



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**LA INCLUSIÓN DESDE ADENTRO Y EN PRIMERA PERSONA:
EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

AUTORA

Lic. Angélica María Tobón Rendón

DIRECTORA

Dra. Sandra Ziegler

CODIRECTOR

Mg. Alexander Yarza de los Ríos

2019

RESUMEN

Este estudio se propone analizar las trayectorias y las experiencias escolares que atraviesan los estudiantes con discapacidad al interior del sistema educativo común, y en específico, en el nivel de secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. A partir del enfoque biográfico-narrativo se ha puesto como centro la voz de estos jóvenes, a fin de validar su participación y conversar sobre sus perspectivas y reflexiones acerca de la escuela y de su propia experiencia como “nuevos estudiantes” de secundaria, desde adentro y en primera persona. El análisis da cuenta de la gran cantidad de barreras y exclusiones a las que se ven enfrentados los jóvenes y sus familias, así como el proceso final de inclusión, excepcionalmente exitosa, que alcanzan gracias a la sincronización de varios factores: unas características particulares de las escuelas elegidas por estas familias; el trabajo conjunto llevado a cabo entre familia, escuela y equipo de apoyo externo, y la adquisición del “oficio de alumno” que acompaña el alto nivel de perseverancia que han desarrollado estos estudiantes con discapacidad a lo largo de su experiencia escolar y vital.

Palabras claves: Estudiante con discapacidad, secundaria, experiencia escolar, trayectoria escolar, inclusión escolar, voz, investigación biográfica-narrativa

ABSTRACT

This study aims to analyze the school trajectories and experiences that students with disability face within the regular educative system and, specifically, the City of Buenos Aires’s high school level. Through the biographical-narrative approach, the voices of this young people are put in the spotlight, thus both validating their participation and enabling them to talk about their perspectives and thoughts about the school and their own experience as “new students” of high school, from within and in first person. The analysis shows the great amount of barriers and exclusions that this young people and their families face, and at the same time the final process of inclusion, exceptionally successful, that they reach thanks to the synchronisation of several factors: some particular characteristics of the schools chosen by the families; the joint work done by the family, school and external support team, and the acquisition of the “student walks of life”, that goes together with the high perseverance level that this students with disability have shown through both their scholar and life experiences.

Key Words: Student with disability, high school, school experience, school trajectory, school inclusion, voice, biographical-narrative research

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a la directora de esta tesis Sandra Ziegler, quien creyó en la propuesta y en mí, dirigiendo todo el proceso con un apoyo incondicional. En todo momento recibí la más valiosa y acertada guía académica, con calidez, comprensión y la maravillosa calma que siempre irradia. Gracias por su trato siempre respetuoso, su confianza y cariño. Hoy siento admiración y agradecimiento por haberme permitido crecer en cada asesoría.

A Alexander Yarza por haber realizado la codirección de este trabajo; por la generosidad intelectual con la que constantemente me incentivo a recorrer el intrincado universo de la discapacidad, con sus tensiones, desafíos y apuestas. Por compartir su sabiduría personal que contribuyó para que este proceso fuera una experiencia sumamente rica; pero en especial, gracias por su amistad y afecto.

Quiero agradecer a FLACSO, mi casa de estudio y espacio de aprendizajes incalculables, por su cálida acogida.

A FLACSO y al Ministerio de Educación de la Nación, por el convenio que hizo posible ser becaria de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación y que dio comienzo así a convertir un sueño en realidad.

A la Fundación por la Igualdad de Oportunidades por concederme la beca de financiamiento para el desarrollo de esta tesis. Agradezco la confianza puesta en este proyecto y admiro su búsqueda constante a través de diferentes vías, para brindar mayor calidad de vida a las personas con discapacidad.

Agradezco de todo corazón a los directivos y docentes, por abrirme las puertas de sus escuelas y compartir conmigo sus vivencias.

Un agradecimiento muy especial a los estudiantes y las familias coparticipes de este proceso y visionarios de un futuro educativo realmente inclusivo. Gracias a los seis jóvenes estudiantes que me recordaron durante todo el proceso, la magia de la condición humana. Gracias por confirmar la idea que defendí desde un principio; ustedes encarnan significativas historias para el ámbito educativo, capaces de ser narradas con sus propias voces.

Quiero agradecer a la Profesora Elizabeth Guglielmino y a las dos grandiosas mujeres que hacen parte de su equipo de trabajo, Cristina y Gilda, por compartir desinteresadamente su experiencia y bagaje académico e investigativo en el comienzo de este estudio.

A la Profesora Verónica Rusler quien a través de su invitación al Seminario Anual de Extensión: La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades, me brindo la posibilidad de pensar nuevas rutas de exploración.

A RUEDES y al Observatorio de Discapacidad de la Universidad de Quilmes, que gracias a sus encuentros y seminarios, me pude nutrir de nuevas ideas, sugerencias y de personas que siempre prestaron atenta escucha a la construcción de este trabajo de tesis.

A mis estudiantes con quienes he compartido la realidad de la inclusión educativa en el día a día de la vida escolar Julieta, Oliver, Sebastián y Tobías.

Haber sostenido durante años el entusiasmo por transitar el proceso de tesis y llevarla a término, fue posible gracias al apoyo, compañía y cariño de mis seres queridos quienes merecen una mención especial.

A mi madre Luz Myriam y mi hermana Laura, mis grandes tesoros, por su compañía amorosa e incondicional a lo largo de todo este proceso, capaces de sacrificar el compartir desde la presencia física durante estos años, para apoyarme en la realización de un sueño.

A mi esposo Hernán por la luz que me irradia cada día, por su valoración, por creer en mí y tener siempre al alcance una palabra de aliento, de ánimo, de comprensión. Por su amor.

Para mis amigas Mónica y Alejandra, mi profundo afecto y gratitud, por el respaldo constante, la escucha, la palabra adecuada y el apoyo que me brindaron, en este y otros tantos sueños.

A la Argentina por ser una casa hospitalaria, por convertirse en mi casa.

Y por supuesto Dios, Gracias.

INDICE

PUNTOS DE PARTIDA	15
<i>Indagando la inclusión escolar en la voz de sus actores: elementos conceptuales y experiencias que nutren la investigación</i>	24
<i>Sendas teóricas</i>	30
<i>Trama Metodológica</i>	42
Presupuestos epistemológicos	42
Enfoque de investigación	43
Diseño metodológico	45
Selección de participantes	46
Recolección de la información	48
Análisis de la información	51
CAPÍTULO 1	54
RELATOS DE VIDA: NARRANDO EXPERIENCIAS Y ENTRELAZANDO HISTORIAS ..	54
1.1 Relato de vida de Martín	54
1.2 Relato de vida de Chavo.....	74
1.3 Relato de vida de Alejandro.....	96
1.4 Relato de vida de Lucas	119
1.5 Relato de vida de Alberto.....	142
1.6 Relato de vida de Osvaldo.....	164
CAPÍTULO 2.....	183
TRAYECTORIA: BASE DE LA TRAMA Y SUSTENTO DE LA EXPERIENCIA	183
2.1. Dimensión objetiva, estructural: configuración de las trayectorias en el marco de la estrategia de personalización en lo institucional, familiar y terapéutico.....	186
2.1.1. La inclusión desde la perspectiva institucional, memorias de la escuela	186
2.1.2 Los equipos terapéuticos y profesionales de apoyo dentro y fuera de la escuela	191
2.1.3 El soporte familiar como clave de la inclusión	194
2.2. Dimensión subjetiva: Construcción de sentido y encuentro con otros en la narrativa	197
2.2.1 El peso de las biografías docentes y el corrimiento de los límites para la inclusión.....	197
2.2.2 Dar la voz a los estudiantes con discapacidad: Sentidos atribuidos a la experiencia escolar en secundaria	201
2.2.3 La escolarización vivida: el peso favorable de la socialización	204
2.3. Nuevos estudiantes y Buenos estudiantes	210
CONCLUSIONES.....	214
BIBLIOGRAFÍA	220
ANEXOS	231
Anexo I Consentimiento Informado.....	231
Anexo II	234
Protocolo de recolección de la información para familias	234

