



**TESINA**

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de  
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título:**

**“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.”**

**Autora:**

**Di Franco, Virginia.**

**IUGR-7401**

**Director:**

**Lic. Sebastián Ferreyra.**

**Lugar:**

**Rosario, Santa Fe.**

**Fecha de presentación: Agosto 2022.**

Título de la tesina:

**“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.”**

**Autora: Di Franco, Virginia.**

**Firma:**



**Director: Lic. Sebastián Ferreyra.**

**Firma:**



## **AGRADECIMIENTOS**

El siguiente apartado estará dedicado a cada uno de los que participaron de este trayecto -desafío y fueron de gran sostén en estos cinco años de carrera.

A mi mamá, que sin ella no hubiese podido descubrir esta disciplina apasionante, compañera de trabajo e impulsora de ideas en las que co-pensamos juntas.

A mi papá, quien me prestó su escucha atenta y mirada alentadora en cada pequeño paso que fui logrando en este devenir como futura profesional.

A mi hermana, que apostó en mí y compartió los nervios, pero también la alegría y emoción después de rendir un final.

A mi novio, que me convence todos los días de que puedo, quien estuvo y está para contener, con un mate, una caricia, un abrazo... porque juntos, somos equipo.

A mis abuelas, que son las que me regalan una sonrisa en todo momento, las que se pusieron la camiseta con mi nombre, las que orgullosas de su nieta celebran conmigo y multiplican mi alegría.

A mi director de tesina, que alojó cada una de mis inquietudes e interrogantes acerca de lo que implicó todo este proceso de escritura, pero que, además, me sostuvo en cada avance que construimos juntos.

A mis amigas y futuras colegas, que sin ellas no hubiese podido lograr transitar mi cursado, grandes mujeres que posibilitaron mi paso por la facultad y se convirtieron en el empujón que necesitaba para poder realizar esta tesina.

## RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo conocer los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria desde la perspectiva Docente y Profesionales de un equipo terapéutico. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semi-dirigidas e individuales a cinco Docentes y a cinco Profesionales de un equipo terapéutico. El análisis cualitativo de la información, se llevó a cabo mediante un proceso deductivo, utilizando criterios temáticos para la separación en unidades de contenido. 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. En cuanto a las estrategias educativas, son implementadas más por el Maestro Integrador, reconociéndolo como garante de los aprendizajes del sujeto en situación de discapacidad. Asimismo, la inclusión es comprendida como una manera de entender las diversas y singulares necesidades del otro. En cuanto 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, haciéndose necesario transformar y fortalecer el diálogo entre los Docentes y los Profesionales del equipo terapéutico a fin de mejorar el acompañamiento de las trayectorias escolares.

**PALABRAS CLAVE:** inclusión educativa, escolaridad secundaria, adolescente en situación de discapacidad, estrategias empleadas, interdisciplina.

## ÍNDICE GENERAL

<b>Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>Marco Teórico</b> .....	<b>8</b>
Devenir adolescente.....	8
Desafíos del adolescente con discapacidad en el espacio escolar .....	9
Historización del concepto de discapacidad .....	13
¿Alumnos especiales o necesidades singulares? .....	16
Dejar de ser el diferente para comenzar a ser el semejante .....	19
¿Educación para todos? .....	20
¿De la integración a la inclusión?.....	21
Los a-normales.....	26
Entrecruzamientos que alojen lo diverso: ámbito educativo y de salud adolescente .....	27
Una disciplina que funciona como puente de los ámbitos de salud y educativo: la Psicopedagogía .....	29
Para seguir pensando en espacios “entre”.....	30
Promoviendo las condiciones de inclusión del sujeto en situación de discapacidad.. .....	31
<b>Antecedentes</b> .....	<b>33</b>
<b>Consideraciones Metodológicas</b> .....	<b>48</b>
Enfoque metodológico y diseño.....	48
Diseño y alcance de la investigación.....	49
Participantes.....	50
Instrumento y procedimiento de recolección de datos.....	51
Análisis de los datos.....	52
<b>Resultados</b> .....	<b>54</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>70</b>
Referencias.....	83
Apéndice.....	90

## INTRODUCCIÓN

El interés de este trabajo de investigación, versa en los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en el comienzo de su escolaridad secundaria, abordados desde las concepciones de Docentes de primer año de una escuela de la zona norte de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, y Profesionales de un equipo terapéutico, ubicado en el macrocentro de dicha ciudad.

La etapa adolescente, entendida como transición entre la infancia y la adultez, requiere de múltiples reposicionamientos del sujeto para apropiarse activamente de su historia y convertirse en protagonista de sus aprendizajes a través sus elecciones personales.

Haciendo hincapié en esto último, en el ingreso del adolescente a la escolaridad secundaria, será imprescindible gestar vínculos y fortalecer la comunicación con otros pares, por fuera de la endogamia familiar, que sirvan de andamiaje para la constitución de una realidad externa confiable y segura.

Es por eso, que se buscará conocer las percepciones de aquellos adultos referentes, en este caso, en el ámbito educativo y terapéutico, que acompañan el devenir del adolescente en situación de discapacidad y sean parte de los procesos de aprendizaje del mismo.

La investigación se propone como objetivo general, conocer los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria desde la perspectiva Docente y Profesionales de un equipo terapéutico. A partir de este objetivo general, se desprenden los objetivos específicos, los cuales intentan caracterizar las particularidades que se dan en el inicio del Nivel Secundario en los estudiantes en situación de discapacidad tanto desde la perspectiva Docente como desde los Profesionales del equipo terapéutico, describir las estrategias implementadas en el inicio del Nivel Secundario e indagar acerca del trabajo interdisciplinario dado entre los

Profesionales del equipo terapéutico y los Docentes de la institución educativa estudiada.

Esta temática se considera de relevancia para la disciplina al menos por tres motivos. En primer lugar, la Psicopedagogía, es partícipe de los procesos de inclusión educativa, cuyo ejercicio profesional puede desempeñarse en múltiples espacios. Con esto, un psicopedagogo acompaña a los sujetos en situación de discapacidad en el marco de un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) escolar desde el espacio clínico, a partir de la terapia psicopedagógica, por ejemplo.

En segundo lugar, un psicopedagogo puede cumplir el rol de maestro integrador, como parte de un equipo externo a la institución.

Por último, un psicopedagogo puede formar parte del equipo de profesionales perteneciente a la Escuela Común o la Escuela Especial, donde se trabaja en la delimitación de adecuaciones curriculares o estrategias posibles para beneficiar la trayectoria escolar del adolescente en situación de discapacidad.

En función de lo expuesto anteriormente, se considera oportuno abordar los procesos de inclusión educativa en el inicio de la escolaridad secundaria desde la perspectiva de Profesionales de un equipo terapéutico, como así también de Docentes. Si bien en la búsqueda exhaustiva de investigaciones correspondientes a la temática, se hallaron estudios realizados en la totalidad de los Niveles Educativos existentes, sucede que, en su mayoría, son investigaciones que abordan la perspectiva del Docente de grado. Sobre este punto, se considera enriquecedor incluir la perspectiva de un equipo terapéutico de Profesionales externo a la institución educativa convocada, permitiendo evidenciar, el vacío pertinente para la temática estudiada.

Cabe aclarar, que algunos de los objetivos planteados originalmente en el Proyecto de Tesina fueron modificados. Esto, no altera el eje central que se

propone investigar, sino que, por el contrario, posibilita ajustar con mayor precisión el objeto a estudiar.

Para finalizar, se presenta brevemente la estructura de la presente tesina en términos de capítulos y apartados que cumplen una organización en el trabajo de investigación correspondiente.

El capítulo dedicado al Marco Teórico se organiza en doce secciones, las cuales fueron divididas en términos de apartados.

El primer apartado, se refiere puntualmente a conceptualizar la adolescencia, profundizando en los desafíos que implican esta etapa o estado de cambios.

En el segundo apartado, se hace referencia a aquellos desafíos que atraviesan los adolescentes en situación de discapacidad. En el mismo, se alude puntualmente a diferentes categorías teóricas, como, por ejemplo, el circuito en el cual están sumergidos estos adolescentes. Por su parte, se hace mención a cómo éste transita su escolaridad secundaria.

En el tercer apartado, se intenta definir la discapacidad bajo la clasificación histórica de diferentes modelos, tratando de esclarecer, cuál prevalece en la actualidad.

En el cuarto apartado, se destaca la idea de diferente-diferencia para poder pensar cómo se percibe al otro. Es así, que se intenta hacer mención a diferentes categorías teóricas que hagan alusión al término. A su vez, se busca dar cuenta del concepto de inclusión educativa desde la perspectiva de diferentes autores.

En el quinto apartado, se alude principalmente al término semejante como contraposición al término diferente, y, además, se profundiza la idea de lo que implica la escucha como acto de hospitalidad.

En el sexto apartado, se menciona la Ley de Educación Nacional N26.206, profundizando la mirada en la escolaridad secundaria.



En el séptimo apartado, se diferencian los conceptos de inclusión e integración, aludiendo a terminología utilizada como: Necesidades Educativas Especiales (NEE) o Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPII).

En el octavo apartado, se profundiza en lo que corresponde al término anormal, diferenciándolo del término normal.

El noveno apartado, se dedica a abordar los “entre” Sistema Educativo y Sistema de Salud, haciendo hincapié en el término interdisciplina.

En el décimo apartado, se menciona a la Psicopedagogía como disciplina capaz de trazar puentes entre ambos espacios, posibilitadora de crear estos “entre” necesarios para el trabajo articulado.

En el décimo primer apartado, se intenta poner de manifiesto a partir de un concepto clave para la investigación, la constitución o composición “entre” la escuela común y la escuela especial.

En el décimo segundo y último apartado, se mencionan aquellas micropolíticas educativas que promueven una verdadera inclusión. Además, se piensa en el término de diversidad para alojar al otro a partir de sus necesidades.

Por otra parte, haciendo referencia al segundo capítulo de Consideraciones Metodológicas, se especifican características del enfoque que guiará esta investigación, el cual se corresponde al cualitativo no experimental de tipo descriptivo. Este, parte de características flexibles e interpretativas de los datos obtenidos, en función de situarse en el contexto de los actores entrevistados. Además, en este capítulo se precisa el instrumento de recolección de datos, que alude a la entrevista semi-dirigida, articulados con el procedimiento de recolección de la información donde se detalla en secuencia los pasos realizados en el contexto indagado.

En el tercer capítulo dedicado a los Resultados, se intenta dar cuenta de las hipótesis interpretativas que se desprenden del proceso de análisis y categorización de los datos. Las categorías que se establecieron a fines de

organizar los datos obtenidos son: caracterización de las particularidades que se dan en el inicio del Nivel Secundario en los estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico, concepción de las estrategias implementadas en el inicio del Nivel Secundario e indagación del trabajo interdisciplinario entre Profesionales del equipo terapéutico y Docentes.

Finalizando esta breve presentación, en el último capítulo reservado a las Conclusiones, se reflexiona acerca de los múltiples sentidos y significaciones que adquiere la investigación. Es así que, a partir de los Resultados obtenidos, con el objetivo de interpretar dichos datos, se articulan algunas categorías teóricas pertinentes para la disciplina Psicopedagógica que mantienen relación con el Marco Teórico. Además, se proponen futuros lineamientos, expresados en forma de interrogantes o sugerencias, que dan lugar a una posible apertura para seguir pensando en la temática correspondiente que convoca al presente estudio.

## MARCO TEÓRICO

### Devenir adolescente

¿Qué es ser adolescentes? ¿Quiénes forman parte de este grupo poblacional? Para Borsani (2019), la adolescencia es esa etapa vital en la que se consolida nuestra identidad, la cual supone de itinerarios subjetivos e intersubjetivos asociados a los espacios sociales de mayor relevancia: familia, escuela, trabajo, esparcimiento, entre otros.

En concordancia con lo expresado anteriormente, Palazzini (2006), plantea que la adolescencia se ubica como estado de perturbación y tránsito entre la infancia y adultez, que obliga al niño resituarse fuera de la posición infantil. Una de las consecuencias de este re-posicionamiento, es la complejización del pensamiento y su consecuente abstracción. Este crecimiento supone a su vez, la participación del sujeto en su propia historia, dado que, implica poder elegir y apropiarse activamente de su vida. La autora destaca el lugar de incertidumbre del adolescente que deberá, a través de un trabajo psíquico, desprenderse del niño que fue y comenzar a construir un “ideal del yo”. Es necesario destacar, el concepto de Holding Social que trae a cuenta Winnicott (1957), el cual, a partir de este desequilibrio o perturbación que transita el sujeto en su devenir adolescente, es imprescindible contar con contextos estables y confiables, que se fundan imprescindibles para gestar una realidad psíquica externa segura.

En relación a este término, ¿Pueden los jóvenes en situación de discapacidad contar con otros referentes, para hacer de su tránsito por la escuela secundaria más estable y seguro? Entendiendo que en esta etapa se alude a un mayor protagonismo para poder constituirse por fuera del mundo endogámico y familiar, ¿Se respetan sus decisiones y elecciones personales?

## **Desafíos del adolescente con discapacidad en el espacio escolar.**

Mientras que para la mayoría de los jóvenes llegar a ser adulto significa ir descubriendo las diferentes instancias que brinda lo social, para muchas otras juventudes, haciendo alusión a los sujetos en situación de discapacidad, su destino se sumirá a transitar solamente por espacios institucionales protegidos, espacios que se vuelven únicos y eternos, espacios que harán al circuito de la discapacidad (Rocha, 2017).

El circuito que nombra el autor, se convierte en una circulación ficticia del sujeto por espacios que no dejan de ser protegidos, espacios que este adolescente no pudo ni puede conquistar por sí mismo.

Rocha (2017), destaca la idea de que sus futuros no pueden ni deben ser anticipados, reproducidos ni programados por la cultura, por discursos del saber o por instituciones en las cuales ellos transitan.

En función de expresado con anterioridad, Borsani (2019), destaca la idea de que un sujeto en situación de discapacidad no es un niño eterno, por lo que, más allá de su nivel de pensamiento, necesita estar atravesado por demandas que propicien su estructuración subjetiva y lo ayuden a desprenderse de la retención en lugares infantiles.

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 segura. Para Borsani (2019), el grupo de pares es de vital importancia en este momento de la vida, ya que posibilitan modelos identificatorios con los cuales poder experimentar relaciones vinculares en el mundo sin que medie la presencia estricta del adulto. Lerner (2006), menciona que el grupo adolescente, servirá como matriz identificatoria de excelencia y como marco intersubjetivo que sostiene y co-construye subjetividades, permitiendo el enriquecimiento psíquico a partir de la experiencia compartida. Pero, ¿Qué sucede en relación al armado de vínculos con

pares del adolescente en situación de discapacidad? Una de las mayores dificultades por las cuales estos sujetos, en su mayoría, tienen 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 (Rocha, 2017). El autor decide alternar la noción de “circuitos” por la de “caminos”, como aquellos trazos que se realizan en función de una convicción del adulto de que, ese sujeto puede construir un proyecto de vida, en el cual para que alguien sea, será necesario que exista otro que le done ese derecho, sin apoderarse de la libertad de elección de ese ser. Los jóvenes necesitan de propuestas inclusivas, que generen pertenencia y capacitación, para poder sostenerse ante la inminencia de un futuro. Estas propuestas deberían ser generadas por las escuelas, lugar que debería albergar a cada alumno, que él mismo debería encontrar, construir, disputar y sostener desde su propia historia, pero que, a su vez, sea uno más entre todos, en tanto pertenezca a la comunidad educativa siendo alumno de la misma (Borsani, 2019).

Por otra parte, en la Escuela Primaria, es frecuente que pocas Docentes estén a cargo de diferentes áreas o materias, pero, en la escuela secundaria, sin embargo, cada disciplina recortará su identidad en cuanto a objeto de estudio y estará a cargo de distintas y más Docentes, con lo cual, podría tornarse problemático para un adolescente en situación de discapacidad. ¿Por qué? Ya que no se encuentra preparado para los mismos, sino que está organizado de manera compartimentada en asignaturas, donde los estudiantes deben cumplir una mayor cantidad de horas, someterse a diferentes modalidades de evaluaciones y trabajar con diferentes docentes. Más allá de que, los estudiantes ya no forman parte de un sistema educativo paralelo al común por la Ley vigente N26.206, aprobada en el año 2006 (Conicet, 2018), no se estaría cumpliendo la noción de igualdad de oportunidades, junto con la posibilidad de desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas, de acuerdo a lo que dispone dicha Ley.

Volviendo a lo mencionado por Borsani (2019), las escuelas secundarias enfrentan hoy procesos sociales de reinstitucionalización, que suponen diseños de perfiles educativos diversificados dentro de la orientación general común para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de la pluralidad de alumnos que llegan a este nuevo tramo de escolaridad obligatoria. A su vez, plantea que, para crear perfiles educativos diversificados, es imprescindible innovar en las modalidades pedagógicas, con propuestas curriculares de base abierta y flexible. Se destaca como objetivo, además, la posible articulación entre el Nivel de educación primaria con el Nivel de escolaridad secundaria, con un adecuado sentido de continuidad del proyecto educativo.

Es necesario, por otra parte, hacer mención a lo planteado por Barrozo y Cobeñas (2019), autoras que sostienen que quienes finalizan sus estudios en una escuela de educación especial, no pueden acceder a la educación secundaria ordinaria o superior, y la única posibilidad de continuidad puede darse por medio de instituciones de educación no formal como talleres protegidos o centros especializados de atención.

En relación a datos extraídos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé (2000), se destaca que no se puede rechazar la inscripción de un alumno con discapacidad a una escuela común, ya que sería un acto de discriminación. A su vez, este puede recibir apoyos escolares de la Escuela Especial o tener un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII) que es una forma de eliminar barreras que puede encontrar en los programas de estudios pautados.

Ahora bien, ¿Qué sucede al interior de las prácticas educativas para con estos sujetos? ¿Hay verdaderamente una inclusión educativa? Según Borsani (2019), la cuestión primordial no es, si los alumnos con trastornos subjetivos deben recibir educación especializada aislados o junto a un grupo de pares heterogéneo, sino cómo se puede responder mejor a sus Necesidades Educativas Especiales (NEE), teniendo en cuenta que la condición del diagnóstico no puede

ni debe determinar el tipo de compañeros con quienes compartir, total o parcialmente, un proyecto escolar, sino tan solo señalar el tipo de apoyo necesario para lograr aprendizajes significativos. La misma, continúa explicando que, el objetivo general de los educadores debería ser el mismo que tienen en relación con el grupo de clase, es decir, ofrecerles oportunidades para que se desarrollen cognitivamente y socialmente, para que sean cada día más capaces, más independientes y comunicativos, y desplieguen al máximo sus posibilidades y competencias, a la par de acercarlos al mundo de las relaciones y vínculos sociales. Con esto, explica que la vida escolar debidamente mediatizada en función del conocimiento por construir, con maestros que pueden andamiar y regular la interacción grupal, propicia el aprendizaje y genera el desarrollo de todos los alumnos que construyen y comparten Zonas de Desarrollo Próximas (ZDP) como construcción colectiva.

