad no puede y entonces como no puede no lo dejan, este es el caso de M. ¿viste?

-ella no logra despegarse y no lo, no le permite a él esta autonomía ¿viste? (...). Pero creo que bueno eso también es importante, hay algunos que tienen mayor autonomía y otros que tienen autonomía nula como en el caso de M. que es incapaz de poder hacer cosas por sí solo fuera de la escuela, dentro de la escuela puede.” (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Lo enunciado por las P.O.T. nos muestran dos cuestiones; una asociada al lugar de la familia y otra a las fortalezas que tiene el estudiante dentro de la escuela. Sobre la primera Núñez (2015) explica que en la adolescencia y en la transición a la adultez, las familias manifiestan inquietudes sobre el futuro. Al considerar que, durante muchos años la vida giró en torno a los tratamientos, la escolaridad y esto provocó que los/as adolescentes queden ligados/as a los/as adultos.

El adolescente que se ve obstaculizado en su autonomía puede carecer de iniciativas propias, estará pendiente a la mirada aprobatoria de sus referentes y tendrá una posición desigual frente a ellos/as. Por esto, la autora enuncia algunas estrategias que colaboran a la autonomía de los/as adolescentes en situación de discapacidad, las mismas son: permitir que

realice actividades de autosuficiencia (higiene personal, el manejo de dinero, etc.), darle la oportunidad de tomar decisiones, respetar su privacidad e intimidad.

En el núcleo familiar de M. había miedos asociados a la discapacidad, lo cual dificultó que pueda salir a otros lugares solo, tomar el colectivo para ir la escuela y tareas de autosuficiencia. No obstante, las P.O.T. ponen en evidencia que cuando el estudiante está en la escuela podía ser autónomo. La red que consolidaron fortaleció que esto suceda. A su vez, durante ese año comenzó a inquietarlos/as la perspectiva a futuro del joven porque estaba cerca de finalizar los estudios secundarios, la directora comparte:

“¿Por qué que pasa después de acá?, ¿a dónde va M.? ¿Quién lo acompaña? ¿qué relaciones va a formar? Mientras está en la escuela va a estar contenido, asistido, acompañado, ¿me entendés?, con todo, con todo esto...cuándo salga de acá ¿cuál es su realidad?, ¿se comprende? Esperemos que logre insertarse de alguna u otra forma, que le encuentren una actividad donde pueda, hablamos con la mamá “que haga talleres” le digo “hay tantos talleres para hacer que no se quede con esto nada más” le digo, “que no se quede...que trabaje desde la casa, hay muchas actividades que se pueden hacer desde la casa y generar su propio ingreso” (Directora, comunicación personal, 27 de Septiembre de 2022)

Los interrogantes que emergen sobre el proyecto a futuro del estudiante nos muestran el interés de la institución por colaborar en su proyecto de vida y que no quede restringido en una posición de dependencia. Tal como indica la directora en las reuniones con la madre de M., dialogaban de la temática de otras posibilidades para él, como realizar talleres y que pueda tener un trabajo.

En este sentido nos interesa destacar las fortalezas de la trayectoria del estudiante, la MAI comentó que como escuela lo acompañan a él y a todo el estudiantado de forma personalizada, los valoran y conocen la situación particular de cada uno/a. Por su parte las P.O.T., aportan que tienen tres pilares; uno es la presencia de la madre del estudiante puesto que está en permanente contacto y en los espacios de reuniones le hacen sugerencias a fin de hacer acuerdos.

Otro pilar es que a pesar de que el estudiante no pueda ir a otros lugares, buscan alternativas para que pueda hacer las actividades, como fue el caso de las prácticas profesionalizantes, M. no podía hacer el trabajo a contra turno y se acordó que las haga en el horario de asistencia a clases. Por último, mencionan la articulación con la MAI, en las

ocasiones que ella no estaba presente, podían acompañar a los/as profesores/as y al estudiante de igual manera porque estaban en constante comunicación.

Tal como hemos desarrollado hasta el momento, el eje central en la propuesta educativa de M. estaba direccionada a la autonomía y esto fue recurrente en los relatos de los/as actores/as institucionales. Traemos algunos relatos de experiencias significativas que han tenido con el estudiante:

“una experiencia significativa puede ser, este año fuimos (...) a la feria de la ESI, M. tiene como mucho pánico a lo que es la exposición social digamos, entonces no es de salir, no sale, jamás hizo salidas con su grupo (...) lo convencimos de ir, la mamá aceptó, la condición de él es que vaya yo, así que bueno lo acompañamos, así que re bien, lo disfrutó.” (Maestra de Apoyo a la Inclusión, comunicación personal, 5 de Octubre de 2022)

“a mí me quedó eso su salida en colectivo todos juntos, para mí si fue bastante significativo porque la felicidad que tenía y bueno fue charlando todo el viaje, nos fuimos en la 5 y “¿ya llegamos?”, “¿esto es la uni?”, cualquier tipo de pregunta con, le generaba una ansiedad enorme salir, al principio tenía mucho miedo de perderse, de perder el colectivo, de...de todo, así que bueno, eso...para mí y creo que para él también fue significativo porque lo recuerda, se ríe (...) así que bueno me pasa que eso me fue significativo, una gran experiencia, el poder sacarlo, salir solo porque hasta el principio teníamos a, la mamá venía hasta en los recreos, no solo lo traía.” (Profesoras de Orientación y Tutoría, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022)

Nos resulta interesante de ambos decires que para las entrevistadas la misma situación fue significativa; la experiencia de que M. concurra a otros espacios y comparta con sus pares. A pesar de que no quiera estudiar una carrera universitaria, era relevante salir del barrio solo, sin depender de su familia. En sus comienzos, su mamá iba continuamente a los recreos y a las clases de educación física, esto inquietaba al joven porque buscaba su aprobación para actuar. Ante esta situación, poco a poco sugirieron a la familia que solo asistan cuando los/as convocaban porque la escuela era un espacio seguro y no debían tener temor de que le suceda algo a M.

Para finalizar este subtítulo, rescatamos la intencionalidad que tuvimos en principio de ahondar en una de las barreras en la trayectoria educativa integral del estudiante M. sobre la autonomía. Reconocimos en el marco de las configuraciones de apoyo, que el entramado

conformado institucionalmente colaboró para sea independiente en ese espacio, sin embargo, por fuera había resistencias.

Asimismo, nos parece pertinente poner en valor el compromiso de los/as actores institucionales en el seguimiento y acompañamiento del estudiante y su familia. Aunque había tensiones, la escuela acompañaba a su familia con el propósito de que M. ocupe un lugar protagonista en su propia vida y tome decisiones.

Podemos interrogarnos en esta etapa en términos generales, sobre cómo se pueden establecer lazos entre el trabajo que se realiza al interior de cada escuela y otros agentes/entidades sociales a fin de que los/as estudiantes puedan continuar con sus proyectos personales. Reconocemos que al interior del sistema educativo se intenta producir cambios en el marco de la inclusión, pero ¿qué sucede cuando finalizan los estudios secundarios?, ¿qué ofertas hay a nivel local para las personas en situación de discapacidad?, ¿qué espacios de inserción social se proponen para los/as jóvenes y adultos en la ciudad? Es esencial, seguir construyendo redes y propuestas que abran las puertas a todos/as.

2.3. Conclusiones

En esta sección aspiramos hacer una síntesis a modo de cierre de lo que vinimos abordando a lo largo del trabajo de tesis, por este motivo en primer lugar partiremos del problema de investigación que nos convoca. A su vez, mencionaremos las cuestiones más relevantes de los capítulos que fueron fundantes para enmarcar el objeto de estudio.

En segundo lugar, situaremos el recorte de la realidad al que nos aproximamos a fin de vincularlo con los objetivos de investigación que articularon el análisis. En tercer lugar, trataremos la relevancia de la investigación en el contexto social actual y las contribuciones que hace a nivel social.

El problema de investigación refiere a las configuraciones de apoyo de estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario, hemos problematizado esta temática por las implicancias que tiene el acompañamiento y sostenimiento de estos trayectos en el vínculo entre las escuelas comunes y la modalidad de educación especial. Reconocemos que, las prácticas profesionales en relación con los procesos de inclusión no son iguales en todas las instituciones educativas.

En este sentido, para abordar la problemática antes mencionada realizamos un recorrido por los capítulos en donde desarrollamos los fundamentos teóricos que dieron sustento al análisis. El primero fue “Educación especial y educación común”, allí tratamos el origen de la

educación especial y el lugar que ocupaban las personas en situación de discapacidad en la sociedad. Los dilemas en las propuestas que surgieron hasta nuestros tiempos y la influencia de las teorías del conocimiento en los posicionamientos de los/as profesionales.

También nos propusimos pensar cómo se ha construido el vínculo entre las escuelas secundarias y la educación especial, comenzamos introduciéndonos a la historia del surgimiento del nivel secundario y las características del formato escolar. El nivel secundario ha sido por mucho tiempo selectivo, en la actualidad la Ley de Educación Nacional N° 26.206, establece que es obligatorio por tanto todos/as deben asistir. A partir de ello, nos interrogamos ¿qué prácticas surgen para garantizar el derecho a la educación de los/as estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas secundarias?

Estos planteos nos permiten reconocer las representaciones y concepciones presentes en los discursos al interior de las instituciones educativas, referentes a las personas en situación de discapacidad. Al comprender, que las leyes y resoluciones que dan paso al acceso a la educación se materializan de múltiples formas en las escuelas y pueden operar lógicas homogeneizantes en donde no den espacio a las diferencias humanas.

Asimismo, conocer el formato escolar del nivel secundario posibilita, por un lado, evidenciar las fortalezas y debilidades existentes cuando hay que acompañar las trayectorias educativas. Por otro lado, reconocer la herencia histórica y las resistencias que surgen en la cotidianeidad, cuando hay que atender a la realidad de los/as estudiantes que asisten. Y a partir de esto, nos preguntamos ¿qué esperan los/as actores/as de las escuelas de nivel secundario de la modalidad de educación especial?

Continuamos profundizando en esto en el segundo apartado llamado “Inclusión Educativa”, en donde tratamos el movimiento de integración escolar. Resaltamos que fue un período en el que empezaron a movilizarse colectivos sociales para luchar por los derechos de las personas en situación de discapacidad que históricamente estuvieron recluidas en instituciones de encierro.

La integración escolar promulgada en documentos internacionales y nacionales habilitó en los años '90 en nuestro país, a que los/as estudiantes considerados/as en ese momento con “Necesidades Educativas Especiales” concurren con un “dispositivo de integración”. Nos resultó importante recuperarlo porque marca un periodo de cambios, vinculados a las posibilidades de escolarización de los/as estudiantes en situación de discapacidad. Sin dejar de

lado, que existían tensiones en el proceso puesto que la “presencia” no aseguraba la verdadera participación.

Luego, describimos la aparición de la inclusión en el campo social y educativo que direcciona el abordaje de las trayectorias en las escuelas en la actualidad, con el propósito de conocer las concepciones latentes en relación con las configuraciones de apoyo. En conexión con esto, fuimos rescatando decires de los/as actores/as de la escuela secundaria, en donde nos relataban cómo fueron formándose para planificar propuestas dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad.

Resaltamos que conocer las luchas de las personas en situación de discapacidad por el acceso a la educación en las escuelas comunes, nos invita a replantear nuestras prácticas al interior de las escuelas a fin de superar discursos que los/as ponen al margen. La inclusión educativa, nos presenta otros escenarios posibles para acompañar las trayectorias, sin olvidar las contradicciones que se hallan entre las normativas y lo que acontece en la realidad.

Los decires dan cuenta de lo que sucede en las escuelas públicas, para atender realmente a la singularidad de los/as estudiantes se necesitan recursos que el Estado no garantiza, entre ellos pueden ser condiciones edilicias, materiales y humanos. Por eso, ponemos en valor el trabajo de las comunidades educativas para sostener los recorridos de los/as jóvenes y/o adolescentes, que muchas veces queda invisibilizado. Por estos motivos, en los capítulos tres y cuatro situamos la temática de las trayectorias educativas en el nivel secundario en el contexto de una institución en particular.

Nos referimos a las “trayectorias educativas” en términos de caminos que pueden variar y son propios de cada sujeto. Lejos de una perspectiva homogeneizante, que busca anticipar, predecir cómo tendría que ser el trayecto. La Educación Especial nos aporta la posibilidad de proyectar otras formas de acompañamiento y romper con miradas que reduzcan los recorridos en pasos a seguir.

En el marco de las configuraciones de apoyo, distinguimos el acompañamiento que hacen en una escuela secundaria de los recorridos de estudiantes en situación de discapacidad. La escuela trabajaba en relación con el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554, a la institución concurría la figura de una Maestra de Apoyo a la Inclusión que colaboraba en la construcción de las configuraciones. Nuestros objetivos estaban orientados a describir las prácticas profesionales en torno a las configuraciones de apoyo, del acompañamiento de la trayectoria de un/una estudiante en el Ciclo Orientado.

Tal como fuimos describiendo, distinguimos quiénes participaban, cuáles eran los acuerdos, cómo sostenían los mismos y problematizamos los alcances de las intervenciones que proponían para una trayectoria en particular. Sobre esto recuperamos dos cuestiones que atravesaron el análisis de la trayectoria del estudiante M.: el abordaje en red y la promoción de la autonomía.

Para comprender la noción de red social, recuperamos la definición propuesta por Dabas y Najmanovich:

Red social implica un proceso de construcción permanente, tanto singular como colectivo, que acontece en múltiples espacios y (a) sincrónicamente. (...) Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos (como se citó en Vitaliti, 2015, p. 2)

Desde esta definición identificamos que, para acompañar la trayectoria de M. en la escuela, se conformó una red social desde su ingreso hasta llegar a su último año de escolarización. En ella estaban involucrados/as, agentes barriales, el equipo directivo, las profesoras de orientación y tutoría, el/la preceptor/a, los/as profesores/as de los espacios curriculares, la bibliotecaria, la maestra de apoyo a la inclusión, el estudiante, su familia y el equipo externo.

La conformación de esta red fue fundante puesto que permitió crear un itinerario personalizado en el que se contemplaban las necesidades de ese momento vital del joven, cada uno/a tenía un rol importante en el entramado. El eje transversal que los unía era la promoción de la autonomía del estudiante, aunque había contradicciones en el proceso por las propuestas que ofrecía el equipo externo y las pocas experiencias de autodeterminación en su cotidianeidad.

Los/as actores/as institucionales proyectaban con M. que finalice el nivel secundario y no quede en un lugar de dependencia sino que pueda construir un proyecto de vida independiente. Por esto, dialogaban con su familia ya que reconocían que tenían temores por la situación de discapacidad, lo cual era un obstáculo para la autonomía.

Al respecto Caniza de Páez (2017) nos aporta que en ocasiones las familias temen en pensar el futuro, por la influencia de paradigmas que aluden a que las personas en situación de discapacidad son eternos niños/as. Por esto sostiene que es importante instalar la pregunta

“¿qué querés ser cuando seas grande?”, la misma está cargada de sentido dado que permite tanto al sujeto como a su entorno imaginar un futuro.