Anexo III	239
Protocolo de recolección de la información para Docentes, Directivos y otros profesionales de apoyo a la inclusión	239
Anexo IV	242
Protocolo de recolección de la información para estudiantes	242

INDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 14: Apoyo terapéutico extraescolar (Martín)</i>	69
<i>Cuadro 15: Apoyo escolar en la primaria (Martín)</i>	69
<i>Cuadro 16: Apoyo escolar en la secundaria (Martín)</i>	70
<i>Cuadro 17: Barreras en la trayectoria escolar (Martín)</i>	70
<i>Cuadro 18: Apoyo terapéutico, pedagógico y actividades de ocio y tiempo libre (Chavo)</i>	91
<i>Cuadro 19: Apoyo escolar en la primaria (Chavo)</i>	91
<i>Cuadro 20: Apoyo escolar en la secundaria (Chavo)</i>	92
<i>Cuadro 21: Barreras en la trayectoria escolar (Chavo)</i>	92
<i>Cuadro 22: Apoyo terapéutico y pedagógico extraescolar (Alejandro)</i>	113
<i>Cuadro 23: Apoyo escolar en la primaria (Alejandro)</i>	113
<i>Cuadro 24: Apoyo escolar en la secundaria (Alejandro)</i>	114
<i>Cuadro 25: Barreras en el nivel de primaria (Alejandro)</i>	115
<i>Cuadro 26: Barreras en el nivel de secundaria (Alejandro)</i>	115
<i>Cuadro 27: Apoyo pedagógico y terapéutico extraescolar (Lucas)</i>	136
<i>Cuadro 28 Apoyo escolar en la primaria (Lucas)</i>	136
<i>Cuadro 29: Apoyo escolar en la secundaria (Lucas)</i>	137
<i>Cuadro 30: Barreras en la trayectoria escolar (Lucas)</i>	138
<i>Cuadro 33: Apoyo escolar en la secundaria (Alberto)</i>	159
<i>Cuadro 35: Apoyo terapéutico y pedagógico extraescolar (Osvaldo)</i>	177
<i>Cuadro 36: Apoyo escolar en la primaria (Osvaldo)</i>	178
<i>Cuadro 37: Apoyo escolar en la secundaria (Osvaldo)</i>	178
<i>Cuadro 38: Barreras en el nivel de primaria y secundaria (Osvaldo)</i>	179

INDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 6: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Martín</i>	71
<i>Gráfico 7: Sentidos atribuidos por Martín a la escuela secundaria</i>	72
<i>Gráfico 8: trayectoria seguida por Martín de acuerdo a las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia</i>	72
<i>Gráfico 9: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Chavo</i>	93
<i>Gráfico 10: Sentidos atribuidos por Chavo a la escuela secundaria</i>	94
<i>Gráfico 11 trayectoria seguida por Chavo de acuerdo a las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia</i>	95
<i>Gráfico 12: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Alejandro</i>	116
<i>Gráfico 13: Sentidos atribuidos por Alejandro a la escuela secundaria</i>	117
<i>Gráfico 14: trayectoria seguida por Alejandro de acuerdo a las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia</i>	118
<i>Gráfico 15: Pasos seguidos por la escuela para la inclusión de Lucas</i>	139
<i>Gráfico 16: Sentidos atribuidos por Lucas a la escuela secundaria</i>	140
<i>Gráfico 17: trayectoria seguida por Lucas de acuerdo a las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia</i>	141
<i>Gráfico 18: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Alberto</i>	161
<i>Gráfico 19: Sentidos atribuidos por Alberto a la escuela secundaria</i>	162
<i>Gráfico 21: trayectoria seguida por Alberto de acuerdo a las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia</i>	163
<i>Gráfico 21: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Osvaldo</i>	180
<i>Gráfico 22: Sentidos atribuidos por Osvaldo a la escuela secundaria</i>	181
<i>Gráfico 23: trayectoria seguida por Osvaldo de acuerdo a las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia</i>	182

PRESENTACIÓN

Los y las estudiantes con discapacidad han ingresado a la escuela común por la fuerza del texto ley, subordinando el lenguaje de la ética al lenguaje del derecho y en consecuencia, como lo he podido observar desde mi experiencia profesional, los resultados de este avance normativo, discursivo y teórico, no reflejan en las prácticas educativas escolares en general y en el estudiantes con discapacidad, su existencia y su experiencia en particular, los objetivos que los motivan.

Como sujeto de aprendizaje y docente, las experiencias del encuentro con estudiantes con discapacidad han sido diversas, cambiantes, sensibilizadoras y siempre generadoras de inquietudes. Estos roles y la posibilidad de vivir en dos contextos, dos países (Argentina y Colombia), me han permitido recuperar cada encuentro como un nuevo acontecimiento con diferentes aproximaciones, siempre enmarcados desde la escuela como espacio de educación formal y desde la integración académica/educativa o la educación inclusiva aceptada por estas como normativa. Desde mi experiencia me he encontrado con niños, niñas y jóvenes con discapacidad, como estudiantes inmersos en una comunidad educativa; la pregunta por su trayectoria e historia, por su voz pocas veces escuchada y sus permanentes silencios, su presencia en la lista de los docentes y su ausencia como partícipes activos dentro del sistema educativo y en especial en el nivel de secundaria, han sido motivación para dar surgimiento a esta investigación.

Igualmente, en la búsqueda del trasfondo de estos cuestionamientos desde el rol de estudiante, he logrado significar la educación como espacio para la reconstrucción de la memoria, para aprendernos, escribirnos y escucharnos conjuntamente; me he encontrado con la investigación biográfico-narrativa y con la posibilidad que tengo en tanto investigadora, de dar paso a la conversación y al relato comprensivo que el otro me permite. Este enfoque hizo posible relatar hechos que han sido poco cuestionados, contar aquello de lo que poco se ha hablado, utilizar estrategias que trascienden lo convencional y hacer visible la voz de aquellos que no han hablado y a quienes poco se les ha escuchado en investigación, como es el caso de los estudiantes con discapacidad.

Centrándome en el contexto educativo argentino y específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, surge la pregunta por la educación inclusiva desde sus políticas y su puesta en acción en las instituciones de educación secundaria común, esperando impactar en el conocimiento del

estudiante con discapacidad en tanto joven y del joven con discapacidad en tanto estudiante. Me ha interesado conversar con estos “nuevos estudiantes” sobre sus formas de sentir y vivenciar la escuela, lo cual escapa a variables sistémicas, indicadores estadísticos y a las determinaciones de los discursos prescriptivos y normativos sobre la inclusión educativa o aquellos discursos homogenizantes, normalizadores o medicalizantes sobre la discapacidad. De igual forma he considerado necesario el diálogo con las personas que rodean la experiencia de los estudiantes desde el contexto del hogar y la escuela.