Por otra parte, y en concordancia con lo que plantea Rocha (2017), la labor del terapeuta, es orientar al sujeto en situación de discapacidad para que este se apropie de su libertad e independencia de manera autónoma, para que dejen así, de ser objetos parciales de intervenciones y comiencen a ser sujetos de deseo.

Esto actualmente no sucede, ya que es complejo para las escuelas tradicionales superar la modalidad homogeneizadora y propiciar espacios que posibiliten la inclusión de las diferencias. Por lo tanto, para Borsani (2019), estos adolescentes en proceso de exclusión quedan confirmados por fuera de la categoría alumno y por fuera del lazo social, al ser sustraídos de las redes sociales habituales donde debería desenvolverse su vida.

Evidentemente, estamos ante una necesidad imperiosa de revisar el Sistema Educativo que actualmente aparece desintegrado y segmentado, donde la igualdad de oportunidades parecería ser aparente, o si lo es, tiene dificultades de ofrecer a todos lo mismo (Barrozo, 2018).

En este punto, se torna oportuno el poder pensar acerca de las trayectorias escolares de los adolescentes en situación de discapacidad, entendidas como

recorridos que estos realizan en el Sistema Educativo, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema (Terigi, 2021). Sin embargo, la autora, hace hincapié en lo que sucede más allá de la lógica homogeneizante que demanda la institución educativa, dado que gran parte de estos jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, por lo que se denominarían: trayectorias escolares no encauzadas.

### **Historización del concepto de discapacidad**

Según la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) publicada en 2008, las personas con discapacidad, son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras, pueden ver impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Para Contino (2015), esta definición se circunscribe a algo que “se tiene”, como portando una deficiencia, en la cual se muestra la continuidad del hegemónico anclaje biologicista e individual.

Zulma del Valle Peralta (2014), menciona que la categoría de “discapacitado” intenta sugerir que, si bien el sujeto está limitado en algún aspecto, connota una capacidad diferente y no privación o ausencia total de capacidad. Conforme a lo que plantea el documento del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé (2000), el déficit es una limitación o privación de alguna función derivada de una patología de origen orgánico o psicológico, mientras que la discapacidad, es un concepto más dinámico, relacionado con las condiciones del medio familiar, social y escolar.

En este punto, trayendo a cuenta nuevamente lo conceptualizado por Contino (2015), existirían, según el autor, tres grandes formas de definir la discapacidad. La primera, corresponde al modelo médico individualista. Este, remite a discursos en los cuales cada individuo con discapacidad deberá aproximarse en la mayor medida posible al ideal de normalidad que se establece



socialmente. Dicho modelo, surgió en la modernidad y aún es dominante, supone que la discapacidad inviste a quienes la portan, haciendo referencia a una inferioridad biológica (Barrozo y Cobeñas, 2019).

Para Ripollés (2008), el tratamiento otorgado en este modelo se basa en una actitud paternalista y caritativa porque las personas con deficiencias tienen menos valor que el resto, por eso la educación especial se concibe como una de las mejores herramientas de normalización de la persona con discapacidad.

Del Valle Peralta (2014), considera que el surgimiento de las técnicas de normalización, las prácticas de rechazo y marginación, constituyen la fundamentación histórica del nacimiento de las instituciones de encierro que tuvieron un papel fundamental en el mantenimiento del orden social y la fabricación de sujetos normales. Así, según la autora, el incorregible, supone intervenciones específicas, junto con ciertas tecnologías de corrección y normalización.

Continuando con el segundo modelo, muy similar al anterior, de perspectiva funcionalista, la discapacidad es producto de una situación vincular entre el individuo con un déficit, como portador de diferencias (Contino, 2015).

Habría, por último, una tercera forma de pensar la discapacidad, la del denominado modelo social. En relación a lo planteado por Barrozo & Cobeñas (2019), este, se organiza a partir de concebir al problema no en la persona o sus características sino en el entorno, que impide su participación en las actividades sociales. Dicho modelo, surgiría como discurso crítico en los años sesenta y es gestado dentro del propio colectivo de personas con discapacidad. Desde aquí, es el entorno el que determina la existencia de las personas con discapacidad, excluyéndolas de la participación social, recluyéndolas, aplicándoles medidas rehabilitadoras y generando estereotipos discriminatorios (Ferreira, 2015). Así, según Contino (2015), la propuesta de este modelo parte del empoderamiento de las personas con discapacidad, generando condiciones para revertir la opresión social.

Haciendo hincapié en este modelo, el cual piensa a la discapacidad enmarcada en un contexto complejo, sería oportuno traer a cuenta la definición de Rocha (2017), acerca de la discapacidad. Este autor, plantea que la discapacidad es una situación real que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través de la resultante entre la integración de éste con su entorno, y que, puede o no, generar efectos tanto para su propia subjetividad, su contexto familiar y por sobre las relaciones que establezca con su entramado social, desde su participación y funcionamiento. Alude, además, a que la misma es una construcción histórico-social que revela la gran dificultad que tiene el ser humano para aceptar lo diferente, lo cual muchas veces termina definiendo el destino del sujeto en condición de discapacidad, por cuanto se diagnostica y pronostica en base a síndromes que dejan por fuera al sujeto y lo miran como diferente.

Rocha (2017), continúa mencionando que, el modelo médico rehabilitativo, cuyo paradigma centraba la mirada sólo en la persona y olvidaba el contexto, se abandona para empezar a priorizar la influencia del entorno social como parte primordial en el mejoramiento de la calidad de vida. Es decir, a mayores barreras sociales, mayor será el impacto de la discapacidad en el sujeto, y a menores barreras sociales, menores serán los efectos de la condición discapacitante en la persona.

En concordancia con lo planteado, Borsani (2019), hace referencia a que la integración educativa no trata de normalizar al sujeto con discapacidad, sino de generar un entorno menos restrictivo y más potenciador para su desarrollo, ya que, la mayoría de las veces no son las barreras arquitectónicas las que condicionan la integración escolar del niño en la escuela común, sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad.

Por otra parte, Skliar (2017), menciona que la discapacidad pone en tela de juicio la existencia de un cuerpo único y normal, de una lengua única y normal, de un aprendizaje único y normal, de un comportamiento único y normal. En palabras del autor:

No es que se trate, entonces, sólo de pluralizar la idea de cuerpo, de lengua, aprendizaje y comportamiento, dejando a resguardo un nosotros normal. Para decirlo de otro modo: es la alteridad la que pone a prueba y refuta toda intención y toda tentación de creer que lo que ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, ocurre sólo delante de nuestras narices, ocurre sólo dentro de nuestros discursos, ocurre sólo únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos pedagógicos (...) el otro vive y vivió, el otro existe y existió en su historia, en su narración, en su alteridad y experiencia, fuera de nuestros dispositivos de control y disciplinamiento. (pp. 112, 113)

### **¿Alumnos especiales o necesidades singulares?**

Si se piensa en el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), en referencia al Documento Integración Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé (2000), se denominan “especiales” a las Necesidades Educativas y no a los alumnos. Con esto, se hace referencia a las particulares necesidades para aprender de cada sujeto, poniendo el acento en todos los participantes de la tarea educativa y no solo en el sujeto.

La educación inclusiva es entendida, de acuerdo con lo mencionado por la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), como el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las mismas escuelas que el resto de las personas. Por su parte, los Estados deben garantizar que estas personas accedan a la educación superior y al aprendizaje durante toda su vida. Es decir que, más allá de que sus necesidades puedan considerarse “especiales”, se estipula que la concurrencia de sujetos en situación de discapacidad a una escuela común, es un derecho.

¿A qué se alude con el término diferente? ¿Qué es ser diferente? Las diferencias, para Belgich et al., (2010), se perciben como peligrosas, las cuales ponen de manifiesto al otro con su diferencia de clase social, de pertenencia grupal, de color de piel u otros rasgos orgánicos, convirtiéndose en blanco de ataques. A su vez, en otro de sus textos, Belgich et al., (2018), hace referencia a que esta diferencia se produce para negativizarla, siendo clasificada y encerrada. Ahora bien, ¿Cómo se producen estas diferencias? Las mismas, continúa el autor, se crean a partir de macropolíticas estáticas que las hacen visibles y calificables, que se alejan del modelo de buen alumno. Así, si el alumno no logra lo mismo que el alumno sin dificultad, se aleja de la idea, y tendrá una nota en proporción al alejamiento, diferenciándose negativamente. En sus palabras:

Esos modos de clasificar, desde el sentido común, como desde la utilización de instrumentos científicos actuales de clasificación de capacidades, forman parte de una máquina social de violencia científica que se ejerce desde ciertas prácticas profesionales moldeando modos de sensibilidad. (Belgich et al., 2018, p.41)

En simples palabras, la diferencia será para Belgich et al., (2018): “una perpetua flotación, una errancia infinita, una diferencia difiriente” (p.45).

Ahora bien, estas errancias infinitas, se perciben únicas, irrepetibles, singulares, ninguna diferencia es igual a otra, ninguna se adapta al modelo ideal, todas ellas se esparcen de esas lógicas binarias y dicotómicas que pretenden encerrarlas. Skliar (2017), menciona que, no hay sujeto dado previa ni definitivamente, sino modos de constitución de sujetos arraigados en determinadas condiciones que los hacen posibles, que remiten a redes complejas de prácticas sociales consideradas como espacios móviles y mutantes de relaciones entre líneas de fuerza de saber, de poder y subjetivación.

El autor, hace hincapié en el llamado mapa de la mismidad, definido como un calco de lo mismo, como aquello absoluto, completo, coherente y autosuficiente. Así, el otro y su irrupción, produce confusiones y desórdenes de saber en este espacio de la mismidad. ¿Encaja la diferencia? ¿En qué lugar? ¿Dentro o fuera del mapa de lo mismo? En este punto, Skliar (2017), decide llamar a aquellas diferencias que no encajan, alteridades, que se ven interrogadas y negadas, que están en amenaza eterna, que deben ser contenidas, normalizadas, masacradas, inventadas, institucionalizadas y colonizadas por el estereotipo de la mismidad. La alteridad, menciona el autor, se configura como el lugar de la diferencia, como el contrapunto de la composición plural de cada cuerpo que entra en relación con la composición plural de otros cuerpos, desplegando la capacidad de afectar y de ser afectado a través de nuevos encuentros que abren paso a nuevas formas de pensar, de decir, de sentir y vivir.

Además, habría, según lo mencionado por Skliar (2017), una especie de utilización por necesidad: “es necesario utilizar al loco, al deficiente, al niño, al extranjero, al salvaje, al marginal, en términos de una invención que permita re-inventarnos a nosotros mismos, como resguardo para nuestras propias identidades, cuerpos, racionalidad, libertad, madurez y civilización” (p. 85).

Respecto a esto último, Rocha (2017), se apoya en el Psicoanálisis para explicar aquel sentimiento o reacción que tienen las personas ante la visión de una imagen diferente o extraña, sentimiento parecido al rechazo, el cual se denomina, lo ominoso. Este autor estudia lo ominoso a partir de las respuestas que distintas personas daban acerca de sus sentimientos ante determinadas discapacidades. Ante la pregunta ¿Qué te genera ver a una persona en situación de discapacidad?, las posibilidades de respuesta, según el autor, eran:

En primer lugar, los sentimientos de lástima, asemejados a mecanismos de proyección en los cuales se relaciona el vivir de los sujetos en situación de discapacidad con el propio vivir. Los interrogados, aludían que sería feo vivir como viven ellos y mencionan que no les gustaría que les pase lo mismo.

En segundo lugar, se mencionan los sentimientos de angustia, que van acompañados de lo que les provoca ver a ese sujeto en ese estado. Esto, según el autor, podría ser interpretado como una resistencia a la imagen que muestra una falta en lo real del cuerpo.

Por último, clasifica el sentimiento de ayuda, el cual se encuentra dirigido, en relación a lo mencionado por los interrogados, a la acción de hacer algo. Esto, se enlazaría a una suerte de caridad.

Lo interesante de la clasificación de Rocha (2017), es que permite ver la necesidad de construir un sentimiento alternativo o una cuarta respuesta, pudiendo escapar del mapa de la mismidad, concepto mencionado por Skliar (2017), el cual trata de encasillar al sujeto a través de rótulos, diagnósticos y etiquetas. Esta es una reacción más humana, la que se corresponde al ser sensible al encuentro con el otro, comprendiendo que la condición del sujeto no debe limitar la relación vincular a construir, dado que, es de vital importancia en la adolescencia. Es imprescindible darle un lugar de igualdad a ese otro, sin negar ni evadir que la discapacidad existe, pero priorizando al sujeto que habita ese cuerpo (Rocha, 2017).

### **Dejar de ser el diferente para comenzar a ser el semejante.**

Bleichmar (2014), hace alusión a una categoría fundamental para pensar al otro: el semejante. La autora menciona que es necesario reconocer al otro como ser humano y no como obstáculo o vehiculizador para una acción, o como bicho portador de una enfermedad. Con esto, menciona que, para construir esta noción de semejante, es necesario crear un pacto intersubjetivo que permita comunicarse con el otro a través de un diálogo, reconociendo que el ser humano es un ser pensante, teniéndole respeto, reconociéndolo como sujeto ético. Esta idea, es interesante para dejar de pensar en aquellas sociedades competitivas que la autora relaciona con un desmantelamiento de subjetividades, donde el otro es un adversario y no se establecen relaciones de reciprocidad. Belgich et al., (2010),

expresa: “si la presencia del otro es una presencia discontinua, y se la percibe competitiva, la subjetividad se vuelve frágil, y fuertemente reactiva, temerosa frente al otro” (p.39).

Sería oportuno pensar, quizás, que lo que está en juego es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles, que no lo deja en posición de deudor, que no es hostil como ciertas prácticas autodenominadas inclusivas (Skliar, 2017).

Esa escucha como acto de hospitalidad supone, para Stolkiner (2011), alojar al otro en un diálogo que viene como extranjero a cuestionar nuestras certezas, que se sitúa por fuera de un modelo hegemónico que pretende un lenguaje incuestionable y medicalizador.

Mediante estas conceptualizaciones, podrían ser oportunos algunos interrogantes: ¿Estamos dispuestos a escuchar al otro en su carácter de extranjero? ¿Podría ser reemplazable el lenguaje certero por el lenguaje singularizante? ¿Podríamos considerar al otro como semejante? Si no es semejante a un modelo de pensamiento establecido y fortalecido por una sociedad, ¿es semejante?

### **¿Educación para todos?**

A partir de la Ley de Educación Nacional N26.206 aprobada por el Congreso de la Nación en 2006, el Ministerio de Educación del gobierno de nuestro país intentó resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo, proponiendo el acceso universal a una educación de calidad. Esta Ley nacional, que promete educación de calidad, no sería coherente con las dinámicas escolares actuales.

Según Barrozo & Cobeñas (2019), las escuelas de la denominada modernidad, se sitúan a mediados del SXIX, estableciendo el surgimiento de una

de las tecnologías más eficaces para el control y la clasificación de la población. En nuestro país, la obligatoriedad escolar establecida por la Ley N1.420 sancionada en el año 1884, supone que la educación sea obligatoria, común, gratuita y laica. Así, para estas autoras, los discursos pedagógicos normalizadores construyeron una norma que permitía medir y clasificar a los sujetos, como también los métodos de corrección para quienes se desviaban de la misma, dando paso a las infancias normales y anormales.

Según Zulma Del Valle Peralta (2014), las representaciones que tiene la escuela sobre la otredad, forman parte de un entramado complejo vinculado a lo que sucede en la sociedad en la que está inserta. Con esto, continúa la autora, el otro diferente es entendido como el portador de todas las fallas sociales, siendo el alumno el responsable de su fracaso y el deficiente responsable de su deficiencia.

Particularmente, la escuela secundaria se funda, en función de lo planteado por Borsani (2019), sobre un estricto sentido de la autoridad, la disciplina y el conocimiento académico. Esta, tendría el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de una minoría de alumnos que apuestan a un futuro por excelencia, vinculados a la formación de élites políticas y burocráticas. La autora menciona, que la obligatoriedad supone un intento de equidad social, de extender la oferta y que todos los alumnos puedan sostenerse dentro de ella, lo cual implica no solo el acceso sino también la permanencia y el egreso de este colectivo social.

La escuela será, sin dudas, el eslabón fundamental para que se creen las condiciones adecuadas para que los sujetos puedan producir los intercambios simbólicos necesarios para construir un lugar en el mundo (Zulma Del Valle Peralta ,2014).

### **¿De la integración a la inclusión?**

El concepto de integración, según Untoiglich (2013), parte de que es el niño con sus necesidades, el que debe adaptarse al grupo o institución, es decir, todo se mantiene estable mientras el niño hace todo su esfuerzo para quedar dentro del



sistema. La inclusión, por su parte, remite desde la mineralogía, a una partícula que altera las propiedades de un metal, presumiéndose este, el modo en que la escuela debería dar respuesta a la diversidad. Con esto, según lo que menciona la autora, el supuesto del cual se parte desde una lógica instituyente, es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender, según lo instituido, que son algunos alumnos los que se tienen que adaptar al sistema, ya que, cuando se incluye a un niño a un grupo, todo el grupo se beneficia. Sin embargo, si las estrategias de inclusión conllevan tanto esfuerzo en los actores institucionales, es probable que los sujetos se encuentren cada vez más excluidos del sistema.

Por su parte, conforme a lo mencionado en la Resolución 4513/MEGC por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017), el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII), busca propiciar las condiciones para la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo, estableciendo acuerdos pedagógicos que den respuesta a las barreras u obstáculos que puedan presentarse en el contexto escolar y así, favorecer su trayectoria escolar.

Para matricular a alumnos con discapacidad, se debería presentar un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII), donde cada institución, tendría la atribución de manejar sus propios criterios en relación con la cantidad de alumnos integrados por curso, por lo cual queda claro que el alumno integrado, sigue siendo una excepción en la matrícula y que cada escuela tendrá la atribución de decidir si lo acepta o no y bajo qué condiciones (Untoiglich, 2013).

