



Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

TESIS DE GRADO

**“Los procesos de ingreso de estudiantes con discapacidad en una
escuela secundaria privada”**

TESISTA

Nadia Jeannette Real

DIRECTORA

Dra. Cristina Pereyra

FECHA DE PRESENTACIÓN

Marzo 2025

Resumen

Esta tesis se propone construir conocimiento acerca de los procesos de ingreso que se despliegan en torno a estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria de gestión privada de la ciudad de Comodoro Rivadavia. En relación a ello se abordan diversos aspectos que son constitutivos y conforman a los procesos de ingreso. Entre los cuales se distinguen, las condiciones y las prácticas que desenvuelven los/as actores/as escolares y las familias ante el ingreso y admisión del/la estudiante con discapacidad, como así también, las percepciones, vivencias y relaciones que construyen estos/as estudiantes con discapacidad al ingresar y permanecer en la escuela secundaria.

Palabras claves: ingreso - educación - secundaria - discapacidad - inclusión.

*A mis abuelos, a ellos por ser fuentes de amor,
guía e inspiración en mi vida.
Los extraño todos los días.*

ÍNDICE

Resumen	2
Agradecimientos	6
Introducción y contextualización de la investigación.....	7
Objetivos de investigación	12
Capítulo 1	13
Antecedentes y orientaciones teórico-metodológicas	13
1.1 Estado del arte	14
1.1.1 Investigaciones sobre los ingresos de estudiantes con discapacidad a la educación secundaria	14
1.1.2 Investigaciones sobre las tensiones entre educación secundaria, obligatoriedad y estudiantes con discapacidad.....	17
1.1.3 Investigaciones sobre las trayectorias escolares de jóvenes en situación de discapacidad en escuelas secundarias.....	21
1.1.4 Investigaciones a nivel local y regional sobre los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en educación secundaria.....	26
1.2 Orientaciones teórico-metodológicas.....	29
Enfoque y estrategias de investigación	29
1.3 Referentes conceptuales.....	33
1.3.1 Acerca de la discapacidad: del modelo médico al modelo social	33
1.3.2 Acerca de las nociones de inclusión y de educación inclusiva	36
1.3.3 Acerca de la educación secundaria	38
1.3.4 Acerca del ingreso de estudiantes con discapacidad	40
1.3.5 Trayectorias escolares.....	41
1.4 Referentes empíricos	42
1.4.1 La escuela secundaria	43
1.4.2 Los/as sujetos/as claves de nuestra investigación	46
1.4.3 Otros/as sujetos/as escolares claves de nuestra investigación	54
Capítulo 2.....	57
Acerca de las condiciones de ingresos de estudiantes en situación de discapacidad a la escuela secundaria privada.....	57
2.1 Condiciones y prácticas institucionales ante el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad en la escuela secundaria privada	60
2.2 Las familias y el ingreso.....	65

2.3 Las configuraciones de apoyo que construye la escuela secundaria privada en los procesos de ingreso de estudiantes en situación de discapacidad	67
Capítulo 3.....	72
Las prácticas e intervenciones en el marco de las configuraciones de apoyo en el proceso de ingreso y permanencia en torno a estudiantes en situación de discapacidad	72
3.1 Acerca de las prácticas de “Ana”: acompañante terapéutica de Gaspar	72
3.2 Acerca de las prácticas de “Celeste”: maestra de apoyo de Gaspar	76
3.3 Las prácticas docentes en la escuela secundaria en torno a Bianca	81
Capítulo 4.....	89
Acerca de las experiencias y percepciones de la familia y de los/as estudiantes en situación de discapacidad en torno al ingreso y permanencia a la escuela secundaria privada.....	89
4.1 Las experiencias de la familia en torno al proceso de ingreso de los/as estudiantes en situación de discapacidad a la escuela secundaria privada	89
4.2 Las percepciones y vivencias que construyen los/as estudiantes en situación de discapacidad en el ingreso y permanencia en la escuela secundaria	99
4.3 Las relaciones que los/as estudiantes en situación discapacidad construyen con sus pares en una escuela secundaria privada.....	109
Conclusiones	117
Referencias bibliográficas.....	122

Agradecimientos

Me gustaría agradecer, muy especialmente, a mi directora de tesis, Cristina Pereyra, quien, por su generosidad al brindarme sus conocimientos y experiencia, su dedicación y paciencia, no hubiese podido lograr llegar a esta instancia tan esperada. Estaré eternamente agradecida por su tiempo, sus palabras y sus consejos.

A mi mamá Sara, mi inspiración de vida, que por su amor y apoyo incondicional me ha ayudado a poder cumplir todos mis objetivos personales y académicos. Gracias por estar siempre ahí, mamá.

A mi novio Javier, mi compañero de vida, que estuvo a mi lado en cada momento y fue un apoyo para superar cada desafío en la escritura de esta tesis, porque con su amor y motivación me impulsa siempre a perseguir mis metas y nunca rendirme.

A aquellos/as que, con sus palabras, sus oraciones o “frases motivacionales”, me han impulsado para dar este paso, como así también, me han acompañado y animado en el proceso de escritura de la investigación. Gracias a todos/as ellos/as es que también se realizó esta tesis.

Finalmente, quiero agradecer, especialmente, a quienes han sido partícipes de esta investigación: los/as jóvenes estudiantes, la familia, acompañantes, docentes y directivos, por recibirme en su hogar y escuela.

Introducción y contextualización de la investigación

La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 plantea como política educativa nacional la “inclusión educativa”, la cual propone asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. A su vez, refiere que la educación:

brinda las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas con discapacidad a lo largo de toda la vida y promueve en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (LEN, art. 8).

Desde la perspectiva de las organizaciones internacionales vinculadas a la educación, este derecho debe orientar la política educativa para cualquier niño y niña sin discriminación alguna y ser el fundamento de la educación inclusiva reforzando la política a favor de la diversidad cultural y una mayor difusión de la democracia. Por ello, las políticas educativas deben ser suficientemente diversificadas y concebirse de tal modo que sean otra causa más de la inclusión social, fomentando el deseo de vivir juntos (UNESCO, 1996).

Asimismo, a partir de la LEN N°26.206, “la escuela secundaria se establece como obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los y las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” (art. 29). La misma tiene la finalidad de habilitar a los y las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

No obstante, se advierte que, a pesar de la “obligatoriedad” de la escuela secundaria y de que la educación se plantee en término de “inclusiva”, podemos dar cuenta de distintos procesos contradictorios de inclusión y exclusión en las trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad que transitan la educación secundaria. En particular, respecto a su ingreso y permanencia. En este sentido, partimos de considerar que suponen aspectos de la escolaridad que se realizan de modo heterogéneo y adquieren, en ocasiones, características que se relacionan con procesos de inclusión y de exclusión para los/as estudiantes con discapacidad. Puesto que se le suele asignar a la persona con discapacidad, un lugar de invalidez, exterioridad, déficit, carencia e imposibilidad de realizar determinadas acciones (Zuttion, 2006). En este

sentido, advertimos que la categoría de normalidad cobra un lugar relevante como aquella que “opera como dispositivo de control y clasificación de los cuerpos y de la sociedad instalando e inventando únicos modos de ser y estar en el mundo” (Zuttion, 2006, p.182). De modo que toda persona que no responda a ese “patrón”, queda por fuera, encontrándose con barreras que los/as excluye. Entonces, entendemos que, desde el modelo social de la discapacidad, “es la exclusión la que genera discapacidad y no a la inversa, introduciendo la normalidad como fuerza legitimadora de la exclusión” (Zuttion, 2006, p.179). Desde este posicionamiento, el sociólogo Mike Oliver (citado en Ferrante, 2019) expone que:

El capitalismo y la consolidación de la medicina hospitalaria envuelven a las personas con discapacidad en relaciones de opresión, siendo configuradas como portadores de una enfermedad trágica que debe ser superada a través de las prescripciones brindadas por profesionales de la rehabilitación para recuperar la dignidad y el sentido de la vida perdida o jamás alcanzados a causa de sus “deficiencias” (p.4).

Por esta razón, el modelo social nos explica que esta clasificación no es natural: “es la exclusión del sistema de organización del trabajo capitalista la que produce discapacidad y, por ello, es la sociedad generadora de relaciones de desigualdad la que debe ser transformada” (Ferrante, 2019, p. 4).

En esta línea de análisis, nos apoyamos en el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, elaborado en el año 2018, el cual expresa que la tendencia a la inclusión no se comporta de igual manera en las escuelas privadas. Mientras que el 82,1% de los/as estudiantes en situación de discapacidad concurre a las escuelas públicas comunes, sólo un 17,9% lo hace en privadas. Justamente, en ese mismo año, el INADI recibió 2.631 denuncias, y la mayoría –que representa el 20%- tiene como principal motivo: la discapacidad.

Por ello, resulta interesante ahondar en la educación privada, puesto que aún continúan sucediendo situaciones en las que se rechazan o se despliegan barreras a estudiantes con discapacidad. En efecto, nos encontramos que, para aceptar su ingreso, solicitan “apoyo” y “acompañamiento” de figuras tales como los acompañantes terapéuticos, maestras de apoyos a la inclusión, entre otros actores; si no, caso contrario, no serían “admitidos”. Sumado a esto, en varias ocasiones, el rechazo por parte de las instituciones educativas suele ser implícito y no de manera directa. Nos referimos a “excusas” tales como “la falta de cupos para la admisión”, considerarse “una escuela sin adaptación de contenidos para “su” discapacidad”, “falta de

profesionales para llevar a cabo una trayectoria escolar de manera eficiente”, entre otros argumentos. Según Terigi (2007) “la expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas que, con el trasfondo de las transformaciones socioculturales más amplias, cuestiona las funciones selectivas originales del nivel y plantea nuevos desafíos” (p.2). Al respecto, consideramos que estos procesos de ingreso impactan en las trayectorias escolares de los/as estudiantes en situación de discapacidad. Según Terigi (2007):

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos que asisten a las escuelas en calidad de alumnos/as están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han sido reubicados, de la categoría de *problema individual*, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica (p. 1).

De este modo, consideramos que, al haber diversos estudios realizados en el ámbito de la educación pública, desde nuestra perspectiva, pretendemos dar cuenta y (re)conocer la labor que se realiza en las escuelas de gestión privada. A la vez, comprendemos que la focalización en el nivel secundario, supondría un desafío ya que, históricamente, dicho nivel supone fuertes tensiones para el ingreso y permanencia de los/as jóvenes en situación de discapacidad. Si bien la educación secundaria se apoya en principios de democratización y equidad educativa, también representa nuevos desafíos para la escolarización e inclusión de los y las jóvenes. Especialmente para los y las jóvenes en situación de discapacidad ya que, históricamente, las personas con discapacidad han sido vulneradas en relación a sus derechos, entre ellos, el de acceso a la educación.

A modo de aporte, Galván (2018) sostiene que el enfoque inclusivo no debe estar divorciado de las nociones de las trayectorias escolares que se registran en jóvenes con

discapacidad. A su vez, este autor deduce que, “entre los conceptos que se enuncian y la realidad a la que se enfrentan día a día en su formación escolar los y las estudiantes, puede haber grandes distancias” (p.6). Al respecto, entendemos que sí existen disparidades en las trayectorias de un/a estudiante a otro/a y ante lo cual sería necesario comenzar a conocer y describir esta heterogeneidad para luego aportar y promover formas de diversificar los acompañamientos a los/as trayectorias de los/as estudiantes que transitan la educación secundaria.

Dentro de este orden de ideas, también consideramos necesario contemplar que, a raíz de la circulación del COVID-19 en Argentina durante el año 2020 y avanzado el 2021, muchos/as de los/as estudiantes se encontraron realizando su escolaridad de forma remota¹. Por ende, el sistema educativo se vio inmerso en una crisis que azotó al mundo entero, lo cual ha provocado un giro inmenso (García, Osegueda, y Álvarez, 2020). Esta situación ha atravesado de manera particular a las trayectorias de estudiantes con discapacidad, configurando experiencias diversas respecto a los procesos de ingreso y permanencia en las instituciones de educación secundaria privadas y públicas.

Por todo lo expuesto, esta investigación tiene como objetivo indagar acerca de los procesos de ingreso de estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria del ámbito privado. En particular, este estudio, se inscribe en contextos de postpandemia por COVID-19 y de vuelta a la presencialidad. Por ende, tenemos en cuenta las modificaciones en el funcionamiento y organización de la escuela, con especial atención en aquellas que se desarrollaron en relación a los/as estudiantes con discapacidad.

Al respecto, García, Osegueda y Álvarez (2020) mencionan que se han cuestionado las estrategias aplicadas a los y las estudiantes vistos todos/as en una normalidad no existente. Desde esta perspectiva sostienen que “es allí donde está el reto de mirar a la educación inclusiva como un fenómeno propiciador del cambio en los procesos de inclusión y participación en las instituciones educativas” (García, Osegueda y Álvarez, 2020, p. 1013). Por tanto, no se debe pasar por alto que la educación inclusiva no escapó de la pandemia, de manera que los efectos a partir de ella pueden ser considerados con más alto grado de dificultad.

Ahora bien, en esta tesis resulta oportuno abordar los procesos de ingreso de estudiantes en situación de discapacidad identificando distintos aspectos. Entre los cuales se encuentran aquellos que refieren a las condiciones de ingreso y a las prácticas e intervenciones que

¹ Modalidad de cursado que alternó entre instancias de enseñanza virtuales y presenciales en contextos de pandemia y postpandemia por COVID-19.

desenvuelven diferentes actores escolares tales como equipo directivo, profesores/as, entre otros/as) con quienes los/as estudiantes con discapacidad van a ir construyendo determinados sentires, vivencias y experiencias escolares. También, incluimos las percepciones y vivencias que atravesaron los/as estudiantes con discapacidad y sus familias, y las relaciones que construyen estos/as jóvenes con discapacidad con otros/as pares y actores escolares al momento de ingresar y transitar su escolaridad secundaria.

Esta investigación se inscribe en un enfoque de investigación etnográfico relacional dialéctico (Achilli, 2005), el cual supone “conocer *procesos* que van más allá de los casos separables, que se mueven entre y más allá de ellos y que en el proceso los transforman” (Wolf, 1993; citado en Achilli, 2005, p.16). Esta perspectiva parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo de relacionar distintas dimensiones de una problemática, analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Por tanto, “supone un trabajo de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones desde una perspectiva que anticipa la estructuración social no abstractamente sino en sus propias contradicciones y en su necesidad” (Adorno, 1978; citado en Achilli, 2005).

Asimismo, este estudio se llevó a cabo en contextos de vuelta a la presencialidad durante el año 2021 y 2022, luego de transitar el Aislamiento, Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), debido a la pandemia mundial por COVID-19 durante el año 2020. El trabajo de campo se desarrolló en una escuela secundaria de gestión privada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut. Dado que nos interesó conocer las experiencias, vivencias y percepciones, realizamos esta investigación con dos estudiantes con discapacidad que se encuentran realizando su escolaridad en esta escuela secundaria.

Para resguardar las identidades de las personas con quienes desarrollamos esta investigación, se van a utilizar nombres ficticios. Por un lado, nos vamos a referir a la estudiante Bianca, quien, al momento de realizar esta investigación, se encontraba cursando 5to año y tenía 16 años. Por otro lado, Gaspar, quien estaba cursando 2do año y tenía 13 años.

Además, este estudio incluyó otros/as actores/as escolares y sociales tales como profesores/as, equipo directivo, acompañantes terapéuticos, maestra de apoyo, y también, las familias de los/as estudiantes con discapacidad. A todos/as ellos/as se les resguarda la identidad, nombrándolos con nombres ficticios.

A continuación, presentamos los objetivos de investigación que guiaron y orientaron este estudio.

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Describir y analizar los procesos de ingreso que se despliegan en torno a los y las estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria de gestión privada de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Objetivos específicos

- Describir y analizar las condiciones de ingreso -requisitos, normativas, solicitudes- que construye la institución educativa para admitir a los y las estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria de gestión privada.
- Describir y analizar las prácticas que llevan adelante los/as distintos/as actores/as escolares -directivos, docentes, entre otros- en el proceso de ingreso de los y las estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria de gestión privada.
- Describir y analizar las experiencias de las familias en torno al proceso de ingreso de los y las estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria de gestión privada.
- Describir y analizar las percepciones y vivencias que construyen los y las estudiantes en situación de discapacidad respecto a los procesos de ingreso en una escuela secundaria de gestión privada.
- Describir y analizar las relaciones entre los y las estudiantes en situación de discapacidad y sus compañeros/as al ingresar a una escuela secundaria de gestión privada.

Capítulo 1

Antecedentes y orientaciones teórico-metodológicas

El presente capítulo está constituido por dos apartados centrales: Estado del arte y orientaciones teórico-metodológicas.

Respecto al “Estado del Arte”, podemos plantear que el mismo está constituido por diversas investigaciones y estudios que se vinculan con nuestra temática de estudio referida a los ingresos de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria. Para dar cuenta de un estado de situación respecto al estudio de esta temática recuperamos diferentes investigaciones que provienen de diversos enfoques de investigación y perspectivas teóricas, las cuales en su mayoría se inscriben en los campos de la educación, la sociología y la discapacidad. Este apartado se organiza a partir de cuatro ejes temáticos. En primer lugar, mencionamos aquellos estudios que abordan los ingresos de estudiantes con discapacidad a la educación secundaria, dando cuenta de las complejidades de la temática, donde se describen las singularidades del ingreso y permanencia de los y las estudiantes en situación de discapacidad en la educación secundaria. En segundo lugar, recuperamos algunas investigaciones que reflejan las tensiones entre la educación secundaria, la obligatoriedad y los/as estudiantes con discapacidad. En tercer lugar, presentamos investigaciones que abordan las Trayectorias Escolares de jóvenes en situación de discapacidad en escuelas secundarias. En cuarto lugar, mencionamos aquellas investigaciones que, a nivel regional y local, abordan los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria.

Por otra parte, con relación a las orientaciones teórico-metodológicas, en primer lugar, presentamos los referentes conceptuales centrales de esta investigación. Ellos son: discapacidad -desde el modelo social-, inclusión—posicionándonos en la educación inclusiva-, las nociones de educación secundaria y los ingresos, y una breve referencia a la categoría de trayectoria escolar.

Luego, se describen los referentes empíricos de esta investigación: la escuela secundaria elegida, los/as estudiantes en situación de discapacidad, la maestra de apoyo, las acompañantes terapéuticas, y otros actores claves —directora y profesores-.

Por último, se presenta el enfoque y las estrategias de investigación desarrolladas durante el trabajo de campo.

1.1 Estado del arte

Para esta investigación resultan antecedentes relevantes los estudios desarrollados desde diferentes enfoques de investigación y de perspectivas teóricas acerca de los ingresos de estudiantes con discapacidad a la educación secundaria y las tensiones que ello implica. Puntualmente, aquellas que se vinculan con las trayectorias escolares de estos/as estudiantes y sus procesos de inclusión en la educación secundaria.

1.1.1 Investigaciones sobre los ingresos de estudiantes con discapacidad a la educación secundaria

En este apartado presentamos investigaciones que abordan los mecanismos que se despliegan para el ingreso de estudiantes con discapacidad y las particularidades que se dan en el inicio de su escolaridad secundaria.

Para dar comienzo, una de las investigaciones que recuperamos es la realizada por Delgado (2019) quien busca problematizar los mecanismos estatales de ingreso a la escuela secundaria y su relación con la igualdad de oportunidades en las trayectorias escolares de los/as estudiantes de la Educación Técnico Profesional (ETP). Este estudio se realizó en dos escuelas secundarias técnicas públicas de la ciudad de Bariloche. Se entrevistaron a directivos, preceptores, tutores “maestra fortalecedora” y un grupo de estudiantes de ambos establecimientos.

Delgado (2019) explica que la escuela secundaria en todas sus modalidades se constituye en un derecho para los/as jóvenes de nuestro país con la sanción de la LEN N°26.206 que establece la obligatoriedad del nivel. Ello implica el ingreso de jóvenes que históricamente no habían sido pensados en la secundaria y que constituyen las primeras generaciones en acceder y completar el nivel secundario. En este sentido, afirma que a partir de la sanción de leyes y normativas nacionales se buscó poner en tensión la matriz selectiva que caracterizó históricamente el nivel secundario desde los orígenes del sistema educativo. Estas leyes y normativas se basan en políticas que buscan la inclusión de jóvenes a la escuela secundaria como así también la producción y configuración de nuevas prácticas escolares. A su vez, esta autora señala que en la provincia de Río Negro, y en particular en la ciudad de Bariloche, persisten mecanismos administrativos y burocráticos que, apoyados en la vigencia de un marco regulatorio progresivo, hacen que el Estado regule el ingreso a la escuela secundaria bajo la forma de un sistema igualador que esconde la arbitrariedad que supone el azar (sorteo). Esta

regulación impide que las familias y los/as jóvenes elijan la escuela y desconoce la importancia que tiene la escuela en la construcción del proyecto de vida. Al respecto, Delgado (2019) afirma que el sorteo es el mecanismo de ingreso que la provincia de Río Negro ha reglamentado a partir de la Resolución 3870 en el año 2014. Este rige para todos los establecimientos secundarios públicos diurnos en sus diversas modalidades cuando la cantidad de vacantes del establecimiento es superada por la demanda. Dicha resolución expresa que el número total de vacantes es “analizado y elaborado” por los equipos directivos y la supervisión de educación secundaria que corresponde a cada establecimiento en “función del ingreso a primer año, así como también para la proyección de matrícula del periodo escolar siguiente” (Delgado, 2019, p.55). Esta investigación muestra que las resoluciones 3870/14 y la 3360/16 establecen el ingreso a la escuela secundaria a través de un proceso de inscripción mediante planilla que se realiza en el último año de la escuela primaria, así como la entrega de un folleto informativo y reunión para los adultos responsables con el listado de establecimientos públicos de la localidad. Por otro lado, el principal cambio que trae la Resolución 3360/16 respecto del mecanismo de ingreso por sorteo es que se deberá hacer una inscripción a primer año por sistema informático: Legajo Único de Alumno y Sistema Administrativo de Gestión de la Educación. De este modo, cuando los/as estudiantes terminan la escolaridad primaria las familias completan, junto a los/as maestros/as de nivel primario, una planilla en la que indican un orden de “interés” de los establecimientos públicos a los que concurrirán sus hijos/as. Si bien este orden estará sujeto a sorteo, una vez cumplimentada la inscripción, la figura de “permuta” permite a quienes “deseen con argumentos sólidos y documentados” cambiar su vacante a otra escuela. Las resoluciones proponen que a partir de un “registro formal de solicitudes de pases en la escuela de destino la demanda superará las vacantes disponibles se efectuará un sorteo público a los fines de garantizar un reingreso justo y transparente” (Delgado, 2019, p. 56).

A su vez, en ambas resoluciones mencionadas, existe un criterio de “ingreso directo” para la distribución de vacantes con un orden de prioridad para el caso de estudiantes en proceso de inclusión que hubieran acreditado la terminalidad de la escuela primaria junto a la “planilla de inscripción, certificado de discapacidad y/o informe del equipo de inclusión y/o certificado médico”. En segundo orden, para el caso de “hijos del personal docente y no docente” y en tercer lugar “quienes tengan hermanos/as en el establecimiento” (Delgado, 2019).

En definitiva, esta investigación, plantea como el Estado trata de plantear de una respuesta política para resolver la demanda a partir de ciertos mecanismos de selección en base al rendimiento de las trayectorias y el origen social, que operaría negativamente en las

trayectorias y oportunidades educativas de los/as jóvenes. Estas cuestiones llevaron a interrogar si el derecho a la educación, la obligatoriedad del nivel y reformas al interior de los establecimientos, se constituían efectivamente en garantía de igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes (Delgado, 2019).

Otra de las investigaciones recuperadas para el análisis de los ingresos de los/as estudiantes con discapacidad en la educación secundaria es la que desarrolla Di Franco (2022), quien trata de conocer los procesos de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad en una escuela laica, mixta y de gestión privada en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe.

En este estudio, la autora aborda tres dimensiones de análisis: las particularidades que se dan en el inicio del nivel secundario en los/as estudiantes en situación de discapacidad desde la perspectiva docente y los/as profesionales del equipo terapéutico; las estrategias implementadas en el inicio del nivel secundario; y el trabajo interdisciplinario dado entre los/as profesionales del equipo terapéutico y los/as docentes de la mencionada escuela.

Los resultados a los que se arriba parten de caracterizar a las adolescencias como experiencias diversas, desestimando una edad cronológica y destacando la importancia de fomentar la socialización y autonomía en esta etapa. Según Di Franco (2022) esto quiere decir que, si bien se trata de que el/la adolescente pueda construir hábitos de estudio, es primordial tener en cuenta las habilidades sociales que el/la misma establece al ser parte de la institución educativa. Estas habilidades sociales invitan a los/as adolescentes a que, a partir del diálogo, del intercambio y de la afectación de un cuerpo con otro puedan construir un camino hacia la autonomía. En cuanto a las estrategias de enseñanza, Di Franco (2022) señala que las mismas son implementadas más por el Maestro Integrador quien es reconocido como garante de los aprendizajes del sujeto en situación de discapacidad. En consecuencia, la autora considera la necesidad de un trabajo articulado entre partes, ya que se apuntaría tanto a fomentar una relación vincular entre docente-alumno como a fomentar un crecimiento paulatino de la autonomía del sujeto en situación de discapacidad ya que el maestro integrador no quedaría como único adulto responsable de los aprendizajes del sujeto en cuestión. Por lo tanto, Di Franco (2022) considera importante comenzar a trabajar con las necesidades educativas diversas de todo aquel estudiante alumno que pertenezca a la institución y no sólo con el/la alumno/a que se encuentran formando parte de un Proyecto Pedagógico Individual (PPI), implicando poder entender al otro, empatizar con el otro, independientemente de que se encuentre en situación de “integrado/a” o no.

En relación a la interdisciplina, tanto docentes como profesionales del equipo terapéutico, la entienden como un trabajo entre las distintas partes, sin embargo, reconocen que no sucede en la práctica, dado que no mantienen una comunicación constante. A su vez, la misma se evidenciaría fragmentada y jerarquizada, haciendo necesario transformar y fortalecer el diálogo entre los mismos a fin de mejorar el acompañamiento de las trayectorias escolares. En definitiva, para Di Franco (2022), se trata de realizar movimientos institucionales que permitan que la lógica ascendente y jerárquica se modifique a un trabajo diario, permanente y espiralado. A su vez, según esta autora se torna necesario establecer encuadres precisos y coherentes de trabajo que permitan que se construya una mejor y más fluida comunicación entre los grupos poblacionales indagados (Di Franco, 2022).

1.1.2 Investigaciones sobre las tensiones entre educación secundaria, obligatoriedad y estudiantes con discapacidad

En este apartado recuperamos aportes de investigaciones que permiten describir brevemente aquellas tensiones que suelen emerger en relación con la extensión de la educación secundaria, su obligatoriedad y el ingreso de estos “nuevos sujetos sociales” que son los/as estudiantes con discapacidad. En relación a ello, podemos plantear que, en Argentina, a partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, se asume el compromiso de que todos/as los/as adolescentes y jóvenes del país completen el nivel de educación secundaria como parte de su educación básica y obligatoria.

Al respecto, nos resulta clave recuperar los aportes de Barrozo (2018), quien aborda las particularidades del nivel secundario y los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, en el marco de una investigación que se desarrolla en escuelas de la provincia de Salta.

La autora señala que la escuela ha favorecido fuertemente al proceso de construcción de lo que se conoce como “infancia anormal” y ha excluido a grandes sectores de la sociedad entendidos como minoría diferente. Por lo tanto, las personas con discapacidad no han sido ajenas a este proceso y, en sus experiencias, puede evidenciarse el carácter discriminatorio de las estructuras de la sociedad en general y del sistema educativo en particular. Por lo tanto, Barrozo (2018) sostiene que el debate, en este caso sobre la educación secundaria, es un tema de suma relevancia, en vistas de analizar y discutir líneas de acción destinadas a garantizar a todos/as los/as jóvenes, con o sin discapacidad, el acceso y permanencia en la educación obligatoria.

Junto al proceso de consolidación del sistema educativo, tiene origen la escuela secundaria en la Argentina, a mediados del S.XIX. Al respecto, Barrozo (2018) plantea que, a diferencia de la educación primaria, la educación secundaria no era destinada para todos y todas desde sus inicios. En ese tiempo, regulaba la Ley 1420, la cual enuncia que la educación primaria debía ser común, gratuita y obligatoria como una estrategia política para la construcción de la identidad nacional. De este modo, se podían identificar dos circuitos diferenciados: por un lado, los colegios nacionales, antesala de los estudios universitarios destinados a varones de la clase dominante; y, por otro lado, las escuelas normales, dirigidas para mujeres, quienes obtienen la titulación en magisterio.

La autora plantea que en la actualidad aún persisten formas de hacer y de saber en la escuela secundaria que responden a la lógica de sus orígenes. Además, guarda ciertos rasgos, características o “coordenadas” que estructuran su dinamismo. Terigi (2008; citada en Barrozo, 2018) describe tres dimensiones básicas en las que se organiza la escuela secundaria: la primera, es la “clasificación del currículo”, la cual organiza el saber en diferentes clasificaciones y los contenidos están claramente establecidos en unidades curriculares o asignaturas. Por ello, se dice que el currículum de este nivel afronta una condición de anacronismo. La segunda es el “principio de designación de los profesores por especialidad”, la cual responde a la clasificación del saber en espacios determinados; y, la tercera tiene que ver con la “organización del trabajo docente por horas de clases”, esto da lugar al fenómeno de profesores *taxi*, docentes que parecen taxis ya que tienen que moverse de una escuela a otra durante la jornada laboral.

Otra de las investigaciones recuperadas para el análisis de la educación secundaria, obligatoriedad y estudiantes con discapacidad es la que desarrollan Barrozo, Schewe y Pereyra (2017), quienes debaten sobre los marcos normativos y lo que acontece en la práctica, en relación con la educación inclusiva en las escuelas secundarias denominadas “comunes”. Este estudio se llevó a cabo con actores involucrados en los procesos escolares, entre ellos: docentes de apoyo a la inclusión y estudiantes con discapacidad.

A partir de la información obtenida, las autoras dividen el análisis en dos instancias: una referida a las políticas educativas y normativas existentes sobre inclusión y discapacidad en el Nivel Secundario y otra vinculada con las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas.

En relación a la primera instancia, las autoras indican que, a partir de una serie de luchas y militancias por parte de las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones sociales,

en el año 2006 se aprueba el documento internacional clave para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad: “La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad” (CDPD). Argentina recupera este documento en el 2008 y, en el año 2014, la convierte en la ley N° 26.378. Paralelamente, en el año 2006, Argentina sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual establece la extensión de la escolaridad obligatoria que, al presente, abarca todo el nivel secundario. Así, en el marco de esta nueva política, se llevan adelante una serie de acciones para garantizar este derecho. Por ello, se establecen una serie de lineamientos como las “Propuestas para la inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares en educación secundaria” (Res. CFE 103/10, anexo I), que establecen la necesidad de gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos/as los/as adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad.

Con respecto a la segunda instancia, Barrozo, Schewe y Pereyra (2017) señalan que la escuela secundaria presenta “resistencias” respecto a: por un lado, la “inclusión” de estudiantes con discapacidad y, por otro lado, en relación a las concepciones que se tienen sobre los procesos escolares de adolescentes y jóvenes en la secundaria que tensionan las trayectorias que desarrollan en las escuelas secundarias. Estas concepciones se reducen a la idea de que sus dificultades son causadas por su déficit y que las dificultades de algunos/as estudiantes son el resultado de la interacción entre las condiciones personales de estos y la forma que se elige organizar las escuelas, como de los estilos y formas de enseñanza que se les ofrece. También, estas autoras señalan que, en relación a las trayectorias de estudiantes con discapacidad, las maestras de apoyo a la inclusión refieren que “no imaginan al nivel secundario como un nivel que podría brindar una respuesta a todos los alumnos”. Al respecto, Barrozo, Schewe y Pereyra (2017) consideran que esto es consecuencia del carácter elitista del nivel secundario y, a su vez, las formas que adquieren las trayectorias de las personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina, las cuales están atravesadas por situaciones que demuestran que las lógicas del sistema escolar resultan “excluseras”.

Para finalizar, otra de las investigaciones que recuperamos es la de Nobile y Arroyo (2015) quienes indagan sobre el surgimiento de distintos tipos de escuelas para diferentes sectores sociales que acompañaron la expansión educativa. Específicamente, las Escuelas de Reingreso (ER en adelante). En este surgimiento se vislumbra cómo se fue ampliando el acceso a la educación media a nuevos sectores en establecimientos con características particulares. Esta investigación se llevó a cabo en distintos grupos de escuelas medias con rasgos o factores

variables institucionales (religiosos o laicos, de diferentes colectividades, mixtos o no, entre otros), en distintos sectores sociales de la Ciudad y el Gran Buenos Aires. Al respecto, las autoras señalan que, la progresiva expansión de la escuela media junto con el actual mandato de inclusión trajo aparejados nuevos problemas para un sistema educativo que no modificó su matriz de origen. Lo que llevó al Estado a crear nuevas instituciones para afrontar la problemática de la escolarización de aquellos/as que estaban fuera del sistema educativo, entre ellas, las Escuelas de Reingreso. En este marco, se trata de una estrategia de política pública para dar respuesta a la obligatoriedad escolar apuntando a la inclusión educativa de grupos que históricamente habían sido excluidos del nivel medio. Esta propuesta política buscaba modificar algunos rasgos del “formato escolar” tradicional de la escuela secundaria (Nobile y Arroyo, 2015). Al respecto, estas autoras señalan que durante los años ‘90 proliferaron políticas focalizadas con la finalidad de compensar las consecuencias producidas por las políticas económicas y de reducción del Estado. Por lo tanto, la intención era mitigar la caída de aquellos sectores de la población en la pobreza sin pensar modificaciones estructurales, ni políticas universales. De modo que, la propuesta política de reingreso se acota a una población objetivo cuyos rasgos se definen en relación con variables vinculadas con la pobreza material y simbólica. No obstante, en las ER, aunque se ponen requisitos para el ingreso, “éstos no tienen que ver con las condiciones materiales o simbólicas, sino con la posición de exclusión de esta población frente al sistema educativo” (p.73). Según Nobile y Arroyo (2015) esto vislumbra fallas por parte del Estado en provisión de los servicios educativos y no en las poblaciones a las que está destinada. A su vez, la creación de esta propuesta diferencial se vincula con el objetivo “universalizador”, es decir, se propone alcanzar un objetivo universal como es el cumplimiento del derecho a la educación (en este caso a partir de la universalización de la educación media). En este sentido, según las autoras este programa está pensado como un mejoramiento del plan de estudios caduco de la escuela media que podría ser generalizable a todos y como una propuesta que intenta subsanar las dificultades generales de la escuela media tradicional, que favorecen la expulsión de estos jóvenes.