A su vez nos propone pensar la autonomía en términos de la gestión de la propia vida en relación con otros/as, considerando que la vida humana se comparte en compañía, no es de forma aislada. En otras palabras, las personas en situación de discapacidad tienen que tener la oportunidad de ser independientes en el vínculo con los demás, con los apoyos que cada cual necesite.

Para transitar la vida, es necesario permitir que puedan tomar decisiones, realizar acciones de la vida diaria como desplazarse a ámbitos de esparcimiento, llevar a cabo actividades de auto cuidado, ir a comprar, trabajar, entre otras. La autora sostiene la importancia de poner en primer lugar la voz de las personas en situación de discapacidad, que sus intereses personales no queden por debajo de lo que desean otros/as como la familia, los/as profesionales del campo de la salud.

En este trabajo de investigación, vimos cómo se ponen en juego las intencionalidades de la escuela en la promoción de la autonomía de M. en la propuesta educativa que le brindaron. Más allá de las tensiones que se presentaron con su familia, rescatamos en ese proceso el lugar de la institución como figura de acompañamiento al estudiante y su mamá a fin de pensar otros destinos posibles para el joven.

La experiencia nos muestra el vínculo entre educación común y especial en donde los/as miembros trabajan de forma colaborativa para concretar el acompañamiento de la trayectoria del estudiante M. Al respecto sobre el trabajo en red social destacamos:

Las redes, como nosotros pensamos y vivimos son dinámicas, muestran diversidad de afluentes y admiten itinerarios singulares. El pensamiento y las prácticas con enfoque de red no tienen un solo modo correcto de desarrollarse o expresarse, un solo itinerario o un solo afluente que deba ser recorrido por todos y cada uno, un único modelo adecuado desde el cual estemos obligados a pensar. (Dabas, 2006, pp.23)

Por lo mencionado, en la experiencia que describimos tomó una forma singular propia de esa institución, todo/as estaban implicados/as y no queda la responsabilidad subsumida en la modalidad de educación especial. Por tanto, podemos afirmar que cuando los/as actores/as institucionales construyen estrategias para fortalecer estos procesos, se consolidan redes que

pueden perdurar en el tiempo y enriquecen los aprendizajes de los/as miembros de la comunidad educativa.

En el contexto socio-cultural que estamos atravesando como sociedad, en donde se pone en cuestión lo público, los derechos ganados por los colectivos sociales y priman las lógicas mercantilistas, sostener el trabajo en red social al interior de las escuelas públicas es fundamental. Nos permite no perder de vista lo humano y la importancia de crear lazos con el propósito de garantizar prácticas inclusivas que sigan potenciando y sosteniendo a los/as jóvenes y adolescentes que asisten a las escuelas.

En este sentido, Skliar (cómo se citó en Ainzencang y Bendersky, 2013) nos invita a pensar la inclusión en términos de pequeños gestos que permitan encontrarnos entre los sujetos, permitiéndonos aprender unos/as de otros/as a partir de las diferencias que hacen a la heterogeneidad. El autor va a decir que esto conlleva, dejarnos afectar por aquello que acontece en la cotidianeidad de las escuelas, permitiéndonos cómo profesionales preguntarnos qué sentimos en el proceso de acompañamiento y construir prácticas a partir de eso con otros/as colegas.

Por último, llevar a cabo esta investigación nos permitió compartir una forma de acompañar las trayectorias de las personas en situación de discapacidad, por medio de la voz de los protagonistas. Cabe aclarar que en el terreno educativo podemos encontrarnos con experiencias diferentes, en este caso en particular el trabajo en red operó como sostén y garantía del derecho a la educación.

En este marco, la universidad pública como productora de conocimiento a través de la investigación educativa y en la relación que establece con la realidad social, permite en este trabajo de tesis que se conozcan experiencias de procesos de inclusión en escuelas secundarias. Y hacer un aporte a las instituciones educativas para seguir pensando, problematizando las formas de acompañamiento a las trayectorias educativas.

Bibliografía

Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1 (2009, 14 de octubre). Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/psicologia-educacional/educacion-especial-una-modalidad-del-sistema-educativo-en-argentina-orientaciones-1/15010312>

Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional (2006). Gobierno de la Nación Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Plan Nacional de Educación Obligatoria Resolución n° 79/09 (2009, 28 de Mayo). Consejo Federal de Educación. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Nacional-de-Educación-Obligatoria-2009.pdf>

Resolución N° 311/16. (2016, 15 de Diciembre) Consejo Federal de Educación.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad. 2006.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Resolución N° 144/11. (2011, 31 de Agosto) Consejo Federal de Educación.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_144-11.pdf

Guía de orientación para la aplicación de la Resolución CFE N°311/16 . (2016) Ministerio de Educación y Deporte.

Referencias

Arnaiz Sánchez, P. (2003) *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). La inclusión ¿una problemática actual?. En N. Aizencang y B. Bendersky. (Eds.), *Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan* (pp. 105-133). Manantial.

Barrozo, N., Pereyra, C. y Schewe, L. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en argentina. En Rodríguez Martín, A. (coord.) (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas, retos y oportunidades* (pp. 1595-1603). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>

Benavides, M. O. y Restrepo, C. G. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, volumen XXXIV (1)*, 118-124.

Borsani, M. (2019). De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho. En M. Borsani (Ed.), *De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho* (pp. 17-62). Homo Sapiens.

- Borsinger de Montemayor, A. (s/f). La tesis. En A. Borsinger de Montemayor, I. Bossio, E. Castro de Castillo, L. Cubo de Severino (Eds.), *Los textos de la ciencia principales clases del discurso académico-científico* (pp. 267-282). Comunicarte.
- Caniza de Páez, S. (2017). La familia como gestora de la autodeterminación o de la dependencia. En B. Núñez, S. Caniza de Páez y B. Pérez. (Eds.), *Futuro, familia y discapacidad* (pp. 185-212). Lugar Editorial.
- Castro, S., Cortese, M. y Olivero, B. (2016, del 25 al 26 de agosto). Estudio de propuestas pedagógicas didácticas que favorecen la inclusión en la escuela de nivel secundario [Ponencia]. *I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo*, Mendoza, Argentina.
<https://bdigital.uncuyo.edu.ar/fichas.php?idobjeto=9877>
- Cortese M. y Ferrari M. (2003) Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la educación especial. En P. D. Vain, comp. (Eds.), *Educación especial: inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión* (pp. 16-33). Novedades Educativas.
- Castro S. y Ferrari M. (2013) Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa*, 1(17), 35-46.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/581/552>
- Dabas, E. (1993). La intervención en red. En E. Dabas (Ed.), *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales* (pp. 15-31). Paidós.
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/116/2020/03/Red-de-redes-E.-Dabas.pdf>
- Dabas, E. (2006). Viviendo Redes. En Colectivo FUNDARED. (Eds.), *Viviendo Redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social* (pp. 23-24). Ediciones CICCUS.
- De la Vega, E. (2010) Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina. *Revista Educación y Pedagogía*, 57(22), 73-91.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9841/9040>

- Diez, C., García, J., Montesinos, M. Pallma, S y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías...acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. *Antropología y educación*, (9), 33-39. <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/publicacion/año-6-núm-9-2015>
- Dubrovsky, S. (2005). La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre integrar y ser “el integrado”. En S. Dubrovsky. (Eds.), *La integración escolar como problemática profesional* (pp. 19-37). Noveduc.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160202.pdf>
- Guantay, E., Maunier, S., Quirós, E. (2022). *Las representaciones sociales de los/as profesores/as de nivel secundario con respecto a la inclusión de alumnos/as con discapacidad y su PPI en Villa Ballester, en el período de marzo a junio 2021*. [Trabajo final de egreso, Universidad Nacional de San Martín]. Dspace. <https://ri.unsam.edu.ar/xmlui/handle/123456789/2031>
- Gugliemino, E. (2013). Discapacidad y Salud Comunitaria Lecturas y dilemas en discusión. En S. Muñoz, W. Uranga, M. Rovere, M. Dakessian, G. Skoumal, C. Coicaud, V. Turra, E. Guglielmino, M. Morón. (Eds.), *Salud Comunitaria: La construcción de un campo interdisciplinar. Aproximaciones desde la formación de Técnicos en Salud* (pp. 68-80). Universitaria Patagónica.
- Gugliemino, E. (2013). Configuraciones de la integración e inclusión educativa una perspectiva genealógica. *Contextos de educación*, (19), 27-35. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/03-guglielmino.pdf>
- Krichesky, M. y Pérez, A. (2015). El concepto Inclusión. Perspectivas teóricas e implícitas. En M. Krichesky, y A. Pérez. (Eds.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas* (pp. 21-46). UNDAV Ediciones.
- Martinez, V. (2022). *Trayectorias escolares de jóvenes en situación de discapacidad en una escuela secundaria de Gobernador Costa*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de la

Patagonia “San Juan Bosco”]. SIUBDU. <https://bdu3.siu.edu.ar/bdu/Record/B-10-103908>

Nicastro, S y Greco, M. (2009). Trayectorias y formación en el contexto educativo. En S. Nicastro y M. Greco. (Eds.), *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación* (pp. 23-53). Homo Sapiens Ediciones.

Núñez, B. (2015). La familia y el hijo adolescente con discapacidad. En B. Núñez. (Ed.), *Familia y discapacidad* (pp. 145-172). Lugar Editorial.

Padin, G. (2013). La Educación Especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 47-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752909>

Palacios, A. (2008). Caracterización del modelo social y su conexión con los Derechos Humanos. A. Palacios. (Ed.), *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 103-122). CERMI

Perez, A., Gaviglio, A., Camun, A. y Fernandez, M. (2015) Exclusión e inclusión en el sistema educativo: la discapacidad en contexto [Ponencia]. *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/616>

Perez, A., Schewe, L., Toledo, G. (2018). Educación secundaria y discapacidad: encuentros, desencuentros y desafíos. En A. Pereyra, S. Bernatené y D. Fridman (Eds.), *Los desafíos de la educación inclusiva* (pp. 449-456). UNIPE: Editorial Universitaria. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/151254>

Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza. *Revista universitaria de educación especial*, 4 (6), 58-73. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69920/CONICET_Digital_Nro.399d3d5d-d6ed-487c-98ea-9d9729def59b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Pitton, E. y Demarco, F. (2019). Pensar la inclusión educativa a partir del estudio de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad [Ponencia]. *Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, Argentina.* <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/63.pdf>
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. *Antropología y educación* (1), 11-14. <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/publicacion/año-1-núm-1-2010>
- Schewe, L. (2017). Autoridad, reconocimiento y emancipación Educación de personas en situación de discapacidad. *Horizontes pedagógicos*, (2), 69-76. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/59662/CONICET_Digital_Nro.e19d7d84-9a1f-483d-9240-7a9846d7a211_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y Educación Inclusiva. *Revista Internacional de educación y aprendizaje*, 5 (1), 59-64. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiKgtDO_yEAXHqpUCHcR4DWgQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fjournals.eagora.org%2FrevEDU%2Farticle%2Fdownload%2F1465%2F981&usg=AOvVaw3C-aMD-mSpWD2rUA10ftyI&opi=89978449
- Schewe, L. (2021). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria argentina. *Revista española de discapacidad*, 9 (2), 113-118. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/751>
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Ed.). *Variaciones sobre la forma escolar* (pp. 35-69). Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2007, del 28 al 30 de mayo). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares [ponencia]. *III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Argentina. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unida>

[d%204/Educacional%20Erasquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf)

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker. (Eds.) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp.209-221). El Estante.

Vitaliti, J. (2015). Redes Sociales Interinstitucionales. 1-15. <https://www.academica.org/jose.maria.vitaliti/8.pdf>

Vlachou, A. (1999). Discapacidad, Normalidad y Necesidades Educativas Especiales: Concepto Políticos y Controversias. En A. Vlachou. (Ed.) *Caminos hacia una educación inclusiva* (pp. 25-62). La Muralla, S. A

Anexos

Registro de Observación: Reunión con la directora del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios n° 554, número de registro: 1, fecha 1/09/2022.

La tesista tiene una reunión con la directora del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios n° 554 (en adelante CSAYC), a fin de elegir la escuela de nivel secundario en donde se llevará a cabo el trabajo de campo de la presente investigación. En primer lugar, la estudiante se presenta y comenta acerca del tema de investigación y el encuadre de la misma, luego realizan un recorrido por los distintos espacios de la institución. El CSAYC funciona desde 1994 y actualmente cuenta con espacios como: dirección, vicedirección, secretaria, cocina, salón de reuniones que utilizan para las reuniones institucionales que llevan a cabo los viernes con las maestras de apoyo a la inclusión (en adelante MAI) y cuando asisten para cumplir su jornada laboral los días en que las escuelas comunes hay paros u otras situaciones de suspensión de clases.

Posteriormente al recorrido nos reunimos en la dirección, la directora le presenta a la estudiante las escuelas secundarias en donde están trabajando las MAI, acompañando a estudiantes en situación de discapacidad. Describe que no solo trabajan con un/una estudiante en particular, sino que tienen una matrícula por escuela; durante la conversación la tesista elige la escuela en

la que conocerá la configuración de apoyo de un estudiante en situación de discapacidad. La directora explica que la MAI que trabaja en la escuela secundaria, acompaña a tres estudiantes en situación de discapacidad que durante el año 2022 están cursando 5° y 6° año del Ciclo Orientado.

En el dialogo entre la estudiante y la directora, esta última expone sobre el vinculo entre las escuelas comunes y el CSAYC que este se establece, cuando las escuelas comunes elevan la demanda del recurso de educación especial a supervisión de escuelas. Esta demanda es efectuada a partir de un informe que realizan las escuelas de educación común, en donde comparten una lista con nombres o informes pedagógicos de estudiantes que necesitan el acompañamiento. La directora agrega que cuando las escuelas envían listas con nombres de estudiantes sin informes, se preguntan “¿por qué necesitan que los asista educación especial?”.

La directora relata que en el CSAYC tienen registros de los estudiantes que tienen certificado de discapacidad; sobre el trabajo que hacen las MAI refiere que están en la misma institución por tres años, el rol que ocupan en las escuelas comunes se ve atravesado por la realidad institucional, de los/as estudiantes, el contexto, entre otros. Comenta que muchas veces los/as actores de las escuelas piensan que cuando están trabajando las MAI “*hay como una varita mágica*”, pero los cambios se dan de forma paulatina. La escuelas secundarias son quienes demandan en algunos casos que el/la estudiante vaya a una escuela de educación especial.

La reunión termina cuando la directora le comparte a la estudiante el contacto de la MAI que esta trabajando en la escuela donde se realizará la investigación.

Entrevista 1

Actor/a: directora, número de registro:2, fecha: 27/09/2022.

Entrevistador: Le voy a hacer algunas preguntas que son más que nada generales y después alguna trayectoria que pueda ser en particular, que después usted me puede decir por ahí que trayectoria mirar porque como hay dos estudiantes, por ahí conocer una o la otra, no importa cuál sería.

Directora: Si porque son dos así que no...

Entrevistador: Sería, ¿cómo se construyen las configuraciones de apoyo para acompañar la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad en esta escuela puntualmente?