Se agrega, según las conceptualizaciones de esta autora, que la mayoría de las escuelas que aceptan integraciones lo hacen a través del recurso Maestro Integrador externo, al cual se lo solicita para cooperar con el Docente a cargo del grupo a modo de pareja pedagógica, solo a fines de favorecer el aprendizaje del alumno integrado y participar en las intervenciones didácticas destinadas a cada alumno integrado. Es decir, es posible observar de qué manera la lógica que

subyace continúa siendo: el niño y su Maestro Integrador por una parte y los demás por otra. Este, queda aislado como ese extraño que está en el aula, que no se comprende, que casi no se conoce, pero que se tolera, así como también a ese Maestro Integrador externo, que muchas veces es visto como amenaza por los otros alumnos, como ese que ayuda al diferente. La integración educativa de un alumno con discapacidad no supone, bajo ningún aspecto, la adaptación pasiva del aprendiz a las modalidades o pretensiones de los otros o de la institución, exigiéndole que cambie forzosamente lo que no se puede modificar desde su estructura subjetiva, tampoco supone la exhibición ostentosa de las rarezas que configuran su particular modalidad expresiva, no es, por último, un adiestramiento coercitivo, normativización o sumisión (Borsani, 2019).

Por su parte, para Skliar (2017):

El hablar de diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los extraños, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad, ellos son los diversos y ellos poseen atributos que hay que denotar y remarcar como diversidad. Pero si la expresión diversidad, no ayuda a borrar de una vez esa terca frontera que delimita y separa el nosotros de ellos, ¿no será que actúa exactamente en dirección opuesta, esto es, haciendo de la diversidad un peligroso desplazamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de otro como ser de identidad específica generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante? (p. 109)

Esto, se relacionaría con las tensiones mencionadas por Sinisi (2010), producidas entre las instituciones educativas que sólo pueden aceptar a aquellos niños que responden a un formato de alumno homogéneamente esperado.

Formato que, para Skliar (2017), está obstinado en retener al otro deshaciéndose de su alteridad, teniendo una vacua idea del aprendizaje único, junto con una enseñanza única. Es por eso que el autor menciona que, habría que pensar quizás, en que el mismo sistema que excluye no puede ser el que incluye o promete la inclusión, ya que se estaría frente a un mecanismo que sustituye la exclusión pero continúa su secuencia de control y orden sobre los otros. Será necesario para pensar la inclusión educativa entonces, pensar al otro no sólo como presencia, sino también como existencia (Skliar, 2017).

La inclusión educativa de un alumno con discapacidad supone como condición indiscutible una profunda revisión de los modelos institucionales vigentes y de los fundamentos y prácticas educativas (Borsani, 2019). Las representaciones que circulan sobre la discapacidad, continúa la autora, influyen en el proceso educativo, por lo cual será sustancial reflexionar sobre las propias construcciones acerca de las diferencias, la discapacidad y la diversidad como expresión de la realidad áulica. Cuando el dispositivo escolar considera que un niño tiene problemas de aprendizaje, surge la pregunta, ¿cuál es integrable? Ante la incertidumbre, la patologización aparece frente al miedo de lo desconocido, esto es, a la extrañeza que la pregunta del niño diferente despierta en el otro (Del Valle Peralta, 2014).

Haciendo hincapié en la escolaridad secundaria, vinculada a la temática de esta investigación, los estudiantes en situación de discapacidad egresados del Nivel Primario, tienen como opción posible, según Barrozo & Cobeñas (2019), comenzar su escolaridad secundaria en escuelas comunes con la modalidad de estudiantes con Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPII). Aun así, estos estudiantes deberían cumplir con los requisitos del Nivel escolar, adaptándose a una lógica tradicional, inalterable, asentada según las autoras, sobre el modelo médico. Para Borsani (2019), la administración de programas especiales, contempla la prestación del Módulo de Apoyo a la Integración escolar, que posibilita la asistencia de un Docente especializado, externo a la institución,

quien acompaña el proceso de aprendizaje dentro del aula regular. Su presencia, puede abarcar la jornada completa o una parte, puede incluir la asesoría y el acompañamiento a los Docentes de grado en métodos y recursos, o restringirse al diseño de las adecuaciones pertinentes. De todas maneras, para la autora, será necesario diseñar perfiles educativos diversificados dentro de la orientación general común para dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo cual supone proponer estrategias innovadoras en las modalidades pedagógicas, con propuestas curriculares de base abierta, flexible y diversificada.

Siguiendo con Borsani (2019), las estrategias curriculares se deberían establecer en función de las Necesidades Educativas del alumno, lo que plantea generar gran movilidad dentro del sistema, ya que la idea sería que los alumnos circularan por las diferentes modalidades del sistema educativo según los requerimientos de cada uno de ellos en cada momento de su vida.

Por su parte, Rocha (2017), menciona que quizás no se trate de pensar si un niño puede ser incluido o no, en función de las adecuaciones curriculares y edilicias, si bien esto es importante, el autor piensa que primero debería suceder que los que componen ese ámbito educativo, puedan y sepan mirar al sujeto con discapacidad según sus potencialidades, es decir, más allá de su discapacidad. Este autor, trae a cuenta un concepto interesante y novedoso a fin de caracterizar la inclusión. Para él, la misma no deja de ser “meter algo dentro de” y esto es lo que sucede actualmente, es por eso que propone el término convivir, para pensar en una escuela abierta a la convivencia. Así, una vez que estos sujetos hayan podido habitar las aulas, los patios, los diferentes escenarios de la escuela, que puedan permanecer en ellos, como uno más, pero con su propia forma de estar, desde sus singulares mundos, ahí sí, de acuerdo de lo mencionado por el autor, se estará haciendo alusión al término planteado.

La integración escolar de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), no significa considerar a estos como idénticos a los demás, por el contrario, la integración implicaría unir, reconociendo la identidad del otro. Que el

otro tenga identidad no significa que sea idéntico a nosotros, sino que es otro diferente, con limitaciones y potencialidades que se deben reconocer y entender. Por eso, es necesario comprender que la integración no consiste en homologar, sino en acercar y compartir un “nosotros” heterogéneo y distinto (Zulma Del Valle Peralta, 2014).

### **Los a-normales.**

¿Qué destino institucional les correspondía a los anormales? ¿Qué efectos producían en aquellos que se desviaban de la norma? El factor orgánico, en consecuencia, fue esencial, pues determinaba gran parte de estas conductas anómalas, y sus portadores, debían ser excluidos del sistema escolar. La tarea de los maestros debía ser detectar desvíos, es decir, detectar una no adaptación a rígidos encuadres o diferencias intelectuales (Belgich et al., 2010).

La categoría anormal, se formó en correlación con un conjunto de instituciones de control y mecanismos de vigilancia (Del Valle Peralta, 2014). Foucault (2002), conceptualiza a lo anormal como aquella construcción discursiva que está atravesada por condicionamientos políticos que determina quién es normal, y por ende, quién es anormal. A su vez, en otro de sus textos, Foucault (2000), dirige su mirada a la psiquiatría como disciplina de la norma. De esta manera, en toda la superficie que recorre el campo de la psiquiatría, la norma será la regla de toda conducta, la ley que actúa como principio de conformidad. Lo opuesto a la norma corresponde a irregularidad, desorden, desnivel y distancia, pero su anclaje a la medicina le permite atraer a la norma con otro sentido: como regularidad funcional, como principio de funcionamiento adaptado y ajustado, como aquello que se opone a lo patológico, lo desorganizado y el disfuncionamiento. Entonces, para este autor, la psiquiatría será la ciencia de los anormales y de sus conductas, donde puede psiquiatrizarse todo lo que es desorden, indisciplina e indocilidad. “¿Qué ocurre cuando el otro se nos resiste,

cuando no adhiere a lo que proponemos como lo mejor o cuando no responde a nuestro deseo de perfección?” (Skliar, 2017, p.64).

En función de las conceptualizaciones desarrolladas anteriormente, Skliar (2017), menciona que la sociedad moderna recurre a la norma como regla de conducta para actuar e imponerse sobre un cuerpo individual, pero a su vez, sobre un cuerpo colectivo, permitiendo así, de manera simultánea, individualizar y comparar, desde el establecimiento de diferenciaciones, separaciones, ordenamientos, distribuciones, entre otras. Este autor, propone como forma de relación con el otro, y como antagónica a la indiferencia, a una especie de amorosidad. Esta, es mucho más que cuidado, responsabilidad por el otro, bienvenida y hospitalidad, es salirse del yo y ponerse en el lugar de la memoria del otro.

El otro, para Untoiglich (2013), es visto como forastero, estando fuera de los procesos sociales que configuran y reproducen la vida cotidiana, fuera del reconocimiento de la legitimidad de su forma de existencia. Muchas veces los llamados: enfermedad a ser tratada, condición humana, entre otras, dejan ver la hegemonía de las ideas que provienen de la inviabilidad y la inadecuación de los modos de ser en los cuales el diferente se presenta. En sus palabras: “El forastero, incluso estando entre nosotros, es aquel cuya vestimenta, cuerpo, comportamiento y lenguaje, denuncian su no pertenencia” (p. 238).

A partir de las conceptualizaciones anteriormente desarrolladas sería oportuno traer a cuenta las palabras de Skliar (2017): “Sería más fácil pensar la alteridad en términos de negatividad, el otro es aquello que nosotros no somos, pero... ¿Sabemos por acaso que somos nosotros? (p.249).

### **Entrecruzamientos que alojen lo diverso: ámbito educativo y de salud.**

Articular el Sistema Educativo junto al Sistema de Salud, menciona Isaías (2020) , implica un desafío necesario en vistas de identificar prácticas cotidianas que muestren acciones conjuntas que permitan construir estrategias habilitantes,

que potencien la constitución subjetiva y el aprendizaje de los sujetos que transitan los espacios escolares.

Ahora bien, a partir de pensar en la necesidad de efectuar acciones conjuntas entre el Sistema Educativo y el Sistema de Salud, es imprescindible preguntarse: ¿Qué es la interdisciplina? La misma es definida por Stolkiner (2005), como un posicionamiento que obliga a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina. Así, se construirán inter-saberes, en función de la definición de un problema y sus actores, no por el peso o tradición de cada profesión, sino priorizando la relación sujeto- objeto de conocimiento. Reconocer que no existe un constructo teórico sin sujeto, lo cual implica una relativización del concepto de objetividad que incluye dentro de la producción misma de conocimientos, la dimensión ética y política de los mismos (Alversson y Skilldeberg, 2000, como se citó en Stolkiner, 2005).

Estos enlaces interdisciplinarios, podrían tender a movimientos instituyentes, definidos por Fernández (1993), como modificación de lo instituido, de aquello ya instalado. La misma crea en los actores, una nueva dinámica institucional que se integra pero a la vez se transforma a lo que se conoce como dado. Esta norma de cambio, según la autora, es lo nuevo que empuja, que mueve y genera nuevos despliegues.

Para Isaías (2020), es fundamental el funcionamiento en redes y la comunicación entre actores, ya que accionan como soporte para dar respuestas, para generar experiencias enriquecedoras y gestar nuevos cambios.

Trabajar con niños y jóvenes con discapacidad, lanza a los Profesionales a un diagnóstico interdisciplinario, no como yuxtaposición de discursos sino como un espacio inter-discursivo, en el que cada uno pueda encontrar respuestas a las preguntas que su propia disciplina lo limita (González, 2001).

Este espacio inter-discursivo que plantea la autora, es entendido por Goncalves Da Cruz (2015), como montajes temporarios. Los mismos, se articulan

como modos de darse tiempo para desplegar lo que aún no se sabe, tiempo para volver sobre las propias palabras, tiempo para colaborar entre disciplinas afines pero diversas. El autor destaca la posibilidad de construir una mirada compartida y alguna clase de dispositivo o montaje permanente de integración de los diversos enfoques interdisciplinarios. Es decir, montajes temporarios, provisorios, dirigidos a resolver situaciones-problema, disponibles para ser desmontados y vueltos a articular de otros modos.

### **Una disciplina que funciona como puente de los ámbitos de salud y educativo: la Psicopedagogía.**

¿Cómo puede ser pensada la Psicopedagogía entre estos dos ámbitos? La práctica psicopedagógica, para Norma Filidoro (2002), es entendida como puente entre lo educativo y lo terapéutico que intenta construir un tejido entre ambos espacios, no los piensa como paralelos ni disyuntivos, sino que los considera intercambiables, discutibles y fundamentalmente con el fin de enriquecerse mutuamente, ya que ambos, sostienen el enigma del sujeto a advenir. Para la autora, la práctica psicopedagógica, propone significaciones que brindan amparo frente a lo que aún es incomprensible, donde no todo quedó ni del lado del niño, ni de su familia, ni de la escuela y de lo terapéutico. Esta definición, es imprescindible para comprender que tanto el Sistema Educativo como el Sistema de Salud, emergen y conversan en torno a un sujeto sumergido en un contexto complejo, con una historia cultural, social, personal, biológica y subjetiva.

Como bien dice Filidoro (2018), en otro de sus textos, la intervención psicopedagógica será desde lo singular que trae el sujeto, donde el lugar del sistema pierde su poder de predicción, donde lo incalculable e impredecible se ponen en juego, donde no están anticipadas las respuestas en ningún principio, pero a la vez, ninguna respuesta es posible por fuera de esos principios que nos sostienen y sostenemos, principios éticos a los cuales no renunciamos.



Es por eso que, pensar en una Psicopedagogía a través de un abordaje interdisciplinario, o a partir de un modelo psico-socio-antropológico como intento de integración (Baravalle, 1995), es necesario para estudiar al sujeto en un marco complejo y multicausal, ya que no se trata de un sujeto parcializado por su individualidad afectiva o cognitiva, sino sujetado a una historia y partícipe de una realidad socio-cultural.

Se podría decir entonces, que la interdisciplina es pensar en este “entre”, tal y como lo plantea la Psicopedagogía, un “entre” que no pone el foco en ninguno de los dos polos, sino en el sujeto y en el contexto. Baeza (2013), marca la importancia de incluir la idea de azar y transformación que conlleva a un camino espiralado de complejización, para estudiar las problemáticas multicausalmente desde el trabajo en red, junto con espacios de reflexión y acción. Se torna necesario, según lo mencionado por la autora, tener una comunicación y colaboración constante entre profesionales, así como también brindar herramientas para el trabajo de forma interactiva, y proponer alternativas que respeten la diversidad, lo particular y lo singular.

### **Para seguir pensando en espacios “entre”...**

En función de lo explayado con anterioridad y teniendo en cuenta la temática pertinente, la cual aborda la perspectiva de Profesionales de un equipo terapéutico y de Docentes de una escuela, se hará alusión a un concepto fundamental para seguir componiendo estos “entre”. Belgich et al., (2010), propone una especie de composición entre escuela especial y escuela común, que implica el abandono de las propias referencias y certezas institucionales, así como la reflexión de las propias prácticas escolares, ya que tiene como objetivo ofrecer nuevas conexiones interinstitucionales provocadoras de verdaderas inclusiones. Con esto, explica que el componer un “entre” escuela especial y escuela común, implica deslindar pertenencias y funciones jerárquicas en las cuales cada institución conserva su identidad, sus roles, sus prácticas escolares, sus

ideologías y fundamentos educativos, que se encuentra producida por una imagen de pensamiento arborescente, jerarquizado, cuyas estratificaciones neutralizan los movimientos instituyentes y el devenir institucional. En palabras de Belgich et al., (2010):

Quando los “entres” funcionan, se potencian las articulaciones solidarias y cooperativas, por ejemplo, entre niños en la escuela, aumentando la imprevisibilidad y la invención de relaciones y de amistad, en lugar de la clasificación binaria que determina lugares taxativos, verdades absolutas y trascendentes acerca de lo que se es. (p.18)

### **Promoviendo las condiciones de inclusión del sujeto en situación de discapacidad.**

¿Cuáles son las estrategias a implementar para lograr una verdadera inclusión educativa? A través de la promoción de micropolíticas, dentro de las instituciones educativas, se disminuyen las condiciones para la exclusión, y en el mismo movimiento, generan condiciones para la inclusión educativa, y en general, para la sociedad (Rodríguez, 2017, como se citó en Belgich et al., 2018). La alegría, entendida como sentimiento que se enlaza con la potencia del sujeto, se produce al ser afectado nuestro cuerpo, esto permite el despliegue de la inteligencia, generando resultados que posibilitan la inclusión del sujeto, es decir, el mismo, mediante este sentimiento, se siente parte del aula. Por su parte, la tristeza, como afectación de un cuerpo sobre el nuestro, disminuye la capacidad de pensarnos y pensar el mundo y nuestro lugar en él, lo cual genera resultados que se alejan completamente de la inclusión del sujeto, y por lo general, genera condiciones de exclusión dentro y fuera del aula (Belgich et al., 2018).

El autor concluye que, en tanto los “entres” proliferen, comprendidos como los encuentros del cuerpo con afecciones que aumenten sus posibilidades de

obrar, pueden generarse condiciones para las inclusiones, creando nuevos mundos posibles donde sea posible existir sin tristeza.

Para finalizar este apartado, es necesario pensar en una diversidad que implique desterritorialización e invente nuevos diagramas institucionales para devenir así, en escuela inclusiva. Una escuela inclusiva que aloje la diversidad, es ocuparse con mayor énfasis en niños que requieren otros niveles de asistencia, proponiendo una institución que se piense inclusiva en su totalidad y no como receptora de “esos” que necesitan ayuda (Untoiglich, 2013).

## ANTECEDENTES

En este apartado, se pondrán en evidencia las investigaciones encontradas de diferentes países sobre la temática pertinente, la cual se relaciona con las percepciones de Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico acerca de los procesos de inclusión escolar de estudiantes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria.

En primer lugar y de manera general, se expondrán una suma de investigaciones que corresponden a distintos Niveles Educativos, agrupados según docentes que alguna vez tuvieron alumnos con discapacidad.

Se encontraron dos investigaciones realizadas en España, cuyos objetivos corresponden a conocer la opinión de Docentes acerca de la inclusión educativa, analizando qué variables intervienen y cuáles favorecen o dificultan este proceso (Bermejo García et al., 2005; Navarro, 2015).

Conforme a lo dicho por sus participantes, los resultados que arrojan estas investigaciones, se relacionan a que la integración se asume teóricamente, pero que en la práctica habría reticencias. Es decir, que el profesorado reconoce estar bien documentado en lo que respecta a la teoría sobre atención a la diversidad e inclusión educativa, asumiéndolas como principios fundamentales que integran la acción educativa, pero que, sin embargo, desconocen cómo llevar esas ideas a la práctica.

Asimismo, se plantea una similitud en cuanto a recursos apropiados, tanto materiales como humanos, aunque se destaca que la actitud y compromiso de los Docentes es fundamental y prioritaria. Por último, se hace alusión a la formación permanente del Docente en la temática de inclusión escolar, esta formación es primordial para lograr redes de apoyo que pueda enriquecer a los estudiantes con discapacidad.

Siguiendo con las investigaciones halladas, se encontró una realizada en la ciudad de Puebla, México, cuyo objetivo es conocer los aspectos relacionales en

los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad desde la experiencia de los profesores que alguna vez hayan tenido un alumno con discapacidad (Cruz Vadillo, 2019).