Con lo mencionado anteriormente, Nobile y Arroyo (2015) aseveran que una de las tensiones que atraviesa la propuesta es el reconocimiento de que el plan fue pensado a partir de las necesidades de una población con características distintas a las que tradicionalmente el sistema albergó, sin perder de vista que es el sistema educativo el que falló en relación con esta población. De este modo, Nobile y Arroyo (2015) explican que la creación de un circuito educativo, sin la consiguiente revisión de la matriz institucional del secundario en general,

permite que las otras escuelas continúen expulsando población, estando las ER para incluirlas, “las cuales terminan funcionando como una “malla” que logra contener parcialmente a la población que expulsa la escuela secundaria “tradicional” (p.74). Por tanto, estas escuelas ponen en evidencia mecanismos expulsivos del secundario y, a su vez, legitima el circuito paralelo que se encarga de aquellos que el resto de las escuelas expulsan.

Por último, si bien en estas escuelas se flexibiliza el régimen académico para “adecuarse” a las posibilidades de cursado de esta población, como así también, se modifica algunas condiciones para facilitar el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, no se transforma el currículum, ni en relación con su fuerte clasificación, ni en relación con los contenidos abordados (Nobile y Arroyo, 2015).

1.1.3 Investigaciones sobre las trayectorias escolares de jóvenes en situación de discapacidad en escuelas secundarias

En este apartado nos interesa recuperar las investigaciones que abordan las Trayectorias Escolares de jóvenes en situación de discapacidad en escuelas secundarias.

Al respecto, Tobón Rendón (2019), realiza una investigación sobre las trayectorias y las experiencias escolares de seis estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, en la Ciudad de Buenos Aires. Esta autora parte del supuesto de que los resultados del avance normativo no reflejan en las prácticas escolares en general y en los/as estudiantes con discapacidad los objetivos que los motivan. Entonces, surge la pregunta por la educación inclusiva desde sus políticas y su puesta en acción en las instituciones de educación secundaria común. Según esta autora, en la trayectoria enmarcada en una historia escolar, no hay linealidad ni perfectas continuidades: hay cambios, transformaciones, movimientos dinámicos, encuentros y desencuentros. Y, con estas características, los y las estudiantes con discapacidad ingresan al nivel primario y más tarde a la secundaria. Así, Tobón Rendón (2019) indica que en este recorrido los/as jóvenes con discapacidad encuentran escuelas que los/as acogen y les dan cabida para finalmente poder narrar desde un tiempo presente su trayectoria como estudiantes en curso. No obstante, es necesario repensar en los procesos que atraviesan la experiencia escolar de estos/as estudiantes, “quienes ven vulnerado una y otra vez su derecho a acceder, permanecer y egresar en la escuela” (p. 183). Por lo que esta autora plantea que se puede hablar de exclusión desde adentro en términos de un proceso en el que aquellos que son incluidos en la escuela común construyen una experiencia escolar marcada por la segregación, la discriminación y, finalmente, la expulsión.

En esta investigación, en primer lugar, los/as estudiantes narran cómo a lo largo de su recorrido escolar son objetos de rechazo y malos tratos por parte de otros compañeros, así como también de barreras de tipo conceptual y actitudinal por parte de profesores, quienes por el hecho de estar en desacuerdo con su inclusión crean trabas para la misma y generan condiciones que van en detrimento de su dedicación. En segundo lugar, los/as estudiantes señalan que se encuentran con barreras de tipo didácticas donde la falta de adaptaciones curriculares afecta los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Tobón Rendón, 2019).

La autora identifica tres incidentes críticos que atraviesan los casos presentados. Uno de ellos, es el paso de la primaria a la secundaria. Tobón Rendón (2019) señala que:

Esta transición es universal y está prevista por la trayectoria teórica, por cuanto es abarcativa a todos los estudiantes que terminan el nivel de primaria y aunque resulta en general un momento conflictivo y decisivo para todos, en el caso de los estudiantes con discapacidad, en particular, deja al descubierto intrincados parámetros selectivos del sistema escolar. Lo cual representa un fenómeno a tener en cuenta acorde con la transformación de la educación secundaria en obligatoria y con lo propuesto por la Resolución 311/16 (p.185).

Asimismo, metafóricamente, señala que este momento de la trayectoria puede representarse como un territorio desolado del que nadie se hace cargo, ni la escuela expulsora de donde egresan, ni la escuela receptora aún inexistente (Tobón Rendón, 2019, p.186). De modo que, es un período de constantes negativas, de puertas cerradas, de discriminación a causa de la discapacidad y el desconocimiento: por tanto, razón de abandono y fracaso escolar. En suma, según Tobón Rendón (2019) si bien esta transición está prevista por la trayectoria teórica no recibe la atención necesaria por parte de las políticas educativas, a fin de garantizar que este pasaje haga parte de una transición positiva.

Por otro lado, en esta investigación se destaca el soporte familiar como clave de la inclusión, ya que son determinantes de la orientación que tome la trayectoria escolar. La familia es una de las fuertes razones para que estos/as estudiantes logren ingresar y permanecer en la escuela secundaria. En general, la familia se plantea con antelación un proyecto educativo para sus hijos/as y una trayectoria teórica posible a recorrer. No obstante, desde la trayectoria real, se ven enfrentadas a una búsqueda constante de escuelas que acepten a sus hijos, lo cual se incrementa en la transición hacia la secundaria, donde se presentan de forma más frecuente,

situaciones de rechazo, exclusión y un sinnúmero de barreras. En este sentido, Tobón Rendón (2019) sostiene que:

Es con la perseverancia de las familias, los recursos propios a nivel económico, educativo y simbólico, y la red de apoyo que éstas construyen, desde una búsqueda individual, que van encontrando y recorriendo el camino de la trayectoria escolar de sus hijos y con sus hijos (p.195).

Por otra parte, nos resulta clave recuperar los aportes de Galván (2018), quien se propone plantear algunas reflexiones en relación a las trayectorias escolares de los y las jóvenes con discapacidad y las visiones que se han manejado sobre las barreras y los facilitadores al aprendizaje y la participación, en escuelas de educación secundaria, en el marco de los debates actuales sobre educación inclusiva. Al respecto la autora señala que “el avance histórico en el proceso de escolarización de los estudiantes con discapacidad ha transitado por varias etapas signadas por diferentes paradigmas, todos ellos aún vigentes” (p.4). Refiere a tres enfoques que los sistemas de enseñanza han adoptado con las personas con discapacidad: exclusión, segregación e integración. Respecto al enfoque de exclusión, el mismo se produce cuando se mantiene separado a un estudiante de la escuela debido a la existencia de una deficiencia, sin ofrecer otra opción educativa en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes. No se permite que el estudiante con discapacidad se incorpore al sistema de enseñanza en relación a su edad, de su nivel de desarrollo o de un diagnóstico y se lo ubica en un entorno de asistencia social y sanitaria, sin acceso a la educación. Por su lado, el enfoque de segregación se da cuando un estudiante con discapacidad es enviado a un centro educativo diseñado para responder a una deficiencia concreta, conocidas normalmente como escuelas especiales. Por último, en relación a la integración, los estudiantes con una deficiencia concurren a una escuela común, si se pueden adaptar a ella y cumplir los requisitos normalizados; su objetivo es reforzar la capacidad del estudiante para cumplir con las normas. En suma, estos tres enfoques que excluyen, segregan o integran a las personas pueden coexistir y afectar a otros estudiantes además de aquellos con discapacidad (Galván, 2018).

En relación a las trayectorias escolares, Galván (2018) expone que asegurar la obligatoriedad de la educación secundaria supone la producción de políticas y programas educativos específicos para garantizar una mayor democratización en el acceso, permanencia y terminalidad de los y las jóvenes. Estas políticas “se enfrentan a una serie de desafíos vinculados

con la presencia de nuevos sujetos sociales producto de la expansión de la matrícula del nivel y baja tasas de egresos” (p.17). A su vez, sostiene que, para que el aprendizaje sea efectivo, deben darse una serie de condiciones que dependen de múltiples actores y factores tales como los y las docentes involucrados/as en el proceso de formación y el lugar que deben conjugarse armoniosamente para propiciar una trayectoria escolar positiva para los y las estudiantes con discapacidad. De esta manera, para que estos ajustes sean posibles, deben darse diversos cambios tanto en las expectativas respecto a la inclusión educativa que hagan reto a las funciones como la organización tradicional de la escuela secundaria.

Asimismo, la autora entiende que, a partir de las definiciones de Terigi (2008; citado en Galván, 2018), la “trayectoria real” se ajusta más al verdadero proceso que atraviesan los niños y jóvenes que varían de uno a otro dependiendo de las condiciones que los rodean. Continúa afirmando que, analizando las trayectorias de los sujetos, “podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años” (p.18). Así, para una educación inclusiva deben existir cambios en la forma de entender el proceso educativo, partiendo de la participación de todo el alumnado y teniendo en cuenta a los y las estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela.

A su vez, entiende que, en un sistema educativo basado en la gradualidad y la homogeneidad, la realidad muestra que a medida que los/as estudiantes transitan por el mismo, se produce un proceso de selección que va dejando fuera del sistema a una importante cantidad de estudiantes. En consecuencia, considera que el enfoque inclusivo:

puede estar divorciado de las nociones de trayectorias escolares que se registran en jóvenes con discapacidad. La distancia entre los conceptos que se enuncian y la realidad que se enfrentan día a día en su formación escolar los jóvenes, puede deberse a la no incorporación del modelo social de la discapacidad y al no entendimiento de las trayectorias escolares (Galván, 2018, p. 26).

Resumiendo, Galván (2018) entiende que, en nuestro país, todavía existe un sistema de educación segregada y que la llamada “educación inclusiva” consiste, en la mayoría de los casos, en la incorporación de estudiantes con discapacidad a un sistema que permanece indiferente y poco receptivo ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y no discriminación. A la vez, señala que: “el reto es reafirmar la importancia de brindar una educación inclusiva en nuestro país aunando recursos pedagógicos, humanos y técnicos para

armar una estructura que sirva para una real inclusión de los y las alumnos/as con discapacidad en la escolaridad común” (Galván, 2018, p. 25).

Otra de las investigaciones que recuperamos para el análisis de trayectorias escolares es la que desarrolla Schewe (2020), la cual tiene como objetivo analizar las trayectorias escolares de tres estudiantes con discapacidad que cursan el nivel secundario en la provincia de Misiones, Argentina. Este trabajo se desarrolló en tres escuelas secundarias. La autora parte del supuesto de que, si bien las trayectorias escolares han sido analizadas como los recorridos que los estudiantes realizan durante ese transitar, en el caso de los y las estudiantes con discapacidad se presentan particularidades con respecto a las configuraciones y oportunidades de continuidad. Además, señala que, cobran relevancia las condiciones familiares, contextuales e institucionales de acceso a esos procesos, por lo que para la misma se considera, fundamental, indagar sobre las formas de articulación de cada uno de esos espacios que configuran y conforman la vida de cada estudiante. En cada caso, se toman las decisiones que permiten (o no) las continuidades necesarias para cursar el nivel secundario. Al decir de Schewe (2020) estas trayectorias se encuentran atravesadas por una serie de situaciones que se relacionan con el capacitismo, incluyendo sospechas sobre las continuidades, entre las que se encuentra el hecho de que no se contemple (aún) la posibilidad de que asistan a instituciones de educación común. Con respecto a esto último, la autora asevera que las personas con discapacidad tienen que formar parte de los espacios de construcción de saberes sobre ellos, para no reproducir las sospechas y generar alternativas pertinentes para pluralizar las educaciones. Asimismo, señala que existen otros estudiantes que atraviesan la totalidad de sus trayectorias en escuelas comunes, sin embargo, también implica una serie de complejidades. Es decir, surgen una serie de interrupciones en las trayectorias que son aplicadas en casos de estudiantes con discapacidad, las cuales se vislumbra en tres momentos: ingreso, permanencia y egreso. En el ingreso, se desarrollan tres tipos de interrupciones: las interrupciones burocráticas, por falta de recursos y por motivos de discriminación. En la permanencia, se presentan tres tipos de interrupciones: de acceso al curriculum, al aprendizaje y por falta de recursos. Por último, en el egreso, se diferencian otros tipos de interrupciones: certificaciones con anexos, no se certifica el nivel en escuela de Educación Especial y derivaciones a circuitos paralelos.

Asimismo, Schewe (2020) señala que “la posibilidad de promover una escuela para todos (y no solamente para aquellos considerados aptos, educables, sanos y capaces) implica ocuparse de los procesos que pueden estar relacionados con la exclusión de los estudiantes” (p.35). Lo que significa que se debe “revisar los resabios constitutivos de la escuela tradicional

e interpelar sus pilares para entender los motivos de la permanencia de estudiantes con discapacidad en espacios que contribuyen a sostener una situación de desventaja” (Schewe, 2020, p. 35).

Por último, la autora considera que la reinención de la escuela implicaría contemplar el derecho a la educación de todos los estudiantes como el principio que organice todas las decisiones (...) entendiendo que “la existencia de un “estudiante ideal” que atraviesa su trayectoria escolar en tiempos y formas que pueden determinarse con siglos de anticipación, es absurda” (Schewe, 2020, p. 37). Por lo tanto, los argumentos que se presentan en esta investigación se basan en que “la escuela históricamente ha sido cómplice de categorizar y organizar a los estudiantes en función de sus condiciones –físicas, intelectuales, estéticas, funcionales- tratando de revertir los efectos de estas con intenciones normalizadoras y homogeneizantes” (Schewe, 2020, p. 38).

En conclusión, Schewe (2020) señala que aún falta camino por recorrer en cuanto a la accesibilidad en las escuelas secundarias, lo que no responde solamente a la cuestión de los recursos. Muchas de las condiciones para las continuidades fueron creadas gracias a las voluntades individuales de docentes y estudiantes. Al decir de esta autora “docentes que invierten horas que no están reconocidas económicamente para discutir sobre los procesos, que buscan en internet al azar información sobre discapacidades, estudiantes que diseñan sus propios apoyos, directivos que trasladan a estudiantes en sus vehículos particulares durante cientos de kilómetros para generar participación en otros espacios, entre otros” (p. 183).

1.1.4 Investigaciones a nivel local y regional sobre los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en educación secundaria

El presente apartado tiene como objetivo retomar investigaciones a nivel local y regional sobre los procesos de inclusión de jóvenes con discapacidad en educación secundaria. Para ello, retomamos a Mercado (2024), quien en su tesis de grado aborda las configuraciones de apoyos que construyen los/as actores institucionales para acompañar la trayectoria educativa integral de un/a estudiante en situación de discapacidad en el nivel secundario. Esta investigación se llevó a cabo a través de un trabajo de articulación entre una escuela secundaria pública y el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, de la ciudad de Comodoro Rivadavia. La autora recupera los decires de actores de educación común y especial, quienes relatan las fortalezas y debilidades del nivel secundario al momento de acompañar la trayectoria

escolar de estudiantes en situación de discapacidad y los aportes de la Educación Especial en las escuelas secundarias.

Mercado (2024) sostiene que el formato histórico de este nivel ha sido obstáculo 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. Por lo tanto, en el caso de los/as estudiantes en situación de discapacidad, pueden presentarse tensiones cuando hay que acompañar y sostener las trayectorias educativas. En este marco, se vislumbra malestares de algunos/as docentes respecto al poco tiempo que tienen para planificar y la cantidad de estudiantes con los/as que trabajan diariamente. De esta manera, se infiere que hay una demanda hacia el Estado por la falta de recurso de Educación Especial para poder acompañar a estudiantes en situación de discapacidad. De modo que, ante los desafíos que manifiestan los actores entrevistados, “hay que tener conocimientos aprendidos previamente para poder trabajar con ciertos estudiantes” (p.27). Así, Mercado (2024) entiende que esta forma de abordaje de las trayectorias educativas está relacionada por la rigidez que tiene el formato escolar.

Por otro lado, la autora asevera que “el 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” (Mercado, 2024, p. 29). Asimismo, la modalidad de Educación Especial colabora para que el/la estudiante pueda finalizar su trayecto formativo en el nivel secundario a través del trabajo de articulación de ambas instituciones. Así, en la articulación, se afianzan 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.

Mercado (2024) menciona que, cuando la inclusión se relaciona con el ámbito educativo, esto quiere decir que “la educación sea un derecho y todos/as tengan acceso a la escuela sin discriminación, puntualizando en aquellos/as que, por diferentes mecanismos de exclusión social, no tuvieron oportunidad de ser escolarizados en escuelas comunes” (p.38). Sin embargo, la autora sostiene que, aunque la inclusión encierra diferentes significados, va a definirse en la realidad de cada escuela. Además, considera que “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” (p.55). Por tanto, asegura que el trabajo debe ser en articulación, más allá de que podamos hallar

posicionamientos diferentes, la demanda que hay que atender es a las necesidades de todos/as los/as sujetos.

Por otra parte, recuperamos la tesis de Martínez (2022) quien problematiza las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en proceso de inclusión, a partir de las intervenciones de distintos agentes e instituciones educativas. Esta investigación se lleva a cabo en el ciclo básico de una escuela secundaria de la localidad de Gobernador Costa, Chubut. En esta escuela concurren estudiantes con discapacidad que son acompañados/as por la modalidad de Educación Especial a través de una institución denominada Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC).

Martínez (2022) expone que en el escenario educativo actual existen diversas legislaciones que promueven y favorecen los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Con la vigencia de estas legislaciones, son cada vez más los y las jóvenes en situación de discapacidad que transitan su escolaridad en las escuelas de educación común acompañados/as por agentes escolares pertenecientes a instituciones que dependen de la modalidad de educación especial y de los distintos niveles educativos.

Al respecto, la autora realiza un análisis sobre las prácticas y propuestas pedagógicas de los/as profesores de la escuela secundaria en torno a estudiantes con discapacidad. Estas prácticas se encuentran inscriptas en el contexto específico del aula. Sin embargo, están atravesadas por procesos vinculados a lo social, cultural, económico y político. A su vez, reconoce que las mismas se vieron interpeladas por la presencia de estudiantes en situación de discapacidad y otros/as agentes escolares relacionados con los denominados procesos de inclusión educativa.

También, presenta las percepciones de los/as profesores acerca de la inclusión educativa, quienes transitan los cambios en torno al vínculo entre la educación especial y la educación común, vinculados con los movimientos de integración y de inclusión educativa. Menciona que, desde las percepciones de los/as profesores, los cambios a la integración a la inclusión escolar se desarrollan de manera lenta y que es propia del nivel primario –e inicial- y no así del nivel secundario y como transversal del sistema educativo. Esto permite inferir que dichas percepciones se basan en el desconocimiento sobre la vigencia de algunas normativas, tales como la LEN N°26.206, la Res. N°155, entre otras, lo que pone en juego las propias prácticas docentes que se desenvuelven en el hacer cotidiano de las escuelas.

Asimismo, la autora señala que son escasas las experiencias de estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario y todavía sigue habiendo resistencias de parte de muchos/as profesores para recibir estudiantes con discapacidad en el aula. Martínez (2022) menciona que uno de los aspectos que más problemas representaba era la falta de recursos humanos: profesoras de educación especial para ejercer los cargos de MAI. Actualmente, de acuerdo a los relatos de los/as profesores de secundaria, la autora da cuenta de que la inclusión educativa en la escuela intervenida es parte de un proceso inacabado, que se fue “adaptando” con el tiempo y que busca dar respuestas y recibir a los/as estudiantes. De este modo, estos docentes de secundaria han construido y significado de manera positiva la presencia de las personas con discapacidad en las escuelas secundarias y el trabajo interdisciplinario con la MAI y otros agentes educativos. Por último, estos profesores manifiestan que, por un lado, la educación es el derecho de los estudiantes con discapacidad y que la MAI forma parte de una configuración de apoyo para los estudiantes, los/as docentes y las escuelas en las que estos asisten; y, por otro lado, consideran necesario el trabajo en conjunto entre la escuela y el CSAYC.

1.2 Orientaciones teórico-metodológicas

Enfoque y estrategias de investigación

El trabajo de investigación se enmarca en el enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), el cual se caracteriza por la reconstrucción cultural y la búsqueda por comprender el significado y las prácticas de los/as sujetos/as dentro de un contexto social y particular. Según Rockwell (2009), el enfoque etnográfico implica “documentar lo no documentado de la realidad social, (...) lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto o inconsciente” (p. 21). Desde esta perspectiva, la etnografía puede aportar a nuestra problemática en cuanto a:

“... descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos” (Rockwell, 2009, p. 26).

La relevancia de este enfoque radica en que permite recuperar el conocimiento de la vida cotidiana, las representaciones, el sentido que le otorgan los sujetos sociales a determinadas prácticas, experiencias, relaciones en determinados contextos.

Al respecto, Achilli (2005) considera que en “lo cotidiano se configuran un conjunto de prácticas, relaciones significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta” (p. 22). La reconstrucción de lo cotidiano, de aquello que se vive en las escuelas, permite observar las diferentes situaciones que allí acontecen, permite el análisis y la construcción analítica. En nuestro estudio, este enfoque nos permitió aproximarnos a las prácticas de los/as diferentes actores/as escolares en torno a los procesos de ingreso y a las trayectorias escolares de los/as estudiantes en situación de discapacidad, como así también el abordaje de las vivencias y experiencias de los/as propios/as estudiantes con discapacidad y sus familias.

Las estrategias de investigación desarrolladas en este estudio fueron las entrevistas en profundidad y observaciones participantes, las cuales se desarrollaron de acuerdo con el marco del protocolo por COVID-19², las normativas vigentes para la vuelta a la presencialidad³ y la organización de “burbujas⁴” establecida por la escuela secundaria a través de las cuales cada grupo de estudiantes asistía de manera presencial.

En relación a las entrevistas en profundidad entendemos a las mismas desde los planteos de Morín (1994; citado en Achilli, 2005, p.70), quien refiere a la entrevista como una comunicación personal suscitada con una finalidad de información. Para Taylor y Bogdan

² Protocolo Nacional “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO)” (Decreto 792/2020). Con el objetivo de proteger la salud pública, se establece la medida del DISPO, para todas las personas que residen o transitan en los aglomerados urbanos, partidos y departamentos de las provincias argentinas.

Durante la vigencia del DISPO, la escuela secundaria privada adoptó las siguientes medidas: mantener una distancia mínima de DOS (2) metros, utilizar tapabocas en espacios compartidos, higienizarse asiduamente las manos, toser en el pliegue del codo, desinfectar las superficies, ventilar los ambientes y dar estricto cumplimiento a los protocolos de actividades y a las recomendaciones e instrucciones de las autoridades sanitarias provinciales y nacional.

³ Protocolo Jurisdiccional de “Retorno a Clases Presenciales de la Provincia de Chubut” (Resolución Conjunta ME N° 56/21 y MS 45/21). El protocolo jurisdiccional tiene como objetivo promover un ordenamiento en las actividades inherentes al retorno a las actividades presenciales, basadas en criterios sanitarios y de higiene, y de seguridad, así como también de organización escolar y pedagógica.

⁴ Para una mejor dinámica en las clases, se propuso el modelo de las “aulas burbujas” vinculado al distanciamiento social. Este modelo consiste en formar pequeños grupos de estudiantes distribuidos en distintos espacios del aula, sosteniendo entre ellos una distancia de 1,5mts a 2mts, dependiendo de la infraestructura. Esto permite que, si existe un caso sospechoso, poder aislar rápidamente no sólo el aula, sino en particular esa burbuja. Además, propone que los/as estudiantes asistan semana por medio en jornadas de menos horas en función de la división de estudiantes por grupos.

(1987), las entrevistas en profundidad son reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las que expresan con sus propias palabras. En definitiva, desde la entrevista en profundidad, se trabaja como un aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los “informantes”, sus significados, perspectivas y definiciones. Es decir, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan (Achilli, 2005; Guber, 1991; Taylor y Bogdan, 1987).

Respecto a las observaciones consideramos que suponen una manera de construir la información, siendo una herramienta para producir conocimientos sobre determinada realidad sociocultural (Achilli, 2005). Pretende conocer la propia cotidianeidad, suponiendo un esfuerzo de distanciamiento y “una “observación” que “descotidianice” (Achilli, 2005, p. 68). Desde esta perspectiva se llevaron a cabo observaciones en distintos momentos escolares: entrada y salida, en el aula y en las actividades extracurriculares (campamentos, estudiantinas, otras).

Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo con: la directora de la escuela secundaria, los/as profesores/as, una acompañante terapéutica, una maestra de apoyo, las familias y los/as estudiantes con discapacidad. Estas entrevistas en profundidad buscaron conocer los aspectos presentados en nuestros de investigación vinculados con los procesos de ingreso de los/as estudiantes con discapacidad a la escuela secundaria privada, en contexto de pandemia y postpandemia por COVID-19.

Respecto a las condiciones de admisión -requisitos, normativas, solicitudes- y las prácticas que llevaron adelante los/as distintos/as actores/as escolares en los procesos de ingreso, fueron las entrevistas en profundidad con la directora, los/as profesores/as y las familias quienes aportaron información en este aspecto.

En relación con las experiencias de las familias en torno al proceso de ingreso de sus hijos/as a la escuela secundaria, recuperamos las entrevistas en profundidad realizadas con las familias, la maestra de apoyo y la acompañante terapéutica.

Para conocer las percepciones y vivencias que construyeron los/as estudiantes en situación de discapacidad respecto a los/as procesos de ingreso y a las relaciones con sus pares, llevamos a cabo entrevistas con los/as estudiantes con discapacidad y realizamos observaciones áulicas y de diferentes momentos escolares.

Otra estrategia de investigación que se empleó fue el análisis documental, que consistió en el análisis e interpretación de documentos y normativas institucionales, jurisdiccionales, provinciales y nacionales referidas a la de vuelta a la presencialidad en contextos de postpandemia por COVID-19 (protocolos y normativas elaboradas por el Ministerio de Educación nacional y provincial).

Al momento de iniciar nuestra investigación, en el año 2021, nos acercamos a la escuela privada para conocer acerca de la matrícula y de los ingresos de estudiantes con discapacidad. Allí, la directora, da autorización al ingreso a las aulas para realizar las observaciones, como así también, un espacio en la Dirección y en la sala de profesores para las entrevistas correspondientes. En este primer acercamiento, la directora plantea que asisten “tres o cuatro” estudiantes con discapacidad (Reg. N° 1. Entrevista con directora. 08/04/2021). Uno de ellos/as, Gaspar, transita su primer año en la escuela secundaria. No obstante, la directora refiere a qué no será posible llevar a cabo la investigación con él, debido a que la familia manifiesta que “*su hijo es un estudiante más y que no se le debe tratar distinto que al resto*” (Reg. N° 1. Entrevista con directora. 08/04/2021). Razón por la cual consideraba “*difícil que podamos contactarnos con él y su familia*” (Reg. N° 1. Entrevista con directora. 08/04/2021). En relación con lo mencionado, Ana -Acompañante Terapéutica de Gaspar- afirma que “*lo que realmente pretendía la mamá era que en la escuela no le den de menos sino de más, entendiendo que no se limiten a su discapacidad*” (Reg. N° 13. Entrevista con acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23).

En lo que respecta a las entrevistas con los/as docentes, algunos/as de ellos/as, consultaban las razones por las cuales estábamos en la escuela y sobre qué trataba nuestra investigación. De este modo, aclaramos que era una investigación para conocer la dinámica institucional y social de los/as distintos/as actores/as escolares con los/as estudiantes con discapacidad. Comprendemos que, si bien era un contexto difícil debido a la vuelta presencial y la circulación del virus COVI-19, no se presentaron inconvenientes para poder llevar a cabo cada una de las entrevistas y observaciones. Por otra parte, algunos/as profesores/as ofrecieron responder de manera presencial y otros/as brindaron sus correos electrónicos para enviarles las preguntas. Durante las instancias de observaciones y de entrevistas, muchos/as docentes manifestaron tener dificultades para abordar la inclusión en el aula, respecto a los ajustes o contenidos, como así también su preocupación por trabajar positivamente con los/as estudiantes y acompañantes terapéuticos.

En otro momento y mientras continuamos con nuestra investigación en la escuela, en el año 2022, pudimos tener contacto con la familia de Gaspar. A partir de ello, la familia se mostró accesible y predispuesta a colaborar con nuestra investigación, por lo cual permitió nuestros acercamientos a Gaspar mientras realizamos el trabajo de campo en la institución. Así fue como pudimos llevar a cabo observaciones en distintos momentos escolares en los que participaba Gaspar, de los cuales a los fines de esta tesis recuperamos aquellas situaciones que nos parecieron significativas en relación al foco de nuestro estudio. Las mismas se tratan, fundamentalmente, de actividades extracurriculares: salidas educativas tales como picnic, campamentos, estudiantina, entre otros espacios recreativos. En estos momentos pudimos tener contacto con Gaspar y también logramos observar escenas de participación de Gaspar, junto a su docente de apoyo y pares.

Por otro lado, respecto a Bianca, durante la investigación no pudimos mantener contacto con la familia debido a que la escuela secundaria no nos facilitó datos para contactarnos con la misma. Por ello, en esta tesis, no recuperamos en nuestros registros de campo la palabra de los familiares en las entrevistas. No obstante, sí se recuperan escenas de interacción de Bianca con sus pares, su acompañante terapéutica (AT), directora y docentes, en momentos tales como en el aula, los recreos y las entrevistas.

Para finalizar, a modo de reflexionar respecto a las autorizaciones y acceso que nos permitió la escuela secundaria, se recupera los aportes de Achilli (2005) quien refiere a ciertos escenarios sensibles para los/as sujetos/as sobre las dificultades que pueden presentarse cuando un “externo” ingresa a ese espacio: “debido a lo delicado/riesgoso que puede significar la circulación de determinada información” (p.65).

1.3 Referentes conceptuales

En el presente apartado nos interesa presentar brevemente los referentes conceptuales, los cuales, en palabras de Achilli (2005), permiten *iluminar, recortar y dar sentido* a la problemática de esta tesis.

1.3.1 Acerca de la discapacidad: del modelo médico al modelo social

Para comprender el modelo social de la discapacidad resulta imprescindible repasar, entre los paradigmas que le precedieron, el modelo médico. Por ello, retomamos los aportes de Cobeñas (2018) quien señala que el modelo médico construyó y, aún, construye una visión

patologizada, desde la deficiencia de los y las sujetos/as estigmatizados/as. Esta autora plantea que existe un fuerte determinismo biológico, el cual señala la falta en el cuerpo del/la sujeto/a, asumiendo que existe un determinado orden corporal, una norma de la cual el caso en cuestión se desvía.

En la misma línea, Palacios (2015) sostiene que el modelo médico explica las causas que dan origen a la discapacidad en un supuesto déficit de la persona. Si bien las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles o innecesarias, ello será así pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas. En tanto, el fin que persigue este paradigma es normalizar a las personas, aunque ello implique forjar la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. “La discapacidad es considerada exclusivamente un problema de la persona, producido por una enfermedad, accidente o condición de salud, que requiere cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual” (Palacios, 2015, p. 12). Por lo tanto, la discapacidad desde el modelo médico es abordada exclusivamente dentro de la legislación de la asistencia y seguridad social, o como parte de ciertas cuestiones del derecho civil relacionadas con la incapacitación y la tutela (Palacios, 2015).

Desde la filosofía del modelo social se cambia el eje de caracterización del “fenómeno” de la discapacidad. Palacios (2015) expone que “el problema de la discapacidad deja de explicarse a partir de la “deficiencia” de la persona para pasar a hacerlo a partir de las “deficiencias” de la sociedad, que se traducen en barreras discapacitantes” (p.14). De este modo, esta autora considera que las causas que dan origen a la discapacidad son preponderantemente sociales. En tanto, el modelo social parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, como así también el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad.

Por lo tanto, Palacios (2015) señala que uno de los presupuestos fundamentales del modelo social radica en que las causas que originan la discapacidad no son individuales (...) sino que son preponderantemente sociales: “no son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (p.15).

Por ello, entendemos a la *discapacidad* como un concepto complejo y el resultado de la interacción entre las condiciones individuales de vida de las personas con discapacidad, las barreras actitudinales y el entorno. Barreras que limitan e incluso impiden la participación de las personas con discapacidad (Palacios, 2015).

Además, recuperamos los aportes de Angelino (2009), quien considera que es importante tener en cuenta que, en la cotidianeidad, la palabra discapacidad es un término otorgado o adquirido que puede ser “estigmatizante” (*es discapacitado, por lo tanto*) y/o “reivindicativo” (*soy discapacitado, por lo tanto*) para aquellos que, sobre todo, se sienten excluidos. En consecuencia, nos invita a repensar el lugar conceptual y el modo en que nos referimos a las personas en situación de discapacidad, partiendo de la premisa que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, el resultado de una sociedad que, en su mayoría, no considera a las personas con discapacidad como sujetos/as. A su vez, en términos de Pantano (2007) podemos pensar que discapacidad puede ser un término genérico que sólo refiere a los aspectos negativos del funcionamiento humano y abarca la deficiencia, las limitaciones y restricciones de una persona. No obstante, no debemos pasar por alto que decir “personas con discapacidad”, primeramente, supone que hablamos de personas, como todos y todas. Y es que pensar a los sujetos con discapacidad es pensarlos como sujetos y no pensarlos desde sus características, por tanto, sostenemos que esto debiera ser así dado que es sumamente importante para las personas con discapacidad como personas humanas que somos. De este modo, consideramos que cada persona es un ser diferente a otro y nosotros/as somos quienes limitamos a las personas por dar alguna etiqueta a su diferencia, lo cual repercute en la visión de la sociedad (Pantano, 2007).

En línea con estos planteos, retomamos a Zuttion (2009) quien reflexiona afirmando que la discapacidad es una categoría inventada por un *nosotros* que necesita clasificar todo aquello que se desvía de la norma. Esto quiere decir que ponemos a las personas con discapacidad en un lugar de invalidez, exterioridad, deficitario, carente e imposibilitado de realizar determinadas acciones, excluyendo todo lo que no responda a ese discurso homogéneo normalizador. De esta manera, al clasificarlos o etiquetarlos, no deja de entenderse que son personas que tienen escasez de algo que se juzga necesario. Y, a su vez, es un intento de reacomodar aquello que queda por fuera, que lo único que logra es reforzar y legitimar una única forma de ser y estar en el mundo. Así, las personas con discapacidad se convierten en excluidos. Pues, “no es la discapacidad la que provoca la exclusión, sino la exclusión quien crea la discapacidad” (Zuttion, 2009).