Directora: Mirá, yo ya te digo hace un mes y medio que estoy en el cargo.

Entrevistador: Si...

Directora: ¿Sí? Hoy por hoy me falta todavía actualizarme de un montón de situaciones, pero por lo que yo hablo tanto con M. como L., en este, en este, en estos casos puntuales, ellas están trabajando, desde...no desde ahora sino están, vienen con un acompañamiento desde que ellos ingresaron a la institución. Hoy están egresando, ¿sí?, entonces en la trayectoria de ellos...también están con la MAI con el instituto de la quinientos ¿sí?: C., que ella la que las acompaña en cada de las actividades...así que bueno, siempre supervisando cada de las activades tanto de M. como de B. ...este y no sé...están todo el tiempo con los chicos, si bien son dos... es más ahora casi, yo te diría que en muchas áreas trabajan solos, no necesitan todo el tiempo que estén encima de ellos, están bastante independientes. Porque bueno ya te digo, tienen el acompañamiento de la familia, la familia se acerca, los acompaña, suponetes con M. la mamá lo tiene que llevar al, a los médicos, a las terapias, él tiene terapia psicológica, entonces lo acompaña, está todo el tiempo asistido, acompañado, ella es una permanente...llama por teléfono por cualquier situación, hay un contacto permanente con las familias y bueno las chicas todo el tiempo...no lo dejan...para nada solo, te lo voy a presentar, lo vas a conocer para que te des cuenta.

Entrevistador: Y después sería ¿Quiénes y cómo intervienen en las trayectorias?, que usted me mencionó a las tutoras, a la MAI y ¿alguien más también interviene?

Directora: No, los profesores incluso ayudan, colaboran con...por ahí con un tema específico, le dan la actividad diversificada ellos o la misma tanto MAI como la, las tutoras también hacen su aporte. En función a lo...el tema que están viendo, ellas hacen su acompaña...el acompañamiento o ven que está muy elevado, lo pueden bajar ellas van, pero siempre está relacionado con el tema que están trabajando en clase, así que bueno es constante. Osea por ahí si te lo explican ellas como lo manejan, por ahí ellas te lo van a explicar con una terminología un poquito más apropiada al área que les compete, es lo que yo veo y sé que se los acompañan, sé que hacen sus...van viendo que actividad...lo van amoldando a...en función de las necesidades de M., en muchas de las actividades que se trabajan incluso son más relacionadas a la vida cotidiana y que la puedan aplicar para que ellos se puedan desenvolver en la vida diaria, dependiendo de su condición ¿no cierto?, se puedan desenvolver de una manera lo más este...cómodo sin ser ni, ni...ni usado...ni...

Entrevistador: Si, Si.

Director/a: Ni...¿me entiendes?, ese tipo de cuestiones que es lo que más nos importa hoy, por hoy, si consiguen trabajo más de allá de eso, que sería buenísimo que algún...les abra las

puertas, pero básicamente, esto que ellos aprendan a desenvolverse con la naturalidad...lo más natural posible dentro de la sociedad, eso es lo que se apunta básicamente con, cuando te tocan este tipo de situaciones.

Entrevistador: Si. Después... ¿cómo es el intercambio entre los distintos actores? ¿no?, entre, sería usted, tutores, MAI, equipo docente, no sé si interviene algún equipo externo o si alguno de los estudiantes está acompañado por...sí asiste a algún otro lugar, algún centro...

Director/a: No...sé que M. por ejemplo ya te digo, es el que más asistido está, él hace terapias va al psicólogo ósea él tiene varias...asistencias digamos fuera del...de la escuela, dentro de la institución no viene ningún acompañamiento, no hay un acompañamiento externo, solamente está la MAI: C. y ya te digo con esos recursos, con ellos particularmente nos estamos manejando...bastante bien, ¿sí?, ahora ya te digo, a la tarde que es el...lo puntual que estamos necesitando y ahí tenemos varios...

Entrevistador: ¿Cómo es el trabajo de acompañamiento a los docentes para...al momento de que ellos tengan que planificar una propuesta más inclusiva?, en relación a una propuesta inclusiva para estos estudiantes.

Director/a: Mirá los profesores cuando tienen este tipo de cuestiones, directamente los hablan con la MAI y con las POT, ¿sí?, cada proyecto, cada actividad que surge sí necesitan el acompañamiento de la MAI, lo tienen, están, todo el tiempo de las POT, entonces, los profesores no están solos, ¿sí?, siempre están acompañados, a ver...a ver convengamos que son dos estudiantes de los que estamos hablando, ¿sí?, así que tampoco digamos que es “uh gua” es como que se da vuelta todo, se puede sostener, si vos me decís que hay muchos más, por ahí podría llegar a ser mucho más engorroso. Pero siendo dos y están en sexto, digamos es mucho más...han tenido un cambio bastante importante, así que...cualquier necesidad que tengan los profes...a parte ya están tan cancheros, los conocen todos a los chicos que, que ya saben, no necesitan por ahí tampoco...que estén todo el tiempo...asistiéndolos porque los conocen tan bien a los chicos, salvo que venga un profe nuevo que necesite...que los acompañe, ahí sí pero los profes que la mayoría los tuvieron desde primer año, los conocen desde primer año, tenemos a F. , a M. , ósea la mayoría de los docentes que están a cargo los conocen a los dos y han sido alumnos de ellos, entonces no hay mucha...mucha presión, ni tampoco hay mucha así demanda de que “necesito” porque si no incluso las chicas la solicitan, equipo externo, como a la tarde, por ahí se pide...el equipo de apoyo técnico para este tipo de sit...para los diferentes tipos de situaciones. En cambio a la mañana ya con estos chicos del orientado

no, ahora yo te los voy a presentar, los vas a conocer y te vas a dar cuenta que...que se está trabajando, ósea que han trabajado y han tenido una evolución significativa, así que bueno están preparados.

Entrevistador: ¿Cómo y cuáles son los acuerdos que establecen por ejemplo entre equipo docentes o..., al momento de tener que pensar por ejemplo si hay contenidos que hay que revisar, darles una vuelta, pensar otras estrategias, ¿se hacen acuerdos? ¿se hace un seguimiento de esos acuerdos?

Director/a: Mirá, está, tenés las mismas POT y la MAI en base...a incluso ahora cuando tuvimos la jornada pedagógica que, que, bueno, que bueno fue hace ahora el tres de septiembre, cada profesor, que, que tuvo que seleccionar los temas importantes de acá a fin de año y todas estas cuestiones, ellos ya te digo, ósea con estos alumnos ya saben cómo se trabaja. Están los acuerdos... ¿sí?, las trayectorias diversificadas están, así que eso se sigue sosteniendo, los profesores la conocen y bueno basado en eso...son las mismas tutoras y POT que van ahí atrás...

Entrevistador: Claro porque son estudiantes que han transitado su Ciclo básico hasta llegar ahora...

Director/a: Desde primer año, entonces, por eso te digo están...vienen siendo acompañados, no es que aparecieron hace poco tiempo, se los conoce, todos...yo te diría que prácticamente todos los docentes que están en sexto lo conocen, han sido sus alumnos salvo...uno o dos profes que han ingresado último, pero después el resto lo conocen todos y las MAI tanto...las tutoras han sido también desde primer año hasta el día de la fecha, han sido su...sus tutoras...ósea

Entrevistador: Claro...

Director/a: El mismo preceptor...ósea siempre han te...han mantenido digamos el círculo de una familia ahí, de una familia siempre acompañando, así que...no ha...al principio sí, fue...costó, como todo.

Entrevistador: Sí.

Director/a: Como todo inicio cuesta, una vez que le encontrás el camino, la vuelta, a cada, a cada situación es como que ya después el camino se hace cada vez más...más liviano o más sostenido, no sé cómo quieras enunciarlo...

Entrevistador: Sí...

Director/a: Pero bueno yo creo que pasa por ese lado.

Entrevistador: Y en relación al estudiante y a la familia ¿no? de ese estudiante, ¿Qué lugar ocupan ellos en relación al momento de pensar la propuesta educativa para ese estudiante en particular?

Director/a: Mirá en principio yo, desde el principio no te lo puedo contar porque yo a M. lo tuve a partir de segundo año ¿sí?, yo lo tuve en segundo año y digamos ahí empezamos a tener un recorrido un poquito más pero lo volví a tener después de la pandemia porque obviamente no cursó por la pandemia, nos volvimos a reencontrar en...con la particularidad con Educación Física que él le tiene pánico al agua entonces ¿qué hicimos? como fue alumno mío, el vuelve conmigo en ese momento e iniciamos como ya me conoce, entonces como que ya había una...hay una relación con él y todo lo demás...se adaptó fácilmente al grupo con quinto, hasta que bueno...me tuve que cambiar a mi función de ahora. Ósea por ahí hay cosas que de la trayectoria en sí no te las puedo contar tan puntualmente por qué, porque yo como directora estoy hace muy poco tiempo, hace un mes y un poquito más, entonces hay cuestiones por ahí puntuales que no estoy empapada pero si te puedo hablar de los chicos en función a mi conocimiento.

Entrevistadora: Sí, como profe.

Director/a: Y mi relación como profe...

Entrevistadora: Sí.

Director/a: ¿Sí? y la evolución y el trabajo, yo sé que las chicas...están todo el tiempo trabajando con él y, tienen todas...estos, vos necesitás si hay trayectoria diversificada, si hay acuerdos, todo este tipo de cuestiones que están las chicas que te lo pueden enunciar y que bueno...

Entrevistadora: Y...otra pregunta que es más orientada a...al nivel secundario ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que tiene la escuela secundaria para poder acompañar trayectorias de estudiantes con discapacidad?

Director/a: Mirá...yo creo que...desde mi punto de vista y de lo...del poco tiempo que yo con una cosa es verlo desde el punto de vista de docente y ahora verlo desde el punto de vista directivo...ósea me parece bárbara la inclusión porque es nosotros trabajamos con personas ¿sí?, nuestro trabajo es con personas, acá no, no tiene nada que ver con que tenga una discapacidad o...nosotros, nuestro trabajo es con personas, ¿sí?, más allá de, de la inteligencia, no, no, no se puede, poner, encasillar o encuadrar ¿no cierto? pero a lo que voy es lo siguiente, cuando vos tenés este tipo de situaciones necesitás el apoyo...¿sí? y el apoyo tiene que venir

desde arriba...¿está? porque, porque vamos a ser realistas, yo tengo 30 años de trayectoria docente, a mí no me prepararon en un instituto, en mi instituto, en mi carrera para tratar todo este tipo de cuestiones. Entonces vos te encontrás con este tipo de realidad, donde tenés que enfrentarla y vas esto, ensayo, error, ensayo, error, vas preguntando, vas ¿me entendes?, vas leyendo, te...pero la realidad te indica otra cosa, vos necesitás acompañamiento y hoy por hoy yo tengo ciclo orientado y ciclo básico, ciclo orientado va muy bien, como te lo mencioné.

Entrevistador/a: Sí...

Director/a: Ahora ciclo básico ¿qué pasa?...¿qué hago yo con todos estos nenes que tengo en el ciclo básico?, que muchos no están reconocido por la familia, en la situación que se encuentran sus hijos...

Entrevistador/a: Claro...

Director/a: ¿Sí?, entonces esos chicos que necesitan el apoyo ¿sí? lo están recibiendo de tutoría pero hay otros que necesitarían no solamente un apoyo psicológico sino una atención diversificada con apoyo de una MAI y no lo tienen, ¿se comprende?.

Entrevistador/a: Sí, sí.

Director/a: Ósea no estamos preparados o preparados ahí...pero no estamos acompañados y esto se necesita, si realmente queremos trabajar en la inclusión, no solamente es palabra es acción.

Entrevistador/a: Claro porque no solamente es trabajar con estudiantes particularmente en situación de discapacidad sino que hay que atender a todas las realidades que atraviesan los estudiantes.

Director/a: Exactamente, ahí vos tenés to...vos sabes que cada ser humano es único e irrepetible y vos no solamente trabajas con esta característica, vos tenés una característica, él otro tiene otra, entonces, ¿cómo haces para llegar a cada uno?. Y sí te encontrás con una situación un poco más compleja...¿sí? y necesitás el apoyo...sí tenés la tutora pero hasta acá llegó la tutora y ¿dónde está el resto? ¿y si vos no tenés acompañamiento...sostenido de la familia o la familia no reconoce la situación especial de esa criatura?. Tenés un montón de situaciones...

Entrevistador/a: Sí...

Director/a: Entonces pero para que la escuela realmente sea inclusiva...¿sí? porque mucho de para fuera pero la estructura, la estructura no está...la estructura para mí no está, falta...porque nos llenamos la boca hablando de inclusión y el verdadero trabajo está en el aula.

Entrevistador/a: Sí, en el día a día.

Director/a: En el día a día, es así de, de, de difícil

Entrevistador/a: Sí.

Entrevistador/a: Sí, ósea yo, haber vos te...ahora yo te estoy co...desde el otro lugar, tengo que tenés otra mirada, como decir “¿cómo puede ser que este chiquito no lo atienden...?”, “¿cómo puede ser que este no reciba...?” o “¿cómo puede ser...?”, ¿cómo puede ser...que hablemos de inclusión y no tengamos una MAI?.

Entrevistador/a: Claro...

Director/a: La MAI tiene que estar y no una, dependiendo de la cantidad de alumnos debería haber por curso o por secciones, mínimo una por cada uno y no la hay, yo no sé si porque no tenemos estudiantes ¿sí? recibidos en, en esta especialización ¿sí? o realmente gobierno no lo está ocupando, ¿me entendés?. Entonces son cuestiones que está de la mano la política...

Entrevistador/a: Todo...

Director/a: Está todo de la mano ¿sí?, ósea vos los escuchás hablar y vos decís guá tenemos una educación inclusiva y no, falta, esto es un camino que va a costar...

Entrevistador/a: Sí.

Director/a: ¿Sí?

Entrevistador/a: Sí, a parte que...bueno yo no le comenté pero anteriormente yo también he trabajado como tutora en otras escuelas y de ahí surge este interés por seguir conociendo porque me tocó trabajar con estudiantes en situación de discapacidad igual, y sí, acuerdo totalmente en este sentido de que no solamente uno atiende a estas realidades sino que atiende a todo y a lo que irrumpe en la cotidianidad escolar todos los días...

Director/a: Exacto

Entrevistador/a: Que son distintas situaciones que van emergiendo...

Director/a: Y sí...

Entrevistador/a: Bueno después de la pandemia más todavía...

Director/a: Más todavía, tenemos muchos chicos con ataques de pánico, de angustia, de ansiedad, de, de esto de no querer volver a la escuela, no quieren saber nada...

Entrevistador/a: Volver a vincularse entre ellos mismos igual.

Director/a: Exacto, las relaciones han costado muchísimo, hay muchas peleas, hay, han habido ahora es como que sean...y toco madera, que sigan continúen en esto...pero sí hay muchas cuestiones que, que están atravesando, nos están atravesando y requieren la atención y el apoyo y la contención de muchas, de muchos actores que, que están en, en distintos lugares y vos los llamas y a veces no pueden estar...

Entrevistador/a: Claro.