Los estudiantes participantes de esta investigación presentan discapacidad cognitiva, trastorno del espectro autista o trastornos psiquiátricos. La elección de estas condiciones tiene que ver, en primer lugar, con el interés explícito de la Fundación por la Igualdad de Oportunidades que apoyó financieramente este estudio¹ y, en segundo lugar, se fundamenta en la necesidad de abordar las condiciones educativas en las que se encuentra una población estudiantil que ha sido poco visibilizada a nivel investigativo y que además es justamente su “diagnóstico”, la razón para que se presenten en su trayectoria una multiplicidad de exclusiones escolares y, singularmente, dificultades para el ingreso, permanencia y promoción en el nivel de la secundaria.

Este estudio incorpora un elemento que tiene por su parte gran centralidad en el discurso social y en el debate educativo actual, esto es la educación secundaria. Este nivel educativo pone en crisis su contrato fundacional de formación de las élites, ante el requerimiento de abrirse a la educación para todos; es decir, supone la escolarización de estudiantes que no se corresponden con aquellos grupos para quienes en su génesis estaba dirigida y el paso de una escuela que formaba unos pocos, que era selectiva y excluyente, a brindar cobertura masiva y formación incluyente para toda la población. (Braslavsky, 1995; Terigi, 2008; Tiramonti, 2009).

Estas características hacen de la secundaria un nivel que supone de entrada fuertes tensiones para el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad. Teniendo en cuenta en palabras de (Southwell, 2009) que en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX y que desde entonces diversas dinámicas de producción y

¹ El trabajo de campo de este estudio fue posible gracias al financiamiento otorgado por la Fundación por la Igualdad de Oportunidades. Deseo expresar a ellos mis más sentidos agradecimientos por la confianza puesta en este proyecto y su búsqueda constante a través de diferentes vías para brindar mayor calidad de vida a las personas con discapacidad.

reproducción de las desigualdades escolares aún permanecen; mucho más habrá que decir para estos jóvenes con discapacidad, estos “nuevos estudiantes” para quienes esta masividad solo los alcanzó hace poco más de una década.

Siguiendo a Southwell, “la matriz que sostiene este nivel ha persistido con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX, destacándose la organización curricular enciclopédica y fragmentaria y una estructura institucional que parece poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver” (2009, pág. 147). La permanencia de este formato escolar en la secundaria a pesar de la incorporación de nuevas poblaciones, y la existencia de otras características que la diferencian de la primaria (docentes itinerantes, disciplinas escolares fuertemente diferenciadas, contenidos con mayor grado de complejidad, incursión de otros modelos pedagógicos y estilos de enseñanza); constituye un gran reto para la inclusión de estudiantes con discapacidad; para su acceso, permanencia, promoción y un impacto en su experiencia escolar y social.

Además de estas características particulares del nivel, un elemento más complejiza la inclusión en la escuela secundaria, esto es la edad evolutiva en la que se encuentran los estudiantes. Con la adolescencia llegan transformaciones no sólo corporales sino subjetivas y no sólo en relación con sí mismos sino con los otros; imprimiendo la necesidad de una reacomodación tanto del joven como de su entorno familiar y escolar. Esto plantea nuevos conflictos en la construcción de su identidad, en las relaciones sociales y en su experiencia escolar, lo cual marca un punto de inflexión en su trayectoria educativa.

Este entramado panorama de la educación secundaria que tiene gran centralidad en el discurso social y en el debate educativo actual, se pone en tensión con dos hechos a resaltar: el primero es que tanto Argentina como otros países de la región (Uruguay, México, Chile, Brasil, Ecuador), han declarado este nivel como obligatorio en sus últimas legislaciones educativas, lo cual implica un gran paso para el campo educativo, pero que no está lejos de dificultades en su implementación al tratarse de la incorporación de una población históricamente excluida, que debe naturalizar dentro de su trayectoria el paso por este nivel (Pineau, 2002). Es así como, a pesar de la obligatoriedad, los estudiantes con discapacidad se encuentran con un sinnúmero de obstáculos para su acceso a la escuela, barreras y exclusiones a lo largo de su trayectoria que dificultan su permanencia y una minoría de estudiantes que logra finalizar el último año de la secundaria, se topan con inconvenientes para recibir el mismo título que sus compañeros o garantizar la validez de este; más allá de un certificado “simbólico”

En el documento Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina (2009, pág. 46), el Ministerio de Educación expone que “se han desarrollado satisfactoriamente experiencias de trabajo compartido con el nivel primario y con el nivel inicial, pero en el nivel secundario, la experiencia es menor y se plantean varios desafíos vinculados a su obligatoriedad y a la educación integral de jóvenes y adultos”. Por su parte la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación, plantea que, hasta el presente, la estrategia predominante para la atención educativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad ha estado abocada casi exclusivamente a la formación laboral, sin brindar propuestas pedagógicas acordes a su franja etaria. Al respecto, la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación garantiza la certificación de educación primaria que habilita a todos los/las estudiantes con discapacidad el continuar su trayectoria en el nivel secundario² y brinda orientaciones sobre su promoción, acreditación y certificación del nivel.

Un segundo hecho es que a pesar de la existencia de otras modalidades como es la Educación Especial, la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la escuela común, se ha venido instalando como respuesta educativa por excelencia; ha llegado a convertirse en un discurso educativo oficial que se ha familiarizado y naturalizado al interior de las escuelas y las familias y entre expertos, profesionales y agentes educativos. Es así como las familias envían sus hijos a las instituciones educativas comunes, los docentes los reciben en sus aulas y los teóricos y políticos escriben y disertan sobre las formas de estar en la escuela. Cabría preguntarse entonces qué tienen que decir al respecto los hijos de esas familias, los estudiantes de esas escuelas y los sujetos-tema de los académicos y responsables de las políticas educativas.

Este estudio pretende ser un aporte a un campo de investigación aún incipiente en Argentina y en la región. Una investigación *sobre ellos*, pero *desde y con ellos*, proponiendo analizar las trayectorias y las experiencias escolares que atraviesan los estudiantes con discapacidad al interior del sistema educativo común, y en específico, en el nivel de secundaria. Para ello se realiza una descripción de sus trayectorias escolares y la reconstrucción de sus experiencias en tanto protagonistas de estas, a fin de poder interpretar los significados y sentidos que elaboran estos jóvenes con discapacidad acerca de la escuela y de su propia experiencia como estudiantes

² Estarán disponibles, además, las siguientes alternativas: escuelas de Educación Secundaria en sus distintas opciones y modalidades (Educación a distancia, Educación Secundaria Orientada, Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Encierro, Educación Rural y en el caso de aquellas jurisdicciones que posean Educación Secundaria de la modalidad de Educación Especial basadas en la currícula oficial de nivel secundario), escuelas de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Formación Profesional, escuelas o centros de Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con discapacidad.

de secundaria. En esta dirección, se busca poner como centro la voz de los estudiantes con discapacidad desde su experiencia en la escuela inclusiva, validar su participación y conversar sobre sus perspectivas y reflexiones; ya no desde afuera, desde lo externo a la escuela o sólo desde la mirada y la voz del otro, sino más bien desde adentro y en primera persona.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis recorre cuatro capítulos desde los cuales puede leerse la experiencia escolar de estudiantes con discapacidad en el nivel de secundaria.