En suma, tal como sostiene Oliver (1998; citado en Ferrante, 2019), el modelo social propone pensar la discapacidad como una forma de opresión social que es impuesta por una organización social que, al no tener en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad, por estar únicamente diseñada para las personas portadoras de cuerpos capaces o considerados médicamente “normales”, les niega o restringe sus posibilidades de participación social. Pues, como menciona Pantano (2007), es interesante comprender que la discapacidad es un ejercicio de vida cotidiano y una posibilidad abierta. Si bien algunos hoy la portan, cualquiera puede adquirirla durante el curso de su vida. Es cada vez más importante entender la discapacidad como una diferencia y no como una desigualdad. Y con ello ver la diferencia como valor y respetarla. Reconocer la realidad, llamarla por su nombre y terminar con los eufemismos y las expresiones “suavizantes”, puede contribuir a ello de una manera sencilla, concreta y eficiente.

1.3.2 Acerca de las nociones de inclusión y de educación inclusiva

En relación a la educación inclusiva Galván (2018) explica que se basa en un enfoque que valora a los y las estudiantes con discapacidad, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y capacidad de hacer una contribución a la sociedad, además de que considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender. A su vez, esta autora sostiene que la misma hace mención sobre la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual permitió dar un carácter jurídico al concepto de “sistema de educación inclusivo”, reconociéndolo como único medio para garantizar el derecho a la educación de todos los/as estudiantes, incluidas las personas con discapacidad sin discriminación y en igualdad de condiciones con los/as demás estudiantes.

Asimismo, reconocemos que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2006 por un consenso en la Asamblea General de Naciones Unidas, se considera necesaria para la protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad. La misma fue ratificada por nuestro país mediante la Ley N°26.378, en el año 2008. En relación a la educación, en su artículo 24, sanciona el derecho a la educación inclusiva bajo el enfoque central de promover la plena realización del potencial, las capacidades y la dignidad de las personas con discapacidad en un sistema educativo inclusivo, gratuito y de calidad, que brinde los ajustes necesarios y elimine las barreras. Es así que, en la perspectiva de la Convención, desde el concepto de inclusión se espera lo máximo de cada uno de los y las estudiantes y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos. Al respecto, según Cobeñas *et al.*, (2018), “no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera,

sino que, partiendo de que todos somos diferentes, se cambia la lógica para que cada estudiante aprenda en cada materia aquello que puede aprender (contenido) y de la manera particular en que puede hacerlo (accesibilidad/didáctica)” (p. 23).

En la misma línea, recuperamos a la UNESCO (2008), quien define a la educación inclusiva como aquella estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los y las estudiantes y concebir las diferencias individuales, no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Además, plantea que poder avanzar en el camino de la educación inclusiva no implica pensar en un único formato escolar, en tanto que cada institución se estructura de acuerdo a sus posibilidades y/o particularidades, pero siempre sobre la máxima de garantizar el derecho a la educación de todas las personas. A su vez, para Galván (2018) la educación inclusiva propicia el respeto y reconocimiento de la diferencia en los procesos escolares para orientar las acciones a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad. Continúa diciendo que el reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable, y como un derecho del individuo que ha de ser contemplado y alentado en la escuela.

Por su parte, Aizencang y Bendersky (2013) afirman que, cuando hablamos de inclusión en la escuela, nos referimos a:

Por un lado, atender a esta dimensión simbólica para torcer destinos que podrían presentarse desde una lectura lineal o determinista como inevitables. Por otro lado, ayudar a los sujetos a no quedar atrapados por la dimensión material y aportar a trabajar la construcción de estrategias que les permita constituirse como estudiantes capaces de aprender y de participar de forma más activa en el devenir de sus propias trayectorias. Por último, es clave hacer preguntas al niño/a y a la familia que permitan anticipar formas concretas, ensayar estrategias y acciones, es decir, pensar los cómo en cada proceso de acompañamiento (p.111).

Además, las autoras consideran que este concepto incita a revisar los efectos de las prácticas escolares y que debemos alejarnos de las lecturas que tienden a atribuir el fracaso a las condiciones individuales de los sujetos. En tanto política, procura generar condiciones de aprendizajes para todos/as y, en especial, para aquellos que más lo necesitan y que fueron

excluidos anteriormente. En conclusión, plantean la inclusión como principio político que hace foco en la mejora en las condiciones de los entornos educativos para acoger a todos/as.

1.3.3 Acerca de la educación secundaria

Entendemos a la educación secundaria como el nivel de educación formal obligatoria el cual constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los y las adolescentes y jóvenes con la finalidad de habilitarlos para su ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (LEN N° 26.206, 2006, p. 6).

Al respecto, Nobile y Arroyo (2015) sostienen que nuestro sistema educativo supuso un formato único para un único tipo de alumno. En el nivel secundario, el supuesto de homogeneidad se puso en juego en la forma organizacional enciclopédica del currículum, a lo que se le sumó el carácter selectivo del nivel, es decir, no se suponía que la escuela debía igualarlos, sino que como no era para todos, este patrón sería el que seleccionaría a aquellos “que merecían” permanecer en el sistema. En consecuencia, según estas autoras, el fracaso escolar se presenta como producto de la gramática escolar, de la forma de organización de la escuela que hace que algunos/as jóvenes no puedan sostener este tipo de escolaridad poniéndolo constantemente en situación de falta, de déficit; “lo que supone la construcción de una mirada normalizadora sobre los estudiantes que construye un estudiante ideal, con un tiempo específico para dedicarle a la escuela y al estudio, en el que las etapas de la vida están secuenciadas y claramente delimitadas” (Nobile y Arrollo, 2015, p. 75).

A su vez, retomamos los aportes de Galván (2018), quien parte del supuesto de que las políticas para efectivizar la obligatoriedad escolar se enfrentan a una serie de desafíos vinculados a: “por un lado, con la presencia de nuevos sujetos sociales fruto de la expansión de la matrícula del nivel y, por otro lado, con bajas de tasas de egreso” (p.17). Como así también, con las críticas que desde hace tiempo se vienen realizando al funcionamiento de la escuela secundaria en sus aspectos organizativos, institucionales, pedagógicos y curriculares a las que se suman los efectos desestructurantes (Galván, 2018). Por lo tanto, la autora asume que la escuela secundaria clásica debe enfrentar hoy nuevos tiempos y públicos, además, de que la llegada de estos nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo.

Por otra parte, Tobón Rendón (2019), a partir de los aportes de otras investigaciones, deduce que el nivel secundario:

Pone en crisis su contrato fundacional de formación de las élites, ante el requerimiento de abrirse a la educación para todos. Es decir, supone la escolarización de estudiantes que no se corresponden con aquellos grupos para quienes en su génesis estaba dirigida y el paso de una escuela que formaba unos pocos, que era selectiva y excluyente, a brindar cobertura masiva y formación incluyente para toda la formación (p.9).

Asimismo, la autora recupera a Southwell (2009), la cual explica que “la matriz que sostiene este nivel ha persistido con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX, destacándose la organización curricular, enciclopédica y fragmentaria y una estructura institucional que parece poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver” (p.147). De modo que, Tobón Rendón (2019) reflexiona de la siguiente manera:

La permanencia de este formato escolar en la secundaria, a pesar de la incorporación de nuevas poblaciones y la existencia de otras características que la diferencian de la primaria (docentes itinerantes, disciplinas escolares diferenciadas, contenidos con mayor grado de complejidad, incursión de otros modelos pedagógicos y estilos de enseñanza), constituye un gran reto para la inclusión de estudiantes con discapacidad; para su acceso, permanencia, promoción y un impacto en su experiencia escolar y social (p.10).

Además, una dimensión que hace a la inclusión de los y las jóvenes en la escuela secundaria es la cuestión del formato escolar y las prácticas que este favorece y/u obstaculiza. Dussel (2008; citado en Ministerio de Educación, 2018, p. 69) describe este formato enfatizando algunos de sus aspectos nodales: currículum humanista, enciclopédico, rígida organización de las aulas, rituales y disciplina escolar centrada en los parámetros adultos y pensada para la formación de la elite, estructura de horarios y recreos que fragmentan el saber y desarticulación de la propuesta formativa.

Por último, Tenti Fanfani (2007; citado en Garino, 2018) sostiene que, en esta obligatoriedad, se sumó el mandato social que plantea que todos/as los/as jóvenes deben cursar estudios secundarios y que se verifica en el hecho de que el mercado del trabajo exige cada vez más el título secundario, más allá de los conocimientos que requiera la labor que se trate. Por

tanto, para la vida de un/a joven estudiante, el hecho de dejar la escuela primaria para empezar una nueva etapa como la escuela secundaria, requiere de brindarle cierta ayuda y acompañamiento, de estar cerca y atento a los cambios que representa lo nuevo.

1.3.4 Acerca del ingreso de estudiantes con discapacidad

Un aspecto central que consideramos en el abordaje de nuestro estudio refiere a los procesos de ingreso. Desde nuestro posicionamiento, dicho proceso refiere a las estrategias, condiciones o solicitudes desplegadas para garantizar el derecho a la educación de los/as estudiantes en situación de discapacidad.

Este planteo se vincula con los fundamentos de la inclusión educativa, “entendida como una forma de atender a la aspiración de justicia social, la cual ha pasado de la exigencia de ampliar las oportunidades de ingreso (...) al señalamiento de que no basta con ello, sino que debe atenderse las condiciones de partida particulares de aquellos a quienes se educa” (Pérez y Krichesky, 2018, p. 44). Entonces, para entender el ingreso de un/a estudiante, no se trata sólo de dejar “entrar” a formar parte de la institución o ampliar la matrícula, “sino de hacerlo a la par de condiciones que hagan que el paso de las personas por la escuela sea efectivamente incluyente en términos de que las aspiraciones educativas y potencialidades individuales tengan cabida como parte de proyecto de vida en la sociedad más amplia” (Pérez y Krichesky, 2018, p. 44).

En esta misma línea de análisis, nos resulta pertinente abordar el proceso de ingreso desde los aportes de Delgado (2019) quien expone que, además de las dificultades para los/as jóvenes que supone el ingreso a la escuela secundaria, a las bajas tasas de terminalidad, se agrega el problema de la desigualdad que trae aparejada la segregación educativa. Además, la misma recupera otros estudios en los que advierten que, si bien se produjo en Argentina un aumento en los niveles de cobertura, con una tasa neta de escolarización secundaria para el periodo 1993-2014 del 52,7% y 86,6% respectivamente, también se han incrementado las desigualdades internas del sistema escolar con la profundización de circuitos educativos diferenciados en función de la clase social del alumnado (Delgado, 2019, p. 12). Al respecto, se evidencian segregaciones demográficas y residenciales, migraciones hacia escuelas privadas, aumento de selección de estudiantes por parte de establecimientos a partir de mecanismos de selección en base a la trayectoria escolar-educativa. Estos mecanismos se vuelven efectos educacionales que reducen la calidad de la formación, empobrecen logros en grupos vulnerables, aumentan tasas de repitencia, abandono, sobreedad y disminuyen la promoción.

Por su parte, recuperamos a Di Franco (2022), quien refiere que, en el ingreso a la escuela secundaria, será imprescindible gestar vínculos comunicacionales con otros pares por fuera de la endogamia familiar que sirvan de andamiaje para la constitución de una realidad externa, confiable y segunda. No obstante, la autora recupera a Rocha (2017) quien considera que una de las mayores dificultades por las cuales transitan los/as jóvenes se vincula con las dificultades para circular, y “así construir sus identidades. Está relacionada con su falta de pertenencia a grupos, espacios donde se generan amistades y se construyen relaciones significativas tan necesarias para vivir en sociedad” (p.10). Por lo tanto, Di Franco (2022) explica que los/as jóvenes necesitan de propuestas inclusivas, que generen pertenencia y capacitación, para poder sostenerse ante la inminencia de un futuro.

1.3.5 Trayectorias escolares

La noción de trayectorias escolares permite revisar los recorridos que los y las jóvenes realizan en la escuela secundaria. De este modo, Terigi (2007) distingue entre las trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios lineales a partir de una estandarización de tres rasgos del sistema educativo: la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Son tres rasgos que suelen considerarse indistintamente [...] pero en rigor se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias y, por ende, da cuenta de itinerarios más frecuentes y otras “trayectorias no encauzadas”, con itinerarios diversos, heterogéneos y contingentes.

Ahora bien, son los trayectos reales de los y las estudiantes los que en la actualidad implican un desafío para las instituciones educativas, ya que suponen diversificar las modalidades y los formatos en los que tiene lugar la experiencia escolar (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 70). Asimismo, las trayectorias reales de los y las estudiantes están íntimamente relacionadas con las expectativas que la escuela en general y los/as docentes en particular tienen sobre ellos.

Por lo tanto, reflexionar acerca de las representaciones que tenemos de los “otros”, ponerlas en tensión, supone revisar no solo el universo de ideas que condicionan el vínculo entre el que enseña y el que aprende, si no también revisar y modificar, enriquecer, la propia práctica profesional. De esta manera, si el docente está convencido de que sus estudiantes o algunos de ellos “no pueden”, “carecen de”, son incapaces de aprender, sus trayectorias serán

muy diferentes que si operan concepciones que valoran las particularidades, diferencias y capacidades de cada uno (Cobeñas *et al*, 2018, p.42).

Asimismo, Terigi (2007) enfatiza que:

Las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas. No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos/as están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema: los datos suministrados por la estadística escolar muestran hace tiempo este fenómeno. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, no ha sido sino recientemente que han relocalados de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica (p.1).

De esta manera, Galván (2018) sostiene que el enfoque inclusivo no debe estar divorciado de las nociones de las trayectorias escolares que se registran en jóvenes con discapacidad; y a su vez, deduce que, “entre los conceptos que se enuncian y la realidad a la que se enfrentan día a día en su formación escolar los y las estudiantes, puede haber grandes distancias” (p.6). Si existen disparidades en las trayectorias de una persona a otra, una de las soluciones, es entender esta heterogeneidad y diversificar las formas de acompañamiento.

1.4 Referentes empíricos

En este apartado nos interesa dar cuenta del *dónde* y *con quienes* se construyó esta investigación. Para ello, a continuación, se presenta brevemente la institución educativa y los/as sujetos/as claves del presente estudio. Los/as mismo/as son: una escuela secundaria de gestión privada a la que asisten dos estudiantes con discapacidad -Bianca y Gaspar-, Ana-acompañante terapéutica de Gaspar- y Sol –acompañante terapéutica de Bianca-, Celeste -maestra de apoyo de Gaspar-, los/as docentes de diferentes áreas curriculares -enunciados con A, B y C- y la directora de la institución.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la ciudad de Comodoro Rivadavia, localidad ubicada en el departamento Escalante de la Provincia de Chubut, Argentina. La misma se sitúa en la zona central de la Cuenca San Jorge, entre Pampa Salamanca al Norte, Pampa del Castillo al Oeste y Meseta Espinosa al sur. Las ciudades más cercanas son Caleta Olivia a 77 km y Colonia Sarmiento a 155 km.

De acuerdo con el último Censo Nacional de Población, Viviendas y Hogares⁵, realizado en el año 2022, a nivel departamento de Escalante (incluye localidades de Comodoro Rivadavia, Rada Tilly y zonas rurales), hay 215.453 habitantes. La población se compone por 109.365 mujeres (51%) y 106.088 hombres (49%), lo cual suponen un índice de feminidad del 103%. En cuanto a nivel educativo, según las estadísticas, asisten a un establecimiento educativo entre las edades de 0 a 14 años, el 81%; mientras que, entre los 15 a 30 años, asiste el 44%. Por último, la población de 25 años o más, con secundario completo, por sexo: asiste el 59% de las mujeres y 52% de los varones.

La ciudad de Comodoro Rivadavia es el centro urbano y económico más importante de la Patagonia Central, rasgos que constituyen en un excelente punto de recepción dentro de la Patagonia. El petróleo es su principal actividad económica y sus yacimientos de explotación abastecen un importante porcentaje del consumo nacional por tal razón hoy es conocida como la Capital Nacional del Petróleo.

1.4.1 La escuela secundaria

La institución escolar en la que se llevó a cabo el proceso de construcción y análisis de información, perteneciente a la Región VI, está ubicada en zona sur de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Esta institución tiene más de 30 años de trayectoria y posee nivel primario y secundario. Este último con orientación en Economía y Administración.

Esta escuela se crea a partir de la demanda de un grupo de docentes y no docentes de una unidad educativa del Ejército Argentino de la ciudad, con la posibilidad de crear una institución educativa a fin de que, inserta en la ciudad y en la región, colabore con la actividad que desde la misma unidad educativa y otras instituciones de la zona se llevaba a cabo. Esto es “difundir la cultura en el medio en que actúa” (Reg. N°1. Entrevista con directora. 08/04/21). Es así que se crea una asociación sin fines de lucro, la cual tiene como objetivos: contribuir al desarrollo de la cultura; propender a la educación integral del ser humano; participar

⁵ Fuente: <https://www.comodoro.gov.ar/miciudad/resultados-censo-2022/>

activamente para mejorar la calidad educativa; fomentar el desarrollo de actividades científicas en el ámbito de la educación; organizar cursos y conferencias sobre distintos aspectos educativos; fomentar el espíritu de colaboración y solidaridad entre los miembros de la Asociación. A partir de ello, “se realizan los trámites correspondientes y se obtiene la Personería Jurídica” (Reg. N°1. Entrevista con directora. 08/04/21).

En particular, el nivel secundario comienza a funcionar en el año 1993 con una oferta de dos orientaciones: un bachillerato en Administración y Economía, y una tecnicatura con especialización servomecanismos. Consecuentemente, se adopta el nombre de un referente histórico que sintetiza un profundo espíritu tanto técnico como humanístico.

La escuela secundaria cuenta con aproximadamente cuarenta y cinco (45) docentes y una cantidad de trescientos ochenta (380) estudiantes en nivel secundario. Asimismo, el nivel secundario se divide en ciclo básico (de 1° a 3° año) y ciclo orientado (de 4° a 6° año). La estructura curricular en el ciclo básico, los primeros tres años, está compuesta por materias que se profundizan a medida que avanzan los estudiantes: Ciencias Sociales (integrada por Historia y Geografía, llegando a 3° año se separan en dos espacios distintos); Construcción de Ciudadanía; Lengua y Literatura; Lenguajes Artísticos (Teatro); Lengua Extranjera inglés; Ciencias Naturales (integrada por Biología y Físicoquímica, llegando a 3° se separan en dos espacios diferentes); Matemáticas; Educación Tecnológica; Espacio Integración de Saberes y Educación Física (contra turno).

Por su parte, la estructura curricular en el ciclo orientado, los últimos tres años, se basa en cuatro campos del saber constitutivos de orientación: la Economía, la Administración, la Contabilidad y el Derecho.

Por último, podríamos decir que la escuela secundaria se describe⁶ como un colegio que promueve una formación académica de calidad, que fomenta en su ideario la importancia del desarrollo integral de sus estudiantes, teniendo presente sus necesidades intelectuales, físicas, emocionales y sus capacidades. A su vez, señala favorecer la práctica y el conocimiento de los valores universales: la tolerancia, la justicia, la libertad, el respeto, la honestidad, la solidaridad, la cooperación. Como así también, busca promover el espíritu de superación y la responsabilidad en relación a sí mismos y a los demás; posibilitando al alumnado desenvolverse

⁶ En su página web.

de forma activa hacia el bien común y formarse como personas democráticas, autónomas y preocupadas por el prójimo.

Entrando a la escuela

Al momento de ingresar a la institución, se encuentra la puerta de entrada cerrada con cerrojo debido al contexto de pandemia por COVID-19, lo cual impide el libre acceso y salida de personas. En la entrada principal de la escuela, reposa un trapo de piso con lavandina para higienizar el calzado, un dispensador con alcohol en gel y sanitizante, y un termómetro para medir la temperatura. Allí mismo, también, se encuentran dos aulas del lado izquierdo y, del lado derecho, el gimnasio y una oficina, la misma con vista a la calle y cuenta con dos escritorios. En la misma oficina, a un costado, hay una escalera que permite acceder a otra oficina, pero con vistas al gimnasio.

El espacio de la entrada está “decorado” con cuadros y fotos de exalumnos. También, en las paredes, se logra apreciar carteles de prevención del COVID-19.

El edificio cuenta con dos pisos cubiertos casi en su totalidad por espacios específicos, como también de usos compartidos, además de un patio interno para recreación. Asimismo, cuentan con:

- S.U.M: salón de usos múltiples en los que se desarrollan actividades de esparcimiento, educación física (nivel primario), actos y reuniones.
- Gimnasio: con una superficie de 500mts² a mediados de 2018 inauguraron este espacio con demarcación de cancha para las clases de educación física del nivel secundario y la realización de actividades deportivas en general.
- Sala de Informática: 16 equipos con acceso a internet a disposición del personal docente como también del alumnado, sin distinción de espacio. Además, el salón cuenta con un amplio pizarrón para la coordinación de actividades en grupo.
- Aulas: con iluminación y sistema de calefacción central. Cada aula cuenta con pupitres individuales y dobles dependiendo el caso y múltiples sectores para mantener el orden y al alcance de distintos elementos de uso habitual en clase.
- Usos compartidos: cantina, sala de profesores, preceptoría y demás instalaciones interconectadas por amplios pasillos y adecuada señalización.
- Dirección: el despacho de Dirección de la institución es abierto a la visita del cuerpo docente, estudiantes y padres.

Dentro del aula

Al ingresar al aula, nos encontramos con un escritorio de metal regularmente chico y sobre el mismo se apoya un recipiente de alcohol en gel para higienizarse. A su vez, observamos un pizarrón grande que ocupa gran parte de la pared. También, un armario cerrado con candado, con un cartel especificando que son materiales para el nivel primario.

En las paredes, hay carteles con nombres de los y las estudiantes del turno tarde – nivel primario-, a su vez, hay un abecedario y un televisor de 32 pulgadas colgado para presentaciones audiovisuales y/u otras actividades que requieran su uso. Además, hay dos ventanas, una de ellas con vistas al pasillo de la escuela y la otra tiene vista al techo de la institución.

Por último, en el aula, hay alrededor de veinticinco (25) pupitres, los cuales están señalizados con una cruz. Estas indican el lugar que no debe ser ocupado, procurando el distanciamiento social entre los y las estudiantes.

1.4.2 Los/as sujetos/as claves de nuestra investigación

- **Estudiantes con discapacidad: Bianca y Gaspar.**

Tal como se ha mencionado en apartados anteriores, con el fin de resguardar la identidad de las personas con las que llevamos a cabo esta investigación, decidimos utilizar nombres ficticios para referirnos a ellas a lo largo de toda esta tesis.

En primer lugar, presentamos a Bianca y a Gaspar. Ambos son estudiantes que asisten a la escuela secundaria -de nuestro estudio- desde el 1er año. Inclusive, uno de ellos –Gaspar-, asiste desde el nivel primario.

Bianca es una joven adolescente que vive en la localidad de Rada Tilly, tiene 16 años y cursa 5to año de secundaria (al momento de la investigación). Se le ha diagnosticado Anomalía Cromosómica no específica y retraso mental moderado. Posee Certificado Único de Discapacidad⁷ (CUD) con el cual puede acceder a prestaciones asistenciales como un acompañante no docente dentro del aula y a traslados gratuitos en un transporte especial.

⁷ El Certificado Único de Discapacidad (CUD) es un documento público y gratuito que tiene validez en todo el país. Permite a las personas con discapacidad acceder a las prestaciones establecidas en las leyes 22.431 y 24.904, con una cobertura total e integral, y a derechos vinculados a prestaciones médicas, asistenciales, cupos laborales y viajar gratis en el transporte público, entre otros derechos.

Además, según refiere la directora de la escuela, Bianca asiste a terapias de Psicopedagogía, Kinesiología y Psicología en una institución de salud privada.

Durante el trabajo de campo, Bianca se presentó distante pese a que su acompañante terapéutica (Sol) sugiere que se acerque para conocernos. Al respecto, Sol explica que *“Bianca es una joven que suele darse más con los varones que con las mujeres”* y que, además, *“es introvertida e interactúa poco con los/as compañeros/as”* (Reg. N°2. Observación de recreo. 18/06/21). Esta situación generó que no podamos interactuar con Bianca y, también, desde nuestro propio entendimiento decidimos no insistir. Por lo cual, no logramos realizar la entrevista en profundidad y recuperamos registros de observaciones para referirnos a ella.

No obstante, según un/a docente, *“Bianca en el aula es comunicativa, muy educada, se puede dialogar perfectamente con ella. También, es curiosa, pregunta cosas [...] mantiene el diálogo a los ojos, es agradable”* (Reg. N°3. Entrevista grupal con docentes. 03/08/21). Además, otro/a docente afirma que *“trabaja muy bien dentro de sus limitaciones, consulta (...) es muy dulce, es buena”* (Reg. N°3. Entrevista grupal de docentes. 03/08/21).

Bianca, durante los días de semana se levanta a las 6:15 hs de la mañana y asiste a la escuela los días que le corresponden a su burbuja (N°2) -de lunes a viernes de 7am a 13 hs aproximadamente-. En un día habitual, una combi suele buscar a Bianca a la salida de la escuela para llevarla a Kinesiología hasta el barrio René Favaloro Km14 (zona norte de la ciudad), lo que implica recorrer 16,8km desde la escuela hasta el consultorio y, por último, asistir a Psicología. Cuando finaliza con sus terapias, regresa a su casa en la localidad de Rada Tilly, cerca de las 18hs de la tarde (Reg. N° 2. Conversación con AT (Sol) durante observación de clase. 18/06/21).

Respecto a su participación en el aula, Bianca suele mostrarse atenta durante el desarrollo de las clases y, en ocasiones, participa a través de la palabra. Si bien responde a las preguntas que los/as docentes le hacen al grupo áulico, casi siempre, contesta por lo bajo (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21). Según el registro de calificaciones, Bianca ha logrado aprobar la mayoría de las materias. Sólo tiene pendiente Historia, que no ha cerrado nota por lo que en el sistema aparece *“En proceso”* (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21). Al respecto, la directora destaca *“la responsabilidad de la estudiante, la acompañante y la familia”* (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21). Cabe señalar que Bianca no cursa todas las materias: *“está exceptuada de cursar cuatro (4) de trece (13), las cuales son: inglés, Biología, Física y Educación Física. Esta última materia no lo hace por sus*

intervenciones quirúrgicas, sin embargo, ella realiza mucha actividad física por fuera de la escuela con profesionales especiales para ella... [Kinesiología]” (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21).

Por último, resulta importante mencionar que Bianca posee un Proyecto Pedagógico Individual (PPI)⁸ al cual no hemos podido tener acceso durante nuestra investigación, pese a las solicitudes que realizamos en su momento. Ahora bien, se ha observado en las clases que Bianca realiza actividades diferentes en relación a las que realizan sus compañeros/as. Por ejemplo, en lugar de realizar una lección oral en clases, se le propone enviar un audio por Whatsapp o que haga un video comentando sobre el tema. En estas producciones se orienta desde el equipo de profesores/as que Sol (AT) ayude a la joven (Reg. N.º 2. Observaciones de clase. 18/06/21). En otros casos, utiliza como soporte el celular y/o la tablet para tener acceso al aula virtual en la cual se encuentran los textos y videos que son publicados por los/as docentes. Respecto a la escritura, según decires de los/as docentes: *“presenta dificultades, sobre todo en ortografía, forma, espacio, tamaño y limpieza de la hoja”* (Reg. N.º 4. Entrevista grupal con docentes. 03/08/21). Durante nuestra permanencia en el aula, pudimos observar que cuando no llega a copiar lo del pizarrón, suele sacarle foto con el celular o acudir a los registros que la AT realizaba en su cuaderno. A su vez, respecto a la lectura, se observa que lee de manera pausada.

Respecto a su vínculo con Sol (acompañante terapéutica), generalmente, acostumbra a solicitarle que lea por ella y que le explique las consignas. También, se vislumbra que mantiene una relación afectiva con ella a quien suele abrazarla y acariciarla constantemente. A su vez, Bianca cuando está cansada, acostumbra a manifestarlo y/o a demostrarlo tumbándose en los hombros de su AT. Esto se relaciona a que, Bianca al igual que otros/as compañeros/as, no

⁸ El Proyecto Pedagógico Individual (PPI) es una herramienta en la que deben plasmarse las diferentes estrategias educativas diseñadas para garantizar la inclusión del/la estudiante con discapacidad que lo precie. No todas las personas con discapacidad necesitan PPI.

Para elaborar un PPI es necesario: identificar las barreras del contexto, focalizarse en el potencial de la persona, lograr acuerdo, respetar los diseños curriculares, revisarlo periódicamente y usar un lenguaje claro.

En los casos en que el PPI es necesario, debe estar elaborado al comienzo del año escolar, sin perjuicio de las revisiones periódicas que debe realizarse. En caso de que existan demoras en su confección, la escuela igualmente deberá recibir al/la estudiante en la escuela, y adoptar las acciones necesarias para brindarle una educación de calidad y para agilizar la finalización del Proyecto. Las demoras vinculadas al PPI no pueden ser pretexto para dejar de enseñar al alumnado con discapacidad.

Las personas que estudien con PPI, tienen que ser evaluadas y calificadas de acuerdo a su proyecto individual. Por eso, no pueden exigirse contenidos o habilidades que no han sido enseñados. Si un/a estudiante aparenta no alcanzar los objetivos propuestos en el PPI, esto significa que la herramienta está mal construida y debe revisarse.

suele respetar los protocolos ni el distanciamiento, como así tampoco se ha observado el uso de barbijo o de alcohol en gel.

Por otro lado, Gaspar, en el momento de la investigación, es un joven adolescente de 13 años y cursa 2do año de secundaria. Tiene diagnóstico de *Síndrome de Down* con trastorno del desarrollo en lo cognitivo y conductual. También cuenta con CUD y tiene apoyos externos, por lo cual él asiste a las terapias de Psicopedagogía, Psicología, Kinesiología y Terapia Ocupacional.

Gaspar vivió hasta sus 10 meses de vida en España y luego con su mamá tomaron vuelo hacia la localidad de Rada Tilly (a 13 km de Comodoro Rivadavia), para instalarse allí los primeros años de vida, hasta finalizar la primaria. Luego, cuando comenzó la secundaria, se mudaron a un departamento en el Barrio Centro. Gaspar realizó el nivel primario en el mismo establecimiento que, actualmente, cursa el nivel secundario.

Durante la semana el estudiante concurre todos los días con la maestra de apoyo (Celeste) a la escuela y no está exceptuado de ninguna materia. A modo de actividad extracurricular, participa del Fútbol adaptado dos veces por semana en la zona norte de la Ciudad.

Durante el trabajo de campo, Gaspar se presentó alegre, activo, comunicativo y, hasta emocionado por ser parte de esta investigación. Se observó que el estudiante logra desenvolverse socialmente y suele hacer amistades con sus pares. Generalmente, socializa más con compañeros/as que no son de su aula y que asisten a otros cursos. Demuestra interés en interactuar con ellos/as y se vincula de manera afectiva (Reg. N° 10. Observaciones actividades extracurriculares en estudiantina. 19/09/22).

En cuanto a sus intereses, a Gaspar le gusta bailar, cantar, actuar, jugar, participar de los actos y comer sus comidas favoritas. También, ama los deportes como el fútbol, karate, hándbol y el básquet. Según la mamá, lo que menos le gusta es ir a la escuela por la mañana y si fuera por él seguiría en la tarde. Por otra parte, lo que menos le gusta es faltar a la escuela o a sus terapias (Reg. N°15. Entrevista con mamá de Gaspar. 05/07/24).

Al hablar con Gaspar, le preguntamos si tuviera que hacer una película que se tratara de él, refiriéndose a cómo se describiría como personaje, comentó que: *se podría llamar “La película de Gaspar” que tiene 13 años, vive en Comodoro y está con su mamá [...] Es un personaje que le gusta jugar a los autos [...] es un enamorado, es simpático, muy amistoso*

y sociable [...] Al personaje no le gustan las comidas con muchos vegetales [...] es un personaje que le interesa la medicina y hacer R.C.P. [resucitación cardiovascular]” (Reg. N°16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24).

Desde la perspectiva de la mamá, subraya que la fortaleza de Gaspar es la persistencia, su intentar todo el tiempo y su constancia: “es un chico que no baja los brazos, tiene un valor por el estudio y por el conocimiento que lo hace persistir. Si se le ve en una situación algo frustrado por algo que no le sale, va a insistir y va a intentar hasta que salga. Lo va a repetir tantas veces como sea necesario hasta que lo logre” (Reg. N°15. Entrevista con mamá de Gaspar. 05/07/24).

La maestra de apoyo (MA) describe a su estudiante como *magnífico*. Al respecto, refiere que “desde mi perspectiva, lo describo como una persona buena, graciosa, inteligente, cariñosa, transparente, bondadosa y algunas veces disperso” (Reg. N.º 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Tienen una relación de estudiante-docente afectiva, destaca que tienen una complicidad en la que Gaspar logra identificar muy bien los momentos en los cuales debe estudiar y prestar atención, de los momentos en los cuales se distienden, como así también, de aquellos que, como MA, marca los límites. Dentro del aula y en su casa, requiere más tiempo “del esperable” para realizar las tareas. Pero si cuenta con el mismo, logra ser eficiente dentro de sus fortalezas. Se comunica de forma verbal, es respetuoso y predispuesto, necesita incentivo verbal, presenta periodos cortos de atención y se cansa con facilidad (Reg. N°15. Entrevista con mamá de Gaspar. 05/07/24).

En un día escolar, la mamá de Gaspar lo lleva a la escuela entre las 7:10 hs y 7:15 hs. Él ingresa solo a la escuela ya que la MA llega 7:20hs. Cuando llega la MA, se forman para izar la bandera y luego cada curso se retira a sus respectivas aulas. Dentro del aula, la MA se sienta junto con él, aunque manifiesta la MA que de a poco van trabajando la autonomía e independencia dentro de la escuela. Trabajan juntos y cuando tienen recreo salen con su MA, pero la misma se queda apartada en algún lugar, observando de vez en cuando al estudiante. Luego vuelven al aula y siguen trabajando las últimas materias hasta el horario de salida. La dinámica cambia dependiendo el día, ya que no todos los días salen a la misma hora y no tienen las mismas materias, por lo que cada día es distinto y único (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

- **Acompañantes: maestra de apoyo / acompañante terapéutica**

Los dos jóvenes estudiantes con discapacidad asisten a la escuela secundaria con acompañamiento de una maestra de apoyo (MA) -en el caso de Gaspar-, y una acompañante terapéutica (AT) en el caso de Bianca. Aclaremos que, para resguardar la identidad de las personas que participaron de la investigación, se utilizaron nombres ficticios: Ana, es la anterior acompañante terapéutica de Gaspar, y Celeste, que es la actual maestra de apoyo de Gaspar.