Director/a: Porque no es esto, esta escuela es así chiquita y tenés un montón de escuelas y cada escuela, cada institución, cada grupo, cada ser humano necesita, una, una atención diversificada digo yo porque hoy por hoy si te pones a pensar...todos necesitan, la mayoría necesita una atención y es diferente, no sé si diversificada o diferente, ¿me entendés?.

Entrevistador/a: Sí, sí.

Director/a: Pero necesitan una atención.

Entrevistador/a: Y volviendo a...usted lo mencionó por ejemplo a M. que como docente lo, lo conoció más, ¿podría relatarme alguna situación significativa que haya sido para usted, en sus intervenciones cómo profe para acompañarlo en su trayectoria?

Director/a: Mirá al principio este...M. era un nene que suponete ¿no? y que la madre incluso no lo dejaba ni a sol ni a sombra, venía a Educación Física y se quedaba con él, entonces una de las cuestiones yo le dij... le empecé a tomar de la mano y acompañarlo a “vamos a caminar”, “tenemos que caminar” y bueno a mí no me cuesta hablar, entonces empezamos la actividad, tomados de la mano y, y, charlábamos, y charlábamos, entonces de a poquito este, siempre hay un compañero, siempre tenés un...un alumno que “podés”, “¿podrías hoy que te quedaste solito podés trabajar con M.?, así lo acompañas, después yo te...”, “aguántame un ratito que yo después vuelvo”, entonces de esa forma iba haciendo que se vaya...relacionando con sus compañeros, con sus pares. Era la pelota, bueno yo sé que por ahí le costaba y después con la mamá le fui diciendo que bueno, que se quede tranquila, que lo deje “no porque yo...”, “no se haga problema”, “cualquier cosa yo la llamo” y la fui este...distanciando para que tenga esta independencia, de a poquito tenga esta independencia M. y bueno de a poco...ir que...se vaya, digamos, la madre que sacándola del aula, digamos del lugar y a M. de a poquito llevándolo

con diferentes propuestas, esto de un compañerito que quedó solo “no me lo...me ayudas un poquito con M. mientras yo voy, hago tal cosa”, entonces ahí fue haciendo relaciones y amistades con, con los compañeros y bueno tiene una particularidad que él es muy cariñoso, es muy dulce, es un amor, entonces fue creando vínculos con los compañeros que por hoy por los tiene muy, muy bien, ya te digo puede hacer vínculos con cualquiera.

Entrevistador/a: Claro.

Director/a: Porque tiene un carácter muy dulce y cuando pasó esto ¿no? pandemia, volvimos las actividades, que sé yo, que pasa en quinto año, que él tenía que ir a Educación Física en sexto a la CAI a natación, pánico al agua, entonces le digo este, hablamos con la profe con N. , le digo “que se quede conmigo, sí conmigo ya trabajó”, “¿a vos te parece?”, “probamos, si no funciona...vemos que hacemos pero estaría bueno que M. continúe con las actividades y todo lo demás porque, porque lo necesita porque es grandote”. Entonces volvió al, a quinto con los chicos y las chicas, trabajó en pareja y se mata de la risa, él mete la pata, no importa se ríe igual, hace sus chistes, bromas y se insertó digamos...este, de manera natural...los chicos automáticamente lo, como ya lo conocen.

Entrevistador/a: Claro.

Director/a: Este...no tuvo ningún problema, ya te digo, lo único que fuimos logrando de poco fueron avances, avances y a pesar de la pandemia en el medio, ósea si yo digo si no hubiera estado esta pandemia hubiéramos logrado mucho más.

Entrevistador/a: Tal cual.

Director/a: ¿Por qué que pasa después de acá?, ¿a dónde va M.?

Entrevistador/a: Claro, sí...

Director/a: ¿Quién lo acompaña? ¿qué relaciones va a formar?, esas son las preguntas del pos,

Entrevistador/a: Sí...

Director/a: Mientras está en la escuela va a estar contenido, asistido, acompañado, ¿me entendés?, con todo, con todo esto...cuándo salga de acá ¿cuál es su realidad?, ¿se comprende?.

Entrevistador/a: Sí, sí, sí.

Director/a: Entonces esperemos, esperemos que logre insertarse de alguna u otra forma, que le encuentren una actividad donde pueda, hablamos con la mamá “que haga talleres” le digo “hay tantos talleres para hacer que no se quede con esto nada más” le digo, “que no se quede...que

trabaje desde la casa, hay muchas actividades que se pueden hacer desde la casa y generar su propio ingreso”, así que bueno...pero hay muchas anécdotas con él, que sé yo, desde los pases, trabajar con pases, que al principio por ahí también tenía sus frustraciones “¿por qué profe no me sale?”, o no, pero “después de a poquito...no pasa nada, no pasa nada”, siempre el no pasa nada “lo importante es hacerlo”, lo importante es esto, es ir empujándolo y que bueno en dentro de sus posibilidades “vos hacelo como te salga”, “vos hacelo como...”, pero que lo intente, la idea era que lo intente y bueno...y de a poco...trabajó mucho con B. me acuerdo en segundo año igual, a parte porque ahí se sumaba algún que otro compañerito cuando estaba solo.

Entrevistador/a: Sí, sí.

Director/a: Pero de a poquito fue relacionándose con los compañeros que bueno, si bien eran un segundo picante...de a poquito fue formando relaciones y amistades que bueno hoy por hoy, ahora te voy a invitar a verlo, a conocerlo para que, para que puedas charlar con incluso las POT, la MAI antes que se vaya.

Entrevista 2

Actor/a: M. y L. Profesoras de Orientación y Tutoría (POT), número de registro: 2, fecha: 30/09/2022.

Entrevistador/a: En primera instancia les voy a hacer preguntas que son más de...generales

M. (1): Bien.

Entrevistador/a: Que tienen que ver con las configuraciones de apoyo, la primer pregunta sería ¿cómo se construyen las configuraciones de apoyo para acompañar la trayectoria educativa de estudiantes en situación de discapacidad?

L. (2) ¿A qué le llamas configuración de apoyo?

Entrevistador/a: Sería a las redes que se construyen entre los distintos actores que intervienen en estas trayectorias.

L. (2): Claro, en las trayectorias...

Entrevistador/a: Puede los tutores, puede ser la MAI, pueden ser los profes.

M. (1): Los profes...

Entrevistador/a: El preceptor

L. (2): Bien, en realidad acá la escuela viene trabajando desde el 2014.

Entrevistador/a: Sí.

M. (1): Con...un par de matrículas que se presentaron en primer año ingresantes que ya venían trabajando con la quinientos y lo que se hizo en primera instancia que acá mi compañera estaba como tutora y yo estaba como profe, fue armar una, una reunión de equipo porque estas...empezaron a haber cuestiones dentro del aula...en el trabajo diario que no lo podíamos resol, no se podían resolver notábamos que había algo más que necesitábamos hacer y ahí ya se empezó a armar una, un equipo, en la red estuvo supervisor de escuela, los directivos, los profes, tutores y gente de la quinientos.

L. (2): En realidad es gente de, equipo directivo del centro en, por ahí lo que te explica un poquito M. es que nosotros nos ayornamos en ese año con estudiantes en procesos de inclusión, que para en ese momento nosotros no sabíamos ¿bien?. No hubo un informe ya que vinieran de primaria, donde nos dijeran “bueno...pasa esto” o “este estu...estos estudiantes”, no llegan casi los legajos a nosotros de primaria ¿viste?, a menos que nosotros los solicitemos. Entonces, sé que nuestra escuela sí, directamente envía los legajos de aquellos estudiantes que han tenido algún ajuste en su trayectoria escolar. En este caso no ¿bien?, a eso se le suma la complejidad que nosotros sentíamos que en ese tiempo existía en el barrio porque el noventa por ciento de nuestros estudiantes son del barrio Stella Maris y muy pocos venían de otras escuelas, nuestra matricula, nuestra matricula era muy reducida ¿sí?, imagínate que teníamos un primero...y después tuvimos dos primeros porque se fueron incorporando y así pero siempre tuvimos un primerito y...y bueno era un primero de treinta estudiantes ¿sí?, y bueno y se fue armando en estas configuraciones de apoyo, que ahora le llamamos así, se fue como construyendo de alguna manera porque no, no teníamos, no sabíamos cómo abordar, sí lo que sabíamos que el estudiante, viste que vos en la clase como docente, das una clase con sujetos esperados, ahora cuando tenés un sujeto en el aula, con la heterogeneidad que existe, no, no, el profe no sabía cómo, cómo, hacer para poder enseñarle a este estudiante de la forma que él venía enseñando entonces ahí fuimos, empezamos, ósea, surgen particularidades, entonces singularidades de cada estudiante y ahí bueno tuvimos que empezar “acá pasa esto, acá pasa esto”, empezamos a intervenir las tutoras, los docentes, el equipo directivo, en esa instancia nuestra directora sumamente humana, predispuesta “bueno, sí, busquemos”, ella...ósea cada uno desde su rol, el tutor con el acompañamiento, el tutor con la articulación con, con la familia y a su vez también con el docente porque es parte de nuestra función y, y bueno después informar a equipo directivo que estaba pasando esto. Entonces el equipo ejecutivo, directivo que es el de gestión, es el que va como armando de alguna manera y nosotros vamos acompañando lo que, lo que

se iba a disponer en ese momento. Entonces fue como todo un aprendizaje muy nuevo para nosotros, a lo cual...se fueron armando disposiciones, articulación entre escuela quini...7717, supervisores de por medio y bueno supervisor de, del centro y supervisor de, y docente...de, de centros igual ¿viste? porque después se fueron...no es que tuvimos ya la MAI.

M. (1): No.

L. (2): No la tuvimos enseguida, entonces nos tuvimos que ir armando ver de qué manera, quizás un docente sabe cómo hacer el ajuste pero parece que necesitara que le digan cómo hacerlo y, y a veces la MAI lo que hace es de alguna manera trabajar como pareja pedagógica de “Mirá pasa esto, esto”, el profesor lo puede hacer igual, lo que pasa es que parece que necesitara el refuerzo de saber que tiene la MAI.

M. (1): Sí.

L. (2): ¿No?

M. (1): Sí, que es más ahora se está notando más esto de que sí no está la MAI no pueden trabajar, al principio se trabajaba como se podía.

L. (2): Se trabajaba como se...

M.(1): Fue sugerencia...

L. (2): Claro.

M. (1): Fueron sugerencias, en esa primera reunión que tuvimos fue un pantallazo de cómo uno puede...acceder a ese material de diferentes formas, no necesariamente desde un escrito, desde lo oral, desde otras apoyaturas y bueno...

L. (2): Tuvimos, tuvimos reunimos

M. (1): Sí, hubo varias reuniones

L. (2): Tuvimos capacitaciones, imagínate que era toda como una impronta que tuviéramos estudiantes con discapacidad ¿no? y...que no tuvieran certificado de discapacidad era lo peor porque entonces decís “bueno a ver entonces si no tiene certificado de discapacidad...”

M.(1): ¿De dónde nos apoyamos? para hacer esa trayectoria...

L. (2): ¿De dónde nos apoyamos?

M. (1): ¿Cómo después va a hacer esa escolaridad? y ¿cómo va a quedar eso sentado?, teníamos como varios interrogantes y bueno lo más rápido y la solución era que el chico este en el aula y aprenda...

M. (1): Ahí fue...

L. (2): Ahí fue...creo que pasamos de, de como de la asimilación a la acomodación por así decir ¿viste?, entonces pudimos, pudimos observar que es lo primero que se hace en un parte diagnóstico en, nosotros siempre observamos, tenemos una instancia de observación, instancia diagnóstica que es el primer mes generalmente Marzo, entonces vos te vas, ahí te vas a dar cuenta como intervienen nuestros estudiantes, cómo trabajan, cómo se desenvuelven, sí pueden, sí no pueden y una, y una vez que pasa ese mes Marzo, Abril como que vas haciendo la singularización de cada estudiante porque en un principio no los conoces a todos.

Entrevistador/a: Claro.

L. (2): Desgraciadamente...son cantidades ¿sí? ¿no?, hasta que estableces el vínculo ¿viste? y más nosotras que ya estamos grandes que nos cuesta recordar los nombres ¿viste?, es como...

Entrevistador/a: Sí.

L. (2): Es como ciertas cuestiones ahí, entonces hasta que estableces el vínculo, eso es lo primordial y, y bueno las configuraciones de apoyo se dieron con familia, se dio con, con en constantes...entrevistas y encuentros con docentes, con capacitaciones, con equipos...de supervisión de escuela especial...

M. (1): Especial.

L. (2): Y bueno con nosotros...con la escuela y supervisión de 7717.

Entrevistador/a: Después en relación a, a esto que fueron comentando ahí puntualmente nombraron a algunos actores y ahora sería poder pensar el cómo interviene cada uno de esos actores sería ¿quiénes y cómo intervienen para acompañar la trayectoria de estudiantes en situación de discapacidad?

L. (2): Bueno ahí te nombramos un poquitito, ósea los diferentes actores sociales el, el a mí me parece que es importante destacar esto que justo elegiste esta escuela, que es una escuela pequeña con poca matrícula, que está casi en el centro de barrio...porque si bien este era el, ósea es como que el barrio Stella Maris está dividido por zonas y creo que eso también, el contexto geográfico enmarca y determina algunas cuestiones. Bueno y ahí esta escuela tiene la particularidad de ser chiquita con poca matrícula y de ser de un barrio determinado, ósea no es

que acapara o atiende a un radio grande de matrícula, no es el Perito Moreno, no es la ENET, es la 7717 del barrio Stella Maris. Y después tiene una matrícula, no tiene una matrícula muy grande imagínate es decir ahora tenemos...

M. (1): Doble turno.

L. (2): Recién ahora tenemos doble turno, a partir de este año es que empezamos a tener doble turno.

M. (1): La matrícula más o menos de treientos chicos en ambos turnos así como general, siempre manejamos una matrícula de cien o menos, es más teníamos ciclo básico, no teníamos ciclo orientado porque los chicos no tenían continuidad y, y...

L.(2): Y de a poquito cuando egresaron por primera vez los sexto...

Entrevistador/a: Sí.

M.(1): Eran seis alumnos...

L. (2): Eran seis estudiantes.

M. (1): Así que...y fue, fue todo un proceso...

Entrevistador/a: ¿Y la mayoría de los estudiantes hicieron la primaria del barrio y pasaron a la misma secundaria del barrio?

M. (1): Sí, exactamente

L. (2): El jardín, el barrio cuenta con varios actores sociales en esos tenemos el jardín, tenemos la comisaría de la mujer, tenemos CPB ¿sí? que tiene jardín maternal y las actividades para la tarde, tenemos el CAPS del Stella Maris que es el centro de salud, tenemos la iglesia y estamos nosotros ¿viste? hay como a pesar de ser un barrio con poca población ósea tiene un montón de recursos de actores sociales que hacen a la intervención de estos estudiantes. Imagínate que si a nosotros nos pasa algo o sucede algo enseguida llamamos al centro de salud del barrio, enseguida llamamos al CPB, haber estamos interviniendo en una situación, no sé ponele por así decirlo donde no se encuentran garantizado el derecho a la educación, el nene no está concurriendo, generó deserción escolar, nosotros enseguida llamamos o articulamos con otra institución barrial como el centro de promoción barrial donde hay trabajadores sociales y de alguna forma permite llegar al domicilio de ellos y ver bueno “tenemos esto que nos está pasando” y trabajamos mucho siempre con policía comunitaria.