El capítulo introductorio delimita el problema de investigación y contextualiza la atención educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Así mismo, presenta un panorama general de la educación de personas con discapacidad y su visibilización en investigaciones nacionales e internacionales a través del estado del arte. El apartado retoma investigaciones que dan voz tanto a personas con discapacidad, como a aquellos que participan en su proceso educativo (compañeros, docentes, directivos, familia), ya sea en el nivel primario como secundario. Por último, un tercer apartado de este capítulo se refiere a la metodología cualitativa y al enfoque biográfico-narrativo elegido para la construcción de los relatos de vida de seis estudiantes con discapacidad. Se detallan aquí los procedimientos para la recolección, análisis e interpretación de la información, así como la memoria de la experiencia del trabajo de campo.

El capítulo 1 presenta la narración a varias voces de los relatos de vida de cada uno de los 6 estudiantes, como resultado de un análisis vertical y cruzado de las voces de los y las participantes que contribuyeron en este trabajo. Cada relato se enriquece al final con cuadros y gráficos que ordenan la información y esquematizan los hechos más relevantes de las trayectorias y experiencias escolares. Es importante aclarar que otras investigaciones cualitativas suelen presentar esta información como anexos del informe; no obstante, siguiendo el enfoque biográfico narrativo y considerando como uno de los mayores aportes de este estudio, la visibilización de las voces de los estudiantes con discapacidad y de quienes los acompañan en su trayectoria educativa; se consideró que la presentación en detalle de la narración de estos actores como contenido de un capítulo, permitiría dar a conocer cómo ellos mismos descubren, interpretan y construyen su propio mundo, entretejiendo la experiencia individual con la realidad de la que hacen parte en la cotidianidad de lo escolar. Esta reconstrucción de las trayectorias de los entrevistados también fue posible por la forma y los recaudos con que se desarrollaron las entrevistas, habida cuenta de la necesidad de mantener un diálogo fluido con estos adolescentes, teniendo en cuenta que se incluyeron narraciones de situaciones que han resultado difíciles en sus historias de vida. La metodología empleada para la realización de las entrevistas se describe con detalle más adelante.

El capítulo 2 analiza de forma sincrónica los seis relatos de vida desde la perspectiva de 4 categorías construidas a partir de los casos presentados en el capítulo anterior. Mediante dichas categorías se busca comprender las confluencias y divergencias entre las trayectorias y las experiencias escolares de los estudiantes, teniendo en cuenta la labor de las escuelas, sus acciones y las adecuaciones realizadas a favor de la educación de los estudiantes; el rol desempeñado por los equipos terapéuticos externos e internos a la escuela; la familia como un soporte clave en el proceso de inclusión y el papel de los estudiantes en su propio proceso educativo, ya sea desde los sentidos que atribuyen a la escuela secundaria, los vínculos que allí establecen y las estrategias propias que implementan para acceder y permanecer en la escuela.

Finalmente, se presentan las conclusiones que sintetizan los hallazgos y reflexiones finales de esta investigación. Los estudiantes valoran positivamente la escuela y las experiencias vividas a lo largo de su trayectoria, en especial, la posibilidad del encuentro con otros pares; no obstante, ellos, sus familias y docentes, son conscientes del sinnúmero de dificultades, barreras y exclusiones que tienen que enfrentar en su paso por el sistema educativo. Podemos hablar de estos seis estudiantes como excepcionalmente “exitosos”, en lo que al proceso de inclusión se refiere, gracias a la sincronización de varios factores: unas características particulares de las escuelas elegidas por estas familias; el trabajo conjunto llevado a cabo entre familia, escuela y equipo de apoyo externo, y la adquisición del “oficio de alumno” y perseverancia que desarrollaron a lo largo de su experiencia escolar y vital estos estudiantes. De otro lado es de resaltar lo significativo del enfoque biográfico narrativo para este estudio, el cual resultó ser dialógico, dando cabida a la subjetividad de los actores y permitiendo la flexibilización de la metodología de acuerdo con sus posibilidades.

PUNTOS DE PARTIDA

Los procesos de universalización de las oportunidades de acceso a la educación en tanto derecho y en tanto obligación, garantizados por normas nacionales e internacionales, han imprimido cambios en la cobertura y en la expansión con el fin de garantizar desde la visión de la “educación para todos”, la incorporación a la escuela de poblaciones antes excluidas tales como las personas con discapacidad; promoviendo para estas, una trayectoria educativa que asegure su ingreso, permanencia y promoción.

Estas normas oficiales difícilmente se incorporan de forma explícita en la escuela; son apropiadas y reinterpretadas desde sus propias reglas y recursos, desde su orden institucional preexistente, desde la cultura escolar; y es justo allí entre las normas oficiales y esta realidad cotidiana escolar, donde surge tanto la experiencia de ser estudiante como las diversas y particulares formas de construir la trayectoria educativa en el que se afirma este rol.

Al garantizar el derecho a la educación para las personas con discapacidad, inherentemente se hace efectivo su derecho a ser estudiante y a ser parte de la escuela; lo que implica aprender a estar en ella, aprender su arbitrario cultural y apropiarse de los códigos de un espacio situado históricamente como construcción de la modernidad, como forma educativa hegemónica en todo el globo; con características estructurales particulares, que hace un uso específico del espacio y el tiempo, que dispone de dispositivos específicos de disciplinamiento, evaluación, currículos, prácticas universales y uniformes, entre otros. (Pineau, 2002)

Este paso por la escuela impregna a cada uno de huellas permanentes y hasta cierto punto determinantes de los recorridos formativos futuros; el hecho de permanecer en este espacio durante cinco o más horas diarias en el transcurso de tantos años, de participar de su cotidianidad en el tránsito de la infancia, la adolescencia y el inicio de la adultez, necesariamente establece una experiencia escolar, que a su vez la trasciende y se hace extensiva a la experiencia de vida en general.

En el reconocimiento de esta escuela como promotora de experiencias y de los jóvenes con discapacidad, como estudiantes insertos en un espacio en el que participan como protagonistas y a su vez, hacedores de sus propias experiencias y sentidos diversos; nos proponemos escuchar sus voces, atender a sus narraciones y reconocer a partir de estas en el interior de los procesos inclusivos, aquello que va más allá de los parámetros normativos, los documentos oficiales y las variables estadísticas.

Esto último es promovido por el hecho de que en la actualidad, la inclusión se plantea como el culmen educativo y la mejor opción para dar una respuesta educativa acertada a las personas con discapacidad. Ya sea como filosofía, política o estrategia educativa, la inclusión está cargada de significantes y significados que aluden al respeto, al derecho y al acceso. Consignas como atención a la diversidad, respeto por las diferencias, igualdad de oportunidades y educación para todos, hacen de la inclusión una novedosa y compleja propuesta de la que es difícil no dejarse tentar y apartarse para ver sus conflictos, contradicciones e incluso sus posibilidades efectivas.