Por otro lado, aclaramos que “Maestra de Apoyo” es una figura y un término que suelen usar las obras sociales para contratar a estudiantes avanzados de profesorado vinculados a lo educativo. Según la obra social de Gaspar “la función de esta figura consiste en un proceso programado y sistematizado de apoyo pedagógico y articulado con la escuela común que requiere un/a estudiante con necesidades educativas para integrarse en la escolaridad referida”.

Ahora bien, en el caso de Gaspar, cabe aclarar que, en el 2021, comenzó 1er año de secundaria acompañado por Ana, su acompañante terapéutica de la primaria. Sin embargo, Ana, en las vacaciones de invierno del mismo año, por una decisión personal, le informó a la mamá de Gaspar que no continuaría trabajando con el estudiante el siguiente año. Por ello, en el 2022, se presenta Celeste para sustituir y continuar el acompañamiento escolar de Gaspar, durante los años siguientes de secundaria.

Por otro lado, en el caso de Bianca, si bien en el momento de la investigación es acompañada por una acompañante terapéutica (Sol), la misma, pese a que nos brindó su correo electrónico, luego de nuestro trabajo de campo dentro del aula, no respondió los mails para concretar una entrevista con ella. Por lo cual no tenemos registros de su participación en las entrevistas individuales.

- **Acompañante Terapéutica: Ana**

Comenzó a trabajar como acompañante en el año 2018, cuando Gaspar transitaba 4to grado de primaria. En ese momento, Ana era estudiante avanzada del Profesorado de Educación Primaria. Luego, hizo el curso de Acompañante Terapéutico, mientras trabajaba con Gaspar.

Ana llegó a Gaspar por recomendación de la señora de 4to grado y, de ese modo, la mamá logró contactar con un centro terapéutico que trabajaba con la obra social de la familia para contratarla. Así que, desde el centro terapéutico, le informaron a Ana que Gaspar era un nene que estaba *re estimulado*, que trabajaba súper bien, que no tenía ninguna conducta disruptiva,

que trabajaba sin adecuación, *que todo estaba genial*. Y, cuando comenzó a trabajar con Gaspar, realmente sí, estaba muy estimulado. Sin embargo, Ana señala que “sí necesitaba adecuaciones curriculares importantes” y cuando preguntó por el PPI “resultó que no había, no tenía”. De hecho, explica que la vicedirectora de primaria, de ese momento, quien era maestra de primaria y de educación especial, visaba y aprobaba (o no) las propuestas de la sesión de aula, y a Ana le tocaba hacer las adecuaciones. De ese modo, la escuela señalaba que el estudiante no necesitaba PPI porque todo era supervisado por la vicedirectora, lo cual le pareció “atroz” (Reg. N° 14. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23).

De este modo, Ana explica que sus intervenciones fueron desde lo conductual y, después también, desde lo conceptual, refiriéndose a que tenía que hacer adecuaciones curriculares, lo que consistía en que las señoras les enviaran las secuencias didácticas y ella les hacía las adecuaciones. “Sobre todo, en 4to y 5to fueron adecuaciones de acceso y, de 5to a 6to, ya eran de acceso y de contenido. Y, para 1er año de secundaria, fueron de contenidos y de acceso” (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/2023).

A su vez, cuando refiere a la inclusión educativa que pronunciaba la escuela primaria en ese momento, Ana reflexiona que siempre fueron muy abiertos, permisivos y que respetaron los tiempos de Gaspar, enfatizando que la vicedirectora tenía el tiempo para sentarse y ver las adecuaciones con ella. Si bien no era algo de todos los días, ellos sí se tomaban el tiempo una vez por semana para hacerlo y llevar a cabo un seguimiento a Gaspar. Sin embargo, sugiere que hubiera sido mejor una mayor apertura hacia los progenitores, puesto que la escuela tenía la política de “puertas cerradas”, lo cual, desde su apreciación, generaba en la familia mucha ansiedad.

El trabajo, en contexto de pandemia, de 6to grado a 1er año de secundaria, fue bastante. Explica que Gaspar terminó 6to grado en pandemia y una parte del 1er año de secundaria fue en “burbujas”. Entonces, para contextualizar, Ana comenta que, entre 5to y 6to grado, comenzaron a hacerle adecuaciones de contenidos y de acceso, lo que consistió en hacer toda una cadena de trabajo con las señoras y la vicedirectora, y ejemplifica;

“El jueves/viernes me mandaban las secuencias didácticas o las actividades que iban a trabajar esa semana. Yo durante el fin de semana les hacía las adecuaciones para toda la semana, la visaba la vicedirectora y la escuela, como institución, hacía llegar esas

adecuaciones a la mamá. Entonces, el día que ellas se sentaban a tener el Meet, daban la clase para todos y a todos les enviaban la actividad y a Gaspar también, pero con su adecuación”.

De este modo, básicamente, el trabajo que se desarrolló en la pandemia fue de esta manera. Luego, en 1er año de secundaria -2021- empezaron con las burbujas, asistían presencialmente una semana y la siguiente semana era virtual. Y la semana que tenía burbuja, es decir presencial, Ana acompañaba a Gaspar y la semana que tenía virtual iba a domicilio y cumplía su horario con él tomando las clases, desde la casa, para que el estudiante no pierda la continuidad.

○ **Maestra de Apoyo (MA): Celeste**

Es estudiante avanzada de la carrera “Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación”, en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y comenzó a trabajar como maestra de apoyo en el año 2022. Celeste llegó a Gaspar a través del mismo centro educativo terapéutico que Ana, la anterior acompañante terapéutica del estudiante.

En nuestro encuentro, Celeste comentó que interviene en las cuestiones pedagógicas respecto al estudiante con discapacidad, es decir, realiza las adecuaciones y adaptaciones curriculares de todas las materias del año en el cual se encuentra cursando.

Además, explica que su experiencia como maestra de apoyo *“es hermosa. Tengo mis momentos de altibajos, en los cuales se me hace difícil sobrellevar algunas situaciones de la cotidianeidad en la escuela y de la propia función que cumpla”* (Reg. N°14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/22). Concluye que, de todas maneras, ser Maestra de Apoyo “le abrió la cabeza” en muchos aspectos. Es decir, su experiencia le cambió sus pensamientos y prejuicios, entendiendo que esta función le ha brindado aprendizajes muy significativos, por lo que considera que le van a servir para el resto de su carrera profesional.

Con respecto a su relación con la familia del estudiante, comenta que *“es excelente. Tenemos contacto y diálogo casi todos los días (...) es un vínculo de confianza y de ayuda mutua”* (Reg. N.º 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/22). Asimismo, contó que, cada día al terminar de realizar las adecuaciones curriculares correspondientes, se las envía a la mamá de Gaspar para que las imprima. Así, al otro día en la escuela, “tenemos el material impreso”. Por otro lado, destaca que, cada vez que surge algún tipo de inconveniente

en la escuela o en la casa, tratan de dialogar y solucionarlo entre ambas partes (Reg. N.º 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/22).

Por último, con respecto al vínculo que tiene con el equipo interdisciplinario del estudiante, sostiene que, en conjunto, se dialoga cuestiones pedagógicas y conductuales del mismo. Aparte de dialogar los avances que va adquiriendo el estudiante, intercambian ideas y al mismo tiempo identifican las barreras de aprendizaje y sociales para luego trabajar sobre ello (Reg. N.º 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/22).

1.4.3 Otros/as sujetos/as escolares claves de nuestra investigación

- **Equipo directivo**

- **Directora**

Es profesora de Economía y se jubiló como vicedirectora de una escuela pública de la Ciudad. Luego fue convocada para la escuela secundaria de nuestra investigación debido a que trabajó allí desde que se formó la escuela, por lo que se encuentra en la dirección hace más de 10 años, aproximadamente desde el 2010-2011. Por último, explica que estudió en la Universidad Nacional San Juan Bosco y, después, hizo el Profesorado en la 807 de Economía (Reg. N.º 1. Entrevista con directora. 08/04/21)

- **Docentes**

Para situarnos, en las instancias de las entrevistas con los/as docentes, en el tercer encuentro con la escuela secundaria, la directora nos dirigió a la Sala de Profesores que se sitúa en el segundo piso de la escuela. Allí, nos encontramos con Docente A que, justamente, era docente de Bianca. De esa manera, concretamos la única entrevista presencial. Cuando finalizamos, nos acercamos al despacho de la directora para coordinar las entrevistas con el resto de los/as docentes y nos invitó a que volvámos al otro día. Luego, cuando nos acercamos al día siguiente, pudimos realizar una entrevista grupal con varios docentes. Optamos por priorizar aquellos/as docentes a los cuales habíamos presenciado sus clases en las observaciones. Cabe aclarar que los/as docentes que participan en esta investigación, varios/as de ellos/as, son profesionales que ejercen la docencia, más no son docentes con título y orientación pedagógica.

- **Docente A**

Es Consultora Psicológica y tiene formación en Ciencias Políticas. Además, es docente, en el momento de la investigación, hace más de 10 años. Es docente de la materia “Proyecto Solidario” en la escuela interviniente. Comenzó a ejercer la docencia en la escuela secundaria interviniente. Fue ayudante de cátedra en la Universidad de la Ciudad. La docencia es algo que le gusta mucho, sobre todo, tiene mucho que ver con su relación con la escuela secundaria, puesto que está desde 1er año. Brinda clases en 1ero, 2do, 4to, 5to y 6to año. En 1ero y 2do, da clases de Ciencias Sociales, y en 4to y 5to año sigue con el área histórica. También, en 5to año, tiene la materia “Proyecto Solidario” (Reg. N°3. Entrevista con Docente A. 02/08/21).

Respecto a su labor docente durante la pandemia por COVID-19, reflexiona que fue muy complejo al principio puesto que *“era como un mundo nuevo, era todo un clima también bastante de incertidumbre”* (Reg. N° 3. Entrevista con Docente A. 02/08/21). Por lo que explica que la mayor parte de lo que fue el período del 2020 hizo *“home office aprendiendo desde su casa, lo que fue: Classroom, la virtualidad, grabar las clases”*. No obstante, comenta que *“con un grupo de profesores, nos enseñábamos a utilizar diferentes aplicaciones y hacíamos tutoriales acerca de cómo armar las clases, convertir un archivo y con ello, vino nuevos formatos, como la planilla de seguimiento donde se veía reflejado toda la actividad que hace el estudiante”* (Reg. N° 3. Entrevista con Docente A. 02/08/21). Al final, reflexiona que empezó a apreciar más la presencialidad, debido a que se organiza de otra manera con los/as estudiantes, es mucho más práctico y también a ellos les hace bien porque interactúan y no se sienten solos.

- **Docente B**

En el momento de la investigación, el Docente B, es estudiante avanzada de la carrera Licenciatura en Administración en la UNPSJB y no posee formación docente. Comenzó a trabajar dando clases en el año 2019 en la escuela secundaria y expresa que su experiencia fue muy buena, sin considerar el buen ambiente de trabajo y la ayuda que tuvo de sus colegas. Es docente de la materia “comunicación e información en las organizaciones” en la escuela interviniente. A su vez, suele tener buena comunicación con los chicos y considera que las clases se hacen llevaderas.

Durante la pandemia, su trabajo consistió en estar constantemente con la computadora atendiendo a los alumnos: *“si no era preparando material o un trabajo más corto, era respondiendo sus dudas”* (Reg. N.º 8. Entrevista con Docente B. 16/08/21). A su vez, reflexiona que, por momentos, se volvía intenso puesto que algunos estudiantes pretendían obtener una

respuesta al instante, sea la hora que sea, por eso indica que debieron establecer algunos horarios (Reg. N.º 8. Entrevista con Docente B. 16/08/21).

▪ **Docente C**

Es profesora en “Letras” y comenzó a trabajar en el año 2010. Conoce a Bianca desde 3er año. Asimismo, es docente de la materia “Lengua y Literatura” en la escuela interviniente. La experiencia que ha tenido en las aulas ha reafirmado su decisión de ser docente. Además, comenta que trabajar con los chicos, y más en esta etapa tan desafiante para la educación, le resulta “muy atractivo e interesante ya que implica desafíos tanto personales como profesionales” (Reg. N.º 9. Entrevista Docente C. 02/09/21). Durante la pandemia por COVID-19, el trabajo docente que llevó a cabo fue complejo en varios sentidos. En primera instancia, señala que el trabajo con las burbujas ha complejizado y sobrecargado sus tareas, lo que demanda muchas horas de trabajo. En este sentido, reflexiona que *muchas veces le preocupa que los estudiantes puedan tener aprendizajes significativos en este contexto tan particular* (Reg. N.º 9. Entrevista con Docente C. 02/09/21).

Además, la docente C explica que, primeramente, debió aprender a utilizar otras aplicaciones para poder llevar a cabo sus clases, entre ellas, la plataforma Classroom, grabadora de video y sonido, editor de imágenes, entre otras. Además, debió pensar cómo rediseñar sus clases y pensar estrategias de intervención para favorecer el aprendizaje desde la virtualidad (Reg. N.º 9. Entrevista con Docente C. 02/09/21). No obstante, valora positivamente su trabajo como docente durante el ciclo 2020, puesto que ha logrado aprender a usar muchas herramientas y aplicaciones que le son sumamente útiles e interesantes para la enseñanza. Si bien, “siente que fue casi por obligación”, dado que el contexto lo presentó de esa manera, considera que fueron muy productivos estos aprendizajes para su rol docente. También, pudo repensar su forma de enseñar e implementar nuevas estrategias para lograr llegar a los/as estudiantes. Sin embargo, lamenta la pérdida de contacto con los/as chicos, porque si bien realizaban videollamadas, la interacción en la presencialidad no se puede suplantar en la virtualidad e impide instancias de diálogo con los/as estudiantes que son sumamente enriquecedoras.

Finalmente, sostiene que debió hacer un seguimiento, lo más personalizado posible, de los y las estudiantes para poder intervenir y ayudarlos en esa situación tan compleja que atravesamos.

Capítulo 2

Acerca de las condiciones de ingresos de estudiantes en situación de discapacidad a la escuela secundaria privada

En el presente capítulo abordamos las condiciones de ingreso -requisitos, normativas, solicitudes- que se despliegan en torno a jóvenes en situación de discapacidad que ingresan a una escuela secundaria de gestión privada. Estas condiciones nos permiten conocer aquellos aspectos que los/as actores escolares ponen en juego al momento de recibir y admitir a los/as estudiantes con discapacidad a la institución de nuestro estudio, como así también las razones y motivos por las cuales las familias optan y eligen enviar a sus hijos/as a dicha escuela.

Antes de avanzar con este análisis nos detendremos a abordar cómo se fueron desarrollando los ingresos de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario a lo largo de la historia en el sistema educativo argentino. En particular, a partir de la obligatoriedad de este nivel establecida desde los marcos normativos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Dicha ley dictamina que el nivel secundario es obligatorio, por lo tanto, las escuelas secundarias se encontraron frente a una nueva exigencia de ser, en principio, un nivel obligatorio e “inclusivo”. Para dar cuenta de este análisis, recuperamos, por un lado, los aportes de Mercado (2024) quien refiere a los ingresos de estudiantes con discapacidad desde las articulaciones entre la educación común y la educación especial en el nivel secundario y, por otro lado, los planteos de Martínez (2022) respecto a la incorporación de grupos sociales históricamente excluidos del nivel secundario.

Mercado (2024) señala que conocer la génesis de la educación secundaria nos permite acercarnos a aspectos del formato escolar que siguen latentes hasta nuestro tiempo. En este sentido, la autora retoma a Southwell (2011; citada en Mercado, 2024, p. 24) quien sostiene que el nivel medio tenía como finalidad formar a la aristocracia y burguesía colonial. Con el tiempo, este nivel estuvo destinado a la formación de determinados sectores sociales vinculados a la élite de la época, período en el que el Estado buscaba conformar la identidad nacional y garantizar la formación de quienes ejercían la política. Es en este escenario que se fue consolidando la construcción de un “perfil” de estudiante que no contemplaba la discapacidad como parte de las dinámicas escolares, al mismo tiempo que se comienza a construir elementos y tecnologías para identificar y definir a los anormales (Schewe, 2020).

Entre los años 50 y 60 se produce un proceso de masificación de la escuela secundaria en relación a la economía de la época. Nobile (2016; citada en Martínez, 2022) señala que “la vigencia del modelo desarrollista que apuesta a la expansión del sistema educativo formal, junto al proceso de tercerización del mercado laboral, generan una importante expansión del nivel” (p.17). Por tanto, las tasas de asistencias a la educación secundaria eran altas, pues, la incorporación de sectores hasta el momento excluidos coincidía con fenómenos de deserción y expulsión, al igual que con la expansión del subsistema de gestión privada. En consecuencia, Nobile (2016) explica que la incorporación de otros sectores sociales a este nivel se da a partir de oleadas que tendieron a diferenciar la población escolar, colaborando con la fragmentación del sistema educativo. En efecto, en la década del 70’, pierde relevancia la perspectiva universalista y el nivel comienza a tener más autonomía, lo cual trae como consecuencia sostener el mismo formato escolar e incrementar las diferenciaciones en cuanto a la calidad de las propuestas formativas para la población. De este modo, las instituciones tuvieron una impronta selectiva y a medida que aumentaba la demanda para el ingreso crearon mecanismos de expulsión, lo que llevó a que muchos/as estudiantes “repitan” el ciclo escolar o abandonen el cursado (Mercado, 2024).

En 1993, respecto a los procesos educativos de estudiantes con discapacidad en Argentina, momento en el que regía la Ley Federal de Educación N° 24.195, un grupo importante de estudiantes con discapacidad pudo ingresar a las escuelas comunes en el marco de la integración escolar (Cortese et al., 2016; citado en Mercado, 2024, p. 7). Para ese entonces, la Educación Especial incorpora lineamientos y nuevos conceptos como “necesidades educativas especiales”, “integración educativa”, “adaptaciones curriculares” y “maestra de apoyo” (p.8). Si bien estas nuevas concepciones no implicaron modificaciones significativas en la estructura organizativa, se da cuenta de trayectos paralelos dentro del espacio áulico quedando a cargo de “especialistas” la educación de los/as estudiantes con discapacidad, mientras que el resto del grupo de clase era asistido por el docente del espacio.

Hasta aquí, la educación especial se concebía como un subsistema de educación basado en el modelo médico, con abordaje terapéutico (Padín, 2013). Con el tiempo, este enfoque de educación especial comienza a ser cuestionado y a revertirse las sospechas en torno “ineducabilidad” de las personas con discapacidad. Posteriormente, según los planteos de Padín (2013) a raíz de un fuerte auge que ponía en valor los derechos humanos y el derecho a la educación de las personas con discapacidad, Argentina adoptó medidas, normativas y creó

organismos con el propósito de garantizar los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Así, indica que, para 1988, se aplica el Plan Nacional de Integración Escolar, en el cual se centraliza en aspectos educativos en detrimento del modelo rehabilitador imperante de ese entonces.

Asimismo, en 1993, en cuanto a la educación media, se decreta la obligatoriedad del Tercer Ciclo de Educación General Básica, lo que deja de tener vigencia con la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006. Dicha ley dictamina que el nivel secundario es obligatorio, por lo tanto, las escuelas secundarias se encontraron frente a una nueva exigencia de ser, en principio, un nivel obligatorio y luego “inclusivo”.

En este marco, a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006, la Educación Especial es definida como una modalidad del sistema educativo y, a su vez, eje transversal de los niveles educativos para asegurar y garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En el documento “Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. *Orientaciones I*” se enuncia a la integración pensada desde la planificación, flexibilidad y plausible a ser sometida al análisis de sus efectos “como un medio estratégico-metodológico” que hace posible la inclusión de muchos estudiantes con discapacidad en la escuela común (Ministerio de Educación, 2009; citado en Padín, 2013, p. 53).

Por tanto, al entrar en vigor la LEN, identificamos que, tanto la Educación Secundaria pensada desde la obligatoriedad como la Educación Especial comprendida como eje transversal de este y de todos los niveles educativos, implica un cambio de mirada sobre cómo los/as estudiantes transitan su escolaridad en la escuela común, garantizando la igualdad en el derecho a la educación. Asimismo, la LEN enfatiza la necesidad de eliminar las barreras para el acceso y la participación de todos/as los/as estudiantes con o sin discapacidad. Sin embargo, nos encontramos que aún existen desafíos para lograr una educación verdaderamente inclusiva en el país, puesto que existen barreras y negativas que pueden limitar el acceso de estos/as estudiantes a estas instituciones.

Al analizar la proporción de estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela común y a la escuela especial por nivel educativo, aún se observan diferencias significativas. En el caso del nivel secundario, en Argentina, el 52.37% de los y las jóvenes adolescentes asisten a la educación común, mientras el 47.63% asisten a la educación especial (Ministerio de

Educación Nacional, 2020). No obstante, la tendencia a la inclusión no se comporta de igual manera en las escuelas privadas. Mientras que el 82,1% de los/as estudiantes en situación de discapacidad concurre a las escuelas públicas comunes, sólo un 17,9% lo hace en privadas. Justamente, en ese mismo año, el INADI recibió 2.631 denuncias, y la mayoría –que representa el 20%- tiene como principal motivo: la *discapacidad* (Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad, 2018).

En cuanto al nivel en que enmarcamos este estudio, Rossano (2006) expone que ingresar a la escuela secundaria puede compararse, en parte, con el inicio de la escuela primaria. Así, la familia se vuelve a presentar ante una institución escolar y debe tomar decisiones que modificarán la vida cotidiana futura del/la estudiante. No obstante, al culminar sus estudios primarios, las personas con discapacidad que buscan continuar con sus trayectorias escolares se encuentran con algunas instituciones que, por un lado, sí aceptan el desafío que este proceso implica y otras se niegan por diferentes motivos: falta de recursos, formación docente, condiciones institucionales, entre otros condicionamientos que obstaculizan el derecho a la educación de estos/as estudiantes (Schewe, 2020).

2.1 Condiciones y prácticas institucionales ante el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad en la escuela secundaria privada

En este apartado, nos centramos en analizar y describir las condiciones, requisitos, solicitudes y/o normativas que se despliegan en torno al ingreso de estudiantes con discapacidad a la escuela secundaria de nuestro estudio.

En primera instancia, podemos mencionar que en las escuelas secundarias de gestión privada suelen ser los directivos quienes se encargan de realizar *entrevistas personales* con los padres, madres y/o tutores del/la estudiante con discapacidad interesados/as en ingresar a la institución. Estas entrevistas se llevan a cabo en el marco de una reunión que tiene como fin, por un lado, conocer las necesidades y expectativas del/la estudiante y su familia y, por otro, brindar por parte de la escuela información acerca de su propuesta pedagógica y formativa.

En estas entrevistas, se consulta acerca de la trayectoria escolar del/la estudiante con el objeto de obtener información en relación a la trayectoria escolar de los/as estudiantes. En otros casos, como la escuela secundaria -de nuestra investigación-, debido a que el nivel primario está en el mismo edificio que el secundario, suelen recurrir a los/as maestros/as de nivel primario que acompañaron a estos/as estudiantes para tener conocimiento sobre los apoyos y

adaptaciones recibidas en el ciclo escolar anterior. Por último, se determina si el/la estudiante requiere de un apoyo o no, tales como un acompañante externo, sea acompañante terapéutico/a o maestra/a de apoyo a la inclusión.

Por tanto, reconocemos la *entrevista* como una condición de ingreso que la escuela despliega para la admisión e inscripción de un/a estudiante, con o sin discapacidad. A su vez, en estos primeros intercambios, el equipo directivo de la escuela solicita informes psicopedagógicos, psicológicos y/o de otros/as profesionales de salud como así también el Certificado Único de Discapacidad (CUD). En palabras de la directora:

“Les pedimos, no para no tomarlos, sino para saber, un informe psicopedagógico o psicológico. Depende de la dificultad que tenga. Otras veces (...), es como que no lo sabemos [si presenta alguna discapacidad] y nos enteramos sobre la marcha, pero no los excluimos. No es porque no los tomamos porque tiene alguna discapacidad” (Reg. N°1. Entrevista con directora. 08/04/21).

Al respecto, podemos identificar que la solicitud de un informe psicopedagógico o psicológico suele ser una práctica común que realizan algunas escuelas para obtener conocimientos valorativos que den cuenta de posibles necesidades educativas y de apoyo del estudiante. Sin embargo, también consideramos que, en ocasiones, esta solicitud podría definir la admisión de los/as estudiantes, viéndose condicionada la matriculación de estos/as estudiantes en relación a posibles diagnósticos posicionados desde una perspectiva del déficit y del modelo médico, pruebas de coeficiencia intelectual y/o valoraciones psicopedagógicas que limiten las posibilidades de transitar la educación secundaria.

A su vez, a partir de estos informes y de la presentación del CUD del/la estudiante con discapacidad y, ante el posible ingreso de los/as mismos/as, la escuela secundaria lleva a cabo determinados procedimientos y/o pasos para ir diseñando el acompañamiento y sostenimiento de estas trayectorias escolares.

En primera instancia, una vez que la familia acerca el informe y/o CUD a la escuela, el equipo directivo comparte esta información con el grupo de profesores/as, quienes “esperan” contar con instancias de intercambio con los/as profesionales externos/as que intervienen con los/as estudiantes. Al respecto, una Docente sostiene que: *“lo prioritario es tener una devolución de los equipos que atienden al estudiante. En el sentido de tener contacto con el*

psicólogo o psicopedagogo que trabaje con ese niño y con el acompañante terapéutico” (Reg. N°3. Entrevista con Docente A. 02/08/21). De esta manera, se puede inferir que desde la perspectiva de los/as docentes, luego de ese “intercambio” y “devolución”, se definen las prácticas de enseñanza que van a llevar a cabo en torno a la escolaridad de los/as estudiantes. Tal como plantea una de estas docentes: *“viene la bajada hacia nosotros, lo que podemos o no hacer en relación a ese estudiante”* (Reg. N°4. Entrevista grupal a docentes. 03/08/21).

En otros casos, algunos/as de los/as docentes han manifestado que *“pocas veces me ha tocado trabajar interdisciplinariamente. Hay estudiantes que tienen acompañamiento de especialistas tales como psicopedagogos, acompañantes, etc. En cambio, hay otros estudiantes que no tienen estos profesionales. Normalmente, como docente tengo mayor contacto con los acompañantes terapéuticos”* (Reg. N° 9. Entrevista con Docente C. 02/09/21).

A su vez, tanto los/as docentes como el equipo directivo relatan que, ante determinadas situaciones que surgen en la cotidianeidad escolar buscan *respuestas* en los acompañantes terapéuticos o los equipos interdisciplinarios externos. Puesto que, en particular esta escuela privada, no cuenta con estos profesionales como planta permanente o cargos de la institución. En palabras de la directora:

“A veces cuando hay un equipo interdisciplinario que acompaña al estudiante, intentamos contactarnos y seguir todas las orientaciones que nos digan ellos (...) pero la inmensa mayoría de las veces no hay nadie atrás” (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21).

Continúa diciendo:

“Es tratar de ver a cada estudiante desde su particularidad y que nos pueden aportar los profesionales en relación a su escolaridad. Así los profes pueden saber hasta dónde pueden proyectar (...) si no está el acompañamiento de un equipo interdisciplinario atrás, muchas veces, proyectar la escolaridad de los estudiantes es muy difícil sin este apoyo” (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21).

Ante lo mencionado, podemos inferir que el recorrido de los/as estudiantes con discapacidad en la educación secundaria común, en este caso privada, implica una serie de complejidades (Schewe, 2020). En este sentido, reconocemos que se espera de los aportes de

profesionales externos para diseñar y planificar la escolaridad en torno a estudiantes con discapacidad. También, se generan grandes expectativas en torno al acompañamiento y sugerencias que estos/as profesionales pueden ofrecer en relación a la escolaridad de los/as estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, podemos plantear que en la escuela secundaria de nuestro estudio la mayoría de los profesores/as no cuentan con formación docente⁹. Sino más bien, se trata de profesionales que ejercen en distintas áreas y disciplinas formados en dichos campos profesionales. Por esto, es recurrente que mencionen en las entrevistas y observaciones realizadas con ellos/as su falta de formación y conocimientos en relación a aspectos pedagógicos propios para diseñar y planificar la enseñanza en torno a los/as estudiantes con discapacidad. Además, esta institución no cuenta con docentes ni profesionales que posean conocimientos específicos vinculados a la educación especial y al abordaje terapéuticos en el trabajo con niños/as con discapacidad. Puntualmente, nos referimos a figuras tales como acompañantes terapéuticos y maestras/os de apoyo a la inclusión¹⁰. Por lo que suele ser habitual que la institución solicite a las familias de los/as estudiantes que cubran esta necesidad de profesionales, transformándose así en un posible requisito para el ingreso y permanencia de sus hijos/as en la escuela. Por esto, existen actualmente en la escuela figuras como la de acompañante terapéutico/a o maestro/a de apoyo¹¹ que son contratados a través de las propias familias o de las obras sociales para cumplir diferentes tareas dentro y fuera del aula con el propósito de ser un sostén y apoyo en la trayectoria escolar del/la estudiante con discapacidad.

Al respecto, podemos interpretar que la presencia de estas figuras en relación a las expectativas y necesidades pedagógicas que plantean los/as profesores/as desde los planteos de Schewe (2020) “suponen una forma de sustituir la falta de formación para atender los requerimientos particulares que podrían surgir en la escolaridad de las personas con discapacidad” (p.32). Tal es así que en varias de las entrevistas realizadas a distintos/as

⁹ Esta situación es planteada en el capítulo cuando presentamos los referentes empíricos de nuestra investigación.

¹⁰ Estos/as son docentes que en el ámbito de la educación pública acompañan las trayectorias de estudiantes con discapacidad que transitan las escuelas secundarias.

¹¹ Las obras sociales o prepagas distinguen la figura de “maestro/a de apoyo (MA)” del/la “maestro/a de apoyo a la integración (MAI)”. Mientras que el primero es un proceso programado y sistematizado de apoyo pedagógico y articulado con la escuela común que requiere un estudiante con necesidades educativas especiales para integrarse en la escolaridad referida, conducido por un/a psicopedagogo/a, licenciado en Ciencias de la Educación, Maestro/a Especial o Profesor/a de Educación Especial o estudiantes con o sin título habilitante; por su parte, la función de la segunda figura (MAI) es un/a profesional docente formado en Educación Especial. Es quien va a armar una propuesta educativa pedagógica para que el o la estudiante en particular en conjunto con el docente de la institución a la cual concurre, para que éste le enseñe conforme a ese armado de trabajo.

actores/as escolares encontramos que refieren al hecho de *“no estar capacitados o formados para atender a las necesidades educativas de los/as estudiantes con discapacidad”* (Reg. N°9. Entrevista con Docente C. 02/09/2021) y que ello genera en muchas situaciones que *“los/as estudiantes no cuenten con un apoyo real para lograr incluirse correctamente desde lo académico y lo social”* (Reg. N° 9. Entrevista con Docente C. 02/09/21).

Por otro lado, y en relación a este último planteo, podemos inferir que los/as docentes atribuyen expectativas en otro/as figuras, ubicándolas en el lugar de “apoyos” que acompañan y garantizan, de alguna manera, la “inclusión” y educación de estudiantes con discapacidad. Situación en la que suelen excluirse ellos/as mismos/as como partícipes y responsables de ese proceso escolar. Al decir de Mercado (2024), podemos identificar que la “falta de formación” está relacionado con una posible necesidad por parte de los/as docentes de ser “especialistas” cuando se trata de la educación de personas con discapacidad. Pareciera que, ante los desafíos que podría implicar la educación de estudiantes con discapacidad, hay que tener conocimientos aprendidos previamente para poder trabajar con ellos/as. Así lo plantea la directora, quien refiere a la *“falta de herramientas y acompañamiento debido a que en los profesorados no hay una materia que los ayude en torno a la educación de estudiantes con discapacidad”* (Reg. N°5. Entrevista con directora. 03/08/21).

Por lo expuesto, podemos interpretar que hay una demanda hacia la formación de los profesorados por la falta de capacitación o formación referida a la educación de las personas con discapacidad en el nivel secundaria y así lograr acompañar a estos/as estudiantes. De modo que esto lleva a que los/as docentes dependan de la gestión y acompañamiento de profesionales externos/as -acompañantes terapéuticos, maestros/as de apoyo y otros/as áreas como psicología, psicopedagogía, etc.- para crear espacios de intercambio y promover prácticas inclusivas. A su vez, consideramos que esta “falta de herramientas” sólo se sostiene cuando se espera que un/a profesional externo/a las brinde, sin tener la intención de buscarlas por los propios medios. Además, consideramos que, tanto la falta de formación como la dificultad de contar con herramientas, pueden presentarse como barreras u obstáculos para el aprendizaje y participación de estos/as estudiantes, impidiendo su plena inclusión.

En definitiva, nos encontramos con un tópico importante al momento de ingresar el/la estudiante con discapacidad: la necesidad de contar con un/a acompañante externo que sostenga y acompañe la trayectoria educativa del/la mismo/a. Por lo que reconocemos que los/as actores/as escolares tienen una mirada en la que consideran “necesaria” la presencia de un/a

“especialista” en la trayectoria escolar con discapacidad, situación que *“si no se cumple se vuelve muy difícil”* (Reg. N°5. Entrevista con directora. 03/08/21). Además, plantean que *“también en el ciclo orientado esto es aún más complejo si no se cuenta con acompañante que tenga en las distintas áreas de conocimiento”* (Reg. N°5. Entrevista con directora. 03/08/21).

A continuación, tal como mencionamos al inicio de este capítulo, describimos las razones y motivos por las cuales las familias de los/as estudiantes con discapacidad deciden optar por enviar a sus hijos/as a la escuela de nuestro estudio.