M. (1): Comunitaria.

L. (2): Esos serían los actores sociales barriales, ahora educativos bueno...supervisión y...supervisión de Especial y del centro de Escuela Especial

Entrevistador/a: Si.

L. (2): Que sería la 554.

M. (1): 554.

Entrevistador/a: ¿Cómo es el intercambio para crear las intervenciones entre supervisores, equipo directivo, MAI, no sé si hay o interviene algún equipo que esté acompañando a uno de los estudiantes, bueno ustedes como tutoras y los docentes?

L. (2): Creo que por ahí es a través de...de un seguimiento constante ósea nosotros sabemos que tenemos estudiantes y siempre es como que “bueno y ahora que hacemos” “y que es lo que pasa acá”, ósea siempre...o por lo menos nosotras como tutoras vemos eso y nosotras generamos después la acción en el otro ósea en este caso por ejemplo nosotras sentimos “bueno a ver tengo a este estudiante que es un estudiante en proceso de inclusión y que no está viniendo ¿qué es lo que pasa?, entonces como que es una evaluación constante, nosotras como tutoras lo vemos porque nosotras somos las que hacemos el acompañamiento de la trayectoria educativa pero no solo de ellos sino de todos

Entrevistador: Si.

L. (2): Pero pasa que ellos justamente tienen esto de...de alguna manera decir están con MAI entonces la MAI, nosotros contamos con recurso de MAI que eso esta buenísimo porque otras escuelas no lo cuentan y como tenemos pocos estudiantes en procesos de inclusión, la MAI está muy pendiente de ellos ¿viste?, si bien no, no cumple la jornada completa, es decir, los cinco días no está, pero en este caso con M. y yo que ya no soy la tutora de los chicos...el dialogo es constante, es permanente.

M. (1): Permanente, todo el tiempo es más antes teníamos, antes de conseguir MAI, teníamos pago por horas institucionales acompañante.

L. (2): Claro.

M. (1): Que estaba.

L. (2): Y lo pagaba la escuela ósea no era que la familia...

M. (1): Era un recurso externo dentro de la escuela, se pagaba con fondos que le mandaban a la escuela y era una chica que se consiguió, no me acuerdo como fue la convocatoria y, y ella

estuvo trabajando cubriendo...no necesariamente un espacio para los chicos que estaban en...en riesgo general y ahí fue que los anexamos a los chicos que necesitaban un extra más así que o se los sacaba del aula un ratito o los profes le anticipaban actividades o lo que no se pudo realizar en clase lo hacían en ese ratito. Era en horario de clase, en algún rato libre, no se usaba mucho el contra turno era una jornada de dos horitas.

L. (2): No era efectivo.

M. (1): Si.

L. (2): Ósea el contra turno no...

M. (1): Así que eso también estuvo...estuvo vigente antes de tener ya la MAI propia de la escuela

Ósea que la escuela siempre a pesar de no contar con MAI buscó el recurso para hacer acompañamiento ¿viste?, entonces creo que el recurso metodológico es esto, el dialogo permanente, la evaluación constante ósea no es que necesitas cerrar una nota y ahí decir “y bueno ¿qué pasa con este nene?”, no es como que, vuelvo a insistir con esto al ser una matrícula pequeña el seguimiento es buenísimo...porque...no son todos estudiantes nuestros, nosotras como tutoras tenemos divididos los cursos y a pesar de ello, sabemos quién es quién y cómo está conformada su familia y quizás en una escuela más grande, nosotras que trabajamos a la tarde también con una matrícula que triplica esta y vos capaz que me preguntas alguien de un curso que no es mío y yo me voy a quedar regulando porque la verdad al no conocerlo, no vincularme, no...no nada, sé que es un estudiante más de la escuela y nada más, ósea pero no sé si a vos te pasa eso M.

M. (1): Si, me pasa exactamente en cambio acá si por más que L. no esté con los chicos pasaron a otro curso porque estamos separadas por divisiones, el contacto, la comunicación, me deja referencias, informes, nos consultamos, así como...

L. (2): O pasó esto y esto, cuando vengas fíjate acá o vino la mamá o, o, la MAI hizo esto, el profesor no encontró a la MAI, ósea es como que, es, es la comunicación, la comunicación fluida y constante.

M. (1): Y también con, con los profes porque esto todo se va informando, todo se va comunicando, incluso esto del acompañamiento, como va a ser su trayectoria, que cosas se establecían como institución quedaron establecidas, están por escrito, empezó como disposiciones y terminó como trayectoria diversificada, las sugerencias del lado de la MAI, el

apoyo con otros centros y esto, trabajo constante pero siempre comunicado y a los padres también. Todo lo que se hace acá se informa, se hacen reuniones, se les comunica como viene la trayectoria, de cuál va a ser ese trabajo

L. (2): ¿Cuál era?...a ver, la pregunta en sí, bueno nos vamos por las ramas

Entrevistador: ¿Cómo es el intercambio entre los actores, supervisores, equipo directivo, MAI, equipo externo si lo hubiera, bueno tutores y docentes?

L. (2): Bueno, sería a través de, de entrevistas que nosotras solemos tener con la familia, sería a través de capacitaciones y de reuniones constantes

M. (1): De personal.

L. (2): Plantear en estas reuniones tipo ateneos que es lo que pasa, es como sería eso la comunicación fluida de esas cuestiones.

Entrevistador: Sí y ya mirando un poco más a la trayectoria puntual, bueno en este caso de M. que está en sexto año...

M. (1): Sexto año

Entrevistador: Sería ¿Cómo es el acompañamiento con los docentes?

M. (1): Bien, este año precisamente está trabajando la MAI con ellos, viene algunos días a la semana, lo que si se planteó este año tuvimos una reunión...inicial porque teníamos la sugerencia, M. tiene un equipo de trabajo fuera de la escuela y nos envían informes y demás acerca de

Entrevistador: Sería como...

M. (1): Sí, tiene su psicóloga.

Entrevistador: ¿Privado?

M. (1): Privado

Entrevistador: Sí, privado.

M. (1): Sí, él sí. Entonces bueno le sugirieron que la pandemia no le ha ido, no le había ido muy bien, esto de estar aislado y, y se le sugirió que venga con acompañante, así que bueno la escuela no estuvo muy de acuerdo porque no, no lo veíamos necesario ya teniendo a C. a la MAI en, en el aula, exclusivamente ya son muy pocos, este año los separamos el turno, así que quedó para el turno mañana y...lo que se decidió bueno, no tener dos adultos adentro del aula,

así que bueno C. iba a estar algunos días que ella no estaba y...únicamente lo que dejamos fue una sugerencia a los profes de cómo él vino trabajando ¿sí? porque en sus años anteriores, los profes realizan la planilla de adecuación curricular, en donde cada profe pone sus contenidos que desarrollan y cómo lo abordaron exclusivamente con ese alumno. Al ser profes nuevos, se decidió hacer esa sugerencia de trabajo y modalidad de...para el estudiante. No tuvo buen efecto la acompañante así que bueno, se volvió todo para atrás y quedó C. nuevamente en el aula, así que únicamente es a través de esas sugerencias, los profes anticipan en algunos casos los materiales para ver si están acorde a las adecuaciones pero es un acompañamiento ahí, más de auxiliar que, que interno del aula. Pero después el trabajo lo realizan los profes.

Entrevistador: ¿Y el equipo externo viene acá a la escuela o solamente les manda las...?

M. (1): Informes a fin de año.

Entrevistador: Informes del trabajo que hacen a parte ellos.

M. (1): Aparte como, como va él, es más en las entrevistas le preguntan cómo va, cómo asiste, también nos han traído sugerencias por parte de su estado anímico de este año, tienen pileta, él no puede realizar pileta por una cuestión que está con medicación y de más, las prácticas que también tienen este año las está realizando en la escuela en el horario de, del turno mañana, de aula. Así que bueno queda exceptuado y además está el acompañamiento de nosotros de estar, así que bueno este si tiene como muchas más actividades fuera de la escuela, la mamá no estaba muy de acuerdo porque todavía tiene temores, miedos y él no está en una condición muy favorable este año. Así que fue únicamente a través de informes las sugerencias que nos fuimos enviando de un lado y del otro. Así que...

Entrevistador: Después sería ¿cómo es el seguimiento de esos acuerdos que establecen con los profes para acompañar a este estudiante?

M. (1): Antes de quedarnos sin vicedirectora teníamos más...unas reuniones más puntuales en horas institucionales que cumplen los profesores y después durante lo que es todo el año reuniones...no mensuales, ni trimestrales pero había una en inicio, a mediados de año después del primer informe y antes de fin de año, ya que ellos tienen se les realiza el PPI, C. les realiza el PPI, los profes tienen que ir informándonos de cómo va su, su trayecto escolar a través de una planilla de un seguimiento escrito que nos queda para después elaborar todo lo que es la trayectoria y demás cuestión, cuestiones así más administrativas. Así que es, antes teníamos más reuniones, este año la verdad que hemos tenido muy pocas, así que en esas reuniones están

la directora, la MAI, tutoría y los profes acerca de bueno, cómo es la trayectoria, sus capacidades, sus, sus saberes, cómo va apropiando

L. (2): Las barreras.

M.(1): Sí, qué barreras encontramos. Este año encontramos, hubo varios cambios así como en pandemia, así que bueno fue reformular todo, el volver a la escuela salir de lo virtual, salir de las burbujas y permanecer prácticamente la jornada completa, así que pero ya tuvimos este año dos reuniones y nos esta faltando ya cerrar dos más, haber cómo va. Pero antes cuando teníamos vice si era como más seguido, era otro tipo de control, veníamos más por lo menos desde vice dirección estaba más al tanto de estas trayectorias, así que bueno eso sería.

Entrevistador: Y después sería...¿qué lugar ocupa el estudiante y su familia al momento de pensar esta, estas propuestas de acompañamiento?

L (2): ¿Cómo qué lugar ocupa?

Entrevistador: Claro, cuando piensa por ejemplo estás barreras que se presentan o si tienen reuniones con la familia para poder pensar alguna intervención en particular.

M. (1): Sí.

L. (2): Imagínate que...por ahí como que la pregunta esta media pero...yo te interpreto, no es qué lugar ocupa, él es cien por ciento protagonistas de las acciones ósea que si me pongo en una, una, a responder qué lugar ocupa sería el primero, ósea es el más importante. Imagínate que se pone mucho recurso destinados a ellos, tiempo, mucho tiempo, el recurso humano que es por todos los docentes o reuniones o, o este tipo de cuestiones que se da ¿viste?. Hay algo que a mí me parece que es importante poder mencionar, que se sepa es que...en las trayectorias educativas de cada, de cada estudiante nosotros hacemos como una biografía de ellos ¿viste?, a ver dónde fue a la primaria, donde fue en el jardín, ahora que está en el secundario, ahora que tiene no sé, M. creo que tiene como 20 años.

Mariel (1): 20

L. (2): Y está terminando sexto cuando nosotros lo tuvimos por primera vez ósea hay un, ósea ellos coinciden con nosotras, nosotras coincidimos con ellos ¿bien? porque se pudo dar pero cada estudiante ahora porque estamos hablando de M. pero cada estudiante tiene su singularidad y, y cada, por cada uno se interviene de la misma manera hay algunos que cuentan con más recurso que otros en este sentido del apoyo y estudiantes que no tienen recurso privado, estudiantes que no tienen ni siquiera a, a, acompañamiento afuera, a la que te criaste fijate cómo

lo puedes resolver y hasta ahí llega, ósea que también depende del recurso familiar con el que cuenta, económico obviamente...y bueno si bien es primordial para nosotras y nosotras hacemos y gestionamos para hacer como protagonistas obviamente para que ocupen un primer lugar a veces cuesta, no es todo color de rosas. En primaria el vínculo con la docente es mucho más estable, mucho más diario en cambio con secundaria

M. (1): Secundaria son muchos profes

L. (2): Hay muchos docentes

M. (1): Muchos y cada uno tiene también sus singularidades algunos son más receptivos que otros y más participativos, entonces cuando hay alguna actividad.

L. (2): Claro, por ejemplo dentro de...

M. (1): Cuando hay alguna actividad es anticipando...

L. (2): Entre los ajustes que tenemos...

M. (1): Sí

L. (2): Es decir bueno “necesitamos que la actividad se pueda realizar si puedes en imprenta mayúsculas, sí puedes con...”

M. (1): Claro, apoyo visual

L. (2): Con apoyo visual, que tenga una imagen, que la consigna sea concreta, cortita en función de lo que nosotros sabemos que ellos podrían resolver ¿viste?, y los ajustes no son mu...no son significativos ósea que vos no es que, nos ha pasado que son muy, muy significativos

M. (1): No

L. (2): Son ajustes de acceso

M. (1): Más que nada

L. (2): Por sobre todas las cosas entonces es como que al profe le cuesta, le cuesta porque imagínate tiene muchos estudiantes y ellos planifican una clase, organizan una secuencia, ponele una actividad.

M. (1): O están acostumbrados a hacer su secuencia, entonces cuando uno le viene con una sugerencia algunos son más...nos ha pasado este año que tenemos muchos profes nuevos, los nuevos están mucho más entusiastas a la hora de poder desarrollar la clase y de que él sea participe y no tener que, hacer esto de correrse a parte

L. (2): Y tenés otros que no.

M. (1): Hay otros que no “yo vengo a dar mi clase”, “mi clase la doy así”, “te presento esto y sigo”, entonces bueno ahí lo que tratamos de hacer siempre, se trató de en tutoría es primero pensar en el alumno “háblale a él”, “comunicate vos”, nosotros somos externos, no podemos estar todo el tiempo metiéndonos porque viene el profe y dice “sabes que no me trabaja” o “le traje el material y no...” y bueno pero.

L.(2): En el caso particular M. te cuenta todo, desde que se puso para dormir, desde que es lo que soñó, desde...todo.

M. (1): Que le cambiaron su medicación, de que su médico.

L. (2): Todo.

M. (1): Todo.

L. (2): Quién es su psicóloga, su psicopedagoga, quién es su psiquiatra.

M. (1): Todo, todo.

L. (2): Y él habla de nosotros con ellos, cómo si nosotros fuéramos su familia, por ejemplo me dice “L. te mandó saludos el doctor Barrientos”.

M. (1): Si.

L. (2): “Hay que bueno mándale saludos”

M. (1): “Yo le hablé de vos”

L. (2): “Yo le hablé de vos” y o él te percibe por ejemplo si vos estás como muy nerviosa, él tiene una cuestión de afecto conmigo.

M.(1): Sí.

L.(2): Ósea él literal yo estoy sentada.

Entrevistador: ¿Por qué vos lo acompañaste en el Ciclo Básico?