Este tema tiene gran relevancia en el discurso social y educativo actual, por lo que se han abocado para su discusión y análisis, estudios académicos desde diversas disciplinas y en diferentes latitudes, además de constituirse en categoría notable de los discursos de organismos internacionales entre los que se destaca UNESCO y UNICEF, y de los programas de políticas sociales y focalizadas de los países de Latinoamérica, dirigidas con mayor énfasis a sectores de escasos recursos y de forma ampliada hacia otros sectores socialmente vulnerables, entre los que se ubican las personas con discapacidad.

La inclusión social, tiene sus raíces en el intento de contrarrestar el efecto acentuado de los procesos de desigualdad de las políticas neoliberales; por tanto, la demanda de inclusión hace su aparición en la esfera pública, en un contexto donde cada vez más personas son excluidas de las ventajas y responsabilidades de la ciudadanía política, donde se presenta una exaltación de la responsabilidad individual y se resaltan los valores de la competencia y el mérito individual para enfrentar el mundo y sus exigencias en el marco de sociedades signadas por dinámicas mercantilistas.

Ahora bien, el acceso a la educación es uno de los mecanismos principales de la inclusión social y es en esta proliferación de discursos y más específicamente desde el debate educativo, que se presenta la *inclusión escolar o educación inclusiva*, la cual, al formar parte de la agenda global, en contextos locales, regionales e internacionales, legitima toda práctica educativa que desde ella se ampara. Sus principios se van a concretar a través del movimiento *Educación para Todos* que vela por el derecho a la educación básica de niños, jóvenes y adultos, impactando principalmente en los grupos sociales que se han visto sometidos a procesos de desigualdad, discriminación y exclusión, tales como los sectores más pobres, los grupos étnicos minoritarios, poblaciones que habitan en lugares remotos, personas desplazadas, personas afectadas por

trastornos civiles o situaciones de emergencia, niños que trabajan y las personas con discapacidad. (UNESCO, 1990; UNESCO, 2000)

Desde el marco de este mismo movimiento y, particularmente, para el último grupo en mención en el cual se centra nuestro interés, se presenta la Declaración de Salamanca (1994) con gran impacto en los sistemas educativos de Latinoamérica y desde la cual se convoca a los países a defender el principio de integración educativa o escolar. De esta forma, la educación de las personas con discapacidad adquiere fuerte visibilidad y comienza a ser una preocupación de la educación formal, regular o común; claro que al llegar a este complejo panorama social y educativo, previamente trasegaron su propia historia.

Al desentrañar este recorrido histórico, se puede observar cómo las personas con discapacidad han sido entendidas, atendidas, tratadas, ajustadas, de acuerdo con el momento histórico y a las características de la sociedad instalada. Han sido objeto de estudios de diversas disciplinas, inicialmente la medicina, la psiquiatría, la psicología y la pedagogía y más recientemente, la política y las ciencias sociales; en tanto discípulos que brindan aportes al campo educativo. Así pues en la medida en que los discursos se han transformado, han dado vida a diferentes prácticas sociales y, con éstas, a diferentes formas educativas que han pasado por el aislamiento, el encierro, la marginación, el control, la institucionalización; para finalmente dar origen en los últimos tramos de este recorrido a tres propuestas que aún permanecen vigentes y que hacen parte del debate pedagógico, teórico y conceptual actual: la educación especial, la integración educativa y, por último, la inclusión educativa o educación inclusiva.

Hacia la década del sesenta, se produjo la expansión de los sistemas de *educación especial* para aquellos a quienes el sistema educativo ordinario no podía dar respuesta, brindándoles desde un paradigma que entendía la discapacidad como una patología de orden individual, asistencia médica, psicológica y terapéutica, por parte de personal especializado con propósitos rehabilitadores y una atención educativa acorde a sus necesidades.

A partir de la década del sesenta se impulsa desde los países nórdicos la integración educativa, que más tarde retomarían otros países de Europa y en los Estados Unidos, como respuesta a indicadores de inviabilidad de la educación especial, bajo el principio de educar a las personas con discapacidad dentro del sistema educativo común. Para el caso de Latinoamérica, esta transformación se presenta retomando el modelo español que se basa a su vez en los fundamentos del informe Warnock publicado en 1978, el cual introduce el término de Necesidades Educativas Especiales que hace énfasis en la descripción de las necesidades de la

persona en oposición a los diagnósticos y etiquetas peyorativas que antes se presentaban. Las características de estas necesidades van a determinar los apoyos, recursos humanos y materiales necesarios a fin de potenciar las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los recién llegados al sistema educativo común.

La inclusión educativa es producto de la transformación del paradigma de la integración con el que se pretende ir más allá de la sola incorporación a las escuelas comunes sin cambios institucionales, curriculares y pedagógicos, hacia el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educativo común, educar a todos los niños/as. (UNESCO, 2005).

En el trazado de este mapa complejo, es necesario advertir que la educación especial, la integración escolar y la inclusión educativa, en tanto categorías conceptuales y enfoques que se relacionan con determinadas políticas, prácticas sociales y educativas, y de legitimidad cambiante de acuerdo al sistema educativo que las incorpora, no implican partir de definiciones acabadas; por el contrario, lo que determina su significación depende del contexto que las produce o las reproduce y los usos asignados. Por ello, la apuesta por la integración académica/educativa que comienza con la inserción de los estudiantes con discapacidad a la educación formal, al igual que el surgimiento de la educación inclusiva y las reformas a la educación especial, siguen su propio recorrido en cada país, de acuerdo a las características cambiantes del contexto y a la puesta en escena de las normativas internacionales en conjunción con las nacionales y provinciales, departamentales o estatales. Esto se puede observar en el recorrido seguido por Argentina que será el contexto por retomar en esta investigación. (De la Vega, 2010-b)

El primer país de la región que contó con un organismo centralizado de educación especial fue Colombia, creando en 1968 la División Nacional de Educación Especial. Por su parte Argentina crea en 1972 la Dirección Nacional de Enseñanza Diferenciada que más tarde recibiría el nombre de Dirección Nacional de Educación Especial y, de esta misma forma, se difunde en la mayoría de los países de Latinoamérica. (Yarza, 2005; De la Vega, 2010-a, 2010-b).

Argentina inicia la transformación de la educación especial y la introducción del discurso de la integración en 1983 tras el retorno de la democracia, el cual será retomado más tarde por la Ley Federal de Educación de 1993. Desde el año 2003, la educación especial se replantea como parte de los regímenes especiales de la Ley Federal de Educación y asume responsabilidad en la construcción de políticas de inclusión educativa. En el año 2006, la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206), establece la Modalidad de Educación Especial (reglamentada por la Resolución CFE 155/11) en conjunto con otras siete modalidades transversales al sistema educativo³, la cual desde el principio de inclusión educativa busca “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo según las posibilidades de cada persona” (Art. 42).

Desde esta misma perspectiva, el Consejo Federal de Educación, brinda un marco legal con la resolución 311/16, que busca propiciar las condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo, profundizando la cultura inclusiva como eje transversal en los establecimientos educativos. Da relevancia al acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las estudiantes con discapacidad, orienta sobre ejes para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI) y brinda las pautas para su promoción, acreditación, certificación y titulación.