2.2 Las familias y el ingreso

La elección de la escuela secundaria es un momento clave para las familias. Al consultar por las principales razones de elección de la escuela secundaria de gestión privada, la mamá de Gaspar responde que tuvo en cuenta diversos motivos. En primer lugar, elige el ámbito privado por su continuidad en el dictado de las clases *“lo que la escuela estatal no ofrece...”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). En segundo lugar, porque conoce a algunos/as referentes de la institución de diferentes ámbitos educativos y confía en sus aptitudes profesionales. En tercer lugar, Gaspar ya asistía a esta institución en el nivel primario y le resulta conocida. Y, por último, esta familia reside en un barrio cercano a la escuela, razón por la cual consideran que *“es una escuela que nos queda más cerca para ir y volver”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Por lo expuesto, identificamos que los motivos de la elección de la escuela secundaria, se da por las siguientes razones: 1) la “continuidad de clases” que ofrece la educación privada; 2) se trata de asistir a una comunidad educativa “conocida” y 3) por la “ubicación” de la misma. En efecto, respecto al primer motivo, varias familias, en un relevamiento de opinión a nivel nacional que realizó el Centro de Investigaciones Sociales de la UADE¹² y la consultora *Voices* en el año 2022 –“Desafíos y nivel de la educación en Argentina¹³”- un 63% de los padres/madres/tutores les interesa que los/as hijos/as no pierdan días de clase debido a paros o ausentismo docente, siendo el motivo más fuerte para elegir la educación privada por sobre la pública.

Por otra parte, Gaspar realizó el nivel primario en la misma escuela. Por ello, este es un motivo que la familia tuvo para su elección. Además, podríamos agregar que la continuidad de

¹² Universidad Argentina de la Empresa (UADE)

¹³ Fuente: <https://www.uade.edu.ar/media/02zjqoal/uade-voices-desaf%C3%ADos-y-nivel-de-la-educaci%C3%B3n-en-argentina-03-23.pdf>

Gaspar en esta institución se vincula con una cuestión de “identidad” de parte de él con la institución, debido que para Gaspar “su” escuela secundaria es: “*muy piola, es más linda*” (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Más adelante, en los siguientes capítulos ahondaremos en profundidad sobre este último comentario.

Una de las cuestiones claves para mencionar, respecto al ingreso de Gaspar a la escuela, refiere a que la familia recuerda la solicitud por parte de la institución del Certificado Único de Discapacidad (CUD). No tanto la cuestión vinculada con los informes psicopedagógicos o psicológicos de los/as terapeutas, sino más bien el certificado de discapacidad. Al respecto, inferimos que la solicitud de este certificado [CUD] se relaciona con el hecho de validar y confirmar -de alguna manera- que el/la estudiante presenta una discapacidad. No obstante, sostenemos que la solicitud del mismo no debiera ser un requisito y/o un condicionante para la admisión de un/a estudiante con discapacidad a la escuela. Por su parte, respecto a las solicitudes de la escuela secundaria, la mamá explica que:

“No me pidieron informes psicopedagógico ni psicológico. Yo insistía que teníamos informes, de hecho, lo hago cada vez que tengo alguno nuevo. Yo siempre me encargo de llevar una copia y de pedirle a la escuela que lo pongan en el legajo” (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

En este decir, podemos identificar cómo la familia se dispone a compartir con la institución el proceso que realiza su hijo en el ámbito de las terapias y tratamientos con especialistas en distintas áreas de la salud privada. Debido a que, tal como lo menciona la mamá de Gaspar, “*uno de los objetivos de presentar esos informes es que, ante alguna duda respecto a la salud y/o educación de Gaspar, acudan a los mismos*” (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Sin embargo, la institución le da un lugar relevante al CUD y en algún sentido al diagnóstico médico. Con ello, concebimos que, a partir de esta preocupación por el diagnóstico, aún continúa perdurando la visión médico-rehabilitadora de la discapacidad, en la cual se pone en tensión la sospecha de la educabilidad de personas con discapacidad desde una mirada reduccionista y sustancialista, atribuyendo la discapacidad exclusivamente a un problema de la persona, lo cual abstrae a los/as sujetos de las situaciones en las que aprenden. De modo que, en tiempos en que la educación inclusiva está presente en el discurso de los/as directivos/as y docentes, dicho modelo resulta ser una práctica que aún persiste a pesar de que

existen normativas y leyes vigentes que lo consideran como *discriminación por motivos de discapacidad* (Guglielmino, 2020; Schewe, 2020).

Respecto al momento del ingreso de Bianca a la institución, tal como anticipamos en esta tesis, no hemos podido acceder e intercambiar con la familia. No obstante, podemos recuperar algunas cuestiones que reconstruimos de los decires de algunos/as actores/as institucionales. Al respecto, la directora menciona que la familia, en su primera reunión con la escuela, refiere a *“cuál era la situación de discapacidad de la estudiante, ya que tiene cuestiones físicas, de cirugías y demás”* (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21). Asimismo, asegura que tanto la mamá de Bianca como la hermana *“se mostraron muy presentes en la escolaridad de la estudiante, ya que desde un principio estaban atentas a las sugerencias y actividades que se realizaban con Bianca, lo cual eso es bueno para nosotros”* (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21). En relación a ello, identificamos que otra cuestión que se tiene en cuenta en este momento de ingreso son las percepciones que tienen los/as actores/as institucionales respecto al posible “compromiso de la familia” con la escolaridad de su hijo/a. Habría que indagar si esto ocurre solo con los/as estudiantes con discapacidad o si también resulta una expectativa o percepción de los/as actores/as institucionales acerca de todas las familias.

Por último, cabe señalar que Bianca desde el comienzo de su escolaridad concurre con una acompañante terapéutica. Cuestión que, como planteamos en párrafos anteriores, para la escuela resulta un aspecto importante contar con estas figuras para el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad que asisten a la institución.

A continuación, analizamos cómo este requisito de contar con estas figuras desde el mismo momento de ingreso constituye una manera de armar y constituir posibles configuraciones de apoyo por parte de la institución en torno a la escolaridad estudiantes con discapacidad.

2.3 Las configuraciones de apoyo que construye la escuela secundaria privada en los procesos de ingreso de estudiantes en situación de discapacidad

A partir de las descripciones y análisis desarrollados en los apartados anteriores, podemos plantear que esta solicitud por parte de la institución de contar con la figura del acompañante terapéutico o maestro/a de apoyo para sostener y apoyar la escolaridad de los/as estudiantes con discapacidad se podría interpretar como una posible manera de ir construyendo

una configuración de apoyo desde lo que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y sus normativas. En este sentido, así lo establece la resolución del Consejo Federal de Educación N° 155/11 “las configuraciones de apoyo son necesarias para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad”. Se entiende por configuraciones de apoyo a “las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria” (Documento Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I, 2009, p. 39). Asimismo, comprendemos que la función del equipo de apoyo debe estar centrada en el acompañamiento a la trayectoria escolar del/la estudiante y en la realización de trayectos flexibles, con seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso, resignificando el trabajo de los equipos interdisciplinarios desde un enfoque que garantice las finalidades del Sistema Educativo (p.48).

En relación a la conformación de estas configuraciones de apoyo, nos proponemos recuperar decires que dan pistas en torno a quiénes intervienen y construyen estas denominadas configuraciones, como así también, los acuerdos entre distintos actores institucionales y profesionales, entre otras cuestiones. Además, estos acuerdos intentan o determinan las prácticas que llevan a cabo los/as distintos/as actores/as, por tanto, profundizaremos en las mismas.

En este sentido, cabe señalar que la escuela secundaria privada, en la que desarrollamos nuestro estudio, no tiene ningún vínculo con las escuelas de educación especial ni con los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (Reg. N.º 1. Entrevista con directora. 08/04/21). Ambas son instituciones de la modalidad de educación especial que en nuestra provincia no están disponibles para la intervención en el ámbito de la educación privada. En este sentido, podemos resaltar la importancia que tienen estos apoyos en el ámbito de la educación pública, cuestión que no está prevista en las escuelas de gestión privada. Consideramos que las intervenciones por parte de la modalidad de educación especial y los/as profesionales vinculados a ese campo de saberes son sumamente necesarias para el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad.

Así, en el caso de los/as estudiantes con discapacidad con quienes llevamos a cabo nuestro estudio, las configuraciones de apoyo se construyen en función de los/as profesionales del ámbito privado con los cuales cuentan los/as propios/as estudiantes con discapacidad. A su vez, son las familias quienes de alguna manera colaboran en la conformación de estas

configuraciones, debido a que son quienes se encargan de enlazar y tejer redes entre la institución escolar y los/as profesionales de salud que intervienen con sus hijos/as en la atención de salud en el ámbito privado. Acerca de esto, la mamá de Gaspar señala:

“Desde un principio le pasé a la escuela los contactos de los profesionales que trabajan con Gaspar en psicopedagogía, terapia ocupacional y las otras terapias, para que organicen reuniones (...) dicho sea de paso, siempre soy yo la que pide las reuniones o las organiza, como un modo de plantear y organizar el trabajo del año (...) (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

En este sentido, identificamos que la figura clave en esta construcción es la familia de ambos estudiantes. Si bien es la escuela la que demanda la presencia de un/a acompañante, es la familia quien se encarga de gestionarlo. Interpretamos que, desde los aportes de Pantano (2006), esta demanda interpela a las familias con hijos/as con discapacidad y así parece presentar una cuestión de “tironeo” en el que la institución asume que el problema es de la familia, pasando por alto que “el proceso de integración puede ser resultado de un trabajo en conjunto entre la escuela receptora, el/la acompañante y la familia” (p. 4). Por lo tanto, lo que esto muestra es que a veces se “carga” a las familias con responsabilidades, solicitudes y resoluciones que deberían concretarse en equipo entre la escuela y los/as profesionales de salud del ámbito privado.

Continuando con lo dicho, una vez que la familia tiene el CUD y la indicación médica para cubrir la prestación, la misma emprende la búsqueda y solicitud de un/a maestro/a de apoyo o acompañante terapéutico, esto dependerá de las necesidades y particularidades del/la estudiante.

En el caso del estudiante Gaspar, la familia lo hace a través de un centro educativo terapéutico, el cual tiene relación (o convenio) con la obra social del estudiante. Una vez conseguida esta figura, la familia organiza y establece reuniones con la escuela secundaria para determinar decisiones respecto a la trayectoria educativa del/la estudiante. A partir de ello, los/as actores/as institucionales -de nuestro estudio- intentan conformar “redes” con los/as profesionales externos que acompañan a los/as estudiantes con discapacidad. Al respecto dicen:

“A veces cuando los estudiantes tienen el acompañamiento de un equipo interdisciplinario de profesionales, intentamos contactarnos y

seguir todas las orientaciones que nos digan (...)” (Reg. N.º 5. Entrevista con directora. 03/08/21).

En estos encuentros, los acuerdos que se establecen suelen ser registrados por la directora de la escuela o un/a docente a través de un escrito. Luego suelen ser informados al resto de los/as actores/as escolares. Además, para sostener estos acuerdos, las reuniones suelen ser “mediadas” por la familia y las maestras de apoyo del estudiante, quienes comentan acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje del mismo. En efecto, la maestra de apoyo de Gaspar afirma:

“Con ellos acordamos determinadas cuestiones respecto a Gaspar. Sin embargo, lo que se acuerda en las reuniones iniciales, muchas veces, no se ve reflejado durante el año y otras veces sí. Por eso, se intenta que la comunicación con los/as docentes sea fluida para que el trabajo funcione de mejor manera y sea compartido” (Reg. N.º14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

En relación con lo expuesto, consideramos relevante señalar que la Resolución ministerial 311/16, en sus artículos N.º 15 y 16, establece que en la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza deben surgir un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales y didáctica al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad. A partir de ello, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva (Anexo I, p. 5). De este modo, los/as docentes conversan con la maestra de apoyo, quienes no sólo indican los contenidos que van a trabajar durante el año, sino que también dialogan acerca del modo de aprender del estudiante, sus potencialidades y desafíos en relación a los procesos de aprendizajes en el aula (Reg. N.º 3. Entrevista con Docente A. 02/08/21). En este sentido, durante estos primeros encuentros, los/as docentes mencionan que tratan de generar diálogo y lograr una buena comunicación (Reg. N.º 3. Entrevista con Docente A. 02/08/21). Además, algunos/as de ellos/as brindan la libertad a los/as acompañantes de sugerir o modificar las actividades, a partir del diálogo y la planificación en conjunto. Al decir de una docente: *“no hay una inclusión generalizada. Por lo tanto, con cada chico según lo que necesite, hay una cuestión más personalizada”* (Reg. N.º3. Entrevista con Docente A. 02/08/21). De este modo, establecen acuerdos y generan estrategias, recurriendo a la

intervención de la acompañante para favorecer el proceso de adaptación de las actividades (Reg. N° 9. Entrevista con Docente C. 02/09/21).

Respecto a la planteado hasta el momento, podríamos sostener que la escuela secundaria se caracteriza por ser una escuela abierta a “*estudiantes con diversas discapacidades*” (Reg. N° 1. Entrevista con la directora. 08/04/21). Estudiantes que, una vez finalizado el nivel primario, ellos/as y sus familias al optar por la educación privada se inclinan por esta escuela. Por lo tanto, ante el ingreso de estudiantes con discapacidad, la escuela secundaria gestiona “redes” con los equipos de apoyo que intervienen con los/as estudiantes con discapacidad y, desde allí, intentan seguir todas las orientaciones que le brindan. En función de ello, la escuela indica que ofrece proyectos específicos para cada uno/a de ellos/as. En tanto, “*se trata de mirar la realidad de cada estudiante y construir el mejor acompañamiento posible, considerando desde la familia hasta el grupo de apoyo de profesionales que haya detrás*” (Reg. N°1. Entrevista con directora. 08/04/21). Desde esta perspectiva, su proyecto institucional podría caracterizarse por ser una escuela abierta a la diversidad que apunta a brindar “Programas de Inclusión para Necesidades Educativas Especiales” (página web de la institución), cuyo objetivo es “ofrecer asesoramiento al entorno del/la estudiante para que se integre a la familia educativa con la dedicación, protección y cariño que merece” (Reg. N°1. Entrevista con directora. 08/04/21). No obstante, en relación con lo mencionado, no fue posible encontrar una propuesta o proyecto específico pensado para Bianca y Gaspar, ni para otros/as estudiantes. Tal es así que Gaspar no contó con un PPI (Proyecto Pedagógico Individual) hasta su segundo año de secundario y en el caso de Bianca esto se evidenció ante la negativa de mostrarnos el proyecto pedagógico individual durante el trabajo de campo.

Aun así, consideramos que, dentro de sus posibilidades, la escuela busca dar respuestas acordes a las necesidades y particularidades de estos/as estudiantes para generar su inclusión. En tanto, la escuela secundaria parte de realizar adaptaciones y propuestas institucionales configurando apoyos disponibles para los/as estudiantes con discapacidad.

A continuación, presentamos brevemente algunas prácticas que despliegan tanto la acompañante terapéutica y maestra de apoyo de Gaspar, como así también los/as docentes en torno a Bianca, en los cuales se ponen en juego aspectos vinculados a la educación y trayectorias escolares de los/as estudiantes en situación de discapacidad durante su ingreso y permanencia en la escuela secundaria de nuestro estudio.

Capítulo 3

Las prácticas e intervenciones en el marco de las configuraciones de apoyo en el proceso de ingreso y permanencia en torno a estudiantes en situación de discapacidad

Durante el desarrollo del trabajo de campo pudimos advertir distintas prácticas e intervenciones por parte de quienes participan de las configuraciones de apoyo en torno a la escolaridad de Gaspar y Bianca y en las que se ponían en juego diversas miradas acerca de la educación de los/as estudiantes en situación de discapacidad.

3.1 Acerca de las prácticas de “Ana”: acompañante terapéutica de Gaspar

En cuanto a las prácticas desarrolladas por Ana -acompañante terapéutica- durante el inicio de la escolaridad de Gaspar podríamos destacar aquellas que se vinculan con las sugerencias acerca de qué impartir y cómo enseñarlos. Esto se debe a que, cuando el/la docente planteaba el contenido que se trabajaría con Gaspar, ella frente a la complejidad del mismo ofrecía otras alternativas en la modalidad para abordar el contenido. Esto se presenta, puntualmente, en áreas curriculares específicas como matemáticas. Al respecto Ana menciona que “acordaba los contenidos teniendo en cuenta las potencialidades de Gaspar” (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23). Al decir de esta acompañante: *“En estas instancias surgían situaciones en las cuales los/as docentes se preguntaban: ¿hasta dónde llega Gaspar? Y mi respuesta siempre era: va a llegar hasta donde le pidan, pero su recorrido va a ser distinto y por eso vamos a tener que usar otras herramientas y otras estrategias”* (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23). En este sentido, la acompañante amplía y sostiene: *“si vos me preguntas ¿Gaspar logró hacer ecuaciones? Sí, lo logró. Pero con peras y manzanas. No le ponía una X sino una manzana”* (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23). De este modo, respecto al trayecto de Gaspar, Ana señala que:

“Fue ver hasta dónde podíamos llevarlo, hasta dónde era prudente seguir dándole contenidos y hasta dónde era mejor decir: bueno, hasta acá. Y le decía al docente que con todo el resto siga avanzando y yo esto lo voy a seguir practicando hasta que él lo logre y lo entienda realmente” (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23).

Al respecto, podemos plantear que no sólo se evidencia que sugiere cuestiones vinculadas con la enseñanza, sino que también se ponen en juego concepciones en las que prevalece una mirada que prioriza las posibilidades de Gaspar. A su vez, podemos inferir que estas prácticas y concepciones acerca de la enseñanza que pone en juego la acompañante se desarrollan en un escenario en el que la escuela secundaria de nuestra investigación ofrece un *curriculum flexible* (Tobón Rendón, 2019) con el fin de que los/as docentes y los/as acompañantes encuentren e implementen, en conjunto, estrategias y modificaciones que atiendan a las singularidades de los/as estudiantes y así avanzar en las trayectorias educativas de los/as estudiantes. En este sentido, la directora refiere que la escuela intenta ser un espacio que promueve la comunicación y el trabajo en conjunto entre el acompañante y los/as docentes, quienes como pareja pedagógica serán los que organicen la enseñanza para estos/as estudiantes (Reg. N° 1. Entrevista con directora. 08/04/21). Sin embargo, observamos que esta “flexibilidad” no se condice en las instancias de evaluaciones, particularmente, en relación a los/as estudiantes con discapacidad. Puesto que, si bien consiguen notas numéricas como el resto de sus compañeros/as, para la escuela *“es todo un tema, porque para nosotros no deberían tener notas numéricas”* (Reg. N.º 1. Entrevista con directora. 08/04/21). Ante esto, la directora pondría en tela de juicio las adecuaciones curriculares para estos/as estudiantes, quien refiere que *“el chico tiene adecuaciones y está viendo sumas en matemáticas y lo hace perfecto, pero nada que ver con lo que hacen los demás. Si el profe le pone 10, es 10 al mismo nivel de aquel que hace álgebra”* (Reg. N° 1. Entrevista con la directora. 08/04/21).

Respecto a este planteo, podríamos deducir que la escuela secundaria no se posiciona desde una perspectiva de la “diversificación curricular”, entendiendo a esta última como una propuesta educativa superadora que privilegia las potencialidades de los/as sujeto/as por sobre las dificultades (Borsani, 2011). Si retomamos el ejemplo de Ana en los párrafos anteriores, en lugar de realizar ejercicios combinados de la manera tradicional, le ofrece a Gaspar una articulación con los saberes a partir de otras estrategias, tal como reemplazando la x por dibujos gráficos, para favorecer la construcción del conocimiento (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23). Esto nos permite dar cuenta que la diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en el aula, jerarquizando siempre el valor educativo de lo diverso, lo que permite que todos/as los/as estudiantes (o casi todos/as) encuentren una oferta de aprendizaje y de producción diseñada a su medida. A su vez, el decir de la directora permite recuperar a Celeste, la actual maestra de apoyo de Gaspar, respecto a que ella menciona que la

escuela ha señalado que *“como Gaspar tiene un “tope” para aprender también hay un “tope” de notas para sus trabajos áulicos y, sobre todo, en las evaluaciones, además de que no puede estar en la bandera ya que sería injusto para los demás chicos”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

En consecuencia, estos relatos permiten visualizar que las diferencias son valoradas como una falta, por lo que, posiblemente, la educabilidad de los/as estudiantes con discapacidad se determine en la deficiencia y en lo que el/la estudiante no puede ofrecer a la escuela. Frente a esto, deviene la idea del éxito y fracaso escolar, la cual sería la escuela quien define al que tiene éxito y al que fracasa, dándole lugar a la evaluación en términos de excelencia, vinculados a las formas de trabajo escolar y al oficio de ser alumno (Perrenoud, 1999). Al respecto, podríamos inferir que se pone en juego la formación academicista propia de la educación secundaria. Lo que podría determinar las características que asume la educación del/la estudiante con discapacidad a partir de una visión de tipo excelencia en relación a los contenidos y saberes entendidos desde un enfoque homogéneo y estandarizado, lo que posiciona a la persona que no responde a ese estándar “en un lugar de déficit, carencia e imposibilidad de realizar determinadas acciones, lo cual instala e inventa únicos modos de ser y estar en el mundo” (Zuttion, 2006, p.182). De modo que toda persona que no responda a ese “patrón”, queda por fuera, encontrándose con barreras que los/as excluye. Por tanto, interpretamos que la escuela secundaria presenta “resistencias” respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad y a las concepciones que se tienen sobre los procesos escolares de jóvenes en la secundaria que tensionan las trayectorias que desarrollan en las escuelas secundarias (Barrozo, Schewe y Pereyra, 2017). Estas concepciones se reducen a la idea de que sus dificultades son causadas por su déficit, sin reconocer que las dificultades que presentan algunos/as estudiantes son el resultado de la interacción entre las condiciones personales de estos/as y la forma que se elige organizar las escuelas, como así también de los estilos y formas de enseñanza que se les ofrece. Y así, podríamos razonar que, a la escuela de nuestro estudio, se le juega la obligatoriedad de la educación secundaria como derecho para estos/as estudiantes, pero no se condice como una concepción y práctica a la que adhieran y otorguen sentido de inclusión.

En términos de Terigi (2008), la llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo y enfrenta a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional, por lo que esta llegada cuestiona las funciones selectivas originales del nivel y plantea nuevos desafíos. Entonces,

observamos que continúa vigente esta preocupación por la educación de “excelencia”, pese a que han transcurrido muchos años de la creación de la escuela secundaria y que las diferentes condiciones contextuales y el marco normativo ha cambiado. En este sentido, si analizamos al interior de su formato, aún persisten determinadas formas de hacer y de saber en la escuela secundaria que responden a la lógica de sus orígenes (Barrozo, 2019, p. 39). En consecuencia, desde los aportes de Barrozo, Pereyra y Schewe (2019) la universalización y expansión de la obligatoriedad del nivel secundario ha generado tensiones en relación a las posibilidades y oportunidades para los/as jóvenes con discapacidad, como así también pese a los significativos progresos en términos de inclusión continúan presentes diversos sentidos y prácticas relacionadas con el concepto de la “inclusión educativa” en las que perduran prácticas segregadoras al interior de escuelas que se autodenominan inclusivas (p.6). En este sentido, nos preguntamos *¿qué entiende la escuela secundaria por inclusión educativa y cómo se conjuga con la construcción de prácticas “inclusivas” que ofrece la misma?*

Por otra parte, la directora de la escuela secundaria de nuestro estudio menciona que se generan prácticas de inclusión y participación a partir de actividades que tienen que ver con lo social (Reg. N° 1. Entrevista con la directora. 08/04/21). Con ellas, se intenta incluir a los/as estudiantes con discapacidad a un grupo de pertenencia y entre las cuales se pueden mencionar los picnics, campamentos, actividades de la semana del estudiante, entre otras. Sin embargo, durante el contexto de pandemia en el que estuvimos envueltos, esas actividades estuvieron relegadas por dos años (Reg. N° 5. Entrevista con directora 03/08/21). Sostienen que:

“En la otra época [antes de la pandemia], se incluía muchísimo a los chicos, porque en el fondo, lo que más buscan los papás es socializar a los chicos y por eso los chicos se engancharon muchísimo en las actividades extracurriculares. En los campamentos, en los picnics, en las estudiantinas, pero todo eso se perdió por el momento” (Reg. N° 5. Entrevista con directora 03/08/21).

Esto nos permite conocer que la escuela secundaria otorga un gran valor a la socialización y participación en cuanto a la educación no sólo de los/as estudiantes con discapacidad, sino también del resto del estudiantado. En la entrevista grupal, los/as docentes dicen:

“La socialización es de las cosas más importante que se trata de hacer. Después, se observa si se hace un trabajo con los acompañantes terapéuticos, psicopedagogos, en el sentido de qué cosas son las que pueden hacer y cuáles no, qué materias pueden hacerlas y cuáles no, para tampoco llevar a la frustración” (Reg. N°4. Entrevista grupal docente. 03/08/21).

Esto lo pudimos observar en las actividades extracurriculares con Gaspar, en las cuales el estudiante se desenvuelve de manera autónoma, lo que le permite interactuar con muchos/as compañeros/as de distintos años (Reg. N° 12. Observaciones actividades extracurriculares en picnic. 07/10/22) y con Bianca, quien, si bien es una estudiante tímida que no suele interactuar con sus compañeros/as, en estas actividades logra involucrarse con sus pares y vincularse de forma positiva (Reg. N° 6. Entrevista con Docente C. 02/09/21). Inferimos que estas actividades fomentan la participación e inclusión de Bianca y Gaspar, debido a que se trata de espacios recreativos que la escuela secundaria ofrece a todos/as los/as estudiantes para interactuar y relacionarse con su grupo de compañeros/as y el resto de los/as actores/as institucionales.

3.2 Acerca de las prácticas de “Celeste”: maestra de apoyo de Gaspar

En este apartado, nos interesa centrarnos brevemente en las prácticas que desarrolla la maestra de apoyo de Gaspar a quién en esta tesis denominamos como “Celeste”. Esta maestra de apoyo llega al estudiante en su 2do año de secundaria, por tanto, desde el 2022 presenta continuidad en el acompañamiento. Como hemos mencionado al inicio de este apartado, antes de comenzar su práctica en la escuela secundaria, la familia de Gaspar y la maestra de apoyo, establecen reuniones iniciales con la escuela y el equipo docente para dialogar cuestiones respecto al estudiante. Estas reuniones tienen dos objetivos: presentar al estudiante a los/as docentes nuevos que no tuvieron la oportunidad de conocerlo años anteriores y, también, determinar acuerdos y definir “roles”. De modo que la familia y la maestra de apoyo realizan un breve relato acerca del perfil de aprendizaje de Gaspar: *“cómo trabaja en la casa, cómo aprende, qué tipos de actividades suelen ser “adecuadas” para que las que logre resolver por sí mismo, las formas de enseñanza, y demás”* (Reg. N°14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Asimismo, Celeste explica que en estos encuentros sugiere a los/as docentes que anticipen los materiales y las actividades en caso de que necesiten la ayuda e intervención de ella. De esa manera, a Celeste le permite realizar sugerencias a los/os docentes y trabajar en conjunto.

Luego de estos encuentros, Celeste organiza su trabajo a través de reuniones con los/as docentes de las diferentes áreas curriculares y en diferentes momentos del año, dentro de la escuela o por correo electrónico y mensajes de Whatsapp. En estas reuniones determinan los contenidos, las evaluaciones, las formas de trabajo, las adecuaciones, las actividades, los criterios de evaluación y las estrategias de enseñanza (Reg. N°14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

Además, Celeste trabaja en el aula de forma permanente, teniendo en cuenta y priorizando aquellos momentos en los que el estudiante requiere de su acompañamiento durante la jornada completa. Dado que por momentos observa que su intervención no es tan necesaria en relación a lo que Gaspar puede resolver de manera autónoma. Es decir que, si bien trabaja dentro del aula todos los días y la jornada completa, señala que de a poco está trabajando la autonomía e independencia dentro de la escuela.

También, esta maestra de apoyo adecúa y adapta los contenidos curriculares de todas las áreas de conocimiento considerando “las necesidades del estudiante, como así los aspectos conductuales del mismo” (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

Según el decir de Celeste, *“algunos docentes le prestan mucha más atención a Gaspar y se dedican a repensar su enseñanza para poder brindarle una educación acorde a la forma de aprender del estudiante y otros no”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). En torno a estos/as últimos docentes, Celeste les atribuye su no participación activa a “la falta de capacitación” y “de predisposición”. Ante estas situaciones, Celeste interviene desde su función y conocimientos para sostener el acompañamiento a la trayectoria escolar de Gaspar. Sin embargo, señala que supone una barrera en el trayecto del estudiante debido a que *“piensan que de esa tarea me debo encargar solamente yo. De esta forma, me delegan todas las responsabilidades en relación a la educación y formación de Gaspar, las cuales en su mayoría les pertenecen a ellos”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Lo mencionado advierte entonces que el rol de la maestra de apoyo recae en estar presente únicamente en el aula acompañando y enseñando al estudiante, lo que crea dependencia de la figura de un adulto, en contraste al objetivo que tiene acerca de la autonomía e independencia de Gaspar. A su vez, Celeste menciona que:

“Al comienzo del año, en la reunión inicial, nos propusimos como objetivo generar vínculo entre el estudiante y los docentes para que él

pueda recurrir a ellos ante alguna duda o en casos que yo no esté presente, pueda tener la confianza de ir con ellos” (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

Esto lo podríamos identificar como una barrera originada por los/as docentes que se desentienden de la enseñanza del estudiante, lo que se aleja del acuerdo principal que es la autonomía del estudiante. Esto deviene de la falta de articulación con la maestra de apoyo y la postura de la mayoría de los/as docentes, lo cual produce tensiones en la relación entre docente y maestra de apoyo. Lo relatado nos permite conocer que esta relación depende de la predisposición e interés que muestre cada docente respecto a la trayectoria educativa de Gaspar. Por ello, Celeste expresa que busca que la comunicación con ellos/as sea fluida, en tanto, propone el diálogo constantemente. Sin embargo, en ocasiones se encuentra con que *“no todos poseen la misma predisposición para trabajar en conjunto”* (Reg. N°14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Desde su experiencia, hay quienes se ofrecen a realizar las adecuaciones correspondientes al estudiante y otros/as que le delegan esa tarea a ella directamente. Sobre ello, consideramos que, si bien el trabajo en conjunto es importante para responder a las necesidades del/la estudiante, también es fundamental que la comunicación sea efectiva entre las partes para tener éxito en las intervenciones.

Por otro lado, también, se encuentra con quienes sí se interesan por las dificultades, progresos y avances del estudiante. Es decir, tienen un seguimiento sobre el mismo. Y, a su vez, existen otros que no lo hacen, para ellos/as Gaspar es sólo es un estudiante más (Reg. N°14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Lo expresado da cuenta de que, en el trabajo entre la escuela y la maestra de apoyo, es posible que no se asuman las corresponsabilidades del seguimiento y sostenimiento de la trayectoria educativa del estudiante. Sobre esto, el documento *“Orientaciones I. Modalidad de Educación Especial”* (2009) señala que para acompañar las trayectorias se deben establecer corresponsabilidades entre los/as actores/as involucrados, es decir, entre la escuela secundaria y el equipo externo o figura que acompaña al/la estudiante.

Esto también se relaciona con el seguimiento de la trayectoria educativa de Gaspar que, a diferencia de la escuela primaria, en el nivel secundario se presenta que Celeste es quien realiza el seguimiento de los acuerdos y está disponible para algunos/as docentes que necesiten de sus orientaciones y sugerencias. Consideramos que estas situaciones impiden el trabajo en

equipo que se plantea desde la educación inclusiva, imposibilitando el apoyo y atención integral a los/as estudiantes con discapacidad.

Asimismo, podríamos decir que, respecto a la relación con la escuela secundaria y los/as docentes, se presentan resistencias por parte de ellos/as en generar espacios de intercambio y en definir los roles con la maestra de apoyo (Celeste), puesto que aún existen quienes no se encuentran predispuestos al trabajo colaborativo. Sin embargo, consideramos que es fundamental aclarar que esta situación no es generalizable a todos/as los/as actores/as escolares, puesto que hemos podido reconocer prácticas docentes que prestan atención a la situación de las personas con discapacidad. Por lo tanto, respecto a las propuestas de enseñanza, según los planteos de Celeste, algunos/as docentes *“se dedican a repensar su enseñanza para poder brindarle una educación acorde a la forma de aprender del estudiante”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

Por otro lado, distinguimos las intervenciones de la maestra de apoyo en el aula a partir de sus decires. Éstas se diferencian de acuerdo a las materias, si son las denominadas “especiales” como lenguajes artísticos o educación física o si son las “específicas” como matemáticas, construcción de la ciudadanía, derecho, entre otras. En relación a las áreas curriculares específicas, tales como matemáticas, lengua o química, menciona que su intervención depende de la complejidad de las mismas: *“en estas materias la intervención que hago en matemáticas no es la misma que la de lengua”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). De este modo, sostiene que las intervenciones más intensas que realiza son en las materias de matemáticas, construcción de la ciudadanía, derecho y química, debido a que requieren del pensamiento abstracto. En ellas, suele sentarse junto con Gaspar y lo acompaña de manera activa, ayudando a realizar las tareas de estas áreas. Interviene con explicaciones sencillas y vuelve a la carpeta para recuperar las adecuaciones que realiza. En otras palabras, apoya y acompaña durante las actividades escolares, adaptando las tareas y explicaciones, como así también asiste en la realización de las mismas. Por último, ayuda a organizar los materiales y el tiempo de trabajo del estudiante (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

En lo que respecta a las intervenciones en las materias “especiales”, Celeste suele ser más flexible (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). En particular menciona que, en lenguajes artísticos, al ser una materia que le entusiasma mucho a Gaspar debido a que puede “distenderse” y “relajarse”, su intervención se basa en *“ayudarlo a*

elegir qué dibujo quiere dibujar o pintar, entonces buscamos con mi celular ideas en Google y él va eligiendo la que más le gusta” (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). A veces, si el dibujo es muy complejo para él, lo ayuda a trazar con el lápiz, esto sería: *“pongo mi mano arriba de la suya y entre los dos vamos trazando, guiándolo de alguna forma”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Lo mismo sucede cuando trabajan con témperas. A veces le trazo los bordes y él rellena, así les queda más prolijo. Y en otras ocasiones, dibuja solo. Por lo tanto, todo depende de la actividad y de la dificultad que conlleva para su motricidad fina.