L. (2): Sí, pero él claro

M. (1): Sería otra, tenía a F. pero después vino L. y quedó con otro vínculo para él es L.

Entrevistador: Claro

L. (2): Yo estoy escribiendo y ustedes están así, viene M. y me saluda “hola L.”, “hola M.” qué sé yo, se para al lado mío y empieza a acariciarme y a darme besos en la cabeza

M. (1): Sí dice “estás nerviosita L.”

L. (2): Y...

M. (1): “Yo te noto que estás un poco”.

L. (2): Y, y él tiene esa cuestión de afecto conmigo ¿viste?, que quizá no la tuvo con otro, es cariñoso con otro pero no tanto ¿viste?.

M. (1): Desde otro lado.

L. (2): Claro y están tan acostumbrados a él que por ejemplo vos decís, viene alguien y estaría diciendo “le acarició la cabeza a una profe, le está dando besos” y es como que no da

Entrevistador: Sí.

L. (2): ¿Viste? y nosotros y los profes es como si nada, cómo diciendo es normal, entre comillas ¿no?.

M. (1): Está haciendo sus pasantías en biblioteca, pasa su prima y le tira besos y la saluda y le hace que está todo bien.

L. (2): Es muy expresivo.

M. (1): Él tiene eso.

L.(2): Super expresivo.

M. (1): Por de más.

L. (2): Pero tenemos otros que no, nada, lo opuesto, su compañero de banco

M.(1): Sí

L. (2): Ellos se complementan de alguna manera pero es lo opuesto, Bautista es lo opuesto

M. (1): Totalmente opuesto

L. (2): No te habla

M. (1): Si uno dice uno el otro dice uno no, es dos, es negro, el otro es blanco, uno la acaricia el otro la mira nomas, viste así de lejos nomás

L. (2): Los tuve a los dos el mismo año solamente primero, bueno después pasó F., después volví a pasar y después con, con M. ¿viste?

M. (1): Pero bueno fue virtual, no lo, no lo vi tanto, no estuvieron tan presentes, de otra manera. Entonces esto de volver fue, le costó mucho el tema del contacto porque él es por demás el contacto físico, el abrazo, el beso

Claro

M. (1): Lo tiró tan abajo anímicamente que, que le costó

L. (2): Porque todo era lejanía.

M. (1): Desde la distancia, no beso, no abrazo, entonces como que

Entrevistador: A nosotros mismos no pasaba

M. (1): Así que eso sería como primordialmente con el alumno, él principalmente, después tenemos el acompañamiento de la mamá que al principio a ella le costó porque en los recreos.

L. (2): Eso

M. (1): Al principio la teníamos todo el tiempo

L. (2): Eso, ¿hay alguna pregunta en relación a la familia?

Entrevistador: Solamente esa.

L.(2): Bueno, como importante ¿qué es lo que nos pasa con la familia con los estudiantes en procesos de inclusión?, a la familia, bueno por ejemplo en el caso de M. una mamá super protectora, muy protectora y prácticamente...

M. (1): Con temores propios de...

L. (2): De ella

M. (1): De ella y su...

L. (2): Que se traslada...

M. (1): Primer hijo...

L. (2): Hacia él.

M. (1): Sí.

L. (2): No se da, no se da la autonomía, el M. no es autónomo, M. no anda solo, M. tiene 20 años y él no...

M. (1): No se mueve de la escuela si no lo vienen a buscar, no sale solo, no se maneja sin compañía

M.(1): Hasta para bañarse y cambiarse

L. (2): No tiene por ahí la, cada estudiante tiene diferentes capacidades pero aun así a pesar de no poder lograr, puede lograr, ósea él es capaz de poder tomar una decisión el tema es como todo, a mí me parece que tener un estudiante con discapacidad o no tenerlo es lo mismo, para mí ¿bien?. El tema es que está siempre el temor de la familia, que porque tiene una discapacidad no puede y entonces como no puede no lo dejan, este es el caso de M. ¿viste?. Yo también como mamá soy sobre protectora ¿viste? y aún así me angustia determinada situación, me imagino la mamá de M. ¿bien? que siendo mamá una genera empatía con, con el otro que ocupe la misma función. Pero aun así ella no logra despegarse y no lo, no le permite a él esta autonomía ¿viste?, a tal punto que bueno hubo ahí un recelo cuando ella pidió el acompañamiento de, de la otra, de la acompañante del área de salud, bueno nosotros sabíamos que él podía, que no había complicaciones y que estaba el laburo de C. que es la MAI y, y que sabíamos que lo iba a poder acompañar, aun así se solicitó, pidió, trajo informe ósea y al final terminó decayendo por parte de la familia porque la acompañante dejó de venir porque no fue por otra cosa ¿viste?. Pero creo que bueno eso también es importante, hay algunos que tienen mayor autonomía y otros que tienen autonomía nula como en el caso de M. que es incapaz de poder hacer cosas por sí solo fuera de la escuela, dentro de la escuela puede.

Entrevistador: Sí

L.(2): Y nosotros lo vemos.

M. (1): Vos lo ves desenvolverse y puede.

L. (2): Y es más creo que en un momento tuvo una cuestión ahí con F. por culpa del colectivo porque la mamá, F. la otra tutora que tuvo en su momento, le decía que “él podía tomarse el colectivo, que se tomara en un lugar, que fueran probando, que la mamá lo esperara”, ósea como que..

M.(1): 20 mil opciones.

L.(2): Dándole toda la protección posible y aún así...

M. (1): La facilidad de que acá tenían un cole propio para los chicos que los llevaba directamente a distintas zonas del barrio, estaba esa posibilidad, son sus compañeros de toda la vida.

L. (2): Que en otra escuela no se da.

M. (1): Y no.

L. (2): No.

M. (1): No hubo caso, es más quedó con eso, él hasta ahora está distante con F. por eso.

L. (2): Por eso, pero porque...

M. (1): Pero porque le generó, es...le quedo esa.

L. (2): Ósea no fue con mala intención por parte de la mamá.

M. (1): No.

L. (2): No lo mal interpretemos sino que en este sentido para la mamá no era viable y para la tutora ella quería de alguna manera que el pudiera tener cierta autonomía de a poquitito, para la mamá era viable, no era potable y de alguna manera inconsciente quizás transmitió esto, entonces M. venía temeroso como diciendo “F. quiere que me tome el colectivo y yo no puedo tomar el colectivo L.” me decía “porque a mí me da miedo, porque ella quiere, ella me quiere mandar”, entonces indirectamente no logró establecer el vínculo con la otra tutora ¿viste?, él no era mi estudiante y yo ya no era su tutora pero aún si recurría a mi para este tipo de cuestiones, pero no pasa solo con él, ósea pasa con quién estableces el vínculo. Hoy nos pasó, por ejemplo ayer nos pasó con...

M. (1): ¿Con M.?

L. (2): No con Díaz, no con L.

M. (1): Ahh sí con de cuarto, un estudiante que tenemos.

L. (2): Que está en quinto, que Mariel es la tutora.

M. (1): Pero él buscaba a L., “¿y L. está?”, como que no, no.

L. (2): No asocia todavía, claro.

M. (1): No, no se siente preparado todavía para dejar a L.

L.(2): Claro.

M. (1): Yo digo a mí no me molesta, yo digo “está L., habla con L., no tengo inconveniente” y como le cuesta, le cuesta. Hoy igual cuando lo vi “hola ¿cómo estás”...El año pasado casi no nos vimos prácticamente y entonces quedó L. como su referente de su escolaridad,

Entrevistador: Claro.

M. (1): Así que eso es lo bueno que tiene esto, que tiene esta institución así que nosotros nos matamos de risa, yo lo me ría cuando ella me miraba y yo digo “esta todo bien no pasa nada”, esta todo bien.

L. (2): Ósea le digo “hacete cargo de tu hijo”

M.(1): Era como diciendo “y bueno eso genera L.”, son sus pollitos, hay pollitos y pollitos y entonces yo bueno le quedó eso a M. esa cosa con F. que no lo pudo, no se puede sacar esa sensación, lo mismo nos pasó con G. con, con cambiando su preceptor él también lo tuvo cuando era chico, después tuvo a J. que era totalmente diferente y ahora volver es como que, hay ciertos modos y ciertas cosas que le cuesta dice “pero mi mamá me dijo tal cosa, mi mamá...”

L. (2): Es muy perceptivo porque por ejemplo el otro día entré a sexto a llamarles la atención porque no habían traído cuaderno de comunicados, pero no a él al grupo.

Entrevistador: Claro.

L. (2): Y él se sienta en el primer banco y se los dije como en un tono de reto “chicos no puede ser, están grandes” como de reto ¿viste?, como marcándole que, que hasta acá llegamos, en ningún momento le presté atención a él, yo hablaba en general y después viene y me dice “ayer tuve con mi psiquiatra L.”, “Sí” le digo “¿cómo te fue?”, “bien L.” dice “Yo le dije Martínez parece que L. está un poquito nerviosa”.

M.(1): “Te noté un poquito nerviosa ayer, yo le comenté al, al doctor Martínez” porque él le dice Martínez, él le dice por el apellido, “que ayer estabas un poquito nerviosa”, yo digo ya te debe conocer.

L. (2): No si me ha mandado cartas.

M. (1): Sí.

L. (2): Me ha mandado papelitos

M. (1): Papelitos, si porque le debe escribir

L. (2): Sí, sí.

M. (1): Mi vida...así que bueno tiende a hacer eso, la misma historia con pileta fue un comentario, fue de pasillo, esto del que el profe le dice bueno que sus compañeros no hacen pileta por ciertas cuestiones médicas tienen que asistir al predio pero no se tiran al agua, él

tiene fobia, escuchó eso y dijo “no” le fue y le dijo a la mamá, no durmió, se fue medio angustiado porque lo iban hacer ir a pileta y él tiene mucho miedo al agua y no quiere ir.

Entrevistador: Claro.

M. (1): Así que bueno, la mamá nos pidió por favor que esas cosas cuando, tratemos de estar al lado él, lo digamos de otra manera o no la digamos porque las toma mal porque es muy extremista, pero tiene eso y nosotros ya lo conocemos y tiende a esto. Lo mismo ahora con su práctica, él está preocupado por la asistencia porque estos días no asistió y le va a correr falta y él no falta y que ya le dijo la profe de Lengua tal cosa, incluso ya está preocupándose antes de tiempo.

Entrevistador: Y sí.

M. (1): Así que pero bueno yo le digo “vos quédate tranquilo yo ya le hablé a mamá, hablé con los profes, no se te va a pasar falta así que quédate tranquilo”, pero bueno está, está con eso, está trabajando en biblioteca y todavía está pensando en que vean los profes que dan la clase y él no está.

Entrevistador: Después...tiene que ver con ¿qué fortalezas y debilidades identifican en el nivel secundario para acompañar las trayectorias de estudiantes con discapacidad?

L. (2): Bueno debilidades sería parte de las barreras por ahí esto que explicábamos recién de los docentes a la hora de poder pensar, organizar un ajuste como les cuesta bastante.

M. (1): Sí.

L. (2): No solamente con M. sino en termino generales ósea cuando vos das alguna sugerencia, es con la intención de que la próxima clase se pueda aplicar y no se pueda realizar, entonces como que esa creo que sería una de las barreras, otra de las barreras es a fines educativos...esto también puede ser cuando la familia cuando la familia no genera la, la posibilidad de autonomía, entonces pasa esto con lo que pasó en pileta ponele que a pesar que tiene que hacer como que, no puede entonces no se da la instancia para poder apropiarse de, de los contenidos de educación física ponele, porque no es todo pileta puede darse otro tipo de actividad.

M. (1): Sí porque su trayectoria ya viene con otras actividades, por eso en sexto es pileta, tener otra rama de...pero bueno se tuvo que adecuar a volver a otro grupo de educación física, él hace educación física en la escuela, complementa no ir a pileta pero no, se perdió esa posibilidad. Después la barrera esto de que no tiene autonomía, no tiene el permiso, no puede hacer su salida a la uni, las invitaciones que hemos tenido.

Entrevistador: Ah si, si

M. (1): Son salidas que hemos tenido para exclusivamente alumnos de sexto, no nos dio el permiso la mamá, en la segunda que fuimos fue un, un, una visita a la uni pero eran las ferias de ESI pero no fue exclusivamente a la convocaría de la “uni te invita”, tiene que estar toda una jornada, distintas facultades, no se logró esa salida, la mamá no autorizó, entonces también eso como...se perdió en su último año por eso se optó con la práctica lo mismo, no se puede salir no, no, no va a ir, bueno se quedan acá.

L. (2): Bueno esa es una fortaleza.

M. (1): Sí

L. (2): Que a pesar de que no pueda irse a otro lugar ósea que la escuela aplica las estrategias necesarias para que él pueda realizarla de alguna manera.

Entrevistador: Sí.

L. (2): Esa sería una fortaleza, la otra fortaleza es el recurso de la MAI que es sumamente importante aunque pareciera que debería ser, no en todas las escuelas se da, el acompañamiento de equipos...

M.(1): Pedagógicos.

L. (2): Pedagógicos, ósea que estamos nosotros, está la bibliotecaria, está el preceptor.

M.(1): No está C. pero nosotras sabemos cómo, qué cuestiones si el profe necesita acompañamiento uno se lo puede brindar o comentar acerca del, del estudiante, no necesariamente si no está C. no se pueda realizar, eso sí como equipo si es una gran fortaleza, todo el tiempo estamos.

L. (2): Otra fortaleza puede ser que él cuenta con recurso privado, que no todos lo tienen ósea en el caso de...porque tiene psicopedagoga, tiene psicóloga y tiene psiquiatra, otra fortaleza no sé... puede ser que el viene todos los días a la escuela.

M.(1): Sí, tiene buena asistencia.

L. (2): Ósea no es alguien que tengamos que insistir para que venga, él está todos los días en la escuela.

M.(1): Sí, sí tiene buena permanencia, también es un estudiante que no mostró ningún tipo de dificultad conductual, nunca tuvo problemas de conducta.

L. (2): Jamás.

M. (1): Él...

L. (2): Nunca se le dio en todos estos años una crisis

M. (1): No.

L. (2): Más que descomposturas.

M. (1): De nervios.

L.(2): De nervios.

M. (1): En general algo de ansiedad que este año se nos dio...de no querer asistir porque tenía una evaluación, se descompuso viniendo a la escuela.

L. (2): Justo te dice “no L. estoy nervioso” o “me pasa esto”, “estoy descompuesto”

M.(1): “No dormí a la noche preocupado por cierta examen o actividad que tenía que hacer”, eso sí se puede dar, marcar.

L. (2): En el caso de él, si esas esas serían...la comunicación también una fortaleza, nosotros tenemos bastante comunicación con equipo de centro, sí ¿viste?, el recurso de la MAI, la realización del PPI ¿viste?, en el caso de él del proyecto individual, si bien lo tipea y lo entrega la MAI es fácil poder realizarlo porque hay un trabajo continuo durante el año, entonces...

M. (1): Esto del armado de las planillas de adecuación, las consultas constantes de los profes a los tutores más allá de C., la mamá también se comunica todo el tiempo, una gran fortaleza, como ella lo nota después de sus actividades o qué cosas él le va contando ¿sí?, lo que sí tuvimos que bueno sacar un poco de esto de cuando hablamos de autonomía, que notábamos y los profes empezaron a notar mucho la realización de los trabajos era, no los hacía él, así fue también un...algo notorio, esto de volver a la presencialidad si que fue...por eso fue toda una acomodación de...