De acuerdo con lo expuesto, en Argentina como en la mayoría de países de la región, se ha dado un significativo avance en el reconocimiento jurídico de las personas con discapacidad y una visión de la inclusión al sistema educativo general, como el recurso principal para garantizar una educación de calidad; sin embargo, no necesariamente porque se haga uso de designaciones políticamente correctas y se llame a la inclusión desde el discurso escolar estatal, se están transformando las prácticas educativas o generando una experiencia escolar como derecho efectivo; y no necesariamente, en palabras de Carlos Skliar (2005, pág. 17), “se están inaugurando nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia y qué tipo de relaciones construimos en torno a la alteridad”. Por otro lado, los

³ En Argentina cada jurisdicción puede decidir entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común: puede ser una estructura de 6 años para el nivel de Educación Primaria y 6 años para el nivel de Educación Secundaria o 7 años para Primaria y 5 años para Secundaria. La estructura del Sistema Educativo Nacional argentino comprende 4 niveles y 8 modalidades. Los niveles son: la Educación Inicial en el que es obligatorio mínimo un grado, la Educación Primaria, la Educación Secundaria que se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo y por último la Educación Superior. Las 8 modalidades son: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. (Ley de Educación Nacional 26.206).

cambios que se han producido en el sistema educativo del país han dependido casi estrictamente de estos regímenes formales jurídicos y no de una responsabilidad ética en la que la escuela abre sus puertas incondicionalmente a la experiencia del otro y permite a su vez que este tenga una experiencia enriquecedora de lo escolar. Siguiendo Skliar (2005, pág. 18), “cuando el cambio ocurre en virtud de una *obediencia debida al texto* ingresamos en aquello que puede ser llamado la *burocratización* del otro y de lo otro.”

En esta misma línea, el Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz (2006), expone por un lado los avances a nivel normativo, el reconocimiento en la agenda mundial y la existencia de algunas experiencias exitosas; no obstante, también señala cómo se han incumplido los compromisos pactados por los países, la presencia de restricciones en materia de recursos, inaccesibilidad, estereotipos negativos y la incapacidad para medir los progresos realizados desde lo cuantitativo y cualitativo por la falta de supervisión pública. Estos resultados en común van a suponer de entrada, un contexto educativo que en el marco de la inclusión, denota falencias y vacíos que se reflejarán en la experiencia educativa de los estudiantes.

Motivos que originan este estudio

Los estudiantes con discapacidad han ingresado a la escuela común por la fuerza del texto ley, subordinando el lenguaje de la ética al lenguaje del derecho y en consecuencia, como lo he podido observar desde mi experiencia profesional, los resultados de este avance normativo, discursivo y teórico, no reflejan en las prácticas educativas escolares en general y en los estudiantes con discapacidad, su existencia y su experiencia en particular, los objetivos que los motivan.

Como sujeto de aprendizaje y docente, las experiencias del encuentro con estudiantes con discapacidad han sido diversas, cambiantes, sensibilizadoras y siempre generadoras de inquietudes. Estos roles y la posibilidad de vivir en dos contextos, dos países (Argentina y Colombia), me han permitido recuperar cada encuentro como un nuevo acontecimiento con diferentes aproximaciones, siempre enmarcados desde la escuela como espacio de educación formal y desde la integración académica/educativa o la educación inclusiva aceptada por estas como normativa. Desde mi experiencia me he encontrado con niños, niñas y jóvenes con discapacidad como estudiantes inmersos en una comunidad educativa; la pregunta por su trayectoria e historia, por su voz pocas veces escuchada y sus permanentes silencios, su

presencia en la lista de los docentes y su ausencia como partícipes activos dentro del sistema educativo y en especial en el nivel de secundaria, han sido motivación para dar surgimiento a esta investigación.

Igualmente, en la búsqueda del trasfondo de estos cuestionamientos desde el rol de estudiante, he logrado significar la educación como espacio para la reconstrucción de la memoria, para aprendernos, escribirnos y escucharnos conjuntamente; me he encontrado con la investigación narrativa y con la posibilidad que tengo en tanto investigadora, de dar paso a la conversación y al relato comprensivo que el otro me permite.

Centrándonos en el contexto educativo argentino y específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, surge la pregunta por la educación inclusiva desde sus políticas y su puesta en acción en las instituciones de educación secundaria común, esperando impactar en el conocimiento del *estudiante con discapacidad en tanto joven* y del *joven con discapacidad en tanto estudiante*. Nos interesa conversar con estos “nuevos estudiantes” sobre sus formas de sentir y vivenciar la escuela, lo cual escapa a variables sistémicas, indicadores estadísticos y a las determinaciones de los discursos prescriptivos y normativos sobre la inclusión educativa o aquellos discursos homogenizantes, normalizadores o medicalizantes sobre la discapacidad. Igualmente nos interesa el diálogo con las personas que rodean la experiencia de los estudiantes desde el contexto del hogar y la escuela.

En esta escena se instala el punto central de esta investigación *sobre ellos y ellas, pero desde y con ellos y ellas*, proponiéndonos analizar las trayectorias y las experiencias escolares que atraviesan los estudiantes con discapacidad al interior del sistema educativo común, y en específico, en el nivel de secundaria. Para ello realizaremos una descripción de sus trayectorias escolares, nos adentraremos en la reconstrucción de sus experiencias en tanto protagonistas de estas e interpretaremos los significados y sentidos que elaboran los jóvenes con discapacidad acerca de la escuela y de su propia experiencia como estudiantes de secundaria. En esta dirección, se busca poner como centro la voz de los y las estudiantes con discapacidad desde su experiencia en la escuela inclusiva, validar su participación y conversar sobre sus perspectivas y reflexiones; ya no desde afuera, desde lo externo a la escuela o sólo desde la mirada y la voz del otro, sino más bien desde adentro y en primera persona.

En este estudio, se incorpora un elemento que tiene por su parte gran centralidad en el discurso social y en el debate educativo actual, esto es la educación secundaria. Este nivel educativo

pone en crisis su contrato fundacional de formación de las élites, ante el requerimiento de abrirse a la educación para todos; es decir, supone la escolarización de estudiantes que no se corresponden con aquellos grupos para quienes en su génesis estaba dirigida y el paso de una escuela que formaba unos pocos, que era selectiva y excluyente, a brindar cobertura masiva y formación incluyente para toda la población. (Braslavsky, 1995; Terigi, 2008; Tiramonti, 2009).

Estas características hacen de la secundaria un nivel que supone de entrada fuertes tensiones para el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad. Teniendo en cuenta en palabras de (Southwell, 2009) que en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX y que desde entonces diversas dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades escolares aún permanecen; mucho más habrá que decir para estos jóvenes con discapacidad, estos “nuevos estudiantes” para quienes esta masividad solo los alcanzó hace poco más de una década.

Siguiendo a Southwell, “la matriz que sostiene este nivel ha persistido con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX, destacándose la organización curricular enciclopédica y fragmentaria y una estructura institucional que parece poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver” (2009, pág. 147). La permanencia de este formato escolar en la secundaria a pesar de la incorporación de nuevas poblaciones, y la existencia de otras características que la diferencian de la primaria (docentes itinerantes, disciplinas escolares fuertemente diferenciadas, contenidos con mayor grado de complejidad, incursión de otros modelos pedagógicos y estilos de enseñanza); constituye un gran reto para la inclusión de estudiantes con discapacidad; para su acceso, permanencia, promoción y un impacto en su experiencia escolar y social.