Por otro lado, en relación a las adecuaciones curriculares, Celeste interviene en cuestiones pedagógicas respecto a Gaspar y adecúa/adapta los contenidos curriculares de todas las áreas de conocimiento considerando las necesidades del estudiante (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Identificamos que las mismas están pensadas y organizadas para el estilo de aprendizaje de Gaspar, además de que se sostienen con la orientación y asesoramiento que le brinda el equipo externo que acompaña al estudiante. Dichas adecuaciones consisten en que los/as docentes le envíen los materiales que trabajaran en el aula y ella realiza las adecuaciones de acceso y de contenido, teniendo en cuenta que la teoría y las actividades sean sencillas y claras. Una vez realizadas las adecuaciones, se las envía a la mamá de Gaspar a través de Whatsapp para que luego sea ella quien imprima el material. De este modo, mantiene el contacto y diálogo con la familia casi todos los días, tanto para informar sobre los materiales que se van a trabajar, como así también del progreso de Gaspar y, en conjunto, coordinar acciones (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

En la entrevista realizada a Celeste, logramos acceder a la carpeta de Gaspar a través de fotografías que nos brindó por vía mail. En ella identificamos que realiza adecuaciones de la bibliografía y de las evaluaciones, en las cuales utiliza letras grandes, en mayúsculas y de tipografías simples y legibles. Esto se debe a que Gaspar presenta una “disminución visual leve”, lo que no le permite leer letras chicas y en minúsculas, si bien logra identificarlas, requiere de mucho esfuerzo para hacer “foco” y “lograr leer”. Asimismo, en estas adecuaciones observamos que Celeste utiliza el recurso de “ayuda memoria” en las evaluaciones para contextualizar la teoría, puesto que la escuela secundaria solicita que no esté al lado de Gaspar en las evaluaciones. Así, él las puede recuperar, recordar y resolver por sí mismo sin intervención de ella durante el examen. Por otro lado, utiliza diversas estrategias para el acceso

al contenido, en ellas observamos actividades como: completar la oración, unir con flechas, cuadros comparativos, verdadero o falso, marcar con una cruz. Como así también, propone actividades con imágenes para desarrollar y elaborar oraciones cortas propias. Consideramos que estas adaptaciones curriculares posibilitan superar las dificultades que se les pueden presentar al estudiante.

Respecto a los recursos de accesibilidad al contenido, la maestra de apoyo recomienda a los/as docentes la utilización de diversas estrategias y recursos para que Gaspar acceda a los contenidos. Tales como el uso de vídeos educativos, imágenes o historias gráficas (historietas/comics) que relatan la teoría, presentaciones PowerPoint, cuentos, etc., las cuales resultan ser soportes para asegurar la comprensión de los contenidos escolares desde un lenguaje simple. Por tanto, se ofrece un soporte gráfico y preguntas guías, esto se debe a la abstracción de la información que requiere Gaspar. De esta manera, considera que estos recursos permiten que Gaspar participe de un currículum común, cuyos contenidos y abordaje de los mismos ofrecen una variedad de actividades, herramientas y estrategias que atienden a su particularidad. En este sentido, podríamos considerar que Celeste desarrolla sus propuestas pedagógicas a partir de una concepción de “diversificación curricular”, en las que implementa diversas metodologías y estrategias como así también ofrece opciones de acuerdo al perfil de aprendizaje de Gaspar. Al respecto, Borsani (2011) refiere a que la diversificación curricular se despliega en propuestas de diferente complejidad en relación al tratamiento del tema, lo que permite ofrecer al estudiante una actividad que pone en juego sus potencialidades y sus saberes, implicados dentro de su zona de desarrollo próximo¹⁴ (ZDP) y lo invita a superar su nivel de aprendizaje. Podríamos pensar que las mismas diseñan e intentan diseñar la enseñanza en torno a los principios, habilidades y conceptos básicos de cada área curricular, respetando la identidad del sujeto que se encuentra en situación de aprendizaje.

3.3 Las prácticas docentes en la escuela secundaria en torno a Bianca

Por su parte, respecto a la estudiante Bianca, comienza su trayecto en la escuela desde primer año de ciclo básico y al momento de conocer su recorrido estaba cursando 5to año del ciclo orientado. Quienes intervienen en su trayectoria son: Sol, su acompañante terapéutica (AT), los/as docentes de cada área curricular, el equipo externo y su familia. Bianca asiste a

¹⁴ La Zona de Desarrollo Próximo definida por Vygotsky como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de un sujeto, de resolver independientemente un problema, y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Bruner, 1998, citado en Tobón Rendón, 2019).

terapias con diferentes profesionales, sin embargo, estos/as no tienen mucho contacto ni vínculo con la escuela. Asimismo, como hemos señalado anteriormente, la familia de Bianca - principalmente la mamá y la hermana- han sido figuras claves en la trayectoria de la estudiante, ya que suelen acompañarla a todas las actividades que la escuela realiza y están en permanente contacto con ellos/as para establecer acuerdos y toma de decisiones.

Desde la dirección comentan que Bianca es uno de los “pocos” casos en los que los/as profesionales del ámbito privando han asistido a la escuela “para explicar un poco acerca de su discapacidad a los/as compañeros/as del aula” (Reg. N° 1. Entrevista con la directora. 08/04/21). En las entrevistas realizadas, algunos/as de los/as docentes y la directora manifiestan que, frente a las situaciones que sucedían en el aula y al no poder responder por “la falta de herramientas”, solicitaron a la familia que se realice una charla para hablar acerca de la condición de la estudiante y compartir inquietudes. Esta actividad, desde el enfoque institucional, *“fue muy positivo para los/as compañeros/as y los/as actores institucionales debido a que la charla impactó positivamente en la dinámica en el aula y en la relación de Bianca con sus pares”* (Reg. N° 4. Entrevista docente grupal. 03/08/21).

Asimismo, señalan que, en el trayecto de Bianca, el acompañamiento de su AT fue interrumpido durante el año 2019, lo que generó dificultades en la escolaridad de la estudiante puesto que era acompañada por otra persona. Desde la perspectiva de la institución, esto generó impactos negativos en su desempeño escolar, por lo que la institución optó por citar a la familia y comentarle acerca de la situación. De este modo, la familia retomó el contacto con la AT, para que vuelva a acompañarla nuevamente (Reg. N° 5. Entrevista con directora. 03/08/21). En relación a lo mencionado, identificamos que Bianca ha generado un vínculo afectivo con su AT, puesto que, en las observaciones realizadas y por lo mencionado, la estudiante exterioriza su cariño a la acompañante a través de abrazos y mimos.

En el año que comenzamos nuestra investigación -2021- identificamos que la estudiante está exceptuada de cuatro materias de las trece del ciclo orientado. Estas materias son biología, física, inglés (una materia que nunca ha cursado) y Educación Física (por su condición física). Inferimos que esta decisión fue determinada por los/as docentes, la familia y la AT que acompañan a la estudiante. Suponemos que, a partir de esta decisión, determinaron que las horas en las que no participaba de estas materias las ocupe para repasar otras materias en la sala de profesores o en un aula aparte. Además, en la entrevista grupal con los/as docentes, uno/a de ellos/as menciona que, si bien ella está exceptuada de su materia, la estudiante y la AT suelen

elegir quedarse porque *“se ve que a la acompañante le gusta la materia, entonces, charlan o participan, pero no hacen nada de la materia”* (Reg. N° 4. Entrevista docente grupal. 03/08/21).

En los registros de observaciones, identificamos que la AT y los/as docentes determinan decisiones acerca de la trayectoria de la estudiante en momentos dentro del aula, es decir, que acuerdan las actividades, los contenidos, las evaluaciones, los criterios de las mismas y las adaptaciones en relación a la capacidad de comprensión lectora y abstracción de pensamiento de la estudiante. Entonces, identificamos que estos diálogos ocurren en instancias de recreos, horas libres o durante la clase, como así también, mantienen la comunicación por mensajes de Whatsapp, por correo electrónico o por Classroom (Reg. N° 6. Observaciones de clases. 05/08/21). De este modo, buscan que prevalezca la comunicación y el trabajo en conjunto. No obstante, identificamos que los intercambios que tienen algunos/as de los/as docentes y la AT no involucran a Bianca en lo que respecta a la consigna (Reg. N° 2. Observaciones de clases Lengua y Literatura. 18/06/21). Consideramos que esta escena no condice con lo que se plantea en Orientaciones I (2009), en relación a *“la importancia de la participación de los/as estudiantes en la toma de decisiones, de involucrarlos habilitando la palabra y escuchándolos activamente, de modo que se considere al/la estudiante como un sujeto con derecho a educarse”* (p.32).

En las entrevistas con los/as docentes, identificamos que algunos/as de ellos/as realizan las adecuaciones y las actividades para la estudiante y otros/as comparten las actividades por Classroom, lo que permite que la AT las descargue y las adecúe para Bianca. De este modo, podemos identificar que la escuela secundaria ofrece una plataforma virtual en la cual se publican las tareas y actividades, como así también se facilitan recursos como vídeos, imágenes, presentaciones, documentos, evaluaciones, etc. Esta plataforma permite a los/as docentes realizar un seguimiento del progreso de los/as estudiantes de manera individualizada. Al respecto, la Docente A menciona que en la plataforma tienen una planilla de seguimiento que refleja toda la actividad que hace el/la estudiante, en su caso, tiene una en forma de *“semáforo”* el cual cada color representa si el/la estudiante entregó, o no, los trabajos (Reg. N° 3. Entrevista con Docente A *“Proyecto Solidario”*. 02/08/21). Por otro lado, si bien resulta ser una herramienta que posibilita la interacción de los/as estudiantes con los/as docentes y los materiales de estudios, también resulta una dificultad para la continuidad educativa de algunos/as de estos/as. Esto se debe a que Bianca no maneja las tecnologías de la comunicación. Por lo tanto, se dificulta su participación, como así también la relación entre los/as docentes y la estudiante. Dado que la relación entre ellos/as fue fluctuando debido a que les fue difícil

mantener la comunicación con la AT y por lo tanto también con Bianca (Reg. N° 4. Entrevista grupal docente. 03/08/21). En estos casos, la escuela intervino “*tratando de acercar a la AT con los profesores, para que los profesores la orientaran y ella poder orientar a Bianca*” (Reg. N° 5. Entrevista con la directora. 03/08/21).

Entonces, en el área curricular de Comunicación e Información de las Organizaciones, Docente B menciona que frente a la imposibilidad de Bianca de manejar el Classroom lo que podría resultar una dificultad para la estudiante es no tener acceso a los materiales de manera anticipada. Razón por la cual, según esta docente: “*se los hago llegar por la acompañante o se los doy apenas ingreso al aula*” (Reg. N° 8. Entrevista con Docente B “Comunicación e información en las organizaciones”. 16/08/21). Esto permite interpretar que Bianca, durante la pandemia, no pudo sostener sus procesos escolares en tiempos de no presencialidad de las clases. No obstante, una vez recuperado el contacto con la AT, pudieron reevaluar el proceso escolar de Bianca. De este modo, consideramos que la imposibilidad de manejar las TIC puede resultar una barrera comunicacional con el/la estudiante, con o sin discapacidad, y una barrera de accesibilidad al contenido. Entonces, en casos en los cuales los/as docentes no ofrecen otras alternativas, pueden generar una brecha digital imposibilitando la participación equitativa en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y en las necesidades educativas individuales de cada estudiante.

Por otro lado, respecto a las actividades que brindan los/as docentes identificamos que, en algunas materias, el trabajo que realizan los/as estudiantes con discapacidad en el aula suelen ser diferentes al resto de sus compañeros/as. Es decir, no hacen las mismas actividades o hacen las mismas pero simplificadas (Reg. N° 6. Observaciones de clases. 05/08/21). Según los/as docentes, esto depende de cada caso y hasta dónde puede trabajar el/la estudiante. En estas situaciones, se establecen acuerdos con la acompañante terapéutica o maestra de apoyo en relación a la estrategia de enseñanza que se puede desarrollar. Sin embargo, según una docente “*no por eso la exigencia debe ser menor ya que se trata también de incentivarlos a que puedan potenciar otros tipos de capacidades, desde la oralidad, la participación o la escritura*” (Reg. N° 3. Entrevista con Docente A “Proyecto Solidario”. 02/08/21).

En las observaciones de clases identificamos que Bianca realiza una actividad diferente a los/as demás compañeros/as y, por ello, al finalizar manifiesta que le pareció “*re fácil*” de resolver, de modo que Docente B ofrece “*complejizar*” un poco más y así propone agregar “*mayor dificultad*” a las actividades (Reg. N° 6. Observaciones de clases “Comunicación e

información en las organizaciones”. 05/08/21). No obstante, en ocasiones, consideramos que al otorgarle mayor dificultad a un contenido de un/a estudiante con discapacidad podría llegar a generarse barreras adicionales que impidan a la estudiante comprender y apropiarse del saber o información que se intenta impartir, llevando a la frustración y desmotivación por parte del o la estudiante.

En relación a la bibliografía orientada para Bianca, pudimos conocer que se realizan muchas adaptaciones y, en algunos casos, no alcanza a leer todos los textos debido a su complejidad. Según una docente, esto es por su capacidad de comprensión lectora y su abstracción del pensamiento (Reg. N° 9. Entrevista con Docente C “Lengua y Literatura”. 02/09/21). Asimismo, en cuanto a las consignas, las mismas son adaptadas para que Bianca pueda llevarlas a cabo con la mayor independencia posible. A su vez, Docente B menciona que intenta que todos los trabajos que ofrece en su área sean sencillos y que Bianca *“pueda bajarlos a la realidad”* (Reg. N° 8. Entrevista con Docente B “Comunicación e información en las organizaciones”. 16/08/21). Por otro lado, en las instancias de exámenes escritos, Docente A menciona que busca la manera de que la estudiante se sienta cómoda en estas instancias. Por ello, ofrece la opción a Bianca y a su acompañante de resolverlos fuera del aula. En particular, respecto a las evaluaciones orales, esta misma docente explica que *“no es recomendable hacerlo dentro del aula ya que ella se pone muy nerviosa. En estos casos, buscamos algún aula aparte o la sala de profesores para poder realizarla”* (Reg. N° 3. Entrevista con Docente A “Proyecto Solidario”. 02/08/21).

En relación con este último planteo, pudimos conocer que las áreas como lenguajes artísticos, economía social y desarrollo local, proyecto solidario y comunicación e información en las organizaciones, acuerdan con la AT para realizar presentaciones virtuales debido a que Bianca, ante la posibilidad de un examen oral, se pone nerviosa y no logra desenvolverse fácilmente (Reg. N° 3. Entrevista con Docente A “Proyecto Solidario”. 02/08/21). De esta manera, los/as docentes dan orientaciones para que la estudiante realice un vídeo expositivo-explicativo o envíe un audio por medio de Whatsapp sobre el material teórico o bibliografía abordada, para así poder evaluarla desde la virtualidad (Reg. N° 4. Entrevista grupal docente. 03/08/21). Al respecto, desde el área de lenguajes artístico la docente menciona que *“este cambio de paradigma, respecto a la incorporación y uso de las tecnologías, ayuda mucho a los chicos con discapacidad puesto que trabajan con video y no tanto con material escrito ni de tanta lectura. Lo que también facilita al acompañante para que pueda ayudar de otra forma”*

(Reg. N°4. Entrevista docente grupal. 03/08/21). Esto permite identificar las diversas estrategias que buscan los/as docentes para posibilitar el aprendizaje, quienes adaptan las actividades y los saberes a las necesidades y posibilidades de aprendizaje de la estudiante.

Respecto a las estrategias y recursos utilizados por los/as docentes en el aula observamos que, en las áreas como lengua y literatura, recursos humanos y comunicación e información en las organizaciones, se tratan de clases expositivas. Puntualmente, en estas clases hacen una introducción del tema identificando los conceptos importantes y, a partir de preguntas disparadoras o guías, relacionan las respuestas de los/as estudiantes con el contenido, lo que permite orientarlos y, a su vez, promueve la participación e interacción de los/as mismos/as. Es decir, se trata de un espacio para responder a preguntas y dudas. En estas instancias, identificamos que Bianca se muestra atenta a las explicaciones y en ocasiones interviene con comentarios relacionados al contenido (Reg. N° 6 y 7. Observaciones de clases. 05/08/21). Respecto a esto último, Docente C sostiene que *“una de las fortalezas de la estudiante es su capacidad de atención y su personalidad ya que permite entablar diálogos amenos y, con ello, deviene su perseverancia al momento de realizar las tareas áulicas”* (Reg. N° 9. Entrevista con Docente C “Lengua y Literatura”. 02/09/21).

Asimismo, los/as docentes utilizan herramientas y recursos como el pizarrón y la pregunta. Respecto al uso del pizarrón, consideramos que, desde el uso claro y ordenado, atrae la mirada de los/as estudiantes, a quienes orienta y permite revisar los conceptos expuestos y favorecer la comprensión. Acerca de esto, Litwin (2008) sostiene que *“los pizarrones reflejan nuestras mejores estrategias, las más potentes, las más enriquecidas como parte de nuestra obstinación para que todos los estudiantes nos comprendan”* (p.149). En consecuencia, la clase se convierte en un espacio en el que todos/as los/as estudiantes participan e interactúan, convirtiéndose en un espacio para el diálogo, el comentario y la pregunta que, en términos de Bendersky (2013; citado en Martínez, 2022), se establece un *“contrato didáctico”*. Es decir, entendemos como contrato didáctico a los hábitos específicos del docente con sus estudiantes en el cual ofrece la oportunidad de apropiación de contenidos y, cita: *“los alumnos se acercan al conocimiento escolar, desde los saberes previos construidos tanto dentro como fuera del ámbito escolar”* (p. 70). Consideramos que estos/as docentes, con el uso del pizarrón al trazar una red conceptual o cuadro comparativo, las preguntas disparadoras, los ejemplos con cuestiones cotidianas y un lenguaje simple y sencillo, parten de considerar las singularidades

de Bianca como la del resto de los/as estudiantes, lo que permite mayor comprensión e interpretación por parte de los/as mismos/as.

Asimismo, a favor de promover la participación activa de Bianca, los/as docentes fomentan el trabajo en grupo, ya que en estas instancias se suele generar mayor autonomía y participación, como así también un sentimiento de pertenencia en el que se conciben más integrados/as y valorados/as por sus pares. No obstante, en estos tipos de trabajo, la estudiante suele presentar resistencia. Esto permite inferir que, por lo tímida e introvertida que demuestra ser, prefiere trabajar de manera individual, pese a que se le ofrezca la oportunidad de trabajar con sus pares. De este modo, frente a estas instancias, la estudiante se mantiene distante, callada y sólo observa (Reg. N° 6. Observaciones de clases Proyecto Solidario. 05/08/21).

A pesar de la reacción de Bianca, concebimos que este tipo de estrategia promueve el trabajo diversificado y ofrece instancias de aprendizaje cooperativo, el cual fomenta el desarrollo de habilidades sociales, académicas y para la vida cotidiana. A la vez, este tipo de actividades ofrecer un espacio de intercambio e intervención de Bianca en la clase, como así también, al intentar hacer más comprensible el contenido, se proponen temas pertinentes al contexto sociohistórico actual o más cotidiano. En este sentido, entendemos que estas estrategias y recursos se fundaría en una concepción de “diversificación curricular”, en la cual se ofrecen diversas herramientas como las preguntas disparadoras, sencillas y adecuadas para que posibiliten la participación e intervención de Bianca y del resto de sus compañeros/as, promoviendo un espacio para responder y recuperar de la memoria aquello que vieron anteriormente, como así también el uso del pizarrón y del vídeo para que la estudiante pueda recurrir y utilizar estos soportes para que llegue al aprendizaje. Por lo tanto, como mencionamos anteriormente, podríamos considerar que los/as docentes desarrollan sus propuestas pedagógicas desde un enfoque se aproxima a una concepción de “diversificación curricular”, en la que se implementan diversas estrategias de enseñanza como así también se ofrecen opciones de acuerdo a los perfiles de aprendizaje. Según Tomlinson (2001) el enfoque de la diversificación curricular tiene que hacer posible que el/la estudiante compita consigo mismo y, con ello, garantizar que trabajen más duro de lo que esperaban inicialmente, alcanzar metas por encima de sus expectativas y llegar a la conclusión de que el aprendizaje implica esfuerzo, riesgo y éxito personal (p.18).

Hasta aquí, identificamos que Bianca y Gaspar cuentan con profesionales que lo acompañan y es la familia quien articula. En tanto, las configuraciones de acompañamiento en

la escuela secundaria privada se construyen a partir de la generación de acuerdos entre el equipo directivo, los/as docentes de cada área de conocimiento, acompañantes externos, los/as estudiantes y las familias.

Asimismo, describimos y distinguimos las diferentes prácticas que despliegan los/as diferentes actores/as educativos y algunas situaciones escolares en las cuales podemos observar, en algunas de ellas, la generación de espacios para el intercambio, participación y acceso al contenido a partir de estrategias y recursos que habilitan a los/as estudiantes a ser partícipes del trabajo escolar. Inferimos que estas prácticas se desenvuelven previo al intercambio que los/as diferentes actores/as institucionales realizan con la maestra de apoyo, acompañantes terapéuticos y la familia, quienes ofrecen orientaciones y sugerencias a las propuestas de enseñanzas. A partir de estas prácticas, observamos que los/as docentes buscan la interacción y participación de todos/as los/as estudiantes, en las cuales logran ser parte de esta dinámica dentro del aula, siendo partícipes activos respetando su singularidad y tiempos. A su vez, buscan crear ambientes de aprendizaje en los cuales los/as estudiantes, desde sus particularidades, se sientan capaces de alcanzar su máximo potencial. Esto lo podemos ver cuando ofrecen alternativas como la diversificación curricular, la flexibilidad, el uso de recursos variados, metodologías como el aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, entre otros.

A su vez, pudimos evidenciar cómo las familias ocupan un lugar importante en esta construcción de configuraciones de apoyo en el ámbito de la escuela privada. A continuación, nos vamos a detener en describir y analizar las experiencias a partir de los dichos y vivencias de las familias que refieren a ese proceso de ingreso, como así también las percepciones que construyen en relación con la escolaridad de su hijo con discapacidad, desplegadas en este nivel.

Capítulo 4

Acerca de las experiencias y percepciones de la familia y de los/as estudiantes en situación de discapacidad en torno al ingreso y permanencia a la escuela secundaria privada

En el presente capítulo, describimos las experiencias de la familia en este proceso de ingreso de sus hijos a la escuela secundaria, como así también, profundizamos en las percepciones y vivencias de los/as estudiantes con discapacidad en este ingreso a la escuela secundaria.

En un primer momento, describimos y analizamos las experiencias de la familia en torno a este proceso de ingreso a la escuela secundaria y las percepciones que construye en relación al ingreso y permanencia de su hijo en dicho nivel, a partir de los relatos de la mamá de Gaspar. Recordamos que, para el caso de Bianca, no pudimos acceder a la familia puesto que, ante las peticiones de los datos de esta, no fueron proporcionados por parte de la escuela.

En un segundo momento, presentamos las percepciones y vivencias que construyen los/as jóvenes con discapacidad respecto a este ingreso a la escuela secundaria. Consideramos relevante aclarar que las vivencias de Bianca las reconstruimos a partir de los registros de campo y los relatos de los/as distintos/as actores/as institucionales que acompañan las trayectorias educativas de la estudiante. Por su parte, en relación a Gaspar, recuperamos los decires del estudiante, de su familia y sus acompañantes. Asimismo, en esta investigación, consideramos que, en este proceso de ingreso, los/as estudiantes con discapacidad construyen relaciones con sus compañeros/as. Por tanto, profundizamos en ellas, entendiéndose a la escuela como el espacio que permite la experiencia de estar con otros, ya sean adultos o pares (Schewe, 2020).

4.1 Las experiencias de la familia en torno al proceso de ingreso de los/as estudiantes en situación de discapacidad a la escuela secundaria privada

En el presente apartado ahondamos en las experiencias de la familia y sus percepciones en relación a este proceso de ingreso y la permanencia de su hijo/estudiante en la escuela secundaria de gestión privada de nuestra investigación.

Antes de iniciar este análisis, nos detendremos brevemente en cómo recibió la familia la noticia de la llegada de un hijo en situación de discapacidad.

En los decires de la mamá de Gaspar, previo al nacimiento de su hijo, indica que los estudios y los controles del embarazo que te pueden dar la pauta de alguna discapacidad o de alguna alteración genética se encontraba dentro de los parámetros de un embarazo normal: *“hasta ese momento era un niño común y corriente como cualquier otro y fue un embarazo como cualquiera”* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Gaspar nace con bajas pulsaciones, por lo que los doctores al extraerle sangre notan que está completamente anémico, por ende, le inyectaron antibióticos y le hicieron una transfusión de sangre. En este escenario, buscan el porqué de la anemia y surgían distintos diagnósticos como “leucemia”, “hígado inmaduro”, “problemas en la médula”, “una infección”, etc. Para ese entonces, la familia expresa que recibió catorce diagnósticos distintos. Sin embargo, un pediatra de terapia intensiva le indica a la familia que iba a realizar un análisis de genotipo, un examen genético, debido a que advirtieron en una de las dos manos una línea recta llamada “Palma de Simio”, una de las características de los/as niños/as con Síndrome de Down.

Ante esta situación, la familia manifiesta que, entre los otros diagnósticos y el Síndrome de Down, éste último era el más leve de todos. Si bien le explicaron todas las enfermedades que podía tener, lo que le podía pasar y todas las complejidades de ese diagnóstico, la mamá sostiene que el hecho de que nazca con Síndrome de Down, no le determina en nada, puesto que *esperaba un hijo lo más sano y lo más feliz posible, y, que nazca “normal” no te lo asegura* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). De este modo, reflexiona que no padeció la discapacidad de Gaspar en su nacimiento pero que sí padeció la transfusión fetomaterna (causa de la anemia), el no poder amamantarlo, entre otras cuestiones.

Desde los aportes de Núñez (2013), en muchas familias, la llegada de un/a hijo/a con discapacidad resulta una noticia que irrumpe en el curso de la vida familiar, lo que rompe con el equilibrio reinante hasta ese momento. En relación a la familia de Gaspar, podemos inferir que esta noticia, ante los escenarios posibles que podrían haber sucedido, su diagnóstico fue bien recibido. Esto lo podríamos relacionar con que la mamá reflexiona: *“Gaspar me eligió a mí, por mi forma de ser. Por eso, siempre traté de ver el vaso medio lleno y tomándolo como algo natural, como algo de la vida”* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Al respecto, Núñez (2013) afirma que en la familia se plantea el desafío de abrirse un camino que no está trazado de antemano en ningún libro y que es único e irrepetible para cada familia. Así esta última se enfrenta, entonces, al proceso de renunciar al hijo soñado, el cual pasa de la

negación a la aceptación de la realidad, acomodándose a la realidad. Y sólo se pueden aceptar las limitaciones del hijo cuando se hace este duelo (p.20).

Consecuentemente, la familia expresa que la única expectativa que tenía, ante la llegada de Gaspar, era que su hijo sea feliz con lo que tuviera, hasta donde llegue, con lo que logre: *“haciendo lo que a él le gusta, lo que él puede y hasta donde pueda, con lo que él quiera hacer”* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Esto permite interpretar que la familia ha hecho su camino de “acomodación” a la realidad de tener un hijo con discapacidad (Núñez, 2013), a través de sus propios recursos, con terapias, en búsqueda de sus respuestas, entre otras cuestiones. Aunque Núñez (2013) menciona que, si bien el duelo de cada familia no se elabora de una vez para siempre, éste se renueva periódicamente al atravesar distintas etapas de la vida de ese/a hijo/a, como cuando recorren instituciones para ingresar al/la niño/a en una de ellas.

Al respecto, como hemos mencionado en el capítulo anterior, la educación privada, la comunidad educativa conocida y la ubicación son fuertes razones para que la familia y el estudiante logre ingresar y permanecer en la escuela secundaria.

Una vez que Gaspar ingresa, la familia se ve envuelta en una serie de demandas por parte de la escuela. Tal como lo señalamos en el capítulo anterior, dichas demandas tienen que ver con asistir a diversas reuniones con el equipo directivo-docente, las solicitudes de certificado de discapacidad, certificados médicos o la entrega de numerosos informes médicos o psicopedagógicos conforme avanza el año, el pedido de un/a acompañante pedagógico/a, como así también el pedido de un acompañamiento extraescolar para las actividades recreativas que ofrece la escuela, entre otras cuestiones.

Ante este escenario, la familia se encarga de gestionar el certificado de discapacidad, las indicaciones médicas para la búsqueda de un/a acompañante y las terapias externas con los distintos profesionales de salud del ámbito privado. De modo que esta gestión que realiza la familia resulta abrumadora, debido a que conlleva demasiado tiempo e instancias burocráticas tales como las demoras de los procesos de trámites o la complejidad de estos trámites que exigen una gran cantidad de requisitos y documentaciones para acceder a servicios. Incluso estas demandas, tal como lo señalan algunas investigaciones, llevan a las familias a tomar medidas legales y contratar abogados para exigir los derechos de su hijo (Tobón Rendón, 2019). Esto

último, se origina por el conflicto que surge con la obra social contratada, debido a que, la mayoría de las veces, obstaculiza la provisión de las prestaciones médicas que necesita su hijo.

Ante el ingreso a la escuela secundaria, la familia se plantea como proyecto educativo para Gaspar: “*simplemente que aprenda*”. No obstante, la mamá menciona que ella no tenía un parámetro de “hasta dónde podía aprender”. Sino que: “*a mí me alcanzaba con que él aprendiera lo que él pudiera aprender*” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). La mamá expresa que “siempre supo que tenía limitaciones cognitivas”, por lo que no sabía hasta dónde eran esas limitaciones, por lo tanto, “*nadie lo puede saber hasta que no llegue a ese lugar, en el que se manifieste la limitación*” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Por lo expuesto, consideramos significativo retomar los dichos de Ana, quien afirma que la familia se “negaba” a un posible Proyecto Pedagógico Individual (PPI) pensado para Gaspar. Respecto a esto, Ana le insistía a la familia que le solicitara a la escuela un PPI para su hijo, puesto que consideraba que era completamente necesario que lo tenga y que a su vez era su derecho como estudiante con discapacidad. Sin embargo, pudimos conocer que, desde la perspectiva de la familia, la “existencia” de un PPI “*podría significar que lo hagan más tonto si le sacaban contenidos*” (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23). Además de que “*la escuela al estar de acuerdo con la familia no ofrecía la posibilidad de un proyecto pensado para el estudiante*” (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23). Esto se debe a que, como las adecuaciones realizadas por Ana eran visadas y aprobadas por la vicedirectora, no era necesario para las partes involucradas, un PPI.

Al respecto, coincidimos con Núñez (2017) acerca de la influencia que tienen los distintos criterios de crianza en los/as niños/as. Estos van más allá de las convicciones que los padres posean, sino que están sostenidos en los valores de su propia cultura y experiencias. Por lo tanto, la palabra profesional tiene un rol fundamental. En este caso, podríamos decir que la palabra de Ana debería ser tomada en cuenta. Así, la autora señala que las distintas maneras de criar a los/as niños/as, en especial a los/as que tienen problemáticas en su desarrollo, es determinante y marca indeleble que aparecerá en la historia que todavía no está escrita. En otras palabras, “*la inversa es criar a los hijos, con o sin discapacidad, mostrándoles cómo pueden tener éxito en lo que se proponen, aunque necesiten ayuda e inculcándoles que tienen derechos y también obligaciones*” (p.195). Esto permite identificar que, en su momento, la familia

considera que el PPI limita el proceso de enseñanza y de aprendizaje de su hijo, no obstante, la ausencia del mismo podría significar una barrera para su inclusión efectiva en la escuela común, ya que, por la falta de este proyecto, Gaspar podría experimentar dificultades para alcanzar los objetivos escolares, como así también, quedaría por fuera de poder ser andamiada por otros referentes, destacando su posible exclusión dentro del sistema educativo (Di Franco, 2022). Por otro lado, esto permite concebir que la familia teme por que su hijo tenga un PPI ya que lo pueden diferenciar o estigmatizar. Escenario en el cual aparece la diferencia desde las percepciones de un otro en relación con ese estudiante. De este modo, desde los aportes de Martínez (2022) el acompañamiento de profesionales de la psicopedagogía, terapia ocupacional, fonoaudiólogos, entre otros, contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de experiencias vitales para el desarrollo de las potencialidades del/la niño/a y el acompañamiento de su familia como espacio de contención. Así, los aportes interdisciplinarios permiten ampliar la mirada a los padres sobre el “lugar” que va a ocupar la discapacidad, por lo que esta perspectiva que asume la familia es la que opera sobre el destino de ese niño. En definitiva, la mirada que asuman los padres sobre ese diagnóstico es la que posibilitará el encuentro del niño o niña con los otros y los modos de relacionarse con la sociedad (Núñez, 2013, p.134).

Por otro lado, podríamos considerar que la falta de conocimiento de la familia sobre las ventajas de tener un PPI en el nivel secundario, en cierta medida, se debe a que la institución también carece de conocimientos y saberes sobre una educación inclusiva y sobre las normativas propias de la modalidad de educación especial. Respecto a esto último, resulta interesante destacar las percepciones de la familia sobre el ingreso de su hijo a la escuela secundaria.

En este sentido, cuando la familia narra la experiencia del encuentro con la escuela, en la cual realizamos nuestra investigación, expresa que la dificultad con la que se encontraron es la “*inclusión*” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). En este sentido, entendemos que la escolaridad en escuelas inclusivas tiene importantes valores para la gran mayoría de los estudiantes con discapacidad, cuando tienen los apoyos necesarios para seguir aprendiendo en las aulas comunes como el resto de la población (Núñez, 2013). Sin embargo, la familia entiende que, si bien Gaspar está integrado en la escuela, tiene un banco, una silla y tiene un lugar en la fila, “no está incluido”. Al contrario, consideran que el estudiante asiste a una escuela “donde lo excluyen” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Al respecto, menciona que los obstáculos que han enfrentado acompañando a Gaspar en este nivel

es la dificultad de entendimiento por falta de información. Por tanto, considera que es una de las deficiencias más grandes:

“Es la falta de conocimiento, de información en los docentes. Porque yo puedo entender que un chico de 13-14 años no sepa realmente qué es el Síndrome de Down, pero no lo puedo creer de parte de los padres y, mucho menos, de parte de un docente, un profesor o un directivo”
(Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Ante estas circunstancias, ante el desconocimiento o desinformación que existe en las instituciones educativas, las familias, en especial las madres de Bianca y Gaspar gestionan visitas de profesionales para que acudan a la escuela y capaciten a los/as docentes.