Entrevistador: Sí.

M. (1): De, de él mismo pobre, a encontrarse con este, al aula, la soledad, la costumbre, así que...al principio fue difícil, costó porque la mamá no quería soltar, la acompañante tampoco venía con otra, una acompañante que venía desde primer año y que generó otro tipo de vínculo que a él no le favorecía y bueno los resultados se vieron, entonces fue como que, este año fue como, se adecuó todo de cero.

Entrevistador: Y después por último para finalizar si podrían relatarme alguna situación que para ustedes haya sido significativa acerca de las intervenciones que han hecho en la trayectoria de M. que...ustedes consideran que fueron significativas y...

L. (2): ¿Para nosotras?

Entrevistador: Para ustedes, sí.

L. (2): No sé, yo creo que todas son importantes, como que, que es lo que nos pasó M., él es un estudiante que ingresó en primero y hoy egresa ¿viste?, ósea que poder describir una de los seis años, no, no, es como que no, no porque no haya sino porque son todas importantes, que nos haya invitado a la comunión, desde que fue G., fui yo, fue Patricia que es la bibliotecaria con quién hoy está haciendo su pasantía, ósea que todo lo que tenga que ver con él es importante ¿viste?, él, M., por lo menos para mí.

M. (1): No sé tengo más este año porque no lo tuve ni en cuarto ni en quinto, esto de poder, al final salió al taller de la ESI, la convencimos a la mamá, estuvo de acuerdo, esta ansiedad que le generó esto de subirse a un colectivo, de ir con su grupo de compañeros a la uni, de pisar la uni, de estar y que te diga “yo el año que viene no pienso estudiar”, “no voy a estudiar”, así que él estaba como en otra sintonía pero lo, vivió y lo transitó como una experiencia, yo digo “pensá que esta va a ser tu última salida con tu grupo, con tus compañeros, no se puedo antes, entonces bueno”, a mí me quedó eso su salida en colectivo todos juntos, para mí si fue bastante significativo porque la felicidad que tenía y bueno fue charlando todo el viaje, nos fuimos en la 5 y “¿ya llegamos?”, “¿esto es la uni?”, cualquier tipo de pregunta con, le generaba una ansiedad enorme salir, al principio tenía mucho miedo de perderse, de perder el colectivo, de...de todo, así que bueno, eso...para mí y creo que para él también fue significativo porque lo recuerda, se ríe, esto después fue el comentario entre los profes lo que nos dijo de que no va a seguir estudiando, que no tenía pensado, después fuimos al comedor a compartir mates y comer y bueno esto de ver la vida universitaria desde otro lado, dice “sí pero yo no voy a seguir estudiando, yo no quiero estudiar, yo me voy a quedar en mi casa”, todo muy lindo pero no, así que bueno me pasa que eso me fue significativo, una gran experiencia, el poder sacarlo, salir solo porque hasta el principio teníamos a, la mamá venía hasta en los recreos, no solo lo traía.

L.(2): Se quedaba.

M. (1): Se quedaba porque tenía ese temor de que pasaba, la teníamos afuera del aula y eso a él también le generaba mucha ansiedad, él no podía hacer la actividad porque buscaba la

aprobación de la mamá, que por eso no nos pareció viable este año que venga una acompañante que fue prácticamente lo mismo, le generaba inseguridad como en su primer año y la padeció, así que ahora está mucho más desenvuelto en el recreo, así que y habla con el resto pero antes no hablaba más que con su compañero de banco y con los profes, así que sí.

L. (2): Así que bueno creo que eso significativo es que hoy estando bajo este año, él pueda concluir sus estudios, que haya podido de alguna manera desenvolverse, relacionarse, si es verdad que si me preguntas ¿qué es lo que va a pasar?, yo me lo pregunto ¿qué es lo que va a pasar después? ¿viste?, pero bueno es como también nosotras tenemos que soltar, ósea viste como que no son nuestros hijos así que pero bueno me gustaría que él pueda seguir algún oficio o algo que le permita de alguna manera, en algún momento su mamá no va a estar, entonces como que tener los recursos y las herramientas para poder desenvolverse de alguna manera, ósea que si bien creo que, para nosotros, nosotras dos y el resto que egrese M. es como que...

M.(1): Sí.

L.(2): Va a ser importante.

M. (1): Nos genera así como una incertidumbre y esto de ¿qué va a pasar después? Porque lo notamos que él ya está con muchas preguntas, él está esperando la fiesta de egreso, como que está quemando etapas muy abruptas.

L. (2): Nos dijo ¿te acuerdas que el 16 de Julio es mi cumpleaños?, yo no me acuerdo ni el día en el que nació yo y él como que no va “faltan dos semanas”, “falta una semana”, como que la ansiedad...

M. (1): Está en su práctica pero está, en el ratito que estuvimos se acordó de la fiesta “ya tiene el traje”, “lo tienen a régimen”, ya tiene invitaciones, así que y bueno justo con otra profe “decime que vas a hacer después de que te egresas”, “nada, yo no voy a estudiar, no voy a hacer nada, yo voy a estar en mi casa”, así que fue como, ya gracioso y a él lo notas mucho más desenvuelto, M. era super reservado, estaba en un rinconcito y ahora no, te circula por todos lados, saluda, va y viene, se pone a bailar, te saca a bailar, le dice a L. que la ve nerviosa.

Entrevistador: les agradezco un montón que me hayan recibido hoy.

Entrevista 3

Actor/a: Maestra de Apoyo a la inclusión (en adelante MAI), número de registro:3, fecha: 5/10/2022

Entrevistador: La primera pregunta que te quería hacer, tiene que ver con...hace cuanto tiempo trabajas en la escuela, cómo surge la demanda de estar trabajando en el turno

MAI: A partir del 2019 empecé a trabajar acá...de manera continua, digamos fueron años complejos, digamos por las medidas de fuerza y bueno yo también estuve de licencia por maternidad, pero a partir del 2019 estoy trabajando acá. La demanda surge por el pedido que hacen desde la escuela hacia supervisión, no a raíz de que hayan detectado en ese año que haya alumnos con necesidades porque ellos ya trabajaban en la inclusión años anteriores, pero bueno sí ese año hubo cambios de funciones y de roles en lo que es la modalidad, entonces, hicieron otro pedido para que haya otra MAI nueva.

Entrevistador: Y...después...más a lo que es las trayectorias en general de lo que vos acompañas en el turno mañana ¿cómo se construyen esas configuraciones, es decir las redes entre los distintos actores para acompañar la trayectoria de un estudiante en situación de discapacidad?

MAI: Bien, yo soy del Centro de Servicio Alternativos y Complementarios 554 desde allí prestamos servicios a distintas escuelas, en este caso yo trabajo acá en 7717 y en 797 también del barrio San Martín, acá se trabaja mucho de manera institucional con los directivos, bueno el equipo directivo que esta ahora es nuevo pero anteriormente teníamos otro equipo directivo, trabajábamos de otra forma y trabajábamos muy a la par, digamos. Entonces también se trabaja muchísimo con los POT, digamos que son nuestro nexo de comunicación porque yo no vengo todos los días y hay muchos profes y muchas materias, entonces nuestro nexo de comunicación entre el equipo docente, la MAI, la familia y la MAI es la POT, siempre.

Entrevistador: Y bueno ahí pudiste identificar cómo actores quienes intervienen serían los tutores...

MAI: Los tutores, lo que sería el equipo pedagógico, los directivos, el preceptor, la tutora y bueno por supuesto el equipo docente y la familia que es muy importante.

Entrevistador: Y cómo podrías distinguir de cada uno de esos actores la forma de intervención, ósea como ellos actúan en el momento que hay que pensar las propuestas, de tener que tomar decisiones sobre esas trayectorias.

MAI: Se trabaja digamos en conjunto, siempre que se piensan o se diseñan estrategias, a raíz de una situación problemática o raíz de una demanda o una necesidad que identifiquemos, ya sea que lo hayan identificado los docentes o yo o quizás la POT, bueno se piensan en conjunto estrategias dependiendo con quién puede ser con el docente o puede ser con la POT.

Entrevistador: ¿Cómo es el intercambio para crear estas intervenciones entre todos los que intervienen?

MAI: Bien, como yo ya trabajo acá hace años y los profes que trabajan acá son profes que han trabajado siempre acá, entonces somos profes que ya nos conocemos, por supuesto siempre están ingresando profes nuevos también y se los acompaña, en mi caso yo trabajo dentro del aula, no de manera permanente digamos porque como son chicos que ya están en el orientado y que ya tienen una trayectoria, ya tienen estrategias que han adquirido, entonces yo entro, los organizo, veo en que están, veo si hay alguna dificultad, veo si el profe planteó una actividad para ese alumno y una vez que el alumno ya está organizado y que ya está comenzando a realizar la actividad, salgo del aula para no generar dependencia en el alumno...¿Cómo era la pregunta? Repeteme devuelta.

Entrevistador: ¿cómo es el intercambio?

MAI: Bien, entonces bueno después se trabaja con los profes si vemos que surge una necesidad o una situación, se trabaja, lo trabajo yo de manera personalizada con los profes, cuando los profes ingresan, siempre me presento, siempre les comento quiénes son los alumnos integrados, cómo venimos trabajando. Lo que yo hice en esta escuela para facilitar eso, de tener que estar siempre, al margen de participar de las institucionales y presentarme y trabajar de manera institucional con el equipo docente en general, preparé una guía de orientaciones y una carpeta que le llamamos planillas de saberes nosotros, bueno ahí está todo lo referido a PPI, actas con familia, planillas de saberes de los alumnos, orientaciones que yo preparé.

Entrevistador: ¿Eso se hace para cada estudiante en particular o en general para que uno ya tenga el formato y pueda acceder?

MAI: No, para estudiantes integrados, entonces yo ya voy “hola que tal profe”, bueno me presento, le mostramos la guía de orientaciones que el profe tenga registro, que tenga notificación también, eso a nosotros nos sirve, que tenga notificación y bueno ahí empezamos a trabajar, el profe va viendo, yo siempre les digo “profes ustedes vayan viendo hasta donde es necesario”, no siempre es necesario una adecuación de contenidos.

Entrevistador: ¿y tendrías un formato de eso en blanco, sin la información de los estudiantes?

MAI: No, no porque no tiene un formato es algo que preparé yo, digamos como para facilitarle la tarea a los docentes, pero no es algo que viene desde provincia ni nada.

Entrevistador: ¿Cómo es el trabajo de acompañamiento a los docentes cuando se planifican propuestas para la trayectoria de ese estudiante en particular?, ahora ya hablando de M.

MAI: Los docentes son quienes preparan las adecuaciones y ellos lo van haciendo en función de las necesidades que ellos ven por ejemplo, por decirte un ejemplo la profe de matemática siempre me va preguntando “¿hasta dónde?” y yo siempre le digo “profe vos anda avanzando y si ves que es necesario retrocedes, si ves que el alumno no puede desarrollar determinada actividad baja el nivel o baja el contenido”, siempre es en función del desarrollo del estudiante también.

Entrevistador: ¿Y han hecho en este tiempo, para esta trayectoria en particular alguna selección de contenidos, adecuación de contenido?

MAI: Sí, sí de hecho son alumnos que tienen adecuación curricular por ello tienen el Proyecto Pedagógico Individual.

Entrevistador: Y en relación a eso ¿cuál sería la adecuación curricular que se está haciendo?

MAI: ¿en cada área?

Entrevistador: Sí

MAI: Eso lo manejan los docentes porque lo que es el contenido lo maneja el docente, por ahí si lo que puedo hacer es ayudarlos o ver de qué estrategia o de qué modo llevarlo a cabo o acompañarlos adentro del aula, pero digamos la actividad y la planificación la realiza el docente

Entrevistador: Que eso después lo va registrando en como en la planilla que vos decís

MAI: En la planilla de saberes ¿querés verla? Te la muestro

Entrevistador: Dale

MAI: No tengo de este año porque esas planillas son las que van al final en el último punto del PPI ¿viste? y bueno todavía no las han presentado, pero si ya es necesario que las presenten porque ya tenemos que ir terminando con el armado del PPI de estos alumnos que están próximos a egresar. Este es el de M. por ejemplo... (pausa en la entrevista).

MAI: (continua la entrevista) siempre lo estamos actualizando y después las planillas que vamos recopilando año a año de los profes de cada área.

Entrevistador: ¿cómo es el seguimiento de los acuerdos establecidos entre los diferentes actores para poder acompañar esta trayectoria en particular?

MAI: Bien, el seguimiento por lo general lo hago yo, ese es un poco mi trabajo, ir viendo que los profes estén preparando actividades para ese alumno, ir viendo si veo que el estudiante responde bien a esas actividades y bueno lo hacemos un poco en conjunto también lo que es el equipo directivo y las POT también realizan su trabajo y un poco entre todos hacerle un seguimiento a esa trayectoria.

Entrevistador: Y ¿se hacen por ejemplo reuniones con los profes? ¿eso se deja por escrito o...?

MAI: Si eso se hace en las institucionales por lo general al principio de año y bueno lo que se deja por escrito es esto yo hago la guía entonces cada profe después se notifica, es la idea, entonces cada profe sabe y está informado de quiénes son los alumnos integrados y de qué manera tienen que trabajar. Esta por ejemplo es una guía que preparé para otro año, entonces ves que acá tienen estrategias y cómo diseñar algunas adaptaciones.

Entrevistador: Sí, algunas sugerencias.

MAI: Si, bueno acá está en la planilla esta que digamos es para manejo nuestro pero siempre se las ponemos a los profes en el libro de temas entonces los profes se notifican y digamos es una bajada institucional que hacemos nosotros, como para que los profes estén todos notificados. Pero bueno después nada, uno siempre tiene la predisposición de trabajar en conjunto con el docente, los docentes siempre me andan buscando “que necesitan esto” o que “¿cómo podemos hacer acá?”, que “acompañame en tal clase” o siempre yo les doy la facilidad de mandarme un mensajito o trabajar de una manera mas informal digamos.

Entrevistador: ¿qué lugar ocupan el estudiante, en este caso sería M., y su familia para planificar las propuestas de acompañamiento?

MAI: Bien justamente el caso de M. es un caso muy particular y acorde a la singularidad que tiene él y el vínculo con su mamá, se ha intentado dar orientaciones para que la familia pueda acompañar un poco más. El objetivo que teníamos nosotros para M. al finalizar la secundaria que es la independencia, en todo sentido, desde las cosas que se hacen en la casa y las cosas que se hacen la escuela. M. venía con acompañante y realmente veíamos que no era necesaria, jamás desde que inició el secundario, en su trayectoria lo que es secundario, M. había tenido una acompañante en el aula de manera permanente y este año sí tuvo entonces bueno como vimos que no era necesario y que realmente no beneficiaba mucho su trayectoria, entonces bueno se tomaron otras decisiones, bueno y lo mismo se trabaja siempre con la familia, intentar que la familia acompañe en estas decisiones y bueno que también desde la casa lo trabajen porque digamos si nuestro objetivo es la autonomía de M., bueno queríamos que la familia

también lo trabaje en la casa que no sea solo acá en la escuela, entonces bueno trabajar de manera coordinada y en alguna oportunidad también vino el equipo interdisciplinario, digamos del área privada de M. y bueno y ahí también coordinamos algunos lineamientos para continuar trabajando, teniendo en cuenta que ya es un adulto, adulto, joven adulto porque M. ya tiene 21.