Además de estas características particulares del nivel, un elemento más complejiza la inclusión en la escuela secundaria, esto es la edad evolutiva en la que se encuentran los estudiantes. Con la adolescencia llegan transformaciones no sólo corporales sino subjetivas y no sólo en relación a sí mismos sino con los otros; imprimiendo la necesidad de una reacomodación tanto del joven como de su entorno familiar y escolar. Esto plantea nuevos conflictos en la construcción de su identidad, en las relaciones sociales y en su experiencia escolar, lo cual marca un punto de inflexión en su trayectoria educativa.

Este entramado panorama de la educación secundaria que tiene gran centralidad en el discurso social y en el debate educativo actual, se pone en tensión con dos hechos a resaltar: el primero

es que tanto Argentina como otros países de la región (Uruguay, México, Chile, Brasil, Ecuador), han declarado este nivel como obligatorio en sus últimas legislaciones educativas, lo cual implica un gran paso del campo educativo, pero que no está lejos de dificultades en su implementación al tratarse de la incorporación de una población históricamente excluida, que debe naturalizar dentro de su trayectoria el paso por este nivel (Pineau, 2002).

El documento Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina (2009, pág. 46), el Ministerio de Educación expone que “se han desarrollado satisfactoriamente experiencias de trabajo compartido con el nivel primario y con el nivel inicial, pero en el nivel secundario la experiencia es menor y se plantean varios desafíos vinculados a su obligatoriedad y a la educación integral de jóvenes y adultos”. Por su parte la Resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación, plantea que hasta el presente, la estrategia predominante para la atención educativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad ha estado abocada casi exclusivamente a la formación laboral, sin brindar propuestas pedagógicas acordes a su franja etaria. Al respecto, la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación garantiza la certificación de educación primaria que habilita a todos los/las estudiantes con discapacidad el continuar su trayectoria en el nivel secundario⁴ y brinda orientaciones sobre su promoción, acreditación y certificación del nivel.

Un segundo hecho es que a pesar de la existencia de otras modalidades como es la educación especial, la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la escuela común, se ha venido instalando como respuesta educativa por excelencia; ha llegado a convertirse en un discurso educativo oficial que se ha familiarizado y naturalizado al interior de las escuelas y las familias y entre expertos, profesionales y agentes educativos. Es así como las familias envían sus hijos a las instituciones educativas comunes, los docentes los reciben en sus aulas y los teóricos y políticos escriben y disertan sobre las formas de estar en la escuela. Cabría preguntarse entonces qué tienen que decir al respecto los hijos de esas familias, los estudiantes de esas escuelas y los sujetos-tema de los académicos y responsables de las políticas educativas.

⁴ Estarán disponibles, además, las siguientes alternativas: escuelas de Educación Secundaria en sus distintas opciones y modalidades (Educación a distancia, Educación Secundaria Orientada, Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Encierro, Educación Rural y en el caso de aquellas jurisdicciones que posean Educación Secundaria de la modalidad de Educación Especial basadas en la currícula oficial de nivel secundario), escuelas de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Formación Profesional, escuelas o centros de Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con discapacidad.

Indagando la inclusión escolar en la voz de sus actores: elementos conceptuales y experiencias que nutren la investigación

La voz no es solo una herramienta para interactuar con otros y significar la realidad, también permite construirla, intervenirla y accionar en y sobre ella y por tanto cabe preguntarse ¿Quiénes hablan, escriben, conjugan?, ¿quiénes hacen oír sus voces y que voces son las escuchadas?, ¿qué voces tiene el control y cuales son silenciadas? La respuesta a estas preguntas en relación con las personas con discapacidad permite describir tendencias desde el campo histórico, educativo y desde las trayectorias construidas en investigación, que en general en el transcurso de la historia, han dado validez a discursos dominantes y por qué no llamarlos también, colonizadores, ajenos a su propia experiencia y pensados desde el lugar de otros.

Por ello se considera pertinente y necesario abocarnos a la búsqueda inicial de aquellas investigaciones enfocadas en la idea de fragmentar ciertos discursos impuestos y dar visibilidad a las voces de las personas con discapacidad y de aquellos implicados en su trayectoria escolar.

En esta búsqueda encuentro con acierto investigaciones que, si bien no tienen una relación directa con la discapacidad, han sabido escuchar las experiencias de vida de diversos colectivos y han dado legitimidad a sus voces. Tal es el caso de la narración de las vivencias de mujeres desde la perspectiva de la inmigración, la violencia o la exclusión (Sautu, 1997; Labrecque, 1998; Parrilla, 2004; Lloret, 2004; Sharim, 2005; Ramírez, 2011) o de jóvenes que narran sus experiencias de violencia y hacen de su memoria un testimonio (Vargas, 2011; Ramírez A, 2011; Herrera, 2012). La orientación de este tipo de investigaciones que reivindica el valor de las narrativas y de los relatos de los sujetos, hace manifiesta la transformación de aquello considerado como válido de conocer, que será nombrado por Bolívar y Domingo (2006), como el giro hermenéutico de las ciencias sociales. Ejemplos de esta orientación en relación con las personas con discapacidad, sensibles a sus relatos y sus subjetividades, son los trabajos realizados por Rojas (2008), Fernández (2011) y Otálvaro (2012).

Este giro que ha tocado las puertas del campo educativo y ha impulsado en los últimos años una renovada producción académica, ha significado para los estudios en discapacidad en general y de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en específico, ahondar en las representaciones, cuestionamientos, opiniones e intereses de aquellos protagonistas cotidianos que influyen de forma directa en la trayectoria vital de estos estudiantes. Así lo demuestran investigaciones que dan voz desde diferentes metodologías, a expertos en materia

de educación de las organizaciones de personas con discapacidad en España (Echeita, Verdugo, Sandoval, & Calvo, 2009); a compañeros de clase de estudiantes con discapacidad en Manizales, Medellín (Colombia) y Misiones (Argentina) (Reinoso & Giraldo, 1995; Arango, Ramírez, & Torres, 1997; Nudelman, Cardozo, Vázquez, & Fonseca, 2012); a docentes de educación común en comparación con docentes de educación especial de Rio Cuarto y Ciudad de México (Jure, Perez, & Gianotti, 2008; Garnique, 2012); a docentes de educación común de Medellín (Colombia), Buenos Aires (Argentina) y São Paulo (Brasil) (Velásquez *et al*, 2006); Gómez *et al*, 2008; Suarez, 2009; Del Giúdice, 2010; Pires & Corrêa, 2012; a docentes licenciados en Educación Especial de Medellín (Yarza, Ramírez, Vásquez, & Franco, 2011) y a familias y docentes de Bogotá y Medellín (Vaca, 2007).

Siguiendo esta misma línea es posible identificar otros estudios, que además de interesarse en las opiniones, percepciones y actitudes de las familias, los equipos de apoyo y los docentes, van un paso más allá al legitimar y relevar las voces de los estudiantes con discapacidad. Si bien cada autor plantea sus objetivos desde diferentes perspectivas y metodologías, todas tienen en común la pregunta por la inclusión y en sus resultados dan cuenta de una polifonía que tiene en cuenta a cada participante. Arango (2012), desde un enfoque narrativo, se pregunta por el aprendizaje de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación especial y educación común de Medellín; Bernal (2007) hace uso de cuestionarios para conocer la valoración de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down de colegios privados de Bogotá y, tanto Román (2010) como Inclusión International (2009), realizan investigaciones de corte evaluativo de los procesos inclusivos: la primera de tipo local, desarrollada en Santiago de Chile, evalúa la política de educación especial y las representaciones sobre el proceso de integración educativa. La segunda de tipo mundial, evalúa la inclusión de personas con discapacidad intelectual en 75 países, a partir de la información contextual recogida a través de diversas herramientas, por una red de organizaciones en cada país.