Los resultados de este estudio, destacan al encuentro entre profesores y alumnos como potenciador para que lo relacional se active, pero que, en ese proceso, surgirían diversas formas de relación que se enmarcan en un conflicto. Este, se corresponde con sentimientos por parte de los entrevistados, en un primer momento, de miedo y temor, que llevarían luego, a una profunda reflexión de cada caso, reconociendo al alumno como ser propio. Estos sentimientos, se entremezclan con ordenamientos sociales y morales, junto con las tensiones que plantea la organización escolar, y el despliegue de un aprendizaje dentro del aula adaptado al currículo.

Sin embargo, según los resultados de dicha investigación, estas tensiones son necesarias para el proceso de inclusión educativa, ya que, como bien se dijo anteriormente, posibilitan la reflexión, centrada en la inclusión del otro. Es interesante destacar, en relación a los hallazgos encontrados, que cuando este conflicto, visto como parte del proceso de inclusión escolar, no se pone en evidencia, y esto teniendo en cuenta que algunas conceptualizaciones de Docentes participantes dicen tratar con estudiantes con discapacidad sin que esto les traiga problemas, porque para ellos, estos estudiantes no representan ninguna discapacidad, se entorpecen las acciones.

Por último, se hace mención a que no es la información o saber a priori que facilita la inclusión de los estudiantes sino la riqueza y la potencialidad que tienen las relaciones que se establecen en la experiencia dentro y fuera del aula.

Estas conclusiones, permiten enlazar otra de las investigaciones encontradas realizada en Alicante, España, cuyos resultados posibilitan visualizar que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas genera inquietud en los Docentes entrevistados. La similitud entre estos estudios permite evidenciar los

sentimientos encontrados de los actores participantes, como lo son el malestar y el estrés (Suriá Martínez, 2012).

Tomando otro de los estudios encontrados llevado a cabo en la ciudad de Usaquén, Bogotá, cuyo objetivo es describir la apertura y preparación de los Docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad, se concluye que el tópico de la discapacidad es heterogéneo. Este punto, se representaría, según los resultados, en los decires de los entrevistados respecto a su preparación para atender diferentes problemáticas. Habría, en función de los datos recabados, pocos Docentes preparados para esta población en la temática de la inclusión (Padilla Muñoz, 2011).

El último estudio hallado en función de esta clasificación realizado en Chile, tiene la intención de identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en Docentes de dos países, conociendo los recursos y apoyos con los que cuentan para favorecer la inclusión educativa (Sanhueza Henríquez et al., 2012).

Los resultados, en general, indican que los participantes poseen una actitud positiva hacia la inclusión, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Destacan como estrategia fundamental la implementación de adecuaciones curriculares, ya que tienen un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje en alumnos en situación de discapacidad.

En segundo lugar y haciendo mención al siguiente criterio de clasificación, se expondrán diversas investigaciones referidas a la temática correspondiente a los procesos de inclusión educativa, agrupadas por Nivel Educativo, en este caso, Inicial, Primario, Secundario y Universitario.

Teniendo en cuenta una de las investigaciones halladas realizada en Caracas, Venezuela, que tiene como objetivo determinar cómo las actitudes de docentes de Nivel Inicial y Primario favorecen o limitan el progreso, eficacia y

eficiencia de la inclusión escolar de personas con discapacidad motora, será necesario exponer brevemente sus resultados (Acosta & Arráez, 2014).

Los mismos, muestran una formación Docente descontextualizada sobre la diversidad cultural, social y humana en las escuelas, así como también carentes de herramientas para atender las necesidades de cada estudiante con esta condición, lo que incide en el proceso inclusivo y en el cambio de actitud de los docentes ante dicha labor pedagógica. En lo que respecta a la práctica, se visualizan estrategias metodológicas rígidas, preconcebidas y únicas para todos, donde el objetivo es cubrir el currículo y no las necesidades de los educandos, manteniendo al margen al alumno con discapacidad de los contenidos curriculares. Además, la desinformación Docente sobre la temática conlleva a generar valores de lástima o indiferencia ya que se centran en la condición que repercute en la reducción de oportunidades educativas que potencien al sujeto con discapacidad.

Una cuestión interesante a marcar de esta investigación, es que la inclusión escolar del sujeto en situación de discapacidad se acepta, pero no de manera integrada y activa dentro del aula.

Los datos que arroja dicha investigación, son posibles de ser analizados a la luz de otro estudio realizado en Costa Rica, que concluye que, según los Docentes entrevistados de Nivel Primario, son necesarias las capacitaciones permanentes para una aplicación eficaz de adecuaciones curriculares y metodológicas específicas, ya que, a la hora de ejercer en la práctica real, estos se muestran confundidos, a pesar de sus conocimientos teóricos acerca de la temática (Dabdub Moreira & Pineda Cordero, 2015).

Otras dos investigaciones encontradas realizadas en Cuba y Perú, tienen como uno de sus objetivos determinar las estrategias curriculares que se llevan a cabo para la educación inclusiva en el proceso de formación Docente y en la práctica (Chávez Zaldívar, et al., 2015; Estrella Serón, et al., 2020).

Las mismas, concluyen que sería urgente la creación de una propuesta curricular orientada a la atención de las necesidades educativas especiales a fin de priorizar una educación con equidad, sentido ético y responsabilidad, ya que, según los entrevistados, hay insuficiencias tanto teóricas como prácticas en la atención a esta población.

En lo que respecta a otra de las investigaciones encontradas en este Nivel Educativo realizada en México, cuyo objetivo es estudiar los factores que influyen en el éxito o el fracaso educativo de niños con discapacidad en la educación básica regular (Brunot, 2019), se concluye que la inclusión de los sujetos en situación de discapacidad no solo depende de los maestros, sino también de ellos mismos, de los padres y los compañeros de clase.

Es necesario remarcar que en los resultados de esta investigación se hace hincapié en que la aceptación o el rechazo de maestros de estos niños en su clase, tendrá gran impacto en la integración del sujeto dentro del aula.

Para finalizar con lo expuesto acerca de este estudio, se destaca que los padres de estos niños, muchas veces, buscan un acompañamiento más específico por fuera de la actividad escolar, para favorecer el desarrollo integral del niño.

Haciendo mención a las investigaciones encontradas del nivel poblacional que se pretende estudiar, referentes al Nivel Secundario, se realizó una búsqueda exhaustiva en la cual se encontró un estudio realizado en Bogotá, Colombia, cuyo objetivo radica en describir los núcleos problemáticos presentes en el contexto educativo que interfieren en el desempeño ocupacional de la población adolescente en situación de discapacidad a través de entrevistas a Docentes de la escolaridad secundaria (Moreno Castro et al., 2009).

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto las brechas y tensiones en la transición de la integración escolar a la educación inclusiva, evidenciando las creencias, saberes y actitudes de los docentes en relación con



los adolescentes en situación de discapacidad y las condiciones de las instituciones educativas frente a procesos de inclusión escolar.

Es necesario destacar que, a pesar de que los entrevistados refieren a la ternura como uno de los sentimientos presentes que les generan estos sujetos, consideran que deberían estar en centros especializados, lo cual permite, según los datos obtenidos, comprender la existencia de sentimientos como el temor. Estos sentimientos, según lo que, concluido por dicha investigación, podrían reflejar, se relacionan con el desconocimiento frente a la discapacidad y la subestimación de la capacidad por parte de los Docentes entrevistados, comprometiendo la relación que deberían tener los mismos frente a un niño o joven en situación de discapacidad, la cual no debería ser distinta a la que se tiene con los demás estudiantes. Dicho esto, se concluye en relación a los resultados arrojados, que la comunidad Docente aún no estaría preparada para aceptar la diferencia ni para la implementación de procesos inclusivos que requieren de transformaciones profundas. Es decir, no estaría preparada para superar la tendencia a la integración y abrir caminos hacia la inclusión.

Es necesario destacar, respecto a las prácticas que se desarrollan dentro del aula, que los Docentes entrevistados reconocen la posibilidad de adaptar los programas escolares para el abordaje de la discapacidad, recurriendo a una flexibilidad en las adecuaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto imprescindible para poder responder a las diversas capacidades de los alumnos, teniendo en cuenta que, según lo recabado, la diversidad se constituye en motor que dinamiza las estrategias pedagógicas para eliminar los obstáculos y convertirlos en nuevas oportunidades para el aprendizaje.

Por su parte, otra de las investigaciones encontradas correspondiente al Nivel indagado, la cual pertenece a Buenos Aires, Argentina, tiene como objetivo analizar de qué modo se configuran las prácticas pedagógicas en el marco de lo que se ha denominado el paradigma de la inclusión, interpelando saberes,

dispositivos y prácticas de la cultura institucional de las escuelas (Dubrovsky & Lanza, 2019).

Los resultados a los cuales arriba este estudio de caso, se relacionan, en primer lugar, a un reconocimiento por parte de la estudiante entrevistada, de los diferentes modos de interacción en el aula con los profesores, los cuales se asemejan a aquellas estrategias que implementan para que dicha estudiante mejore sus aprendizajes. Por lo que, según lo concluido, es fundamental crear condiciones para acompañar al Docente dentro del aula que le permitan identificar cuándo la Maestra Integradora, mediadora entre la estudiante y el conocimiento, puede o debe retirarse de la escena y así generar un movimiento en su trayectoria escolar.

En segundo lugar, se hace referencia, en relación los resultados obtenidos, a que según dónde se posicione la Docente de grado con respecto a la enseñanza, puede obstaculizar los aprendizajes de aquellos que presentan una condición discapacitante, y los adultos se valgan de esta, no teniendo en cuenta sus posibilidades, entendidas como movimientos que promueven y hacen lugar al derecho de educarse. A su vez, se destaca que, en función del cómo se observe al estudiante en situación de discapacidad, haciendo referencia a la observación de la Docente de grado y de la Maestra integradora, sería posible pensar, en la existencia de dos concepciones diferentes, ya que, tanto el rol desempeñado por el profesor y la interacción con sus compañeros, configuran el modo en que esta situación se refractará en el estudiante en situación de discapacidad y construirá o no posibilidades de aprendizaje.

En tercer y último lugar, los resultados de esta investigación refieren a que no se es alumno o Docente si no se está atravesado por la experiencia escolar, las condiciones institucionales, los procesos cognitivos y afectivos singulares de cada uno de los miembros institucionales.

Haciendo hincapié en otro de los estudios hallados en el mismo país, cuyo objetivo es indagar la articulación entre Educación Común y Educación Especial,

junto con las condiciones institucionales y las prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión de estudiantes ciegos en algunas escuelas secundarias comunes, se concluye, en relación a los Docentes, Maestras Especiales, directores, padres, Profesionales de orientación escolar y estudiantes entrevistados, que las instituciones indagadas ubican la enseñanza en el centro de los procesos de inclusión. Esto, implicaría la construcción de un trabajo colectivo en el que se pone de manifiesto la necesidad del encuentro entre saberes (Demarco & Pitton, 2020).

Se evidencia, además, gracias a los resultados a los cuales arriba esta investigación, que la Educación Especial no ocupa el lugar de apoyo especializado para la inclusión, sino que conforma, junto con los Docentes de la Educación Común, la configuración que hace posible la participación de los estudiantes en situación de discapacidad en las clases y en la vida cotidiana de la escuela. En este punto, se destaca, según lo concluido, que la tarea de la Maestra Integradora es compleja, ya que requiere de invenciones colectivas en las cuales para cada situación de enseñanza se necesita pensar y recrear las condiciones en las que será propuesta.

Por último, según una investigación hallada en la Provincia de Córdoba, Argentina, la cual tiene como objetivo dar a conocer los posicionamientos de las instituciones educativas frente a la inclusión escolar e indagar cómo se la aborda desde cada una de ellas, visibilizando estrategias de acompañamiento a las trayectorias en el tránsito del Nivel Primario al Nivel Secundario, se expondrán brevemente sus conclusiones (Luna & Maldonado, 2021).

Por un lado, dicha investigación, parte de considerar, según lo expresado por los Docentes de apoyo a la inclusión, directivos y profesores entrevistados, que el conocimiento que poseen estos últimos acerca de los procesos de inclusión es escaso. A su vez, se considera al coordinador del curso como agente de conocimiento específico que acompaña las trayectorias escolares de los alumnos y cuenta con estrategias diversificadas. El mismo, además, cumple un rol

imprescindible para los directivos y profesores, asistiendo en la búsqueda de estrategias pedagógicas que permitan la construcción de aprendizajes significativos, instituyéndose como el nexo esencial entre todos los actores.

Por otro lado, en relación a lo concluido en este estudio, se sugieren algunas estrategias que surgieron a la luz de expresado por los entrevistados: el trabajo en red de manera inter- institucional entre niveles y modalidades, la incorporación de informes y de PPII (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión), la posibilidad de realizar proyectos de articulación entre Nivel Primario y Secundario y actividades que potencien aspectos pedagógicos pero también, lazos vinculares.

Es necesario destacar que, en relación a los datos obtenidos por esta investigación, se requiere una mejor comunicación y trabajo en equipo entre los miembros institucionales para mejorar la trayectoria escolar del estudiante en condición de discapacidad.

En lo que concierne a las investigaciones encontradas de Nivel Superior o Universitario, se halló un estudio realizado en la Universidad Metropolitana de Ciencias de Chile, que tuvo como objetivo es describir el proceso educativo que viven los estudiantes que presentan discapacidad sensorial en la educación superior (Tenorio Eitel & Ramírez Burgos, 2016).

Los resultados de esta investigación, cuyos participantes fueron alumnos de la propia universidad, Docentes y padres, indican los esfuerzos que realiza la institución por generar apoyos que den respuesta a las necesidades que presentan en el proceso de enseñanza- aprendizaje los sujetos en situación de discapacidad. Esto, según los entrevistados, se genera por la falta de reglamentación clara que posibilite el financiamiento, regule el ingreso y facilite mecanismos para los apoyos requeridos, de acuerdo con las necesidades de estos jóvenes. Además, se podría observar, en relación a los datos obtenidos, la carencia de políticas institucionales que resguarden el derecho a la educación de personas en situación de discapacidad, junto con una inadecuada infraestructura

en la institución para mejorar la calidad de vida de estos jóvenes dentro de la universidad.

En relación a esto último, se vinculan los resultados de un estudio cuyo objetivo sería analizar las estrategias que implementan los directores de bachilleratos públicos de México para promover servicios de educación inclusiva a jóvenes con discapacidad (De la Cruz Orozco, 2020).

Se concluye, en similitud a la investigación anteriormente expuesta, que, si bien los directores de estos bachilleratos recurren a una gama diversa de estrategias para fomentar una educación inclusiva, no disponen de los recursos necesarios para hacerlo, entre ellos, se encuentra la falta de sistemas de financiamiento e infraestructura, así como también una adecuada y permanente formación Docente y directiva, prácticas de aula inclusivas e involucramientos de las familias.

Otra de las investigaciones encontradas pertenecientes a este Nivel Educativo, intenta detectar soportes escolares, así como también barreras y necesidades de inclusión de los estudiantes con discapacidad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (Espinosa Barajas et al., 2021).

Los resultados a los que arriba este estudio, cuyos participantes son estudiantes y profesores de la misma universidad, evidencian la presencia de soportes escolares en actitudes personales y sociales, en becas, en apoyos entre docentes, en las adaptaciones curriculares y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, se encontraron barreras escolares en la accesibilidad física y la estructuración académica, así como actitudes discriminatorias y desconocimiento de tipos de discapacidad.

Con esto, se concluye, en relación a los resultados obtenidos, que la universidad está en camino a la inclusión, pero necesita fortalecer acciones para el tránsito, la permanencia y el logro educativo del estudiante con discapacidad. Sería necesario, según lo recabado, construir espacios inclusivos, currículos

flexibles, una permanente formación docente, experiencias compartidas entre docentes y mejores prácticas inclusivas, por lo que se evidencia una brecha entre la universidad y lo que sería una inclusión plena. Esto, relacionado a que la inclusión educativa se ha visto como concepto limitado y no como medida transformadora para valorar la diversidad de necesidades del estudiante universitario.

Nuevamente, los resultados de este estudio son similares a una investigación realizada en el mismo país, cuyo objetivo es analizar barreras y facilitadores identificados por una muestra de estudiantes con discapacidad de dos universidades (Pérez Castro, 2021). La misma, concluye en la necesidad de brindar las herramientas oportunas para que el profesorado realice ajustes razonables, en base a las necesidades de los estudiantes. Al igual que en el anterior estudio, se destacan como políticas públicas: las becas, las adaptaciones físicas, la implementación de servicios especializados y una elaboración de lineamientos generales para la inclusión.

Sería interesante destacar que, para algunos de los estudiantes entrevistados, las barreras obstaculizadoras serían las pruebas escritas, así como también el limitado repertorio de estrategias y tiempos para contestar exámenes o trabajos. Se destaca, según los resultados obtenidos, que los márgenes de acción de los Docentes y estudiantes suelen ser acotados porque ambos tienen que ceñirse a lo que dispone el régimen académico.

En tercer lugar y teniendo en cuenta que este trabajo indagará además, la perspectiva de profesionales de un equipo terapéutico respecto de los procesos inclusivos del estudiante en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria, se encontró un estudio realizado en tres universidades de España, Colombia y Francia cuyo objetivo es conocer las percepciones del personal de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad dentro de la universidad, teniendo en cuenta además el cómo entienden sus prácticas en

relación con el apoyo que proporcionan a los estudiantes y al profesorado (Moliner García et al., 2019).

Los resultados de este estudio parten, según los entrevistados de la universidad de España, de pensar la educación inclusiva como aquella que se centra en el estudiante, que tendrá en cuenta las particularidades de cada uno de ellos de manera que cada uno pueda participar plenamente, tomando decisiones y estar en el espacio que corresponda.

En la universidad de Colombia, los entrevistados aluden a la educación inclusiva como un atender a las personas inválidas o con alguna enfermedad, por lo cual se concluye que el imaginario social sigue siendo una persona con dificultades, que debería adaptarse a un grupo homogéneo o de lo contrario quedaría excluida.

Por su parte, los entrevistados de la universidad de Francia, ante la pregunta por la educación inclusiva, dicen desconocer ese término, pero la relacionan con la acogida de los estudiantes con discapacidad para que puedan seguir su formación, así como también, con una posibilidad de darles una igualdad de oportunidades.

Respecto de las condiciones de acceso de los estudiantes con discapacidad, los entrevistados de la universidad de España, aluden a tener matriculación gratuita, y respecto a las condiciones de detección de la problemática, concluyen que es a partir de que los mismos estudiantes comentan tenerla a la hora de inscribirse, o con la ayuda de algún profesor dentro del aula, y así automáticamente estos estudiantes acceden al servicio de apoyo. Además, los entrevistados comentan la necesidad de la formación Docente, ya que la temática es transversal y obligatoria dentro de la confección de los planes de estudios.