Entrevistador: Sí ya es grande

MAI: Sí ya es mayor de edad.

Entrevistador: ¿qué barreras y obstáculos podés identificar para acompañar la trayectoria de M.?

MAI: Bien, la barrera que identificamos este año fue eso el acompañamiento permanente adentro del aula, veíamos que a él, no, no le aportaba mucho digamos, esa fue una barrera, otro barrera fue que bueno este año tenemos de manera presencial ¿no? pero hasta el año pasado M. no venía porque bueno para cuidar la salud de él, la familia decidió no enviarlo en tiempos de pandemia digamos, esa era otra barrera la virtualidad porque los trabajos de M. aparecían y eran todos trabajos para un diez, entonces era muy difícil para el profe identificar cuando tenía que bajar o complejizar el contenido, esa fue una gran barrera.

Entrevistador: ¿qué fortalezas y debilidades identificas en el nivel secundario para acompañar esta trayectoria?

MAI: Como fortaleza me parece que...no sé si del nivel pero la forma de trabajar y la intervención de la escuela, somos una escuela...digo somos porque me considero parte de la escuela, que acompaña de una manera muy personalizada con el alumno y que siempre intenta mantener el contacto con el alumno y a cada uno lo valoramos un montón y conocemos la situación de cada uno. Entonces somos una escuela que, tanto el equipo pedagógico como el equipo docente estamos siempre muy atentos a las necesidades de los chicos y me parece que esa es una fortaleza. Otra fortaleza que tenemos es el trabajo en red con el CAPS del barrio, no sé si ya te han comentado, cada tanto vienen y trabajamos, proyectamos de acuerdo a las necesidades que vemos o a situaciones que han surgido de violencia, bueno en situaciones que se han viralizado también en las redes con los estudiantes y tratamos de trabajarlo con la gente del CAPS, trabajadores sociales con los psicopedagogos, con la psicóloga y bueno se han propuesto talleres y bueno también se trabaja de manera personalizada con las familias, me parece que esa es una fortaleza y ¿qué más me habías preguntado?

Entrevistador: Debilidades.

MAI: Debilidades...mira no sé si identificar una debilidad del nivel, la realidad es que yo siempre trabajé en el nivel, he trabajado en otros niveles pero quizás desde otro rol, desde mi rol siempre trabajé en el nivel y en este caso, de este estudiante y en esta situación no veo una debilidad así como muy fuerte o muy marcada.

Entrevistador: Después, ¿cuál consideras que es el aporte que hace la educación especial al nivel secundario para llevar adelante procesos de inclusión?

MAI: ¿El aporte que hace el nivel secundario?

Entrevistador: Qué hace la educación especial al nivel secundario para llevar adelante procesos de inclusión.

MAI: Y acompañar la trayectoria para que ese estudiante pueda finalizar los estudios y certificarlos ya sea en un secundario, en un EPJA o en una escuela técnica, donde sea que es el mejor lugar para ese estudiante.

Entrevistador: ¿Qué alcances tienen estas acciones que ustedes vienen construyendo para acompañar la trayectoria de M.? Para fortalecer la inclusión y garantizar el derecho a la educación

MAI: El alcance que tiene es que él finalice el secundario ese es nuestro objetivo ahora, por supuesto que nosotros tenemos la idea de que M. en un futuro pueda tener herramientas para desempeñarse de otra manera, lo que pasa es que la decisión de él no es esa pero bueno siempre acompañar sus decisiones, en este caso si se lo acompañó, la semana pasada M. tuvo sus prácticas profesionalizantes en el espacio de la biblioteca, como bibliotecario. Bien entonces un poco la idea de esto era mostrar un poco el trabajo de diversos actores de la escuela como que tenga una iniciativa en algún momento de tomar la posta para, para ver si para el futuro hace algo, lo que él quiere hacer en este momento es terminar el secundario, tomarse años sabáticos y continuar con terapias y nada más. Está muy cansado a nivel personal, ir y venir, médicos, terapias.

Entrevistador: Porque él tiene la jornada escolar y de ahí después ¿tiene sus terapias?

MAI: Y después tiene sus terapias.

Entrevistador: ¿con distintos profesionales?

MAI: Sí en este momento creo que tiene psicología, psiquiatra, psicopedagogía, fono, terapeuta ocupacional y no sé si participa de un taller de habilidades sociales, me parece o no sé si ya dejó de participar. Sí nosotros en su momento apuntamos a esto, a lo que son las habilidades

sociales, bueno eso se trabajó mucho con la familia, el darle la independencia a él, soltarlo un poco más para que él pueda desenvolverse digamos a nivel social, que pueda tomarse en algún momento un colectivo, que pueda venir solo a la escuela, que pueda ir a comprar, que pueda prepararse solo un té.

Entrevistador: ¿Y él ha asistido todo este tiempo de primero a sexto con el mismo grupo de pares y eso?

MAI: No los cambiaron cuando se realizó la división en el orientado digamos pero de tercero a sexto si tiene los mismos compañeros y aún algunos compañeros que tiene ahora en sexto son los mismos que ha traído desde primero y son compañeros que lo quieren muchísimo, que lo acompañan mucho y tratan de integrarlo un montón siempre, es como el mimado de los chicos.

Entrevistador: Y por último ¿podrías relatarme alguna situación significativa o capaz son varias no solamente una que vos identifiques como que fue significativa acompañar esa trayectoria desde tu rol? ¿no? si identificas alguna intervención o intervenciones que has hecho para acompañar y que fue significativo para que viste algo en...eso, por ejemplo, que estuvo bien o que identificas que fortaleció o no.

MAI: Bien, en el caso de M. si identifico que fortaleció de él solo dentro del aula, otra cuestión es cómo te digo yo tomé la decisión, yo antes estaba siempre dentro del aula y ahora salgo mucho del aula porque, porque entro, lo organizo y lo dejo que haga él, que él haga su propia producción. Entonces de esa manera el profe da cuenta que si su adecuación está bien hecha el alumno la va a poder hacer, creo que esas fue una de las decisiones que hemos tomado en beneficio de la trayectoria de M. . Bueno y una experiencia significativa puede ser, este año fuimos a la feria del libro M., perdón la feria del libro no, a la feria de la ESI, M. tiene como mucho pánico a lo que es la exposición social digamos, entonces no es de salir, no sale, jamás hizo salidas con su grupo, por ahí se planteaba salidas con los chicos y M. jamás asiste porque le da miedo, porque...bueno tiene un montón de fobias y bueno este año lo convencimos de ir, la mamá aceptó, la condición de él es que vaya yo, así que bueno lo acompañamos, así que re bien, lo disfrutó. Al menos eso en lo social nos parece un montón para nosotros, así que esa es una de las experiencias que me llevo de este año; la estudiantina también participó y bueno y lo super disfrutó.

Registro de observación

Observación de la clase Lengua Extrajera: Inglés, número de registro: 4, 5/10/2022.

La observación fue en el horario del espacio curricular de lengua extranjera inglés, en el aula están presentes el grupo de estudiantes de 6° año, en los primeros asientos del lado derecho se encuentran los/as estudiantes en situación de discapacidad (ambas trayectorias educativas son acompañadas por la maestra de apoyo a la inclusión). La maestra de apoyo a la inclusión (en adelante MAI) explica al grupo quién era la investigadora, expresa que es una “amiga” de ella que pretende conocer cómo acompañan a M., la docente le ofrece a la investigadora un asiento que estaba junto a los/as estudiantes en procesos de inclusión (M. y A.). Luego, la MAI decide retirarse del curso porque identifica que con su presencia iban a ser muchos/as adultos/as en el curso.

El/la profesor/a del espacio curricular da comienzo a la clase, recupera cuestiones de lo visto anteriormente en otros encuentros sobre las rutinas, para hacerlo actúa situaciones de la vida diaria. Después procede a brindarles la actividad que tienen que realizar a los/as estudiantes; durante el desarrollo de la actividad M. se acerca a la investigadora para conversar, tuvieron una charla acerca de los proyectos a futuro del estudiante. Este relata que conoce la universidad de la ciudad, con su psicólogo/a y psicopedagogo/a están buscando opciones para su proyecto a futuro, dado que pronto iba a finalizar los estudios en el nivel secundario.

Posteriormente el estudiante recurre a la investigadora para realizar las actividades provistas por el/la profesor/a y ante dudas específicas le pide ayuda. El/la profesor/a explica de manera general al grupo y luego se acerca para explicar de forma particular a M. y A., ellos realizaban el mismo trabajo al igual que el resto del grupo.

Los/as compañeros/as de M. y A. están pendientes de que se encuentren a gusto y cómodos en el curso; cuando finaliza la clase un/una estudiante iba a borrar el pizarrón pero antes de hacerlo le pregunta M. si terminó de copiar, este le expresa que no y lo esperan para poder borrar.

Observación de la clase de Construcción Ciudadana, número de registro: 5, 2/11/2022.

La investigadora ingresa al aula para observar la clase de Construcción Ciudadana, el/la profesor/a le cuenta a la investigadora que están trabajando el tema “derecho laboral”, los marcos normativos que regulan los contratos de trabajo. Comenta que en algunas oportunidades envía el material anticipado para M. y A.

Para dar comienzo a la clase, recupera lo abordado en el último trabajo práctico que trataba acerca de los organismos que regulan el trabajo. La primera parte de la clase es expositiva, mientras explica el/la profesor/a escribe en el pizarrón, cuando termina de exponer les da las actividades a los/as estudiantes. Las actividades son realizadas con artículos de la constitución

nacional, los/as estudiantes tienen que leer y transcribir los artículos que el/la profesor/a les indicó.

M. cuando tenía dudas sobre lo que estaba escrito en el pizarrón consultaba a el/la docente. Se observa que el estudiante no pudo finalizar la actividad propuesta dado que fue poco el tiempo para poder copiar aquello que estaba escrito sobre la explicación que llevó a cabo el/la profesor/a y luego leer y transcribir los artículos porque eran extensos.

En el horario del primer recreo la investigadora conversa con el/la profesor/a, este/esta última comparte que M. realiza las mismas actividades que el resto del grupo, en algunas oportunidades las “simplifica”. Ejemplifica diciendo que, si hay tres consignas, le pide que haga una, no modifica el contenido teórico argumentando que sería insostenible en el tiempo. Describe que el estudiante es muy responsable, tiene mucho acompañamiento por parte de la familia y los/as terapeutas.

Observación de la clase de Matemática, número de registro: 6, 2/11/2022.

El/la profesor/a ingresa al aula, les pide a los/as estudiantes que se acomoden en sus asientos a fin de realizar la evaluación que iban a tener en ese momento. El/la profesor/a procede explicar las consignas de la evaluación al grupo, luego de ello hace entrega de otra evaluación a M. y a A. Durante el tiempo de la instancia evaluativa, el/la profesor/a se sienta y trabaja de manera particular con M. para guiarlo en la realización de la evaluación. Antes de que la investigadora se retire de la clase, el/la profesor/a se acerca y le expresa que M. algunos días trabaja bien y otros como ese día en particular no porque finge que no recuerda los contenidos del tema.

Observación, número de registro: 7, 9/11/2022.

La investigadora concurre a la institución para realizar una observación de clase pero no se concretó puesto que el/la profesor/a no fue a la escuela; antes de retirarse del establecimiento tiene una conversación con la maestra de apoyo a la inclusión (en adelante MAI). En primer lugar, charlan sobre las propuestas educativas que proponen los/as profesores/as para M. y qué aportes hacen para colaborar en la construcción de su proyecto a futuro, la MAI expresa que en algunos espacios curriculares como Emprendimiento socio-productivo y Proyecto vocacional hacen aportes para que M. pueda construir su proyecto.

Relata que en Emprendimiento socio-productivo los/as estudiantes hicieron prácticas profesionalizantes, en el caso de M., trabajó en la biblioteca en el rol de bibliotecario durante una semana, en ese periodo tuvo un horario de trabajo y desempeñó las tareas propias del rol que le tocó. Desde el espacio de Proyecto vocacional, tuvieron salidas a otras instituciones para

que conozcan las propuestas de formación; agrega que ella y las profesoras de orientación y tutoría han tenido reuniones con la familia del estudiante para motivar el desarrollo de la autonomía del joven dentro y fuera de la escuela, en relación a cuestiones básicas cómo bañarse solo, hacer un café con leche o tomar el colectivo solo.

La MAI identifica que una barrera en la autonomía de M. son las preocupaciones de su familia y cómo estas impactan en él, por esto en diferentes oportunidades tiene miedo a lastimarse, se preocupa mucho cuando no atiende una llamada telefónica de su mamá, entre otros ejemplos. Además, cuenta que el estudiante asiste a un centro terapéutico y es atendido por un psiquiatra que trabaja por fuera del centro. Este último fue quién recomendó que M. asista a la escuela con un/una acompañante terapéutico, dado que el psiquiatra tiene otra mirada por no trabajar de manera articulada con el centro y la escuela. Sobre el centro terapéutico al que concurre el estudiante la MAI, dice que una vez hizo un informe en donde no describieron bien el trabajo de acompañamiento que hace la escuela con la trayectoria de M.

Por otro lado, dialogan sobre la tarea de la MAI y las recomendaciones que hace a los/as profesores/as, al respecto comenta que las recomendaciones son hechas a modo general, no son destinadas puntualmente para el trabajo con M. Relata que los/as profesores/as trabajan hace mucho tiempo en la institución y han recepcionado de forma positiva los aportes que realiza MAI, agrega que con las profesoras de orientación y tutoría acompañan a los/as profesores/as.

La investigadora reconoce que en el libro de temas para los/as profesores/as están las recomendaciones que realiza la MAI, las mismas son:

Recuperar contenidos vistos anteriormente, escribir en el pizarrón y presentar material escrito con letra imprenta mayúscula, forzar el potencial y las habilidades en las áreas en las que los estudiantes se sientan más cómodos, valorar los esfuerzos y acompañarlos de manera personalizada, ubicarlos en bancos cercanos al docente, proponer información y conceptos acompañados por soportes gráficos (imágenes, videos, mapas, etc.), evitar las tareas de dictado, emplear material impreso, fotocopiado, con textos cortos y sencillos, consignas secuenciadas, presentar una a la vez, criterios de corrección ortográfico, evitar actividades de largas producciones escritas. Proponer actividades: completar con la palabra, unir con flechas, selección de opción, corrección de afirmaciones, verdadero o falso, clasificación o categorización de conceptos, etc. Permitir el uso de la computadora, uso de material concreto, complementar trabajos escritos con exposiciones orales, adaptar y flexibilizar los tiempos de entrega de trabajos, reducir la cantidad de actividades y ejercicios si fuera necesario.