En el caso de Gaspar, la mamá organiza una charla con el fin de explicar acerca del Síndrome de Down, la cual surge cuando comenzaron *“a notar que los/as propios/as compañeros/as presuponían un montón de cuestiones de él que son imposibles en Gaspar y en la patología”* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

En principio, la idea propuesta tuvo lugar cuando Celeste, la maestra de apoyo, plantea hacer una jornada de discapacidad en la escuela, invitando a los/as terapeutas de Gaspar. Sin embargo, la misma se fue reduciendo tanto que terminaron en una charla dentro del aula, solo la mamá y las dos acompañantes del estudiante. Al respecto dice:

“No fue en toda la escuela, no fue a los profesores, no fue a los padres, no fue con los terapeutas. La escuela lo fue acortando tanto que hasta nos decía: “acá no, esto no, lo otro no”, y lo único que aceptó la escuela, entre comillas, fue que se les diera una charla a los compañeros de Gaspar explicándoles qué era el Síndrome de Down”
(Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

En relación con los/as docentes de la escuela secundaria, la familia dice que se encuentra con que *“la gran falencia está en la formación de los/as docentes, en sus prácticas y en el desconocimiento”* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Esto lo relaciona con que los que imparten las materias no están formados pedagógicamente, ya que *“son profesionales ejerciendo la docencia, por ende, no tienen las herramientas pedagógicas para*

dar clase a un chico con discapacidad, más aún con discapacidad intelectual” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

En relación a esto, la mamá de Gaspar indica que tuvo numerosas discusiones por el tema de las herramientas pedagógicas, por ello, organiza y gestiona reuniones. Sin embargo, percibe que algunos/as docentes entienden un poco más y están dispuestos a trabajar y acompañar la trayectoria educativa de Gaspar, y otros/as un poco menos. Este hecho tiene como consecuencia que la familia desista en seguir con encuentros en la escuela, y opta por que sea la maestra de apoyo quien decida, ya que sostiene que *“son las acompañantes de Gaspar las que, al fin y al cabo, les enseñan, les dan las clases y le dan los contenidos”* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Con ello, también podemos identificar que, ante estas experiencias de la familia con la escuela secundaria, sus expectativas se reducen a que, simplemente, Gaspar pueda obtener su certificado del nivel secundario, pretendiendo no más que *“una convivencia básica mínima y civilizada con la escuela”* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

En este sentido, consideramos oportuno retomar a Pantano (2006) quien explica que, ante las demandas de la escuela a la familia, se produce una especie de “tironeo” en el que la institución educativa asume que el problema es de la familia. Este tironeo refleja las diferentes perspectivas, responsabilidades y expectativas que cada parte tiene en relación a la educación del/la estudiante. En consecuencia, podría provocar una desmotivación por parte de la familia, inclusive del estudiante, al no percibir un trabajo colaborativo con la escuela. Al decir de Jerusalinsky (citado en Núñez, 2013):

“El problema de la inclusión no se resuelve por las leyes ni por las adecuaciones curriculares, ni con la maestra integradora; es necesario formular en qué programa, en qué valores simbólicos, con qué posición social, en qué lugar de reconocimiento, con qué misión en la vida participa en el mundo social. Esto es muy ambicioso. Es la ambición de la verdad” (Jerusalinsky, citado en Núñez, 2013).

En esta escena, podemos considerar que la escuela presenta resistencias frente a la idea de inclusión educativa, puesto a que al autodenominarse “inclusiva”, en ocasiones, se enfrenta al problema de no contar con las condiciones y los saberes para posibilitar el aprendizaje y participación de los/as estudiantes (Aizencang y Bendersky, 2013). En este sentido, se

reproduce en la escuela aquello que comúnmente sucede con la discapacidad fuera de ella, en una sociedad cruel que poco reconoce las singularidades (p.117).

Esto lo podemos vislumbrar en una situación que describe la familia respecto a que la escuela sanciona a Gaspar: “*como al resto de los compañeros*” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Sobre ello, la mamá comenta que desde la Dirección le dijeron: “*es criterio de la escuela y es el manejo interno disciplinario. Por lo que lo aplican para todos los alumnos y, cómo lo aplican para el resto, con esto de la “inclusión”, lo tenían que aplicar con Gaspar también*” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Si bien la mamá no estaba muy de acuerdo, tampoco comprende que le pongan una sanción a Gaspar por una conducta, cuando en los informes entregados a la escuela indica que tiene un trastorno en el desarrollo de la conducta (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). En definitiva, esto permite inferir que la escuela secundaria confunde la idea de la “inclusión”. Ante esto, en relación al relato, consideramos que la institución debe asumir el carácter ético de la inclusión por encima del jurídico.

Respecto a esto, Skliar (2010) refiere a esta brecha existente entre la razón jurídica, en términos de derechos, y la propuesta real de inclusión en nuestro sistema educativo. Es decir, la diversidad es considerada desde la fórmula legal, como una especie de reglamentación para que todo sujeto excluido deba ser incluido, sin embargo, no hace más que ver una suerte de exclusión de esta minoría. En otras palabras, son parte, pero no dejan de ser extranjeros en el nuevo territorio.

En este sentido, Skliar (2010; citado en Aizencang y Bendersky, 2013), propone pensar la inclusión en términos de pequeños gestos que posibiliten encuentros entre los sujetos. Un recorrido que implica pensarnos dentro de la situación, como parte central y responsable, capaces de atender a nuestras propias afecciones, de dejarnos afectar por ese otro, por aquello que le pasa, por aquello que me pasa cuando lo acompaño, cuando hacemos juntos. De esta manera, el autor entiende que así acercaremos la brecha entre aquello que debe suceder, claramente planteado por las decisiones jurídicas y las situaciones reales de inclusión que nos convocan a pensar y a actuar a diario en las escuelas: “*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*” (Skliar, 2010; citado en Aizencang y Bendersky, 2013, p. 132). En definitiva, es lo que los propios protagonistas conciben y hacen con ella en el espacio escolar.

Por otro lado, desde los decires de la familia, la misma destaca el trabajo y acompañamiento que realizan las acompañantes de Gaspar. Esto se debe a que la mamá ha observado que, gracias a sus intervenciones, su hijo ha logrado cumplir con los objetivos académicos en la escuela secundaria. De acuerdo a sus relatos, Gaspar, a su ritmo y tiempo, adquiere los contenidos gracias al apoyo de las mismas, lo cual es positivo debido a que logra visualizar el avance que está teniendo Gaspar en la escuela. A partir de sus intervenciones, ejemplifica que Gaspar *“comenzó a escribir mucho más en su carpeta”*, *“no requiere de tantas fotocopias”*, y una cuestión que hasta el mismo estudiante destaca es *“mucho práctica y agilidad”* (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Esto permite que realice actividades en las cuales requiere de mucha escritura en materias como historia o construcción ciudadana, o que realice poemas largos en la casa.

En términos de Schewe (2020) el continuar *a pesar de*, en el caso de las personas con discapacidad, *“suele tener aún la connotación de las miradas de sospecha con respecto a las capacidades, lo que resulta una riesgosa combinación”* (p. 154). En este sentido, la autora invita a enfatizar en las voluntades que acompañan los procesos y visualizarlas. En el caso de Gaspar, no está en la secundaria porque la escuela es *inclusiva* y por su esfuerzo individual. Es decir, la continuidad que está construyendo también es colectiva (por la familia y acompañantes) y, hasta incluso a veces, es una lucha contra la escuela que resulta excluyente (Calderón Almendros y Habegger Lardoeyt, 2012; citados en Schewe, 2020).

Por último, respecto a las expectativas a futuro, la familia especula que Gaspar podría vivir solo en algún momento de su vida. Sin embargo, entiende que no depende de la autonomía que logre sino de con quién logre armar un vínculo para vivir, ya que no visualiza a Gaspar viviendo solo: *“no es un niño que se siente bien solo, le gusta estar en compañía”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Por lo que explica que todavía juega con sus cochecitos y lleva el cajón de autos hasta donde está ella.

Por otro lado, reflexiona que la misma discapacidad la lleva a pensar que sea incierto el futuro de Gaspar. Por ello, explica:

“Cuando tenés un hijo con discapacidad, la disminución de las capacidades no es medible. Hasta tanto no llegue esa etapa o ese momento de la vida, no se sabe de qué va a ser capaz” (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Desde los aportes de Núñez (2017), comprendemos que las familias no se animan a pensar en el futuro, lo ven tan obturado que no quieren ni siquiera pensar en eso. Por lo tanto, “el diagnóstico, en esta idea de futuro, ocupa un lugar trascendental” (p. 201). En consecuencia, la mayoría de las veces, estos diagnósticos inapelables pueden arrebatar un destino.

“El futuro se acompaña de inquietud e incertidumbre, pues lo desconocido por venir está a menudo fuera de nuestro control, dado que se trata de una posibilidad, algo que puede suceder o no” (Núñez, 2017, p. 21).

La autora entiende que se trata de una novela sobre una vida que aún no está escrita y que tiene en el prólogo datos muy significativos tales como la detección de alguna deficiencia. No obstante, eso no significa que el argumento de esa historia esté predeterminado. En este sentido, siempre, ante los proyectos vitales, hay un abanico de posibilidades, muchos caminos y bifurcaciones. “El asunto es poder decidir cuál elegir” (Núñez, 2017, p. 202).

De este modo, podemos inferir que la idea de futuro en las familias que tiene un/a hijo/a con discapacidad resulta ser incierto y lleno de interrogantes e incertidumbre, en muchos casos, podría ser por el lugar que ponen a la discapacidad. Por lo tanto, los lleva a no tener grandes expectativas y sólo se sujetan a expectativas realistas de acuerdo al tiempo presente. Respecto a esto, Núñez (2017) plantea que estas respuestas familiares implican no aceptar que el futuro se construye en el presente sembrando las semillas que más adelante se recogerán, aunque si bien la incertidumbre asociada al futuro no se acompaña de una cosecha garantizada de lo sembrado. En este sentido, la autora entiende que “el desafío es sobreponerse al abanico de emociones presentes y anticipar ese “más adelante” de modo de promover acciones y estrategias para prever lo más posible lo tan temido” (Núñez, 2017, p. 21)

A continuación, en el siguiente apartado, profundizamos en las vivencias, percepciones y relaciones que construyen estos/as estudiantes en la escuela secundaria. Reconstruimos a partir de los relatos de los distintos actores institucionales, los registros de campos, como así también recuperamos la voz de uno de los estudiantes con discapacidad que participa de nuestra investigación.

4.2 Las percepciones y vivencias que construyen los/as estudiantes en situación de discapacidad en el ingreso y permanencia en la escuela secundaria

En este apartado, recuperamos los decires de la familia, de los/as distintos/as actores/as institucionales, de las acompañantes y la voz de uno de los/as estudiantes que participaron en esta investigación. A partir de ello, profundizamos en cómo estas prácticas que fuimos describiendo favorecen la inclusión de estos/as estudiantes en la escuela secundaria, desde sus percepciones y vivencias en este ingreso y permanencia a la institución.

Recordamos que los/as estudiantes que participaron de esta investigación -en el momento de esta- cursaban 2do año de secundaria, en el caso de Gaspar, y 5to año de secundaria, en el caso de Bianca.

Respecto a su ingreso a la educación secundaria, Gaspar señala que se sintió “*muy emocionado*” por empezar la escuela (Reg. N° 16. Entrevista a Gaspar. 12/07/24), ya que, desde su mirada, la educación primaria era más difícil y que, en este momento, la escuela secundaria, es más fácil y las materias son más fáciles.

No obstante, este ingreso fue particular, en relación para aquellos/as que comenzaron la educación secundaria en el año 2021, puesto que no sólo era el ingreso a un territorio nuevo y desconocido, sino que se daba en contexto de una pandemia. De modo que, al prevalecer la enseñanza bimodal -y las aulas híbridas o ‘burbujas’-, esta generaba en el estudiante un sentimiento de incertidumbre: “*era difícil, me hacía sentir mal*” (Reg. N° 16. Entrevista a Gaspar. 12/07/24).

Por su parte, desde los decires de la mamá de Gaspar, los primeros días en la escuela secundaria fueron muy atípicos debido a este contexto. Desde su mirada, dentro de todo el desajuste y lo atípico que fue la situación, “*Gaspar lo llevó bastante bien*” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). En ese marco, señala que Gaspar se acomodó bien, y “*eso era lo que había, quizás lo tomó como: ‘esto es lo normal del secundario’*” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Por ello, le llamó la atención que se acomode tan bien a este nivel y se habitúe al contexto (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

De este modo, la familia y la AT trataron de adecuar el ritmo de secundaria a Gaspar y un poco a Gaspar al ritmo de la secundaria, lograr un equilibrio (Reg. N° 13. Entrevista con la

acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23). De hecho, desde sus perspectivas, los primeros meses significaron mucho para el estudiante puesto que, de a poco, se adaptó a un nuevo camino desde la educación remota. Lo cual fue beneficioso para él tanto en relación con la cantidad de asignatura, puesto que realizaba la misma cantidad que el resto de sus compañeros (Reg. N° 13. Entrevista con la acompañante terapéutica de Gaspar. 11/05/23), como así también, permitiría a los/as docentes conocerlo un poco más.

En términos de Tobón Rendón (2019) ser partícipe de la escuela secundaria es una experiencia nueva tanto para los/as estudiantes con discapacidad como para la escuela como institución y los actores que la conforman. De este modo, podemos identificar que Gaspar y Bianca logran ingresar y permanecer en la escuela secundaria que, a su vez, son excepcionales en relación al número de estudiantes que quedan por fuera de este nivel. Por tanto, la elección de desarrollar la escolaridad en la escuela común y hacer parte de la escuela secundaria implica incorporarse en una trayectoria compleja y difícil de sostener que requiere de ciertas condiciones para poder permanecer hasta finalizar su trayectoria educativa (Tobón Rendón, 2019, p. 216).

Por otro lado, en este nivel, a diferencia de su recorrido por el nivel primario, Gaspar comienza a darle más relevancia a las “notas”, por lo cual busca tener buenas calificaciones. Respecto a esto, la familia refiere que *“no es por la nota en sí, sino porque le gusta que le reconozcan su esfuerzo y lo que sabe, lo que ha aprendido”* (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Por lo tanto, señala que Gaspar se da cuenta que, cuando él sabe o que hizo bien las cosas, le pusieron mala nota. Lo cual valora como mamá para que él pelee, por lo que, desde su mirada, la fortaleza de Gaspar es la persistencia, su intentar todo el tiempo, su constancia:

“es un chico que no baja los brazos, tiene una constancia y tiene un valor por el estudio y por el conocimiento que lo hace persistir. Si se lo ve en una situación algo frustrado por algo que no le sale, va a insistir y va a intentar hasta que salga. Lo va a repetir tantas veces como sea necesario hasta que lo logre” (Reg. N°15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Esto permite retomar a Martínez (2022), quien señala que la transición a la escuela secundaria, en ocasiones, abre paso a nuevas formas de subjetivación y sus deseos de aprender

y estar en la escuela, aspectos que posibilitan que se inicien en el proceso de alfabetización, entendiéndose la alfabetización “como la principal herramienta de empoderamiento para el ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades” (Schewe, 2020). De este modo, según Schlemenson (2010; citado en Martínez, 2022) “las instituciones escolares contemplan excepcionalmente el esfuerzo psíquico que representa, para cada uno de los niños, esta experiencia inicial de atravesamiento subjetivo que actualiza, ritualiza e impone el ingreso al campo social” (p. 129). Por lo tanto, el asistir a la escuela secundaria con el acompañamiento y apoyo, su participación activa y continua en las clases y las diversas actividades escolares propuestas, facilita los modos de relacionarse con “otros” y con el conocimiento, como así también, ir incorporando nuevas maneras de ser estudiantes autónomos en la vida diaria (Martínez, 2022).

En ese marco, Gaspar menciona que una de las materias que más le gusta es biología debido a la competencia que hacen por puntaje: *“primero tenemos que hacer grupos, y cada uno tiene que responder las preguntas. El profesor nos da las preguntas a nosotros, mientras que la podemos contestar bien. Se suman todos los puntos y el grupo gana”* (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). En este sentido, si bien Gaspar no identifica por sí mismo sus logros, entiende que cuando tiene buenas notas y reconocimiento por su esfuerzo lo alegra mucho.

Un ejemplo de ello es que, al comenzar la educación secundaria, una de las dificultades que presentaba era su resistencia a la escritura, aun cuando se trataban de párrafos cortos o de pocos renglones. Sin embargo, con el tiempo se fue reforzando con el copiado del pizarrón y con la resolución de las actividades en las que requieren de respuestas largas. Si bien, aún requiere de fotocopias para determinadas materias, en su mayoría, logra escribir satisfactoriamente. Ante esto, Gaspar manifiesta que está muy orgulloso de él ya que requirió de *“mucha práctica y agilidad”* (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Esto permite denotar que el desempeño escolar de Gaspar en las materias, en general, es positivo.

Respecto a su desempeño escolar, según los decires de la maestra de apoyo, Gaspar *“tiene más facilidad para algunas materias y en otras se les dificulta más”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Considera que ello se podría deber por una cuestión de gustos: *“cuando alguna asignatura le gusta más se le hace mucho más fácil apropiarse de los conocimientos. No obstante, las demás requieren un poco más de ayuda y*

estrategias para poder incorporarlas” (Reg. N°14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

Lo dicho por la maestra de apoyo permite identificar una relación directa entre el gusto e interés por una materia con el/la docente que la dicta, lo cual finalmente se traduce en los resultados obtenidos en su desempeño escolar. Un ejemplo de ello es con la materia “historia”, puesto que es una materia en la cual le gusta cómo le dan la clase, entiende mucho de ella y le encanta escuchar sobre historias (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). En efecto, desde la mirada de la maestra de apoyo, Gaspar aprecia mucho al/la docente que brinda la materia y por ello disfruta de sus clases (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). De todas maneras, la maestra de apoyo valora los avances y progreso que tiene el estudiante, como así también, la buena recepción de Gaspar a las intervenciones como su acompañante, cada vez que apropia algún conocimiento nuevo, cuando aprueba una evaluación después de semanas de repaso. También, considera muy positivo que pueda entender y respetar las normas dentro de la escuela y el esfuerzo inmenso que realiza cada día para aprender y hacer amigos (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

Por su parte, Gaspar considera que la materia que le va muy bien es en educación física y la materia que le resulta difícil es inglés, matemáticas y fisicoquímica, debido a que, para él, son materias que no entiende. De cierto modo, la maestra de apoyo comenta que las mayores dificultades con las que se encuentra el estudiante suelen ser en relación con las asignaturas, indica: *“lo que más se le dificulta es matemáticas, química y derecho, ya que son contenidos muy abstractos para él. Poder desarrollar textos propios también y memorizar mucha información”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Además, la maestra de apoyo menciona que las cosas que hace como estudiante de secundaria que se diferencian de lo que hacen los demás estudiantes son: *dentro de lo pedagógico, los contenidos que estudia son un poco más complejos y requiere de ciertas técnicas de estudios para poder incorporarlos mejor. Asimismo, demuestra una conducta un poco más “seria” que los demás* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

En relación con lo mencionado, desde la mirada de la mamá de Gaspar, otra de las cosas que hace como estudiante de secundaria que se diferencian de lo que hacen los otros estudiantes, es *estudiar* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Al respecto, menciona que esto se debe a que el ritmo de estudio y la cantidad de horas de estudio que tiene no las

tiene ningún otro chico de ninguna otra escuela en esta época. Es decir, desde la mirada de la mamá, considera que no debe haber ningún chico que se siente todos los días, dos horas y media a estudiar, a repasar, a hacer resúmenes o a hacer tareas. Esto tiene que ver con una cuestión de rutina de ellos -como familia-, puesto que Gaspar lo tiene implementado desde jardín de infantes: *“a él no le gusta faltar a la escuela, no le gusta faltar a las terapias y viene con ese ritmo desde chico. Siempre con las terapias tuvo doble jornada, entonces está acostumbrado a ello”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Ante lo mencionado, permite interpretar que Gaspar tiene un compromiso con el estudio, al cual le atribuye una gran importancia, por tanto, demuestra determinación y fortalece ante los desafíos educativos.

En este punto, coincidimos con Tobón Rendón (2019) quien refiere que estar en la escuela implica aprender el “oficio de estudiante”, adquirir determinados aprendizajes que son específicos: el uso de los materiales, la transcripción de lo escrito en el pizarrón, escribir, seguir las reglas de juego de cada escuela, etc., como así también, se aprenden normas asociadas a la demanda de la escuela e incluso les implica captar las reglas implícitas que se adecúan según la situación escolar y las personas con las que interactúa, sean docentes o compañeros/as (p. 210). De este modo, la autora señala que todo aquel que ingresa a la escuela secundaria requiere aprender este oficio de estudiante, pero mucho más aquellos a quienes podemos considerar “nuevos estudiantes”, es decir, de los históricamente excluidos de la educación secundaria. Así, podemos inferir que Gaspar se caracteriza por ser “respetuoso” en el trato con los otros y en ocasiones busca “acatar” las normas escolares. A su vez, se muestra predispuesto a la realización de tareas escolares para “ser reconocido” y “sobresalir” entre los demás compañeros/as. Por lo tanto, desde los aportes de la autora, en este ejercicio del oficio de estudiante, buscan agradar, adaptarse y ser incluidos. Oficio que ejerce de forma permanente, tanto dentro como fuera de la escuela.

Por otro lado, con relación a las experiencias más gratificantes y placenteras que vive Gaspar en la escuela, en torno a su inclusión, la mamá sostiene que vienen del lado de las actividades extracurriculares, como la semana del estudiante. El tema de los disfraces, de los bailes, de hacerlo participar en concursos. Considera que lo que “hace feliz a Gaspar” porque él puede participar en este tipo de actividades en las cuales él realmente se siente incluido: *“son las actividades que más felicidad le da dentro de la escuela”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Sin embargo, por su parte, Gaspar resulta ser reservado en relación con lo que sucede dentro de la escuela. En este sentido, la mamá de Gaspar comenta que no le

cuenta mucho o no le relata sobre lo que hizo o lo que pasó en la escuela, ya que cuando se le pregunta suele responder: “*no sé o no me acuerdo*”. Aun así, la mamá considera que no quiere contar porque realmente no se acuerda o no sabe. También, suele preguntarle qué hizo en los recreos y sus respuestas son siempre: “*nada*”. Simplemente, en ocasiones, le cuenta cosas muy puntuales sobre situaciones que a él le incumbe, las cuales suelen ser sobre los actos o actividades que se ofrecen en la escuela (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Por otro lado, respecto a los apoyos que recibe, Gaspar comenta que tiene su maestra de apoyo en la escuela, y con ella charlan, juegan y estudian. Tienen una buena relación y no lo suelen “*retar mucho*” (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Sin embargo, refiere que siempre lo “*vigila*” debido a que, a veces, es para ver si está haciendo “*algo malo*” o si está “*insultando*” o “*pegando*”. A su vez, cuando necesita ayuda en la escuela indica que siempre acude a su maestra de apoyo, al preceptor o algunos/as docentes en específicos.

Respecto a sus expectativas a futuro, Gaspar menciona que, cuando finalice la educación secundaria, quiere “*viajar*” y “*ser médico*” (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Profesionalmente, se imagina siendo médico, teniendo una ambulancia, y una clínica, y, en lo personal, se ve siendo un hombre grande con una familia, casado y con muchos hijos, siendo esposo y novio.

Podríamos decir que, por un lado, en términos de Tobón Rendón (2019), su trayectoria escolar no finaliza en la secundaria, pues, resulta ser un espacio que lo impulsa a una nueva etapa y a la continuidad de su trayectoria en el curso de estudios superiores (p.203). Por lo tanto, desde los sentidos tradicionales, la autora señala que *continuar estudios superiores* es el principal significado atribuido a la escuela, el cual, si bien se proyecta en el futuro, está sustentado en la base presente de estar recorriendo una trayectoria en la escuela común. En este sentido, “en su proyección no hay una limitación o restricción, ellos confían en el sistema, en lo conseguido hasta el momento y van por más” (Tobón Rendón, 2019, p. 204). En otras palabras, desde la mirada de Gaspar, terminar la educación secundaria tiene como resultado comenzar una carrera y seguir estudiando para, luego, tener un trabajo. Por otro lado, consideramos relevante retomar a Schewe (2020) al referir que acerca de cómo, en el caso de Gaspar, concibe la discapacidad. En este punto, la autora señala que la discapacidad se considera una experiencia y que no se puede definir solamente desde la medicina, la educación o desde el campo del derecho. Gaspar, lejos de reconocerse desde el capacitismo, se reconoce

como una persona segura de su potencial y competente para lograr sus objetivos, reconociendo que la discapacidad no es una cuestión de patologías o capacidades (Schewe, 2020, p.123).

Por último, Gaspar nos comentó que no le gustaría cambiarse de escuela, que quiere seguir en la misma y que es una escuela *“muy piola, es más linda”* (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Entre los motivos de por qué sigue eligiendo esta escuela secundaria, comenta que le gusta cuando juegan al básquet en el gimnasio, que la estructura del edificio es grande y el color de la escuela le agrada. Por otro lado, lo que no le gusta es cuando hacen mucho ruido los compañeros porque lo distrae, tampoco las escaleras porque le cuesta o cansa subir y bajar. Por ello, lo que cambiaría de la escuela es que sus compañeros *“sean más tranquilos”* (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Esto permite dar cuenta de que decide y prefiere continuar construyendo su trayectoria en la escuela secundaria común, con ello, podemos identificar las preferencias del estudiante, puesto que demuestra su consentimiento en la elección de la institución a la que quiere asistir (Schewe, 2020). Las vivencias y experiencias que ha vivido en la escuela secundaria generan (aún) sus deseos de permanecer y seguir vinculándose con los/as distintos/as actores/as institucionales y sus pares, de seguir continuando su trayectoria educativa, acompañado de su maestra de apoyo.

Por su parte, respecto a la estudiante Bianca, según el relato de los/as docentes y del equipo directivo, Bianca es acompañada por una acompañante desde primer año de secundaria. A su vez, podemos identificar que es *“habitual”* exceptuarla de materias durante su escolaridad en este nivel. Esto lo podemos vislumbrar cuando la directora señala que *“durante su recorrido escolar no tuvo mucha dificultad y que [al momento de la investigación] la estudiante no hace todas las materias, pero que sí hace la inmensa mayoría”* (Reg. N°5. Entrevista con directora. 03/08/21). Además, esto también se puede reflejar en que *“siempre estuvo exceptuada de inglés”* (Reg. N° 5. Entrevista con directora. 03/08/21).

Por lo expuesto, podríamos suponer que su trayecto es atravesado por prácticas segregadoras, vinculadas a las prácticas docentes e, inclusive, de la acompañante vinculadas a las percepciones que tienen sobre su discapacidad. De este modo, podríamos inferir que, al contar con un acompañante terapéutico que no tiene con el conocimiento específico para orientar e intervenir con estudiantes con discapacidad -intelectual, en este caso- desde un enfoque pedagógico, esto podría ser resultado por la falta de un equipo interdisciplinario institucional, por lo tanto, como explicitamos en los primeros capítulos, debe ser cubierto por

las familias. Labor que muchas veces suele ser realizada por figuras que no tienen conocimientos ni formación pedagógica.

De este modo, se llevan a cabo intervenciones que profundizan la “exclusión escolar” (Martínez, 2022), evidenciándose en la reducción de horario escolar por la no adaptación del estudiante a las materias, en la no participación de actividades áulicas, en la ausencia de Bianca dentro del aula, etc. Si bien explican que es por una cuestión de “comodidad” para la estudiante (Reg. N° 3. Entrevista con Docente A. 02/08/21), consideramos que apartarla del grupo clase para que trabaje en la sala de profesores o en otra aula, es un acto de exclusión implícito. A su vez, consideramos que esto podría marcar aspectos constitutivos en la biografía escolar de la estudiante debido a que estas prácticas pedagógicas pueden impactar negativamente en la subjetividad de la estudiante.

Por otro lado, podemos identificar que, a lo largo de esta tesis, el contexto de pandemia significa, en el recorrido y permanencia de Bianca en este nivel, un obstáculo para su trayectoria escolar.

Desde la mirada de la directora, el año 2020, auge de la pandemia por COVID-19, *“fue un año difícil por tener que estar en su casa”* (Reg. N° 5. Entrevista con la directora. 03/08/21). Por tanto, reflexiona que es el año que tuvo más dificultades. A pesar de ello, las pudo llevar adelante, junto con su acompañante terapéutica, por lo que destaca que *“es bueno que ella vuelva a relacionarse con sus compañeros/as puesto que hay otros chicos que no pueden, que están en una burbuja solos y no se relacionan con sus pares”* (Reg. N° 5. Entrevista con la directora. 03/08/21). Además, menciona que Bianca, en su transitar por la escuela secundaria, previo a la pandemia, *“era una joven que llegaba a la escuela y era un beso para quien estaba en la puerta, siempre con una sonrisa y saludando a todo el mundo”* (Reg. N°5. Entrevista con directora. 03/08/21). Esto lo podemos percibir (aún) en las observaciones realizadas, en las cuales, al entrar al aula o cuando cambian de materias, Bianca suele saludar amablemente y es muy atenta con los/as docentes (Reg. N° 6. Observaciones de clases).

En este punto, consideramos relevante destacar que, tanto Bianca como Gaspar, tienen facilidad para entablar relaciones con personas adultas en comparación con sus pares. Ambos saludan, entablan conversaciones, interactúan, buscan la palabra de ellos, etc., lo cual, al poco tiempo de estar en la escuela, son conocidos por todos (Tobón Rendón, 2019). En las observaciones y en las entrevistas realizadas, identificamos que ambos estudiantes manifiestan

su afecto a los/as distintos/as actores institucionales y a sus acompañantes. Quienes, ante lo observado, han demostrado a los/as estudiantes atención y contención en su acompañamiento y con quienes han logrado, inclusive, vínculos, que, en ocasiones, llegan a ser afectivos.

Respecto al desempeño escolar de Bianca dentro del aula, la estudiante suele prestar atención a las explicaciones y, en ocasiones, interviene con comentarios relacionados al contenido (Reg. N° 7. Observaciones de clases Lengua y Literatura. 05/08/21). Desde los relatos de Docente C, *“una de las fortalezas de la estudiante es su capacidad de atención y su personalidad ya que permite entablar diálogos amenos y, con ello, deviene su perseverancia al momento de realizar las tareas áulicas”* (Reg. N° 9. Entrevista con Docente C. 02/09/21).

Siguiendo la línea de análisis, la directora destaca la simpatía que tiene Bianca, debido a que, desde su mirada, no es nada tímida: *“ella puede acercarse y hablar, resolver ella, eso me parece una fortaleza”* (Reg. N° 5. Entrevista con la directora. 03/08/21). Esto permite recuperar los decires de Docente C, quien menciona que las experiencias más significativas para Bianca tienen que ver con las actividades de socialización que se realizan en la institución (Reg. N°9. Entrevista con Docente C. 02/09/21). A su vez, lamenta que el año pasado no se pudieron llevar a cabo con la situación de pandemia, sin embargo, en ellas, nota mucha riqueza dado que la estudiante no suele interactuar con sus compañeros dentro del aula. Sin embargo, en estas actividades logra involucrarse con sus pares y vincularse de forma positiva (Reg. N°9. Entrevista con Docente C. 02/09/21).

Por su parte, identificamos que la trayectoria educativa de Bianca en el nivel secundario, durante el contexto de pandemia, se vio interrumpida debido a las faltas recurrentes por aislamiento (tanto de ella como de su acompañante) y por su escaso dominio de las tecnologías digitales. Consideramos que uno de los obstáculos y/o dificultades en torno a su proceso de inclusión tiene que ver con el (escaso) uso del Classroom debido a que la estudiante no maneja la plataforma (Reg. N° 8. Entrevista con Docente B. 16/08/21). Al respecto, uno/a de los docentes menciona que hubo dificultades para mantener el contacto con la estudiante, durante el año 2020. Esto dificultó el proceso escolar de Bianca, el cual debió que ser reevaluado una vez recuperado el contacto con la acompañante terapéutica. A su vez, otros/as docentes manifiestan que en ningún momento tuvieron contacto directo con la estudiante, dado que no se conectaba a las videollamadas, por lo que el vínculo estuvo mediado todo el tiempo por la acompañante. En este sentido, infieren que *“perdieron el vínculo con la estudiante”* y recién

este año -2021- de a poco lo están restableciendo (Reg. N° 9. Entrevista con Docente C. 02/09/21).

En otras palabras, la pandemia presentó desafíos en la trayectoria educativa de la estudiante, por lo que Bianca, a causa del aislamiento y la brecha digital, difícilmente pudo sostener su proceso escolar y su vínculo con los/as actores/as de la institución. En efecto, podemos inferir también que estas interrupciones podrían haber afectado su continuidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza, lo cual expondría los límites de la inclusión en tiempos de pandemia.

En este sentido, desde los decires de la directora, el recorrido escolar de Bianca fue un proceso complejo puesto que, en primer lugar, la AT no podía ir a la casa de la estudiante para acompañarla en el trayecto escolar y, en segundo lugar, Bianca y la AT tuvieron que amigarse con una tecnología nueva (Reg. N° 5. Entrevista con la directora. 03/08/21). De esta manera, en las clases que tuvo Bianca existieron dificultades, sin embargo, luego lograron acomodarse, ya que también la AT tuvo que aprender. De modo que, desde la escuela secundaria, intentaron acercar a la AT con los profesores, para que ellos pudieran orientarla y ella poder orientar a Bianca.

En este punto, podríamos inferir que la inclusión fue posible a partir de las acciones sostenidas y desplegadas por la escuela secundaria, los/as docentes y de la acompañante terapéutica. Sin embargo, consideramos oportuno recuperar a Martínez (2022), quien entiende que el acceso a los dispositivos digitales y tecnológicos puede ser entendido desde el contexto socioeconómico y socioeducativo en el que se encuentran los/as estudiantes. En este sentido, la autora recupera a Terigi y Fernández Enguita, quienes mencionan que

Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes van a repercutir en el desempeño y en el rendimiento escolar de los/as estudiantes y de la manera que estos tengan la disponibilidad, el acceso, como las condiciones de acompañamiento desde el hogar se posibilita el sostenimiento de una educación bimodal y que visualiza las desigualdades en la presencialidad y en el bajo rendimiento académico de los/as estudiantes (p. 61).

Por su parte, respecto al desempeño en las materias de Bianca, la directora manifiesta que, en el cierre de notas del cuatrimestre, la estudiante tiene un promedio de 6.5, puesto que

las notas rondan entre 6 y 7, contemplando que está exceptuada de cuatro (4) de las trece (13) materias del boletín. Desde la mirada de la directora, el 5to año es el más difícil, por lo que reflexiona que está *re bien* para Bianca, en comparación de otros compañeros que no necesitan adecuaciones. Además, indica que hay mucha responsabilidad de parte de la acompañante, de Bianca y de la familia (Reg. N° 5. Entrevista con directora. 03/08/21).