Según los participantes de la universidad de Colombia, con respecto a las condiciones de acceso, la matrícula no tiene ningún tipo de restricción por las condiciones de sus aspirantes, pero que, se realiza para la admisión una

entrevista, y en ocasiones una prueba específica que no califica, pero que sirve para orientar el proceso del nuevo estudiante. Esta prueba, según los entrevistados, no está adaptada para los estudiantes con discapacidad. La detección del estudiantado con discapacidad está guiada bajo programas de alertas que se componen de Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales.

Con respecto a la universidad de Francia, según los resultados arrojados de esta investigación, el acceso y detección de los estudiantes con discapacidad, comienza cuando llaman para matricularse, estos sujetos contarán con un plan personalizado que evaluará su situación con personal médico, social y con el profesorado.

Por último, los entrevistados afirman no evidenciar grandes cambios en cuanto a las prácticas de los profesores dentro del aula, sino que se manejan con todos los estudiantes de la misma manera.

Otra de las investigaciones encontradas, cuya realización se localiza en Costa Rica, tiene como objetivo discutir las prácticas realizadas dentro de una universidad de dicho país para garantizar la educación superior a las personas con discapacidad (Ramírez Morera, 2018).

Los resultados de esta investigación aluden, según sus entrevistados, a que se requiere fortalecer la formación Docente, así como también una mayor flexibilización curricular de todas las ofertas académicas existentes. Los participantes, señalan a la educación inclusiva como derecho, pero que, estaría vinculada a nociones ideológicas que deberían apuntar a las necesidades de la diversidad estudiantil.

En relación a cómo acceden los estudiantes a los servicios de apoyo, algunos de los entrevistados aluden a que, el estudiante conoce el reglamento existente de la universidad y asiste de manera voluntaria, o también el profesor da aviso al servicio de apoyo a partir de las clases con el estudiante en situación de



discapacidad dentro del aula. Algunas de las acciones que se ejerce desde el servicio de apoyo en función de los decires de los participantes son: digitalización del material, toma de apuntes, préstamo de productos técnicos, impresiones en braille y facilitadores personales para el desarrollo óptimo del estudiante dentro del aula.

Cabe destacar, que la mayoría de las personas entrevistadas cuentan con el conocimiento necesario sobre la discapacidad en la educación superior, no obstante, se han visto limitados en las prácticas cotidianas concretas para la población, por lo cual es necesario reforzar los servicios de apoyo y su permanente formación.

Para terminar con la serie de investigaciones expuestas hasta aquí, se expondrán los resultados de una investigación realizada en la Universidad del Gran Rosario, Argentina, cuyo objetivo es conocer, comparar y analizar concepciones respecto de los Proyectos de Inclusión Escolar que acompañan Docentes de Grado y Docentes de Apoyo (Cabello, 2020).

Según los datos hallados, se evidencia un alto nivel de desinformación de los entrevistados respecto de los marcos legales que están implicados en los procesos de Inclusión Escolar de alumnos en situación de discapacidad, con lo cual sería necesario que los principios de la Inclusión Educativa formen parte de los programas de formación docente.

Por su parte, se concluye, que las expectativas de los Docentes, pueden favorecer o dificultar el desarrollo del proceso Inclusivo de alumnos en Proyecto de Inclusión. En relación a este último punto, los Docentes entrevistados muestran un desconocimiento acerca del abordaje del PPII (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión), lo que podría interpretarse, según lo concluido, como temor a lo desconocido, llevando a desencadenar cierto corrimiento y declino de su función, dándole preponderancia a la función del Docente de Apoyo.

Es de destacar, que las Docentes de apoyo mencionan que es el Docente de grado quien debería tener más posibilidades de conocer al alumno con PPII (Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión) por la mayor cantidad de tiempo en el aula del que dispone, sin embargo, las Docentes de grado, manifiestan que es el Docente de apoyo quien mejor conoce al estudiante.

Para finalizar, se considera relevante, en función de los datos obtenidos, el trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los actores, que se presenta como un desafío y responsabilidad, pero que será desde allí y en interacción con los estudiantes, que se fortalecerá una real sociedad inclusiva.

Luego de haber realizado una búsqueda exhaustiva acerca del tema de interés que compete a este trabajo, se concluye que, si bien los estudios encontrados se realizaron en la totalidad de los Niveles Educativos existentes, sucede que, en su mayoría, son investigaciones que abordan la perspectiva del Docente de grado. Sobre este punto, se considera enriquecedor incluir la perspectiva de un equipo terapéutico de Profesionales externo a la institución educativa convocada.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, se produciría un intercambio de experiencias en relación al acompañamiento de sujetos en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria, partiendo de las diferentes miradas de aquellos adultos referentes que se encuentran implicados en los procesos de aprendizaje de cada uno ellos. Es así que, dar a conocer sus percepciones será imprescindible dado que, ambos se consideran actores fundamentales que pueden potenciar, favorecer y fortalecer la trayectoria escolar del estudiante en situación de discapacidad.

Por tal motivo, se asentaría dicha temática como posible área de vacancia que intentará construir conocimiento en el campo disciplinar Psicopedagógico, partiendo de poder considerar al sujeto como parte de un contexto complejo y multicausal, y entendiendo a la Psicopedagogía no solo como partícipe sino también como promotora de una verdadera inclusión educativa.

## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El presente capítulo encuadra metodológicamente el estudio realizado, con el fin de conocer las percepciones de Docentes del Nivel Secundario, como así también, de Profesionales de un equipo terapéutico acerca de los procesos de inclusión escolar de estudiantes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria.

A continuación, se comparten los objetivos que aborda este trabajo de investigación:

Objetivo general: Conocer los procesos de inclusión educativa de adolescentes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria desde la perspectiva Docente y Profesionales de un equipo terapéutico.

### Objetivos específicos:

1. Caracterizar las particularidades que se dan en el comienzo del Nivel Secundario en los adolescentes en situación de discapacidad desde la perspectiva Docente y Profesionales de un equipo terapéutico.
2. Describir las estrategias implementadas en el inicio del Nivel Secundario.
3. Indagar acerca del trabajo interdisciplinario entre los Docentes y los Profesionales de un equipo terapéutico.

### **Enfoque metodológico y diseño.**

La presente investigación se sustenta de un enfoque metodológico cualitativo dado que, es posible realizar un proceso de interpretación y reflexión a partir de los decires de los participantes convocados, en este caso, de Profesionales de un equipo terapéutico y de Docentes de una institución educativa. Con esto, se busca conocer sus perspectivas acerca de los fenómenos

que los rodean, de sus experiencias, del cómo perciben subjetivamente su realidad, comprendiendo la diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de cada uno de los actores involucrados (Hernández Sampieri et al., 2008).

Además, según Taylor (1992), en los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible, dado que, se estudia a las personas en su contexto generando cierto ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Así, en relación a lo mencionado por el autor, se obtiene un conocimiento directo de la vida social de las situaciones concretas de las personas.

En este caso, se recolectaron datos a través del lenguaje verbal, con el fin de obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, los cuales pertenecen a una institución educativa y a un equipo terapéutico de la ciudad de Rosario.

### **Diseño y alcance de la investigación.**

Por su parte, se realiza un diseño no experimental de alcance descriptivo que utiliza criterios sistemáticos, permitiendo poner de manifiesto la estructura y el comportamiento de los fenómenos en estudio (Sabino, 1996).

Según Sirvent (2005), en este tipo de diseños, se empieza con conceptos que orientan a la focalización del problema u objeto, que luego, se sumergen en el terreno para construir movimientos espiralados, correspondientes a las categorías y proposiciones teóricas pertinentes.

Por su parte, Taylor (1992), afirma que el diseño no experimental es exclusivo del campo de estudio de las Ciencias Sociales, que intenta recuperar para su análisis, parte de la complejidad del sujeto y de sus modos de ser y de hacer en el medio que lo rodea.

## **Participantes.**

Los participantes de este trabajo, corresponden al ámbito educativo como así también al terapéutico, por lo que se diferenciaron en dos grupos de estudio compuestos por Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico.

El mismo, se llevó a cabo en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, puntualmente en una escuela laica, mixta y de gestión privada de la zona norte de la ciudad que cuenta con Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario; y en un equipo terapéutico, ubicado en el macrocentro de dicha ciudad, que se compone de diferentes Profesionales.

Cabe destacar que, la investigación se realiza en función de las concepciones de los actores que participan o participaron en el acompañamiento de la trayectoria escolar en el inicio de la escolaridad secundaria, de aquellos adolescentes que concurren o concurren a ambos espacios institucionales, tanto a la escuela como al equipo terapéutico.

De acuerdo a lo dicho anteriormente, en la escuela se contó con la presencia de cinco Docentes de primer año del Nivel Secundario, las cuales abordan diferentes materias.

En el equipo terapéutico, se entrevistaron aquellos Profesionales referentes de las integraciones escolares de los adolescentes que concurren o concurren a ambos espacios institucionales, con lo cual, los indagados fueron: una Terapeuta Ocupacional, dos Psicopedagogos, una Maestra Especial y una Acompañante Terapéutico.

Es necesario advertir que, cada participante entrevistado, se encuentra distinguido por las nomenclaturas E.D, correspondiente a los entrevistados Docentes, y E.P.E.T, correspondiente a los entrevistados Profesionales del equipo terapéutico. Estas siglas, siguen acompañadas por un número el cual se relaciona

con el orden de cada uno de los entrevistados según el grupo poblacional indagado.

### **Instrumento y procedimiento de recolección de datos.**

Continuando, el instrumento de recolección de datos fue la entrevista semi-dirigida, construida por la totalidad de cuarenta y seis preguntas que fueron pensadas específicamente en relación a cada grupo de estudio indagado, organizadas en función de los objetivos específicos que corresponden al presente trabajo de investigación. La entrevista semi-dirigida o semi-estructurada, es entendida como guía de asuntos donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri et al., 2008).

Cabe destacar que, se tuvieron en cuenta los mismos ejes tanto para las entrevistas con los docentes como así también para con los profesionales. Dicho esto, los ejes en torno a la temática indagada fueron: caracterizar las particularidades que se dan en el inicio del Nivel Secundario en los estudiantes en situación de discapacidad, desde la perspectiva Docente y de los Profesionales del equipo terapéutico. Otro de los ejes trabajados se relaciona a la implementación de estrategias o adaptaciones curriculares empleadas por ambos grupos poblacionales indagados. Por último, indagar acerca del trabajo interdisciplinario dado entre los Profesionales del equipo terapéutico y los Docentes de la institución educativa estudiada.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que las entrevistas fueron realizadas a los participantes de esta investigación de manera presencial, llevadas a cabo en los establecimientos pertinentes, en este caso, en una institución educativa y en un equipo terapéutico.

En primer lugar, se solicitó la autorización a la coordinadora y directora del equipo terapéutico como así también a la dirección de la institución educativa.

Luego, se estableció un primer contacto de comunicación con el objetivo de transmitir la propuesta y solicitarles su participación mediante un consentimiento firmado por ellos con la finalidad de respaldar la confidencialidad de los datos brindados respetando las normas éticas de investigación establecidas en el Documento Base (2001), del Comité Nacional de Ética en la Ciencia y en la Tecnología (CECTE).

El desarrollo de las entrevistas, con una duración aproximada de cuarenta minutos por participante, fueron grabadas mediante un equipo de audio para luego proceder a la desgrabación de las mismas, con el objetivo de obtener datos exactos sobre los dichos de cada entrevistado.

### **Análisis de los datos.**

Se realizó un análisis de datos cualitativos de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta los objetivos específicos. El proceso de construcción de las categorías se organizó según criterios temáticos.

Para ordenar y sintetizar los datos, se efectuó un proceso de codificación deductivo dado que, las categorías están establecidas a priori siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente (Rodríguez Sabiote, 2003).

Las categorías, en relación a lo que plantea Marradi (2011), responden a códigos interpretativos, que otorgan orden y lógica para comprender una realidad en clave. Es por eso que, con la finalidad de que las mismas sean más fácilmente manipulables, se realizó una operación conceptual de síntesis a través de matrices, diseñando una matriz por cada categoría de análisis.

Por último, se interpretaron los resultados obtenidos y se realizaron las conclusiones pertinentes a la temática (Rodríguez Sabiote, 2003). En la tabla 1, se presentan las categorías y subcategorías de análisis empleado.

Tabla1. Categorías y subcategorías del análisis empleado.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Caracterización de las particularidades que se dan en el inicio del Nivel Secundario en los estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conceptualización de las adolescencias.</li> <li>● Cuál/es son/es los/el objetivo/s que se pretenden lograr en la escolaridad secundaria.</li> <li>● Conocer si se perciben diferencias del adolecer con o sin discapacidad.</li> </ul>
<p>Concepción de las estrategias implementadas en el inicio del Nivel Secundario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Descripción de las estrategias empleadas por Docentes y Profesionales del equipo terapéutico.</li> <li>● Tipo de entorno para aprehender</li> <li>● Modos de percibir la inclusión educativa.</li> </ul>
<p>Indagar acerca del trabajo interdisciplinario entre Profesionales del equipo terapéutico y Docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conceptualización del término interdisciplina.</li> <li>● Tipos de espacios de intercambio o comunicación entre grupos poblacionales indagados.</li> </ul>



## RESULTADOS

En el presente apartado, se reflejan los Resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información recopilada, se encuentra desarrollada en relación a las categorías y subcategorías de análisis mencionadas con anterioridad.

Cabe destacar, que algunas de las preguntas fueron modificadas en función de los grupos poblacionales entrevistados, los cuales se corresponden a Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico.

Por su parte, este trabajo de investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa, por lo que es necesario poner en consideración las categorías desarrolladas en el Marco Teórico, articuladas con las respuestas obtenidas. Es así, que se intenta situar puntos de coincidencia o discrepancia, según corresponda.

### **Caracterización de las particularidades que se dan en el inicio del Nivel Secundario en los estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico.**

Las subcategorías que puntualmente se desarrollan partiendo de este subtítulo son: conceptualización de las adolescencias, cuál/es es/son el/los objetivo/s que se pretende/n lograr en la escolaridad secundaria y conocer si se perciben diferencias en el adolecer con o sin discapacidad.

Respecto de la conceptualización de las adolescencias, todos los entrevistados, tanto Docentes como Profesionales del equipo terapéutico, coinciden al mencionar a la misma como etapa de cambios que el sujeto debe enfrentar.

A su vez, la mayor parte de los entrevistados, tanto Docentes como Profesionales del equipo terapéutico, hacen alusión al término adolecer, para

explicar el sufrimiento que implica afrontar el estado intermedio entre la niñez y la adultez.

Algunos entrevistados, referentes a ambos grupos indagados, relacionan este estar, con la búsqueda progresiva de una identidad propia.

Se destaca que, ningún Docente ni Profesional del equipo terapéutico, hace énfasis en marcar una edad cronológica para referirse al hecho de ser adolescentes, sino que, rescatan la posibilidad de pensarlas como experiencias diversas.

En este punto, se torna interesante traer a cuenta lo mencionado por Lerner (2006), que hace hincapié en las marcas que ha dejado la modernidad, algunas de las cuales, se relacionaban con colocar al adolescente ante la presión de una normatización, entendida como proyecto que exigía un comienzo y una finalización. Sin embargo, según lo expresado por el autor, hoy en día se lo coloca ante la característica de “navegador”, entendiéndolo que si se aleja del ideal del adolescente moderno, consiga, a partir del movimiento y la búsqueda constante, surcar diferentes caminos, encontrando un puerto al cual arribar.

En relación al interrogante correspondiente a el/los objetivo/s que se pretende/n lograr en la escolaridad secundaria, los Docentes entrevistados marcan la importancia de que el adolescente pueda construir hábitos de estudio, así como también, construir responsabilidad en llevar materiales requeridos o hacer sus tareas. Los mismos, aluden a que son cuestiones que se asemejan a la búsqueda de una autonomía que requiere el Nivel Secundario.

En palabras de E.D.1:

*“El objetivo es trabajar con los hábitos y las responsabilidades, ese es el camino hacia la autonomía.” “Uno necesita sentarse y ver las carpetas, porque es una cuestión de organización, preparación y proyección.”*

A su vez, E.D.3, menciona:

*“Necesitamos que se empiecen a manejar solos.”*

Sin embargo, todos los Profesionales del equipo terapéutico hacen alusión a que lo primordial en la dinámica de la escolaridad secundaria son las habilidades sociales que el adolescente establece al ser parte de la institución educativa. Si bien mencionan que lo académico es una de las características por las cuales egresan y obtienen su libreta, no es un objetivo que prevalezca entre los que se pretenden para el adolescente que transita este Nivel Educativo.

En relación a lo expresado por E.P.E.T.1:

*“El objetivo son las habilidades sociales, por ser una gran dificultad en el adolescente con discapacidad. Entonces, todo lo demás, referente a lo pedagógico, pasa a un segundo plano. ¿Es un objetivo? No, es un complemento de nuestro objetivo principal.”*

Otro E.P.E.T.3, alude:

*“Dejo a un lado lo pedagógico y hago hincapié en la construcción social y psicológica del sujeto.” “Lo principal es brindarles la mayor cantidad de herramientas posibles y mostrarles que pueden tener una vida social.”*

En concordancia con lo que plantea Skliar (2017), a partir de ciertas experiencias, en este caso, la del paso del adolescente con discapacidad por la escuela común y particularmente, el Nivel Secundario, pueden producirse transformaciones de los modos de constitución del sujeto consigo mismo y con los otros. Esta constitución o creación, no proviene ni depende de la voluntad de las necesidades propias sino de la composición de fuerzas que entran en juego para devenir otro.

Esta composición de fuerzas mencionadas por el autor, se relaciona a lo que Belgich (2010), llama afección. Esta, es la capacidad de afectar y ser afectado por otro cuerpo, que provoca buenos o malos encuentros. Este acontecimiento, según el autor, es singular, pero a la vez colectivo, porque aprendemos en un espacio de encuentro con otros.

Según el E.P.E.T.1:

*“Pareciera que hay que dejar de dejar de lado el disfrute compartido con el otro.” “El mayor aprendizaje del adolescente es que tenga la posibilidad de interactuar con otros.”*

En función de la subcategoría correspondiente a conocer si se perciben diferencias entre el adolecer con o sin discapacidad, los entrevistados en su totalidad, tanto Docentes como Profesionales del equipo terapéutico, coinciden al mencionar que uno de los aspectos en el cual encuentran gran diferencia es en el despliegue de las habilidades sociales. Estos, hacen referencia a que, sus recursos comunicacionales son diferentes a los recursos de un adolescente sin discapacidad y eso genera, en muchas ocasiones, que queden excluidos en el marco de la dinámica escolar. Se destaca, por parte de ambos grupos poblacionales convocados, que las habilidades sociales son un aspecto difícil de lograr en el trabajo con los adolescentes en situación de discapacidad.

En palabras de E.D.4:

*“En cuanto a la socialización, hay chicos que quedan solos en los recreos, falta la integradora un día y están solos, porque no tienen recursos y tampoco se pueden incluir.”*

Además, algunos de los Docentes entrevistados hacen alusión a que hay diferencias en aquellos adolescentes en situación de discapacidad que se encuentran agobiados por las terapias extra escolares y solo comparten vínculo con otro adolescente en situación de discapacidad.

Según E.D.1:

*“Se hace muy difícil que el alumno pueda relacionarse porque a veces concurre a múltiples terapias y queda en el marco de compartir solo con otro sujeto con discapacidad.”*

En palabras de E.D.2:

*“Cuestiono todas las terapéuticas que tienen donde no hay tiempo de mirar un programa de televisión, no disfrutan la vida.”*

Sin embargo, se encuentran puntos de discrepancia, entre Docentes y Profesionales, al mencionar el término diferencia.

Por un lado, algunos de los Profesionales del equipo terapéutico, mencionan que, la sociedad se enfoca en el déficit del sujeto y no en su habilidad, haciendo hincapié en que, sería distinto si este no estuviera etiquetado a priori.

En relación a lo mencionado por E.P.E.T.5:

*“El contexto muchas veces discapacita al sujeto, porque esta persona tiene derechos y puede hacer un montón de cosas como todas, pero es el contexto escolar, en este caso, el que lo incapacita.”*

E.P.E.T.4, expresa:

*“La realidad de estas personas funcionaría distinta si no estuvieran etiquetados como tan desiguales a los demás.”*

Por otro lado, algunos de los Docentes entrevistados, aluden a la necesidad de poder contar previamente con los diagnósticos para estar preparados y poder trabajar así con el adolescente en situación de discapacidad y su patología.

En palabras de E.D.2:

*“Me gusta llamar las cosas como son, esto de capacidades diferentes sí, pero hay ciertos términos que enmascaran las situaciones. El sordo es sordo, el ciego es ciego, el epiléptico es epiléptico.”*

Según E.D.3:

*“Los discursos, a veces no son claros, con esto de cuidarse con la terminología no sabemos de qué están hablando, o a veces están disfrazadas las patologías y no nos ayuda, necesitamos la descripción más cruel para estar preparados.”*

Gracias a las conceptualizaciones de Untoiglich (2013), es posible situar que, el diagnóstico debe funcionar como brújula orientadora pero no como etiqueta clasificatoria. Con esto, la autora hace alusión a que, no puede nunca estar el

diagnóstico por encima del niño, ya que, se podrían perder de vista sus singularidades y se reemplazarían por observables anticipadores. Dependerá de nuestro poder y voluntad trabajar con estas circunstancias, dejando paso a un camino lineal o a un porvenir que conquista.

En relación a lo dicho anteriormente, Rocha (2017), plantea:

“Para hablar de un niño no basta con mirarlo con lupas y test proyectivos, debemos introducirnos en sus mundos, sentir, vibrar y resonar con ellos (...) el tiempo que se necesita para conocer de qué sufre un niño, nunca será el tiempo impaciente y controlador del adulto.” (p. 35 y 36)

### **Concepción de las estrategias implementadas en el inicio del Nivel Secundario.**

Las subcategorías que puntualmente se desarrollan partiendo de este subtítulo son: descripción de estrategias empleadas por Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico, tipo de entorno para aprehender y modos de percibir la inclusión educativa.

En relación a la descripción de estrategias empleadas por Docentes y Profesionales del equipo terapéutico, todos los entrevistados, correspondientes a los dos grupos poblacionales indagados, coinciden en la importancia de la funcionalidad del contenido, haciendo hincapié en su significatividad.

Sin embargo, la mayoría de los Docentes hacen referencia a que el contenido se prioriza, ya que se intenta exigirle al estudiante en situación de discapacidad como a todos.

En palabras de E.D.2:

*“Se priorizan los contenidos porque no queremos bajar el nivel, no importa que tenga algún tipo de dificultad.”*

En relación a lo expresado por E.D.1:

*“Hay un techo, pero también hay un piso, menos que esto no.”*

A su vez, se encuentran puntos de discrepancia entre entrevistados Docentes y entrevistados Profesionales del equipo terapéutico al hacer referencia a quién implementa las estrategias dentro de la institución educativa.

Por un lado, los Profesionales del equipo terapéutico hacen referencia a que el objetivo de la Maestra Integradora no es trabajar solo con el sujeto en situación de discapacidad, sino también con el Docente, dándole herramientas para que el mismo pueda vincularse mediante el contenido con el adolescente en situación de discapacidad.

Según E.P.E.T.1:

*“El objetivo es darle herramientas al docente pueda con este adolescente y no solo el integrador esté con él.”*

En palabras de E.P.E.T.5:

*“Uno cuenta con estrategias, pero te encontrás con una institución que no acompaña. Siempre digo que el alumno es antes que nada sujeto de la institución educativa, si esta no pone su parte, por más estrategias que tenga, no se pueden llevar a cabo.” “La mirada está puesta en la estrategia que tiene el integrador con el alumno integrado pero muy pocas veces se piensa en qué estrategias tiene la escuela para trabajar con el alumno integrado, ya que la escuela nunca se pregunta ni cuestiona estrategias.” “La adecuación la debería realizar el Docente con herramientas que brindemos desde nuestro lugar, pero sinceramente no sucede.” “Hoy en día las Maestras Integradoras somos las mediadoras entre el conocimiento, el Docente y el alumno.”*

Por otro lado, y haciendo referencia a lo planteado por los Docentes, sucede que, la mayoría de este grupo poblacional indagado, hace alusión a que las estrategias deben ser empleadas por los Maestros Integradores. Los Docentes, en este caso, les delegan los contenidos y evaluaciones a los Maestros

Integradores para que ellos puedan modificarlos o adaptarlos al adolescente que están acompañando según corresponda.

En palabras de E.D.4:

*“Descanso mucho en los Maestros Integradores.” “La integradora saca contenidos del cuadernillo y los transforma para trabajar con el adolescente.” “Cuando tengo que hacer una evaluación, la desparramo a los integradores del aula.”*

En palabras de E.D.2:

*“A veces les digo a las integradoras que re hagan su trabajo para levantar un poco el nivel.”*

Con respecto a la subcategoría perteneciente al tipo de entorno para aprehender, todos los entrevistados, tanto Docentes como Profesionales del equipo terapéutico, coinciden en que el otro como par, tiene un rol habilitante que hace que se potencie el aprehender de ese sujeto. Se destaca al compañero como aquel motor que impulsa e invita a socializar, como aquel que se encuentra en la misma posición de alumno y en el mismo año, lo cual posibilita que se construyan vínculos que fomenten la confianza mutua entre adolescentes.

Continuando, todos los Docentes entrevistados mencionan la presencia del Maestro Integrador como garante del aprendizaje del sujeto en situación de discapacidad. Este, aseguraría un entorno más afectivo y vincular con el adolescente que el mismo Docente. Además, los Docentes entrevistados aseguran no establecer un vínculo con el adolescente en cuestión.

Según E.D.4:

*“Si a estos chicos les falta un día la Maestra Integradora, pierden el día. Es imposible que en un curso de cuarenta chicos me pueda sentar con él y frenar, porque el resto se me desborda.” “No les llevo mucho a los chicos con discapacidad, no tengo vínculo y no soy de acercarme porque descanso en el trabajo del Maestro Integrador.”*



E.D.5 alude:

*“No tengo tanta llegada, nunca establecí un vínculo con estos adolescentes, pero llega el día de la evaluación y ahí recién me doy cuenta que estaba en mi curso.”*

En función de lo mencionado por E.D.2:

*“El Maestro Integrador los conoce mejor, sabe lo que puede y no puede, tienen un vínculo mayor con el alumno.”*

Por su parte, los Profesionales del equipo terapéutico, en su mayoría, coinciden a la hora de mencionar que la escuela debería tener otro tipo de apertura para con los estudiantes en situación de discapacidad. Se destaca, según lo recabado por los profesionales del equipo terapéutico, que los Docentes no se predisponen a una escucha y a un tiempo de espera singularizado con el adolescente en cuestión, lo que hace que el vínculo sea aún menor.

En palabras de E.P.E.T.4:

*“Muchas veces los Docentes no respetan sus tiempos y ritmos. A veces, generan el lugar para la pregunta, pero no esperan la respuesta.”*

E.P.E.T.5 alude:

*“Ellos no son mirados desde lo que pueden, sino desde la falta, de esa forma nunca se generará un vínculo entre Docente y alumno que potencie aprendizajes.” “Trato de que los Docentes vean cómo aprende el alumno con Proyecto de Inclusión, partiendo de la modalidad de aprendizaje de ese sujeto.” “Debería pensarse qué tipo de apertura tiene la escuela para con los sujetos con discapacidad, porque esta apertura debería permitir constituir lazos dentro de la misma.”*

E.P.E.T.3 expresa:

*“Hay que aprender a vincularse con el alumno, no todo es desde la postura de saber y de poder, hay maneras más cercanas para poder tener un vínculo.”*

*Desde la escucha, el adolescente necesita ser escuchado, necesita que se genere un espacio para dialogar, porque el Docente ocupa un lugar importante en ellos. El Docente tiene ese privilegio y lo usa muy poco, no empatiza con el alumno con discapacidad.”*

En función de las dos subcategorías mencionadas anteriormente, Belgich (2010), hace referencia a un ideal de alumno que conserva la escuela común, imagen dogmática del pensamiento, que funciona como verdad previa, instalada en el imaginario institucional. Estas representaciones Docentes, impedirían constituir un vínculo singularizado con el otro, pero, además, conllevarían un modo de sentir la diferencia, como desigualación y obstáculo a lo homogéneo. El autor apunta, a poder intervenir con las representaciones docentes acerca de lo que es normal y anormal, sobre qué es el aprendizaje, y sobre las dificultades para aprender o enseñar. Es decir, comenzar a trabajar con las subjetividades de los adultos de la institución escolar, porque en parte ellos son los portadores y creadores de sentidos y valorizaciones.

Por su parte, Borsani (2019) alude a que el principio de integración presupone la disponibilidad de un entorno escolar lo menos restrictivo posible. La autora, agrega que los alumnos matriculados en la escuela ordinaria establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas más amplias. Por lo que, estando expuestos a modelos de pares que les proporcionan vías para relacionarse y aprender, generalizarán con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentarán sus probabilidades de un mejor desempeño social a largo plazo.

Es así que Borsani (2019), continúa haciendo referencia a que los alumnos van a la escuela a aprender, pero no todos como pertenecientes a la categoría alumno, sino que algunos van en calidad de problema. Pareciera ser, según lo que plantea la autora, que el niño o adolescente con dificultades pierde el rango de aprendiz y toma el estatuto de problema o el de diagnóstico que lo sustituye.

En relación a la última subcategoría de este subtítulo, correspondiente a modos de percibir la inclusión educativa, la mayoría de los entrevistados, tanto el grupo poblacional de Docentes como los Profesionales del equipo terapéutico, coincide en que, la inclusión es más que referirse a los adolescentes con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII), sino que es atender a las necesidades del otro, integrado o no, entendiendo a las necesidades diversas de todos.

Según E.P.E.T.3:

*“Hay que sacarle ese peso a la discapacidad, inclusión no es solo discapacidad, ahí vamos a poder entender qué es el PPII y a los adolescentes desde otro lugar.”*

Algunos Profesionales aluden a que, los que tienen Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII), son aquellos que se encuentran más acompañados, ya que disponen de un equipo externo de terapeutas que actúan de sostén en sus aprendizajes. Sin embargo, según este grupo poblacional entrevistado, aquellos que no lo poseen, quedan por fuera de poder ser andamiados por otros referentes, destacando su exclusión dentro del Sistema Educativo.

E.P.E.T.5 expresa:

*“El PPII es individual por lo tanto los que no lo poseen, no tienen ningún tipo de proyecto, y todos tienen necesidades específicas, porque sus ritmos y maneras de aprender no son las mismas a las del resto, no hay dos personas que aprendan de la misma manera al mismo tiempo.”*

Por su parte, E.D.2, hace hincapié en marcar la diferencia entre incluir e integrar, en sus palabras:

*“Yo trato de que más que incluir se integre, eso es lo ideal. Hay una diferencia entre lo que es incluir, que es estar en el salón, e integrar, que es ser parte del grupo.”*

Por otro lado, E.P.E.T.5, alude a marcar esta misma diferencia, en sus palabras:

*“Quedamos como en el medio entre el paradigma de la escuela integradora y la escuela inclusiva, no hay una verdadera inclusión.”*

Se destaca aquí, la discrepancia entre lo expresado por ambas entrevistadas en el modo de conceptualizar la inclusión educativa.

Una escuela no es inclusiva, sino que, deviene inclusiva. No es a priori sino que es una producción que exige a las escuelas un permanente trabajo institucional, vinculado con la subjetividad del adulto y sus representaciones acerca de los modos de aprendizaje de una subjetividad, de los dispositivos de enseñanza y evaluación, de las concepciones acerca de la inteligencia y aprendizaje, de las funciones desplegadas por la Docente de grado y la Maestra Integradora y de la implicancia institucional en los proyectos de integración (Belgich, 2010).

### **Indagar acerca del trabajo interdisciplinario entre Profesionales de un equipo terapéutico y Docentes.**

Las subcategorías que puntualmente se desarrollan partiendo de este subtítulo son: conceptualización del término interdisciplina y tipos de espacio de intercambio o comunicación, entendiendo que estos espacios, si bien no definen el trabajo interdisciplinario en sí, son un aspecto crucial para el mismo.

En relación a la subcategoría que hace referencia a la conceptualización del término interdisciplina, la totalidad de los Docentes entrevistados hacen alusión al trabajo con otros Docentes, en el cual mencionan que, a partir del despliegue de una temática, la misma pueda ser abordada desde diferentes áreas.

Sin embargo, ninguno de los Docentes entrevistados, hizo mención al trabajo interdisciplinario junto con los Profesionales del equipo terapéutico que

acompaña las integraciones escolares de adolescentes en situación de discapacidad de la institución educativa convocada.

Por otro lado, la mayoría de los Profesionales del equipo terapéutico entrevistados, mencionan al término interdisciplina como el trabajo entre las partes, pero reconocen que en su práctica, este trabajo articulado no se daría.

En palabras de E.P.E.T.5:

*“No hay interdisciplina, es un compartir saberes, no es un trabajo en equipo, sino que cada disciplina aporta lo suyo y cuesta mucho poder llegar a algo significativo. Si partimos desde un lugar donde los objetivos y las prioridades no son las mismas, estamos muy lejos de lograrla.”*

Según lo expresado por una E.P.E.T.4:

*“Es muy difícil porque en la teoría es hermosa la interdisciplina, pero en la práctica no se da mucho, porque demanda de diálogo y cuerpo para trabajar.”*

En relación a la última subcategoría desarrollada en este apartado, referente a los tipos de espacios de intercambio o comunicación entre los grupos poblacionales indagados correspondientes a Docentes y Profesionales del equipo terapéutico, se presentan varios puntos de discrepancia.

Por un lado, los Docentes entrevistados hacen alusión a que debería haber más comunicación con los Profesionales del equipo terapéutico ya que no se establece un diálogo fluido y permanente.

Asimismo, la mayoría de los Docentes entrevistados hacen hincapié en la descontextualización temporal y espacial de los Profesionales del equipo terapéutico para comunicarse, es decir, en el llamado telefónico o mensaje por fuera del horario escolar.

En palabras de E.D.1:

*“Es difícil aceptar la tarea con los equipos nuevos, a veces no respetan los tiempos personales, con cada integrador intento que cada una semana puedan acercarse y dialogar, pero no sucede, porque no cumplen su rol.”*

Según E.D.3:

*“Mando muchos mensajes para preguntar si algún contenido les parece y te clavan el visto. No pasa nada, porque yo me voy encargar, casi que lo hago para cumplir y para que no digan que no les consulté, pero otros profes si necesitan de la respuesta de ellos.”*

Además, se evidencia, según los dichos de los entrevistados Docentes, una comunicación jerarquizada entre los estos y los Profesionales del equipo terapéutico.

En relación a lo expresado por E.D.1:

*“Siempre les pido a los Maestros Integradores que la que conduce los procesos de aprendizaje de los adolescentes es la escuela, somos nosotros los que tenemos la mirada en el alumno.” “Las Maestras Integradoras son un sostén, pero nosotros tenemos la palabra final.”*

Además, E.D.3, alude:

*“Si al integrador hay que marcarle límites o llamarlo a un trabajo más exhaustivo, se lo hace.”*

Por su parte, este tipo de comunicación jerarquizada, puede ponerse en evidencia en algunos de los dichos de los Profesionales entrevistados del equipo terapéutico.

En palabras de E.P.E.T.1:

*“Nos pidieron en la institución educativa que los integradores no hablaran en el momento que los Docentes estaban exponiendo.”*

Por otro lado, la totalidad de los Profesionales del equipo terapéutico entrevistados aluden a que la comunicación con los Docentes es casi nula. Se destaca la dificultad para entablar diálogos fluidos con los mismos.

En cuanto a los medios por los cuales se comunican, la totalidad de los entrevistados, correspondientes a ambos grupos poblacionales indagados, hacen alusión a que el medio que se privilegia es presencialmente, y en su defecto, se mandan Whatsapps o mails en última instancia.

Asimismo, algunos Profesionales del equipo terapéutico hacen referencia a la importancia de estar comunicados permanentemente por cuestiones que sean necesarias que se relacionen con el sujeto en cuestión.

En relación a lo mencionado por E.P.E.T.1:

*“El teléfono prendido siempre para que un integrador pueda contar una situación a un Docente o viceversa es importante, sino te enterás tarde y ya se complicó la situación.”*

E.P.E.T.5 expresa:

*“Trato de que el modo comunicacional sea presencial, sino como último recurso utilizo el mail, pero intento la presencialidad porque necesito la respuesta inmediata para abordar de manera rápida.”*

Las instituciones educativas, muchas veces, sugieren unidireccionalmente ideas que solo pretenden conservar el statu quo de la persona que lo propone. Esta falsa resolución del conflicto que propondrá el miembro institucional que hablará desde una posición de poder, habla de la gran dificultad de los adultos de esa institución educativa para relacionarse, comunicarse, alojar y pensar los problemas de los educandos (Borsani, 2019).