4.3 Las relaciones que los/as estudiantes en situación discapacidad construyen con sus pares en una escuela secundaria privada

Además de las características particulares del nivel secundario que hemos desarrollado a lo largo de esta tesis, un elemento más que complejiza la inclusión en la escuela secundaria es la edad evolutiva en la que se encuentran los/as estudiantes (Tobón Rendón, 2019). Esto quiere decir que, con la adolescencia, llegan también transformaciones subjetivas y no sólo en relación consigo mismos sino con los otros. Por lo tanto, “se plantean nuevos conflictos en la construcción de su identidad, en las relaciones sociales y en su experiencia escolar, lo cual marca un punto de inflexión en su trayectoria educativa” (Tobón Rendón, 2019, p. 10).

En este sentido, recordamos que Bianca y Gaspar asisten a la escuela secundaria -de nuestro estudio- desde el 1er año. Por tanto, ambos estudiantes, hasta el momento de la investigación, continúan su trayectoria educativa con la mayoría de los/as compañeros/as del primer año, incluso, desde el nivel primario, como es en el caso de Gaspar.

Por su parte, Gaspar refiere que, al iniciar esta nueva etapa en la escuela secundaria, tenía dos amigos de la primaria. Sin embargo, en este nuevo nivel, dejaron de ser sus amigos, aun cuando siguen cursando en la misma aula.

Esta escena sucede con el resto de sus pares, por lo que considera que no se juntan con él debido a que “*cuando yo o ellos hacemos cosas malas, se alejan de mí*” (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24), lo cual expresa que “*lo hace sentir triste*” (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Ante este sentimiento, menciona que responde con “*palabras feas y a veces les pego para defenderme*” (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). En otras palabras, los define como ‘bravucones’, de los cuales debe “defenderse”. En relación con ello, la maestra de apoyo afirma que, muchas veces, el estudiante no puede o se le es difícil controlar sus impulsos o poner en palabras lo que sucede, por lo que han vivido situaciones en las que surgen peleas con sus compañeros/as, en las cuales los insulta o los agrede físicamente: “*aunque cada vez son menos los casos*” (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de

Gaspar. 20/05/23). Algunas situaciones que dan cuenta de estos vínculos se reflejan en la siguiente escena escolar:

“En una actividad extraescolar, Gaspar está apartado con un grupo de compañeros varones en el que lo rodean y él sólo los mira. Sin advertirlo, Gaspar golpea a un compañero. El grupo sale a contarle a un docente y éste se acerca a la acompañante para comentarle. Al preguntarle a Gaspar qué pasó, éste responde que se enojó por algo que le dijeron, pero no contó más detalle” (Reg. N° 12. Observaciones de actividades extracurriculares en picnic. 07/10/22).

Por otro lado, el estudiante afirma tener amigos en la escuela y que para él es fácil hacerlos porque siempre habla con ellos (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Efectivamente, en las actividades extracurriculares, observamos que el estudiante socializa fácilmente, en especial, con aquellos/as que no son sus compañeros/as de aula. Esto se debe a que, por lo observado, sus compañeros/as del aula son quienes no lo hacen partícipe de sus actividades o conversaciones (Reg. N° 11. Observaciones de actividades extracurriculares en estudiantina. 19/09/22).

Asimismo, la maestra de apoyo alude que, si bien hay una buena relación con todos, sus pares no lo incluyen en muchas situaciones, como charlas, reuniones sociales, etc., y solamente tiene vínculo con ellos dentro de la escuela y para hacer algunos trabajos en grupos, si es que desean alguna vez hacerlos con él. De hecho, *muchas veces el estudiante es motivo de burla de sus compañeros* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). Esto resulta paradójico, debido a que, desde los relatos de la maestra de apoyo, estas actividades extracurriculares son espacios en los cuales logran hacerse amigos y socializar con Gaspar y su grupo de pares (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23).

Si bien la socialización sería uno de los intereses en el contexto escolar, de forma paradójica, para el caso de Gaspar, y también de Bianca, es una de sus mayores dificultades. Es decir, ante la necesidad de ser parte de un grupo, vincularse, compartir con otros y lograr el reconocimiento de los demás, se convierte para ellos un desafío que los confronta en tanto jóvenes y en tanto estudiantes con discapacidad (Tobón Rendón, 2019:206). Por tanto, este desafío se va acrecentando cuando en las experiencias en el encuentro con otros, se enfrentan a

situaciones de rechazo, gritos, burlas, agresiones verbales y físicas, por parte de sus compañeros.

Recuperando los aportes de Di Franco (2022), interpretamos que, en el tránsito por la escuela secundaria, aparecen las habilidades sociales como característica que implica un “*sentirse parte*” de la institución. No obstante, identifica que uno de los aspectos en el cual se encuentra una gran diferencia entre el/la joven, con o sin discapacidad, es en el despliegue de esas habilidades sociales. Esto quiere decir que “sus recursos comunicacionales son diferentes a los recursos de un/a joven sin discapacidad y eso genera, en muchas ocasiones, que queden excluidos en el marco de la dinámica escolar” (p.57). Por tanto, las habilidades sociales son un aspecto difícil de lograr en el trabajo con los/as jóvenes con discapacidad en situación de discapacidad (Di Franco, 2022).

Además, ante la idea de “sentirse parte de un grupo” en estas actividades observamos que Gaspar, en la mayoría de las veces, suele ser “influenciado” por sus compañeros/as del aula, quienes suelen indicarle que realice algunas acciones que no son correctas en el marco de convivencia de la escuela secundaria. Aun así, las realiza de igual manera (Reg. N° 12. Observaciones de actividades extracurriculares en picnic. 07/10/22). Ante estas situaciones, el estudiante suele recibir “llamados de atención” ante los cuales decide no mencionar ni aludir que suelen ser sus compañeros/as quienes lo “incitan” a llevar adelante ciertas acciones. En estos casos, podemos inferir que el estudiante elige “proteger” a sus compañeros/as de los castigos y, en consecuencia, es él quien los recibe.

Por su parte, la mamá de Gaspar comenta que la relación con sus pares “*fue medio como a la par de los profesores. Cada vez fue peor, con más distancia e indiferencia. No sólo eso, sino que pasan del destrato al maltrato y del maltrato al destrato*” (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Pues, desde su mirada, mantuvo a Gaspar en la misma escuela debido a que, al hacer cinco años de primaria con este mismo grupo de niños, al conocerlo y al saber quién es, ya saben cómo tratarlo y cómo vincularse. Por ello, concluyó que Gaspar iba a tener un buen secundario, una buena socialización o un buen grupo de contención. A su vez, señala que “*ellos sabían que Gaspar era un niño sociable y que tranquilamente podía mantener el vínculo con un par de su misma edad*” (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). De este modo, pretendía que tenga amigos en la escuela, que pudiera salir e ir a los cumpleaños, formar parte de un grupo pares, lo cual él logró ampliamente en primaria: “*Gaspar*

fue a todos los cumpleaños, en la primaria estuvo completamente incluido” (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

No obstante, esto no ocurre en la escuela secundaria, puesto que cada vez lo van excluyendo y él no tiene relación fuera de la escuela. Aunque Gaspar los ha invitado muchas veces a salir a comer hamburguesas, a juntarse, a ir a una matiné, a hacer algo en la parrilla, siempre ponen excusas para no asistir a ninguna propuesta de Gaspar (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Al final, la familia comprende que Gaspar se siente identificado con la escuela secundaria, por tanto, para él *“su escuela es esa, sus compañeros son esos y, además, sus compañeros son sus amigos”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Una de las razones que considera la familia, por el cual los/as compañeros mantienen distancia con Gaspar, podría ser por ‘celos’ o ‘envidia’, debido a que el estudiante *“tiene alguien que lo ayuda y tiene buenas notas porque, para ellos, alguien le hace las cosas”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Respecto a esto, la maestra de apoyo de Gaspar afirma que, muchas veces, *“los compañeros se han quejado de por qué las evaluaciones o trabajos de Gaspar son más ‘fáciles’ que los trabajos que les dan a ellos, sin tener en cuenta que Gaspar requiere de adecuaciones curriculares”* (Reg. N° 14. Entrevista con la maestra de apoyo de Gaspar. 20/05/23). De este modo, la familia menciona que, para los/as compañeros/as, la acompañante le hace los trabajos y las evaluaciones y, concluye que *“el problema que tienen con Gaspar es ese, el maltrato que tienen con él es la envidia y los celos que le tienen por una cuestión que ni siquiera es cierta”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24).

Podríamos inferir que, de acuerdo con los aportes de Martínez (2022), la presencia de un/a acompañante, en el marco de la inclusión educativa, genera de manera implícita procesos de exclusión y estigmatización sobre quien recibe ese apoyo y/o acompañamiento en la escuela común. Por tanto, la autora considera que esto se relaciona con los modos de intervención de la maestra de apoyo que se vinculan con prácticas instituidas y construidas social e históricamente, de modo que la situación con la persona con discapacidad y su escolaridad *“debe vincularse desde la tutela, dependencia, teniendo como consecuencias sobre el sujeto la mirada estigmatizante por ser diferente”* (p. 127). De esta manera, inferimos que la presencia de la maestra de apoyo, tal como se ha concebido históricamente, en ocasiones, resulta ser contraproducente para una inclusión verdadera y efectiva de los/as estudiantes con discapacidad. Por tanto, en relación con el relato de la maestra de apoyo y de la familia, la

estigmatización se acentúa por la presencia de la acompañante en el aula, como así también, por las adecuaciones curriculares.

Por último, la mamá infiere que Gaspar sí percibe la exclusión y que, una de las cosas que más le preocupa (y duele), es que su hijo lo ha normalizado: “*como que está bien que mi amigo no me invite a jugar, como que está bien que mi amigo no me salude*” (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). En este sentido, refiere a que no sabe a qué atribuirlo, por tanto, deduce que, quizás todo esto se da por el cambio en la adolescencia de sus compañeros, o si fue el impasse por la pandemia y la falta de vínculo. En definitiva, concluye que “*la relación es casi nula de parte de sus compañeros, existe indiferencia o lo esquivan, pero, de parte de Gaspar a ellos los considera sus amigos*” (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). En contraste, desde la mirada de Gaspar, concibe que sus pares lo tratan bien, aunque le hablan poco y cree que uno de los motivos de esto es porque “*ellos son tímidos*” (Reg. N° 16. Entrevista con Gaspar. 12/07/24). Además, sostiene que nunca lo han hecho sentir mal sus compañeros ni ha tenido ningún problema.

En contraste, en relación con Bianca, la estudiante se presenta tímida e introvertida, por lo que no suele hablar mucho. En el primer encuentro, observamos que, en las instancias de recreo en el gimnasio, Bianca busca una pared para apartarse y utilizar el celular (Reg. N° 2. Observaciones de recreo. 18/06/21). Esto permite identificar que la estudiante prefiere estar en solitario y no interactuar con sus compañeros/as.

En efecto, algunos/as docentes mencionan que la estudiante es muy respetuosa, pero suele hablar poco y que, si bien los compañeros/as le responden, no suelen hablarse todos los días. Se podría decir que “*suele ser alguna charla esporádica*” (Reg. N° 8. Entrevista con Docente B. 16/08/21). Al respecto, describen que Bianca por “*momentos*” habla con sus compañeros/as e intercambian algunas palabras. Sin embargo, después no suelen realizar más actividades dentro del aula, a veces los chicos se ponen a jugar a las cartas y ella no juega, pero se para al lado de ellos/as para ver cómo juegan los demás (Reg. N° 8. Entrevista con Docente B. 16/08/21). Ciertamente, en los registros de campo, observamos que, en uno de los recreos, Bianca se acerca a un grupo que juega a las cartas, mientras comen y conversan, allí sus compañeros/as la invitan a jugar y ella acepta tímidamente (Reg. N° 6. Observaciones en el recreo. 05/08/21).

Además, denotamos ciertas conductas de la estudiante con respecto a su desenvolvimiento dentro del aula con sus pares. Un ejemplo de ello es cuando intenta participar de las conversaciones con sus compañeros/as. Sin embargo, habla por lo bajo casi inaudible, lo cual la lleva a pasar desapercibida, haciendo que nadie logre prestarle atención. Si bien se interesa por lo que ocurre a su alrededor y presta atención en lo que hablan los demás, no interviene en ningún momento (Reg. N° 6. Observaciones de clases. 05/08/21).

Respecto al trabajo en grupo con sus compañeros, Bianca suele demostrarse tímida e introvertida, hasta pasar inadvertida en estas actividades. Esto lo podemos ver cuando al estar en un grupo, los/as compañeros/as no suelen prestarle atención ni tampoco se le consulta a ella para que participe de la actividad. Además, en estas actividades, no suelen tener contacto visual con Bianca, ya que hablan entre ellos sobre otros temas, ajenos a la actividad (Reg. N° 7. Observaciones de clases. 06/08/21).

Por otro lado, en este tipo de actividades grupales, la AT juega un rol importante en la socialización y vinculación entre Bianca y sus compañeros/as, puesto que es ella quien media para que la estudiante participe e interactúe con los/as mismos/as. Por tanto, sin la presencia e interacción de la AT, Bianca suele mostrar distancia. Algunas situaciones que dan cuenta de estos vínculos se reflejan en la siguiente escena escolar:

“En proyecto solidario, la docente y la AT le indican a Bianca que elija un grupo y que se acerque a trabajar con ellos” (Reg. N° 2. Observaciones de clases Proyecto Solidario. 18/06/21).

“La AT interactúa con los/as compañeros/as de Bianca, mientras ella utiliza el celular. La AT le habla y la invita a que participe, pero Bianca sólo escucha y no interviene” (Reg. N° 7. Observaciones de clases. 06/08/21).

Esta última escena suele suceder repetidamente, en la que Bianca utiliza el celular en varias ocasiones. Observamos que la estudiante busca en el celular una “distracción” ante el aburrimiento o cuando no quiere/puede interactuar o socializar con sus compañeros/as.

A su vez, la AT menciona que aconseja a Bianca de no dormir siesta, debido a que tiene un mal dormir. Es decir, se acuesta tarde por usar el celular y, por ello, suele hacerle un seguimiento por fuera del colegio, no para controlarla, sino porque al día siguiente le cuesta

levantarse (Reg. N° 2. Observaciones de clases - recreo. 18/06/21). Podemos inferir que la estudiante le da un lugar importante al celular. Ante lo cual podríamos deducir que el dispositivo, desde la mirada de Bianca, resulta ser una ‘vía de escape’ ante situaciones de aburrimiento o ansiedad, como así también, interpretar que aún en el entorno escolar con un grupo conocido, presenta dificultades para interactuar o comunicarse con sus pares. En definitiva, reconocemos que Bianca tiende a refugiarse en su celular como una forma de distraerse y calmarse.

Por otro lado, uno/a de los/as docentes entrevistados menciona que ve una falencia en la parte de los/as compañeros/as, en explicarles a ellos/as lo que le sucede a la persona que tienen al lado y como poder acompañarla (Reg. N° 8. Entrevista con Docente B. 16/08/21). En efecto, surge una “inconformidad” en el grupo docente, en el que se manifiesta que *“hay falta de información entre los compañeros. Una persona viene dentro del curso, los chicos se dan cuenta que sus capacidades están reducidas y son diferentes, pero nadie les explica. Ni el profesional que lo acompaña, nadie les explica”* (Reg. N°4. Entrevista grupal docente. 03/08/21).

En concordancia, en relación con los recorridos de los/as estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, desde la percepción de Docente B, menciona que suelen ser difíciles: *“quizás la persona que tiene una capacidad diferente (según el grado) no nota la dificultad o la diferencia que le hacen. Pero los que estamos del otro lado, podemos ver el rechazo que algunos compañeros tienen hacia ellos”* (Reg. N° 8. Entrevista con Docente B. 16/08/21).

Por su parte, la directora comenta que Bianca es uno de los “pocos casos” en los que los/as profesionales, quienes la acompañan y trabajan con ella desde el ámbito de salud privada, fueron a hablar con los y las compañeros/as del aula. Por lo que considera que la relación con sus pares es buena, ya que nunca escuchó ninguna cuestión de que *“haya habido un problema con ella”*. De este modo, desde su mirada, Bianca *“fue bien aceptada por sus compañeros”* (Reg. N° 5. Entrevista con directora. 03/08/21). Esto lo atribuye a que los/as jóvenes tienen “menos problemas” que los adultos. Puesto que, en general, todos los chicos “los aceptan”.

Para finalizar, tanto en el caso de Bianca como en el de Gaspar, el trabajo con los compañeros está basado en brindar información sobre su situación de discapacidad. Sin embargo, si bien estos abordajes estratégicos están diseñados para generar cambios en el grupo de compañeros/as, algunos efectos no esperados resultan negativos en relación con la dinámica

e interacción social. Así, desde los aportes de Tobón Rendón (2019), la experiencia del encuentro con otros es facilitada por las estrategias y abordajes que crean las escuelas, pero tienen real trascendencia en la socialización de estos jóvenes, sólo en tanto ellos se muestran como actores activos y reflexivos de su propia realidad (p.207). Coincidimos con la autora en el sentido de que los y las estudiantes con discapacidad suelen ser conscientes de su dificultad para socializar. Por lo que emplean gran cantidad de tiempo y esfuerzo para entrar en contacto y establecer relaciones, como así también, aprender pautas y habilidades sociales, un contenido que no suele ser incluido en el currículo formal. Así, en el caso de Gaspar, utiliza su habilidad para socializar y entablar relaciones sociales desde el juego o desde la misma socialización. Mientras que, por parte de Bianca, desde su timidez, prefiere pasar desapercibida y, en ocasiones, estar presente en las dinámicas escolares en silencio.

Conclusiones

En esta tesis pretendimos construir conocimiento en torno a los procesos de ingreso que se despliegan en torno a estudiantes con discapacidad en una escuela secundaria de gestión privada, en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

En relación con los objetivos de esta investigación, en un primer momento, ahondamos en las condiciones de ingreso -requisitos, normativas, solicitudes- que construye y despliega la escuela secundaria privada para recibir y admitir al/la joven con discapacidad. A su vez, profundizamos en las prácticas que llevan adelante los/as distintos/as actores/as escolares en el proceso de ingreso de los/as estudiantes con discapacidad.

En estos procesos de ingreso, identificamos que las prácticas que despliega la escuela secundaria se relacionan con establecer reuniones personales con las familias y los/as estudiantes, con el fin de conocer las necesidades y expectativas de este/a y su familia, como así también, brindar por parte de la escuela información acerca de su propuesta pedagógica y formativa. Aquí, reconocemos a la entrevista como una condición de ingreso que se despliega para la admisión e inscripción de un/a estudiante con discapacidad. Ante esto, la escuela realiza numerosas solicitudes y requisitos a las familias, tales como informes psicológicos/psicopedagógicos, certificado de discapacidad y médicos, la presencia de una figura externa para el acompañamiento del estudiante, entre otras.

Respecto a este último, identificamos dos cuestiones. Por un lado, la escuela secundaria no solicita la presencia de esta figura desde los marcos normativos, sino, más bien, por la ausencia de formación y/o conocimiento/saberes. Al respecto, Schewe (2020) señala que la presencia de estas figuras externas “suponen una forma de sustituir la falta de formación para atender los requerimientos particulares que podían surgir en la escolaridad de las personas con discapacidad” (p.32). Por lo tanto, a raíz de la falta de formación, identificamos que se arma una configuración de apoyo, no obstante, dependerá de lo que las familias pueden (o no) hacer. Por otro lado, aparece la “diferencia” *en el otro* por la presencia de figuras de apoyo y/o acompañamiento de estos/as estudiantes que, en consecuencia, genera, implícitamente, procesos de exclusión y/o estigmatización sobre el que recibe el apoyo.

Por otro lado, si bien la escuela secundaria se plantea “abierta” a la diversidad, en las prácticas se pueden ver ciertas contradicciones. Es decir, en estas prácticas que despliega la escuela, respecto a las numerosas condiciones y solicitudes, podemos ver que la misma delega

diversas cuestiones en relación con la enseñanza y actividades de estos/as estudiantes. Lo cual condice con el relato de la familia de Gaspar al referir que *“son las acompañantes de Gaspar las que, al fin y al cabo, les enseñan, les dan las clases y le dan los contenidos”* (Reg. N° 15. Entrevista con la mamá de Gaspar. 05/07/24). Por tanto, coincidimos con Sinisi (2010; citado en Barrozo, Schewe y Pereyra, 2017) acerca de que los recursos y apoyos a la inclusión, generados para acompañar las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad, no necesariamente implican un cambio en las prácticas y en los procesos de exclusión. Puesto que la experiencia escolar de los y las estudiantes incluidos/as aun es atravesada por procesos de segregación, discriminación y marginalización, constituyéndose como “excluidos de adentro”. Es decir que los y las estudiantes con discapacidad, si bien comparte un espacio físico de inclusión, no están incluidos en el proceso educativo. En el caso de Gaspar y Bianca, en ocasiones, quedan excluidos de las actividades propias de la enseñanza, concurren a la escuela en jornadas disminuidas, entre otras cuestiones. En este sentido, coincidimos con Aizencang y Bendersky (2016) quienes señalan la necesidad de conformar un equipo de trabajo que ayude a integrar, en el cual roten los roles y las intervenciones, el diálogo permanente y el hacer en colaboración (p. 121).

Como hemos mencionado a lo largo de este estudio, la institución educativa demanda a la familia una serie de requisitos que, en el momento del ingreso, posibilitan la conformación de una configuración de apoyo que acompañará al estudiante con discapacidad a lo largo de su escolaridad. De modo que, si la escuela no la solicita y la dieran por hecho, los/as estudiantes quedarían “a la deriva”. Así, estas configuraciones de apoyo se construyen en función de los/as profesionales del ámbito privado con los/as cuales cuentan los/as propios/as estudiantes con discapacidad. En este sentido, esta tesis expone que la familia ocupa un lugar clave en este proceso de ingreso, puesto que depende de las mismas y de sus posibilidades que sus hijos/as ingresen y permanezcan en la escuela secundaria.

En este punto, las familias se encargan de enlazar y tejer redes entre la escuela y los/as profesionales que intervienen con sus hijos/as en la atención de salud en el ámbito privado. No obstante, en este armado (y que todo dependa de ellas), hace que las familias se desgasten, forjando sensaciones de desmotivación y/o resignación. Ante esto, nos preguntamos: *¿Qué sucedería si las familias no lo pueden hacer, se cansan, o no tienen tiempo y/o los medios necesarios? ¿qué pasaría con ese/a estudiante?* Al respecto, Tobón Rendón (2019) señala que las familias, al plantearse con antelación un proyecto educativo para sus hijos/as y una trayectoria teórica posible a recorrer en la escuela elegida, con enfoques y proyectos

pedagógicos que se ajusten a sus ideales; desde la trayectoria educativa real, se ven enfrentadas a la búsqueda de escuelas que acepten a sus hijos, presentándose situaciones de rechazo, exclusión e innumerables barreras. Por lo tanto, coincidimos respecto a que con la perseverancia de las familias y los recursos con los que cuentan, y la red de apoyos que éstas construyen, “desde una búsqueda individual, van encontrando y recorriendo el camino de la trayectoria escolar de sus hijos y con sus hijos” (Tobón Rendón, 2019, p.194). De este modo, el apoyo familiar se observa como condición necesaria para iniciar y dar continuidad a la escolaridad de los/as estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria.

Por otro lado, en relación a las experiencias de las familias en torno al ingreso y permanencia de su hijo en la escuela secundaria, se presenta una especie de “desconfianza” por la “diferencia” en relación a las propuestas educativas pensadas para los/as estudiantes con discapacidad. En el caso de Gaspar, la negativa de la familia ante la posibilidad de un proyecto pedagógico individual (PPI) para su hijo se podría interpretar como una posible etiqueta o estigmatización para Gaspar, respecto a que lo va a diferenciar del resto. Lo cual, asume cierta relación con el relato de una de las acompañantes respecto a que la escuela secundaria -de nuestra investigación- concibe a los/as estudiantes con discapacidad como ‘no merecedores’ de acceder a determinados reconocimientos, por trabajar con contenidos distintos y que no sería ‘justo’ para sus compañeros/as. En este sentido, identificamos que aún aparece la mirada academicista y meritocrática de la escuela secundaria, razón por la cual un/a estudiante que tiene discapacidad, que aprueba los contenidos que se le proponen, no puede acceder a la bandera debido a que no transita “lo mismo” que el resto. Por lo tanto, comprendemos que la escuela determina la educación del/la estudiante con discapacidad a partir de una visión académica de excelencia. Al respecto, coincidimos con Mercado (2024) quien señala que conocer el formato escolar del nivel secundario posibilita, por un lado, evidenciar las fortalezas y debilidades existentes cuando hay que acompañar las trayectorias educativas y, por otro lado, reconocer la herencia histórica y las resistencias que surgen en la cotidianidad, cuando hay que atender a la realidad de los /as estudiantes que asisten. En este sentido, “una escuela inclusiva podría ser aquella que advierta las formas de exclusión que las instituciones educativas generan -la mayoría de las veces- sin conciencia o intención” (Aizencang y Bendersky, 2013; citado en Martínez, 2022).

Por último, profundizamos en las percepciones y vivencias que construyen Bianca y Gaspar en este ingreso a la escuela secundaria. En ellas, pudimos advertir que ingresar y transitar la escuela secundaria implica una reconfiguración del “oficio de estudiante”

(Perrenoud, 2006), ya que no sólo requiere adquirir determinados aprendizajes específicos, sino también aprender normas asociadas a la demanda de la escuela e, incluso, captar las reglas implícitas que se adecúan según la situación escolar y las personas con la que interactúan. Por tanto, en el caso de Bianca y Gaspar, transitar la escuela secundaria les abre paso a nuevas formas de subjetivación y deseos de aprender y estar en la escuela, lo que se percibe en su desempeño escolar. Así, los/as estudiantes se caracterizan por presentarse “educados” en el trato con los/as otros/as y buscar “acatar” las normas escolares, del mismo modo, mostrar-se predispuestos a la realización de las tareas para ser reconocidos y sobresalir entre sus pares. Entonces, en la percepción de Gaspar, el ingreso a la escuela secundaria implicó estar en un territorio nuevo y desconocido, como así también, implicó cambios importantes: conocer nuevos docentes y que lo conozcan, cursar nuevas y más materias, entre otras cuestiones. Si bien este ingresar y permanecer por dicho nivel despertó la emoción y la incertidumbre, el contexto de pandemia resultó ser un obstáculo para la trayectoria escolar de estos/as estudiantes.

Asimismo, transitar y permanecer en este nivel implica también atravesar prácticas segregadoras, vinculadas a las prácticas docentes e, inclusive, de los/as acompañantes vinculadas a las percepciones que tienen sobre la discapacidad de los/as estudiantes. Dichas prácticas son resultados de la falta de un equipo interdisciplinario institucional, el cual debe ser cubierto por las familias. De este modo, en términos de Martínez (2022), se llevan a cabo intervenciones que profundizan la “exclusión escolar”, en las cuales se evidencian en la reducción de horario escolar por la no adaptación del estudiante a las materias, en la no participación de actividades áulicas, en la ausencia de Bianca dentro del aula. En ellas se encubren actos de exclusión implícitos. Así, identificamos la falta de formación y conocimientos en relación a aspectos pedagógicos de los/as docentes para diseñar y planificar la enseñanza en torno a los/as estudiantes con discapacidad. Por tanto, podemos decir que la escuela secundaria no cuenta con docentes ni profesionales que posean conocimientos específicos vinculados a la educación especial y al abordaje terapéutico en el trabajo con estudiantes con discapacidad. En suma, esto podría marcar aspectos constitutivos en la biografía escolar de los/as estudiantes puesto que estas prácticas pueden generar efectos negativos en la subjetividad de éstos/as.

A modo de cierre, describimos las relaciones que estos/as estudiantes construyen con sus compañeros/as al ingresar y permanecer en la escuela secundaria. En relación con ello, identificamos que la socialización, si bien es uno de los intereses en las escuelas, también suele ser un aspecto que dificulta y/o complejiza la inclusión de los/as estudiantes con discapacidad

en este nivel. Entonces, aparecen nuevos desafíos en la construcción de identidad y en las relaciones sociales. En el caso de Bianca y Gaspar, identificamos que, en la búsqueda de la interacción, estos/as estudiantes crean “estrategias propias de inclusión” (Tobón Rendón, 2019). En este sentido, Gaspar encontró en su facilidad por socializar generar lazos si se acerca a conversar o a jugar con sus compañeros/as, mientras que Bianca en su timidez opta por pasar desapercibida, por tanto, consideramos que elige no llamar la atención y realizar actividades de manera solitaria, en las cuales requiera de menos interacción social. No obstante, en el encuentro con otros, se enfrentan, ocasionalmente, a situaciones de rechazo, burlas, inclusive, de agresiones. En consecuencia, la socialización con sus compañeros/as sólo es iniciada en la escuela, por lo cual, no logran forjar lazos de amistad que continúen por fuera de ella, aunque lo intenten. Por tanto, podemos concluir que la escuela es el único lugar en el cual Bianca y Gaspar interactúan con sus pares.

En conclusión, podemos afirmar que las escuelas secundarias en relación a sus procesos de ingreso y permanencia siguen siendo las mismas que responden a su configuración histórica. Es decir, el nivel secundario fue pensado a partir de las necesidades de una población con características a las que tradicionalmente el sistema albergó, sin perder de vista que fue el sistema educativo el que falló en relación con estos “nuevos estudiantes” (Nobile y Arroyo, 2015). Entonces, identificamos que aún existen desafíos para lograr una educación inclusiva “real” y “verdadera” en el país, y en la particularidad del ámbito educativo privado, debido a que existen barreras y negativas que limitan el acceso de estudiantes con discapacidad a estas instituciones. De todas maneras, consideramos valioso que, dentro de sus posibilidades, la escuela secundaria -de nuestra investigación- busque dar respuestas acordes a las necesidades y particularidades de estos/as estudiantes para generar su inclusión. Así, comprendemos que una escuela inclusiva es aquella que posibilita trabajar en las singularidades de cada uno/a de los/as estudiantes haciéndolos participes activos de ésta (Martínez, 2022).

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. 1ra edición. Argentina. Laborde Libros.
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Ediciones Manantial.
- Aizencang, N y Bendersky, B. (2016). *Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones*. En D. Valdés (comp.) *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. (pp. 105-133). Noveduc.
- Angelino, M. A. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato y M. A. Angelino (2009) (coords.) *Discapacidad e ideología de la normalidad: Desnaturalizar el déficit*. (pp. 133-154). Noveduc.
- Barrozo, N. (2018). Educación secundaria y discapacidad: entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión. *Revista Ruedes* (8), 32-47.
<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1658>.
- Barrozo, N., Schewe, L. y Pereyra, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. En M. Rodríguez (Comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1595-1063). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50310/4/TrayectoriasEscolares.pdf>
- Borsani, M. J. (2011). *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Paidós.
- Cobeñas, P. (2018). *Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén*. Centro Editor.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (CDPD). 12 de diciembre 2006.
- Delgado, M. L. (2019). *Prácticas de acompañamiento y segregación educativa en el ingreso a ETP-CET públicos de la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata]. Argentina.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1942/te.1942.pdf>
- Di Franco, V. (2022). “*Inclusión educativa: la perspectiva de Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico acerca del ingreso del estudiante en situación de discapacidad a la escolaridad secundaria*”. [Tesis de grado. Universidad del Gran Rosario]. Argentina.
<https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/423/Inv.%20D222%20MFN%207436%20tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferrante, C. (2019). En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9 (2), 80-90.

- Galván, M. V. (2018). *Trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad en la educación secundaria obligatoria*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Argentina.
- García, M., Osegueda, G., y Álvarez, J. (2020). *Educación inclusiva ante la crisis pandémica del COVID-19*. En *Revista Ciencias de la Educación*, 30 (Edición especial), 1007-1022.
- Garino, D. (2018) *Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa*. En *Páginas de Educación*, 12, 98-119. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1772>
- Guglielmino, E. (2020) *Sujetos y discapacidad en el devenir de procesos sociohistóricos*. [Ficha de Cátedra, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco]. Argentina.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con discapacidad. Resultados definitivos 2018*. https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf
- Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. (LEN). 14 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Ley VIII N° 91 (2010). Ley de Educación de la Provincia del Chubut. 19 de noviembre de 2010. <https://boletin.chubut.gov.ar/archivos/boletines/Noviembre%2019,%202010.pdf>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- López, D. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>
- Martínez, 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]. Argentina.
- Mercado, J. (2024). *Configuraciones de apoyo a las trayectorias educativas de estudiantes en situación de discapacidad en el nivel secundario*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco]. Argentina.
- Nobile, M. (2016) *La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes*. En *Revista Última Década*, 44, 109-131.
- Nobile, M. y Arroyo, (2015). *Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria*. En D. Pinkasz (comp.) *La Investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. (pp. 68-82). Flacso Argentina.
- Núñez, B. (2013). *El niño con discapacidad, la familia y su docente*. Lugar Editorial.
- Núñez, B. (2017). *Futuro, familia y discapacidad*. Lugar Editorial.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2008). Conferencia internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión. Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008.
- Padín, G. (2013). La Educación Especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (2), 47-67.
- Palacios A. (2015). Una introducción al modelo social de la discapacidad y su reflejo en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En Nueve Conceptos claves para comprender la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pantano, L. (2006). *Un niño con una discapacidad es, antes que nada, un niño*. Entrevista realizada en Bs. As. Entrevistadores: Daniel Brailovsky y Paulina Hernández.
- Pantano, L. (2007). Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos. En *Revista La Fuente*, 10, (33), 3-6.
- Pérez, A y Krichesky, M (2018). “*La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa*”. UNDAV Ediciones.
- Perrenoud, P. (2006) “*El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*”. Editorial Popular.
- Resolución 155/2011 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establece la modalidad de Educación Especial en Argentina. 13 de octubre de 2011.
- Resolución 174/2012 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establece pautas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, referidas al ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes. 13 de junio de 2012.
- Resolución 311/2016 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establece las bases para que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva en Argentina. 15 de diciembre de 2016.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Schewe, L. (2021). *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Argentina.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Argentina.

Tobón Rendón, A. (2019) *La inclusión desde adentro y en primera persona: experiencias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires* [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales].

Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Ediciones Octaedro en la colección Biblioteca Latinoamericana.

Zuttion, B. y Sánchez, C. (2009). *La exclusión como categoría de análisis*. Noveduc.