Para finalizar con este apartado, es oportuno traer a cuenta lo planteado por Belgich (2010), quien menciona que, es necesario salirse de los excesos de especialización, de las visiones recortadas de las disciplinas, cediendo las seguridades que éstas provocan desde sus teorías cerradas y metodológicas que

permiten poner de manifiesto formas de conocimiento alojados desde la verdad. El autor, hace hincapié en que las situaciones que se presentan, constituyen tramas complejas que no deben ser abordadas por certezas universales, sino en el trabajo conjunto con otros.



## CONCLUSIONES

Mediante el siguiente apartado, se intenta dar cuenta de las principales conclusiones a las que arribó el presente trabajo de investigación.

En principio, se considera pertinente mencionar, que el objetivo general que ha orientado el proceso investigativo ha sido poder conocer los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria desde la perspectiva de Docentes y de Profesionales de un equipo terapéutico.

Haciendo referencia a la primera categoría, correspondiente a la caracterización de las particularidades que se dan en el inicio del Nivel Secundario en los estudiantes en situación de discapacidad desde la perspectiva de Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico, se concluye:

En la primer subcategoría denominada conceptualización de las adolescencias, de acuerdo a lo recabado en las entrevistas realizadas, se obtuvo una similitud de respuestas entre Profesionales del equipo terapéutico y Docentes al no hacer hincapié en una edad cronológica, sino que, destacan la posibilidad de pensarlas como experiencias diversas.

En este punto, se torna oportuno caracterizar a las adolescencias sumergidas en un contexto socio-histórico complejo, lo cual implica entenderlas diacrónicamente, como parte de un tiempo y un espacio evolutivos y determinados por una cultura. Así, el adolescente, deberá tomar decisiones y elecciones personales que mantienen relación con la sociedad actual, viéndose transversalizado e inmerso en ella.

Resulta interesante, por ende, poder pensar, tal y como lo expresan los entrevistados, en el ser adolescentes sin la marca de lo etario y cronológico que condiciona el inicio y el fin de una etapa del desarrollo. Por lo tanto, también es necesario hacer reparo en que esas experiencias diversas, según lo expresado por los grupos entrevistados, atraviesan de manera singular el tránsito por el Nivel

Secundario, y que, como institución encargada de garantizar aprendizajes, debería alojar esas singularidades.

En la segunda subcategoría, referente a el/los objetivo/s que se pretende/n lograr en la escolaridad secundaria, se evidencian resultados que hacen referencia, según los Docentes entrevistados, a la posibilidad de construir hábitos de estudio, factor clave para la búsqueda de autonomía del alumno del Nivel Secundario. Sin embargo, en relación a los datos obtenidos de los Profesionales del equipo terapéutico entrevistados, se destacan las habilidades sociales del adolescente concurrente de la institución educativa convocada como objetivo crucial para transitar la escolaridad secundaria.

A partir de aquí y teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, es oportuno destacar que la socialización del adolescente con otros miembros institucionales, se volvería no solo un objetivo para transitar la escolaridad secundaria, sino también que sería una valiosa herramienta que posibilita construir cierto sentido de pertenencia del alumno como parte de la institución a la que asiste.

Siguiendo con esta idea, las habilidades sociales invitan a los 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. Es a partir del reconocimiento o identificación con otros, así sea, la figura del Docente, sus compañeros, y cualquier miembro institucional de la escuela, que el adolescente comenzaría a armarse de hábitos de estudio y responsabilidades correspondientes a lo que demanda el Nivel Secundario.

En la tercera subcategoría, referente a conocer si se perciben diferencias entre el adolecer con o sin discapacidad, se evidencia una totalidad de entrevistados, tanto Docentes como Profesionales del equipo terapéutico, que detectan una gran dificultad en el despliegue de las habilidades sociales, lo cual resulta un factor que promueve la exclusión escolar del adolescente en situación de discapacidad.

Los resultados obtenidos muestran, además, la necesidad de algunos de los Profesionales del equipo terapéutico de mencionar que, la sociedad se enfoca en el déficit del sujeto y no en su habilidad.

En este sentido, aparecen nuevamente las habilidades sociales como característica que implica un “sentirse parte” de la institución, pero a su vez, en la que hay, según la totalidad de los entrevistados, grandes dificultades, haciendo referencia a aquellos adolescentes en situación de discapacidad.

Podría ser posible pensar, en relación a lo evidenciado con anterioridad, que el adolescente en situación de discapacidad quede por fuera de la dinámica comunicacional que el Docente establece con el curso por juicios de valor o inferencias personales que establece este adulto, ante el diagnóstico anticipador que solicitan a priori del comienzo del trabajo en el aula. También podría suceder que el Docente desconozca o tema cómo vincularse con el sujeto en situación de discapacidad, generando por un lado, cierta posición de lejanía por parte del Docente dentro y fuera del aula, y por otro lado, de exclusión por parte del adolescente en situación de discapacidad.

Asimismo, surge a partir de lo mencionado, algunos interrogantes correspondientes a si hay un alojamiento brindado por parte de la institución educativa convocada, y si lo hay, de qué tipo, ya que, la escuela, como garante de derechos y de aprendizajes, debería alojar al otro partiendo de la diversidad de tiempos y ritmos diferentes de cada alumno. Es así que, tal y como evidencian la totalidad de entrevistados, el ser adolescentes implica atravesar experiencias diversas, pero estas, deberían ser reconocidas, aceptadas y trabajadas en pos de favorecer sus transitar por la escolaridad secundaria singularmente.

Sería oportuno preguntarse, además, en relación a lo expresado por los Docentes entrevistados, ¿Qué diferencias son percibidas por la institución educativa?, ¿Cuáles se encasillan?, ¿Cuáles quedan de la mano del sujeto en situación de discapacidad como culpable de su diagnóstico?

Continuando con la segunda categoría de análisis, correspondiente a la concepción de las estrategias implementadas en el inicio del Nivel Secundario, se concluye:

En relación a la primera subcategoría vinculada a la descripción de estrategias empleadas por Docentes y Profesionales del equipo terapéutico, se encuentran puntos de discrepancia entre entrevistados que posibilitarían pensar en quién cumple el rol de facilitador de las estrategias y adecuaciones curriculares escolares y cómo debe hacerlo.

Continuando con esta subcategoría, los Docentes entrevistados destacan la obligatoriedad en el rol del Maestro Integrador, perteneciente al equipo terapéutico, para emplear estrategias hacia los alumnos integrados. Por su parte, los Docentes de grado, tienen la tarea de delegarles los contenidos y evaluaciones a fin de que sean modificados o adaptados según corresponda.

Aquí, podría pensarse en la necesidad de un trabajo articulado entre partes, que favorecería tanto al Docente como al Profesional, ya que por un lado se apuntaría a fomentar una relación vincular entre Docente-alumno donde el conocimiento funcionaría como mediador, y en donde el sujeto se sentiría parte del aula, y de la institución, al ser el Docente de grado la figura referente de la totalidad de sus alumnos y no solo de los que van al tiempo estandarizado y lineal que demanda la dinámica escolar. Por otro lado, fomentaría 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.

Sin embargo, tal y como se marca en las entrevistas realizadas, las estrategias, son implementadas por los Maestros Integradores, por lo que, el “otro diferente” quedaría siendo el que trabaja con la “otra profe” que solo es “profe” de ese adolescente en situación de discapacidad. Es así, que se dificultaría la posibilidad de que este pueda encontrar y encontrarse un sentido de pertenencia en la institución educativa, justamente porque no mediaría un conocimiento similar

entre compañeros, como tampoco una figura adulta que acompañe los procesos de aprendizaje de todos los alumnos de la institución educativa.

Además, a partir de lo expresado por uno de los Docentes entrevistados, el cual alude al verbo “descansar” para hacer referencia al trabajo de los Maestros Integradores del equipo terapéutico, permitiría también, descansar en el adolescente en situación de discapacidad, generándose un círculo repetitivo y homogéneo en donde el Docente trabajaría solo con “sus” alumnos, y la Maestra Integradora con el “suyo”.

Tal es así que, en relación a lo mencionado previamente, sería posible evidenciar una de las posibles causas por las cuales a los adolescentes en situación de discapacidad les cueste tanto socializar con otros. Esto, debido a que el Docente de grado optaría por una lógica homogénea y lineal, en la que va al ritmo de aquellos que lo siguen, y el alumno en situación de discapacidad, quedaría excluido no solo del contenido sino también del Docente y el compañero.

En esta instancia, se torna oportuno traer a cuenta planteado por Borsani (2019), como diversificación curricular, el cual tiene efectos directos sobre la dinámica áulica, dado que considera las necesidades educativas del alumnado, ofreciendo a cada uno, una actividad que pone en juego sus potencialidades, lo desafía dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y lo invita a superarse. La autora, expresa que es imprescindible el conocimiento que posea cada Docente acerca de su alumno, entendiendo tanto sus necesidades específicas como sus potencialidades. En función de ellas, podrá planificar los objetivos en forma paulatina, adecuándolos a las posibilidades del alumno y no en relación a un estándar rígido de un diseño curricular descontextualizado.

Otro dato interesante obtenido en esta subcategoría es que, según los Docentes de la institución educativa convocada, disponen de un seguimiento diagnóstico de cada alumno en situación de discapacidad, pero, ¿Disponen de un conocimiento sobre sus necesidades específicas? ¿Qué puede ese alumno? El

tipo de dinámica educativa establecida en el Nivel Secundario de esta institución escolar, ¿une o disocia al Docente de sus alumnos?

Comenzando con la segunda subcategoría, ligada al tipo de entorno para aprehender del sujeto en situación de discapacidad dentro de la institución educativa convocada, se podría concluir, en función de los dichos de los entrevistados Docentes y Profesionales del equipo terapéutico, en el impacto que tienen las habilidades sociales en la cotidianidad escolar del alumnado, dado que, se tornarían como punto de partida para que dicho adolescente transite en Nivel Secundario a través del disfrute compartido con otros, y en este caso, con otros pares que inviten a la apertura de un entorno más comprensivo y cercano para con el estudiante en situación de discapacidad.

Sin embargo, este rol habilitante del otro como par, podría verse dificultado por la dinámica áulica, que no permitiría que el Docente tenga en cuenta a otro diferente al resto, lo cual no sería posibilitador para que el adolescente en situación de discapacidad “sea parte” del grupo, ni tampoco, de la institución educativa. Según lo que expresan algunos de los Docentes entrevistados, al referir que “descansan” en los Maestros Integradores del equipo terapéutico, se torna oportuno interpretar que, el tipo de entorno para aprehender del adolescente en situación de discapacidad no sería habilitante ni posibilitador de algún tipo de apertura novedosa, si es visto a la luz del trabajo solitario y aislado con el Profesional del equipo.

Por su parte, es fundamental marcar la importancia de poder articular las estrategias entre Docentes y Profesionales en pos de que brinden mayor sostén y acompañamiento al adolescente en cuestión, dado que, todos los actores institucionales deberían participar del proceso de armado de estrategias para que el adolescente habite la dinámica escolar sintiéndose parte.

Asimismo, se trae a cuenta aquella escucha necesaria, mencionada por los Profesionales del equipo terapéutico, que debería tener el Docente con el alumno en situación de discapacidad. Sería posible preguntarse ¿Qué tipo de apertura

debería tener la institución educativa? ¿Una apertura que aloje? ¿Una apertura que incluya? ¿Una apertura que integre?

Algunos de los Docentes entrevistados, evidencian que no se anotan ante la presencia del alumno integrado hasta el día de la evaluación. Con esto, sería imprescindible trabajar con los Docentes de grado con el objetivo de poder lograr una re vinculación con el sujeto en situación de discapacidad, fomentando una escucha y atención atentas y enfocadas en la singularidad de las necesidades. Se trataría de promover la apertura hacia nuevos caminos que no respondan a la lógica homogeneizadora que demanda la hegemonía del Sistema Educativo actual.

Trabajar con los Docentes implicaría además, poder abordar sus propias representaciones acerca de cómo enseñan, cómo aprenden y cómo perciben al otro que se encuentra dentro del aula. ¿Lo perciben? ¿Lo perciben diferente? ¿Lo perciben solo? ¿Lo perciben acompañado? ¿Lo perciben igual que al resto? ¿Forma parte del aula? ¿Es invitado a participar?

En relación a la tercera subcategoría de análisis, correspondiente al modo de percibir la inclusión educativa, se conceptualiza, según los entrevistados Docentes y Profesionales del equipo terapéutico, como aquello que alude a poder pensar en las necesidades educativas diversas de todo alumno, independientemente de su discapacidad.

Sin embargo, pareciera que estas diversidades, en función de lo expresado por los Docentes, no serían percibidas por los mismos a la hora de ejercer sus prácticas, por lo que, los “diversos” seguirían siendo los otros que no se adaptan al ritmo de la mayoría y aquellos que poseen atributos diferentes del resto, motivo por el cual solo trabajarían con el Maestro Integrador.

En esta línea, podría pensarse en la existencia de una barrera entre el “ellos” y el “nosotros”, entre el Maestro Integrador con el alumno integrado y el

resto, logrando que el Docente se anoticie de la presencia de éste en su clase solo en el día de la evaluación.

Por otra parte, se evidencia, según los decires de algunos de los Profesionales, en aquellos alumnos de la institución educativa que no poseen Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII), es decir, que no se encuentran acompañados por equipos externos.

Es así, que se tornaría necesario comenzar a trabajar con las necesidades educativas diversas de todo aquel alumno que pertenezca a la institución y no solo el alumno que se encuentre formando parte de un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPII). Esto, implicaría poder entender al otro, empatizar con el otro, independientemente de que se encuentre integrado o no. Para eso, sería necesario que el docente deje de lado una lógica arborescente y lineal para comenzar a trabajar con un pensamiento de estilo rizomático, singular y sensible a las necesidades de los alumnos que forman parte de la institución educativa (Belgich, 2010).

En relación a la última categoría de análisis, la cual hace referencia a poder indagar acerca del trabajo interdisciplinario entre Profesionales del equipo terapéutico y Docentes, se concluye que:

Con respecto a la subcategoría correspondiente a la conceptualización del término interdisciplina, se podría pensar, en relación a lo recabado en las entrevistas tanto a Docentes como Profesionales del equipo terapéutico, por un lado en la obligatoriedad del trabajo en equipo de las partes, que beneficiaría al sujeto en situación de discapacidad y a aquellos que acompañen sus procesos de aprendizaje, dado que, sería importante nutrirse de otras disciplinas, independientemente de la profesión de cada uno.

Continuando, los entrevistados relacionan el término interdisciplina con el trabajo de las partes, sin embargo, este trabajo no se daría en la cotidianidad, por



lo que se destaca que conceptualmente entienden lo que es trabajar con otros, pero no lo llevarían a la práctica, al menos de manera articulada.

Por otro lado, se evidencia un trabajo forzado entre Docentes y Profesionales del equipo terapéutico, relacionado a las funciones jerárquicas y posesión de sus profesiones como pertenencias personales, conservando sus identidades, sus roles, sus prácticas escolares, sus ideologías y fundamentos escolares (Belgich, 2010).

A partir de lo desarrollado previamente, sería imprescindible poder trabajar con el concepto de interdisciplina tanto en la práctica de los Profesionales del equipo terapéutico como en la práctica Docente, ya que los “entres”, vistos como la articulación de disciplinas, no estarían funcionando en pos del bienestar del sujeto en situación de discapacidad.

Por último, haciendo hincapié en la subcategoría relacionada a describir los tipos de espacios de intercambio o comunicación entre referentes del sujeto en situación de discapacidad, es posible pensar, en función de las entrevistas realizadas tanto a Profesionales del equipo terapéutico como a Docentes, una comunicación fragmentada y jerárquica entre los mismos. Asimismo, se evidencia una comunicación que no es fluida ni permanente.

En relación a este punto, podría situarse que los dispositivos comunicacionales que propone la institución escolar estudiada serían escalonados, dado que, según lo expresado por una Docente entrevistada, si bien se plantean reuniones con los Profesionales del equipo terapéutico, la decisión final de cómo trabajar con el alumno integrado la tendría la escuela.

Sin embargo, a la hora del trabajo dentro del aula, pareciera que el Maestro Integrador tiene la responsabilidad de dirigir los procesos de aprendizaje del adolescente en situación de discapacidad, quedando al margen, en este caso, el Docente de grado. ¿Qué sucedería si, los Maestros Integradores del equipo

terapéutico trabajasen junto a los Docentes de grado en pos de favorecer una dinámica áulica inclusiva y diversificada?

Sería oportuno en este caso, poder realizar movimientos institucionales que permitan que la lógica ascendente y jerárquica se modifique a un trabajo diario, permanente y espiralado.

Con respecto a los medios por los cuales se comunican, los Profesionales del equipo terapéutico entrevistados, evidencian tratar de demandar un diálogo constante y permanente por cualquier tipo de medio con el Docente, ya sea presencialmente, por Whatsapp o mails, para saber de inmediato qué sucede con el alumno en cuestión.

Los Docentes, por su parte, hacen referencia a que ese tipo de comunicación no respeta tiempos personales, ni contextos institucionales, debido a que mandan mensajes en horas extra escolares.

Al respecto, podría pensarse en función de sus dichos, en el desconocimiento o ruptura del encuadre Profesional el cual requiere adaptarse a tiempo y espacio determinados.

Se torna necesario por ende, establecer encuadres precisos y coherentes de trabajo dado que permitiría que se construya una mejor y más fluida comunicación entre los grupos poblacionales indagados.

En la presente investigación, fue posible dilucidar los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria desde la perspectiva Docente y Profesionales de un equipo terapéutico y realizar algunas reflexiones teóricas pertinentes a la Psicopedagogía.

En primer lugar, a partir de las entrevistas realizadas a Docentes y Profesionales de un equipo terapéutico, se consiguió evidenciar un proceso de profundización y comprensión acerca de lo que implica el adolecer en sujetos en situación de discapacidad.

Aquí, sería posible pensar, en relación a las conceptualizaciones de algunos de los entrevistados, sobre las particularidades que se dan en el inicio del Nivel Secundario en los estudiantes en situación de discapacidad, en que la problemática que desafía a dicho adolescente no se ubica en sus características sino en el entorno. Con esto, se hace mención a que su participación e interacción social en la institución educativa se verían dificultadas producto de un vínculo no habilitante ni potenciador con el Docente de grado.

En segundo lugar, con respecto a las estrategias utilizadas por Docentes y Profesionales, se evidenciaría la obligatoriedad de trabajar con las modalidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos que forman parte de la institución.

Se torna oportuno, por ende, priorizar los procesos de apropiación singulares que construye el sujeto con los objetos de conocimiento, junto con las debilidades y fortalezas que permitirían saber cómo aprende el adolescente dentro de esa institución educativa. Esto garantizaría que el Docente reconozca las necesidades de la totalidad de sus alumnos y trabaje con ellas, permitiendo a su vez, incluir al adolescente en situación de discapacidad dentro del aula y posibilitando, además, la constitución de un sentido de pertenencia del mismo con el contenido, con el compañero, con el Docente de grado y con la escuela a la cual asiste.

En tercer lugar, con relación al trabajo entre Profesionales del equipo terapéutico y Docentes, se evidenciarían vínculos forzados y comunicaciones jerárquicas. Un ejemplo de dicha evidencia, estaría marcada en el trabajo del Maestro Integrador, el cual se considera como único partícipe de la construcción de los aprendizajes correspondientes a primer año del estudiante en situación de discapacidad.

La práctica Psicopedagógica dentro de la institución educativa estudiada, podría funcionar como puente entre lo educativo y lo terapéutico dado que, esta disciplina comprende al sujeto sumergido en un contexto complejo y multicausal. Resulta interesante, poner en evidencia lo expresado por uno de los Docentes

entrevistados, el cual menciona que el Maestro Integrador, que podría ser un Psicopedagogo, tiene un trato más afectivo y personalizado con el alumno, ya que posee un conocimiento más singularizado acerca de su trayectoria escolar.

En este punto, se consideraría lo mencionado anteriormente, como posible apertura de una temática relacionada al presente trabajo de investigación pertinente para la disciplina.

Por su parte, tal y como lo expresa uno de los Profesionales del equipo terapéutico, el cual hace referencia a que no habría una verdadera inclusión dado que la sociedad se ha quedado en el “entre” escuela integradora y escuela inclusiva, se evidenciaría, una institución educativa ligada a sus pertenencias y funciones jerárquicas. Con esto, se hace hincapié en la dificultad de poder realizar movimientos instituyentes por parte de los Profesionales del equipo terapéutico que den lugar a un camino más de tipo rizomático y espiralado.

Asimismo, es imprescindible comenzar a problematizar el concepto de inclusión y su connotación amplia tanto en la teoría como en la práctica. Una escuela inclusiva no sería la receptora de aquellos que necesitan ayuda, sino que requeriría que se piense en este término de manera integrada, focalizando la atención y escucha a cada una de las necesidades del alumnado, entendiéndolas como singulares y atravesadas por un contexto socio-histórico que no se desprende del adolescente que concurre a la institución educativa.

A su vez, sería pertinente poder revisar los modelos institucionales empleados por la institución educativa estudiada a fin de poder instalar otros modos de abordar la temática de la inclusión, modos que se alejan de considerar al buen alumno como aquel que se adapta a la dinámica o lógica dominantes y al diferente como aquel que queda excluido por no ir al ritmo y tiempo ideal. Esto, en concordancia con lo que expresa uno de los Profesionales del equipo terapéutico, daría lugar para comenzar a preguntarse: ¿Qué representación tendrán los docentes de grado del ritmo y tiempo? ¿Qué sostiene el ideal? ¿Podría un

docente de grado entender, empatizar y responder ante las modalidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos?

Para finalizar, resulta pertinente nuevamente avanzar sobre los decires de uno de los Profesionales del equipo terapéutico, el cual hace alusión a la importancia de partir de la modalidad o matriz de aprendizaje del alumnado para poder atender a sus necesidades educativas de manera singularizada. Esta, se entiende como modelo construido en una trayectoria de aprendizajes, que sintetiza y contiene historias de potencialidades y obstáculos, la cual, no se encuentra cerrada sino que es susceptible de modificarse (Quiroga, 2008).

Se considera tarea de la Psicopedagogía, entender, atender, re-significar, favorecer y fortalecer la singular modalidad de aprendizaje de cada sujeto, el cual se encuentra transversalizado por un contexto complejo y multicausal. Sería sustancial, tal y como se desarrolló anteriormente, que se apueste desde las instituciones educativas al trabajo Psicopedagógico, dado que podría permitir el despliegue de movimientos rizomáticos e instituyentes que responden a otro modo de concebir la educación.

Otra tarea posible para el psicopedagogo es, trabajar junto al docente de grado la re- construcción o re-encuentro de vínculos con aquellos que se encuentran al margen de la dinámica escolar y así no “descansar”, tal y como lo expresa uno de los Docentes entrevistados, en los Maestros Integradores. A partir de este movimiento, se beneficiaría a la totalidad del alumnado, dado que propiciarían encuentros con sus compañeros, con el Docente y el conocimiento que se reconocerían alegres, entendidos como sentimientos que se enlazan con la potencialidad del sujeto, permitiendo el despliegue de la inteligencia y generando resultados inclusivos (Belgich et al., 2018). Se torna necesario reconocer al otro como semejante creando lazos para un pacto intersubjetivo (Bleichmar, 2014).

Podría decirse entonces, que la Psicopedagogía funciona como aquella disciplina que introduce, pensando en singularidades y diversidades, los primeros pasos para una verdadera inclusión educativa.

## REFERENCIAS

- Acosta, A. & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154.
- Baeza, S. (2013). Miradas transdisciplinarias en educación. *Revista Aprendizaje Hoy*, (85), 21-36.
- Baravalle, L. (1995). *La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar*. Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes.
- Barrozo, N. (2018). Educación secundaria y discapacidad: Entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión. *Revista Ruedes*, 8, 32-47.
- Barrozo, N. & Cobeñas, P. (2019). La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria de Salta. *Cuadernos de Humanidades*, (31), 132-152.
- Belgich, H., Marrone, T. & Martinelli, MA. (2018). Hay otros mundos, y están en este. *Retos XXI*, 2, 37-48.
- Belgich, H., Martinelli, MA. & Sagues, A. (2010). *Volver a pensar el sujeto de la escuela especial*. Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Bermejo García, M., Fajardo Caldera, M., Castro, F., Ruiz Fernández, M. & Díaz, A. (2005). El papel del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 39-52.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.

- Borsani, MJ. (2019). *Construir un aula inclusiva: estrategias e intervenciones*. Paidós.
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 69-109.
- Cabello, L. (2020). *Proyectos de Inclusión Escolar. Perspectivas de Docentes de Grado y de Docentes de Apoyo*. Tesis para la obtención del título de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Chávez-Zaldívar, N. & Mendoza-Cevallos, AR. (2015). La formación inicial del maestro primario para la atención a escolares con necesidades educativas especiales. *Revista Luz*, 14, 67-79.
- Contino, M. (2015). *Institucionalización de la discapacidad intelectual en la ciudad de Rosario. Análisis de las políticas públicas y de los procesos de subjetivación, autonomía e integración escolar*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Cruz Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, (53), 1-28.
- Dabdub-Moreira, M. & Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 43-58.
- De la Cruz Orozco, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, (54), 1-15.
- Del Valle Peralta, Z. (2014). *Escenarios de la inclusión educativa*. Laborde Libros Editor.

- Demarco, F. & Pitton, E. (2020). Inclusión de estudiantes ciegos en el nivel secundario común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Del IICE*, (47), 151-168.
- Dubrovsky, S. & Lanza, C. (2019). Prácticas inclusivas en el Nivel Secundario: la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 15-32.
- Espinosa-Barajas, J., Llado-Lárraga, D. & Navarro-Leal, M. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *Revista Ciencia UAT*, 16(1), 16-135.
- Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I. & Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-13.
- Fernández, AM. (1993). *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Nueva Visión.
- Ferreira, M. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿Una nueva "política del cuerpo"? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(6), 6-19.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía, conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Editorial Biblos.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquén*, 15(1), 42-50.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.



- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *Resolución 4513/MEGC*, Buenos Aires, Argentina.
- Goncalves Da Cruz, J. (2015). *Montajes Temporarios*. IV Jornadas de Espacio Psicopedagógico, Buenos Aires, Argentina.
- González, L. (2001). *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma*. Ediciones del Boulevard.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, P. (2008) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Isaías, AC. (2020). La conformación de redes en los procesos de Inclusión educativa de niños con Trastornos del Desarrollo. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Rosario*, 1, 154-160.
- Lerner, H. (2006). Adolescencia, trauma e identidad. En Mc. Rother Hornstein (Comp.), *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas*. (pp. 27-49). Paidós
- Luna, M. & Maldonado, MR. (2021). *Trayectorias escolares e inclusión escolar: estrategias y posibilidades en el tránsito entre niveles. Estudio en la zona sur de la ciudad de Córdoba*. Tesis para la obtención del título de grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, JI. (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2001). *Comité Nacional de Ética en la Ciencia y la Tecnología, Documento Base*, Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2000). *La integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales a la escuela común*, Santa Fe, Argentina.
- Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70), 109-128.

- Moliner, O., Yazzo, MA., Niclot, D. & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, (20), 1-10.
- Morera Ramírez, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Revista Reflexiones*, 97(2), 35-54.
- Moreno Castro, E., Barrero, V., Marín, Y. & Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico*, (14) ,8-26.
- Navarro, MJ. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 33-55.
- Ocampo González, A. (2018). Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas. *Cuadernos de Educación Inclusiva*, 2, 24-54.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Palazzini, L. (2006). Movilidad, encierros, errancias: avatares del devenir adolescente. En Mc. Rother Hornstein (Comp.), *Adolescencias: Trayectorias Turbulentas* (pp.137-160). Paidós.
- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 12(33), 138-157.
- Quiroga, A. (2008). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ed. Cinco.

- Ramírez Morera, M. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Revista Reflexiones*, 97(2), 35-54.
- Ripollés, MT. (2008). La Discapacidad Dentro del Enfoque de Capacidad y Funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10 (20), 64-94.
- Rocha, M. (2017). *Discapacidad: pensamientos y aportes de un psicoanalista*. Laborde Libros Editor.
- Rodriguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, Santo Domingo, República Dominicana.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de la investigación*. Lumen-Humánitas.
- Sanhueza Henríquez, S., Granada Azcárraga, M. & Bravo Coppola, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile Y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42 (147), 884-899.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, (1) ,11-14.
- Sirvent, M. (2005). Problemática actual de la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (14), 1-13.
- Skliar, C. (2017). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Stolkiner, A. (2005). *Interdisciplina y Salud Mental. Salud Mental y Mundialización: estrategias posibles en la Argentina de hoy*. IX Jornadas Nacionales de Salud Mental, I Jornadas Provinciales de Psicología, Posadas, Misiones.

- Stolkiner, A. (2011). *¿Qué es escuchar un niño?: Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud*. III Simposio internacional sobre la patologización de la infancia, Buenos Aires, Argentina.
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e Integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Eudeba.
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M.J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Revista Educación y Educadores*, 19(1), 9-28.
- Terigi, F. (2021). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En R. Blanco, L. Hernandez & A. Marchesi (Comp.), *Educación inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Fundación Mapfre.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben en lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.
- Winnicott, D.W. (1957). *El niño y el mundo externo*. Paidós.

## APÉNDICE

### Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: "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." y cuya responsable es Di Franco, Virginia Milagros, DNI 41.904.460.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es conocer los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad en el inicio de su escolaridad secundaria, desde la perspectiva docente y profesionales de un equipo terapéutico.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas semi-dirigidas a Docentes de primer año del Nivel Secundario de una escuela ubicada en la zona norte de Rosario, como así también a Profesionales de un equipo terapéutico del macrocentro de la ciudad.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....  
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: .....

## **Instrumento de recolección de datos empleado**

### Objetivo 1: adolescencia

#### **DOCENTES**

1-¿Qué entendés por adolescencia?

2-Cuando el adolescente ingresa al primer año de la secundaria, debería comenzar a armarse con otros recursos/herramientas... ¿Cuáles te parece que son? Y, ¿Qué grandes cambios percibís en este pasaje del Nivel Primario al Nivel Secundario tanto en lo que compete a lo pedagógico como así también a lo psicológico e individual?

3-¿Percibís diferencias entre el adolecer de sujetos con discapacidad? ¿Cuáles? ¿Cómo/donde las vez reflejadas?

4- A lo largo de tu profesión, ¿Has tenido la experiencia de trabajar con adolescentes integrados dentro del aula? ¿Cuántos adolescentes con proyecto de inclusión, generalmente, se encuentran integrados en un aula?

5-¿Cómo percibís la convivencia áulica de los alumnos de primer año con respecto a aquellos que poseen alguna discapacidad?

6-¿Qué rol consideras que tiene el otro como par para el estudiante con discapacidad en la escolaridad secundaria?

7-¿Qué normativa vigente conoces acerca de los procesos de integración escolar?

#### **PROFESIONALES**

8-¿Qué entendés por adolescencia?

9- Cuando el adolescente ingresa al primer año de la secundaria, debería comenzar a armarse con otros recursos/herramientas... ¿Cuáles te parece que son? Y, ¿Qué grandes cambios percibís en este pasaje del Nivel Primario al Nivel

secundario tanto en lo que compete a lo pedagógico como así también a lo psicológico e individual?

10- ¿Percibís diferencias entre el adolecer de sujetos con discapacidad? ¿Cuáles? ¿Cómo/donde las vez reflejadas?

11-¿Con qué estrategias se abordan, desde la terapéutica, los nuevos y emblemáticos cambios que deben enfrentar los adolescentes con discapacidad?

12-¿Cuántos adolescentes, concurrentes del equipo terapéutico, se encuentran o encontraron integrados en primer año del Nivel Secundario de la institución educativa en cuestión?

13- ¿Qué rol consideras que tiene el otro como par para el estudiante con discapacidad en la secundaria?

14- ¿Qué normativa vigente conoces acerca de los procesos de integración escolar?

Objetivo 2: estrategias empleadas por los profesionales del equipo terapéutico y los docentes.

## **DOCENTES**

15- ¿Qué entendés por inclusión educativa?

16- ¿Cómo pensás el término “discapacidad”?

17-¿Implementás estrategias específicas en relación a la necesidad del alumnado? ¿Cuáles?

18-¿Qué entendés por PPI (Proyecto Pedagógico Individual)? Aproximadamente, ¿Con cuántos adolescentes que hayan cursado primer año del Nivel Secundario que disponían o disponen de PPI trabajaste a lo largo de tu profesión?

19- ¿Realizan adecuaciones curriculares dentro del aula/institución? ¿Cuáles son? ¿Desde cuándo las implementan?

20- ¿Se tienen en cuenta los contenidos pedagógicos cuando se lleva a cabo un PPI? ¿Se priorizan los mismos?

21- ¿Existen las condiciones edilicias necesarias en la institución, adaptadas a las situaciones particulares de los estudiantes con discapacidad?

22- ¿Cuentan con equipo interdisciplinario de profesionales correspondientes exclusivamente a la institución educativa?

### **PROFESIONALES**

23- ¿Qué entendés por inclusión educativa?

24- ¿Cómo pensás el término “discapacidad”?

25- ¿Cómo está compuesto el equipo terapéutico?

26- ¿Se implementan estrategias/adecuaciones curriculares pensadas para los docentes desde el equipo terapéutico? ¿Cuáles? ¿Podrías darme un ejemplo?

### Objetivo 3: interdisciplina

### **DOCENTES**

27- ¿Qué es para vos la interdisciplina?

28- ¿Hay comunicación entre profesionales del equipo externo con los docentes?  
¿De qué modo se comunican?

29- ¿Te parece importante que exista una comunicación fluida con los profesionales del equipo terapéutico? ¿Por qué?

30- ¿Que aportes, desde tu disciplina, consideras necesarios para aquellos actores referentes de las integraciones escolares?

31- ¿Cómo se llevaría a cabo la integración de un niño con discapacidad desde el momento en el cual ingresa a la escolaridad secundaria?



32- ¿Qué posibilidades tiene el sujeto a partir de la creación de un proyecto de inclusión? ¿Qué actores deberían participar en su constitución?

33- ¿Qué aspectos consideras obstaculizadores a la hora de iniciar/sostener una integración escolar?

34- ¿Qué aspectos consideras que la escuela común le aporta a un estudiante con discapacidad?

35- ¿De qué manera se lleva a cabo el trabajo con las familias?

36- ¿Qué función realiza una docente de apoyo?

## **PROFESIONALES**

37- ¿Qué es para vos la interdisciplina?

38- ¿Hay comunicación entre profesionales del equipo externo con los docentes?  
¿De qué modo se comunican?

39- ¿Te parece importante que exista una comunicación fluida entre los docentes con el equipo terapéutico? ¿Por qué?

40- ¿Que aportes, desde tu disciplina, consideras necesarios para aquellos actores referentes de las integraciones escolares?

41- ¿Cómo se llevaría a cabo la integración de un niño con discapacidad desde el momento en el cual ingresa a la escolaridad secundaria?

42- ¿Qué posibilidades tiene el sujeto a partir de la creación de un proyecto de inclusión? ¿Qué actores deberían participar en su constitución?

43- ¿Qué aspectos consideras obstaculizadores a la hora de iniciar/sostener una integración escolar?

44- ¿Qué aspectos consideras que la escuela común le aporta a un estudiante con discapacidad?

45- ¿De qué manera se lleva a cabo el trabajo con las familias?

46- ¿Qué función realiza una docente de apoyo?

**Currículum Vitae.**

Nombre: Di Franco, Virginia Milagros.

Fecha de nacimiento: 03/06/1999.

Edad: 23 años.

D.N.I.: 41904460.

CUIL: 27419044607.

Dirección: Mitre 5556.

Teléfono: (341) - 156213575.

Localidad: Rosario, Santa Fé.

E- Mail: [virdifranco3@gmail.com](mailto:virdifranco3@gmail.com)



Formación académica:

-2012-2016: Egresada del Nivel Secundario en el Complejo Educativo Jesús de Nazaret.

-2017-2021: Finalización del cursado de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

Cursos y Seminarios:

-2019: Congreso "Discapacidad y lazo social". Convoca UNR y La Casa del Sol Naciente.

-2020: Curso "Inicio a la Docencia Universitaria." Convoca UGR.

-2022: Curso "Introducción al autismo". Convoca Fundación Neurodiversidad.

-2022: Congreso “Integración sensorial y Neuroaprendizaje”. Convoca Con-sentidos, equipo terapéutico.

Experiencia laboral:

-2020: Auxiliar de Segunda de la cátedra “Psicopatología”, materia correspondiente al 3er año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario.

-2021: Extensionista de la cátedra “Prácticas Pre- Profesionales III: Salud y Educación”, correspondiente al 5to año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario. Taller de alfabetización de adultos en el Hospital Roque Saenz Peña.

-2021 hasta el día de la fecha: Auxiliar de Segunda en la Cátedra “Prácticas Pre-Profesionales I: Salud”, correspondiente al 4to año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario. Intervenciones psicopedagógicas en la Unidad de Docencia Asistencial de la Universidad.

-2022 hasta el día de la fecha: Tallerista en el Centro Educativo Terapéutico “Fort-da.”

-2022 hasta el día de la fecha: Apoyo Escolar a niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje.

Habilidades:

Manejo de Inglés avanzado.

Manejo de Microsoft Office.