De forma más específica en relación al nivel educativo de secundaria y desde la mirada de los docentes, se desarrollaron en España dos investigaciones llevadas a cabo en Murcia (Arnaíz, 2009) y Madrid (López, Echeita, & Martín, 2009). La primera estudia la aplicación de las medidas organizativas y curriculares propuestas desde la legislación, para la atención a la diversidad y la segunda estudia las concepciones acerca del proceso seguido para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual.

Igualmente desde la perspectiva docente, se encuentran en Argentina trabajos que exponen desde diferentes ciudades del país, experiencias de integración de estudiantes con discapacidad

en el nivel de secundaria, que si bien no son resultado de procesos investigativos, permiten conocer desde los profesionales, las estrategias, los recursos técnicos y humanos que fueron utilizados, las intervenciones realizadas y las reflexiones críticas que de estos procesos han construido los docentes involucrados. Estas experiencias son llevadas a cabo en la ciudad de Comodoro Rivadavia desde la Escuela Provincial N° 515 para estudiantes con discapacidad visual (Cervetto & Rodríguez, 2009); en la Provincia de Santa Fe a través del Centro de Apoyo y Recursos Educativos (CARE) dependiente de la Escuela Especial N° 2075, Dr. Edgardo Manzitti, para estudiantes con discapacidad visual (Villalba & Zalazar, 2009); en escuelas secundarias del Distrito de Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires desde la Escuela Especial N° 507 (Dimartino & López, 2010) y desde la ciudad de Río Cuarto se realiza una reflexión ante la integración de un estudiante entre una psicopedagoga y una Profesora en Enseñanza Especial (Barbero & Capoani, 2011).

Otros estudios desde el contexto estadounidense se apartan de la pregunta por el docente y su valoración de la inclusión, para evaluar el estado de la escuela secundaria y los requisitos para cursarla y llevarla a término. Gwynne, Lesnick, Hart, & Allensworth, (2009) realizan una investigación cuantitativa en la que proponen el uso de indicadores de desempeño en el primer año de la secundaria, a fin de predecir la graduación o el abandono de los estudiantes con discapacidad. Una vez obtenida esta información, se espera que pueda ser usada por los docentes para identificar a los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela e intervenir a tiempo. Por su parte Swanson (2008), presenta un reporte en el que describe en forma detallada el estado de los servicios de los programas de educación especial brindados a estudiantes con discapacidad de las escuelas secundarias de Estados Unidos; destacando como temas críticos la disciplina escolar, los logros académicos, la culminación de la escuela y la transición a la adultez.

Los textos hasta aquí mencionados dan cuenta cómo desde hace poco más de una década, gran cantidad de investigaciones, políticas, trabajos, reflexiones, han aportado a la promoción y debate en torno a la inclusión educativa. Al convertirse en un tema coyuntural de atención en la actualidad y desde la necesidad de conocer su impacto a nivel local e internacional, los textos se han abocado a este objetivo, rescatando con frecuencia las voces y las iniciativas que nacen del adulto. Esta mirada si bien es necesaria y reviste importancia al intentar comprender los procesos inclusivos y ofrecer información, sobre los estudiantes con discapacidad, brinda representaciones que se han elaborado sobre éstos, pero que no son de éstos; no constituye su propia experiencia, su propia historia y su voz.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) hace referencia en su séptimo artículo, al derecho de las personas con discapacidad a dar a conocer su palabra: “Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho”.

En esta búsqueda por comprender y dar significado a la luz de las narraciones de los estudiantes, a la experiencia vivida en torno a la escuela y desde ella, a sí mismos, se presentan dos reportes como producto de dos eventos de largo alcance a nivel internacional, que ponen el acento de forma democrática en la voz de los jóvenes. El primero (Soriano, Kyriazopoulou, Weber, & Grünberger, 2007), es el reporte de un evento realizado en 2007 por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales junto con el Ministerio de Educación de Portugal, en el que participaron 29 países y al que asistieron jóvenes europeos con discapacidad de educación secundaria, formación profesional y educación superior. Las conclusiones de las reflexiones y discusiones sobre sus derechos, los retos y necesidades a futuro y la educación inclusiva, constituyen la base de la Declaración de Lisboa, la cual expone un relevamiento de información sobre educación de personas con discapacidad, desde la mirada y experiencia de ellos y ellas y un espacio abierto al diálogo conjunto desde la apuesta política de los países europeos.

El segundo (Peláez, 2009), es un reporte que presenta los ensayos escritos por adolescentes ciegos o con deficiencia visual de 23 países, entre los que se encuentran como representación de Latinoamérica, Chile, Cuba, México y República Dominicana. Estos textos fueron solicitados como requisito para participar del Congreso Internacional realizado en 2008 por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), el Comité de la Infancia de la Unión Mundial de Ciegos y el Consejo Internacional para la Educación de los Deficientes Visuales (ICEVI) y establece un claro ejemplo de cómo los jóvenes a través de sus narraciones pueden dar a conocer su propia experiencia de vida, sus intereses y necesidades con respecto a temas como familia, amistades, comunidad, educación y derechos.

A nivel investigativo se hallan en Colombia dos estudios (Medina, 2007 y Paz, 2010) en los que participan estudiantes sordos desde su propia voz (lengua de señas) y desde sus experiencias escolares. En el primero y desde la etnografía crítica, la autora se pregunta por las

representaciones de 18 estudiantes de secundaria y dos personas sordas adultas de una institución de Medellín, con relación a sus identidades, cultura, educación y a sus discursos en torno a la experiencia educativa actual y la educación que desean. La autora pretende con su estudio contribuir al diseño de currículos más adecuados a sus necesidades y diferencias, ya que como señala, la educación ofrecida para las comunidades sordas en Colombia no responde a sus expectativas y necesidades, es ajena y descontextualizada, desconoce su lengua, vivencias cotidianas, cosmovisión y valores culturales.

Por su parte, en la segunda investigación y desde el Análisis Crítico del Discurso de 6 estudiantes sordos que cursan el nivel de secundaria y el nivel medio en Bogotá, el autor se pregunta por sus experiencias de exclusión educativa. Encontrando que a pesar de que los estudiantes están integrados desde la oferta educativa, existen distancias y brechas con el otro (oyente) en las que se reproducen formas de dominación y exclusión. Al retomar los discursos de los estudiantes, nota el cuestionamiento que éstos hacen de su educación y el alto grado de insatisfacción, además de que se consideran en situación de desventaja frente a los oyentes al depender del servicio de interpretación en LSC

Así como la investigación de Paz (2010), otras investigaciones también se centran en la exclusión social y educativa; aunque no necesariamente desde aquella que se encubre en procesos educativos inclusivos, sino desde la situación de exclusión capaz de forzar el abandono escolar. En Londres, Morris (2001) se cuestiona por el significado que tiene para los jóvenes, la exclusión y la inclusión social. Explora la experiencia de 44 jóvenes entre 15 y 20 años con altos niveles de necesidades de apoyo en temas relacionados con la amistad, el bienestar, la dependencia, la educación, el empleo y el hecho de ser escuchados. Este estudio que es un aporte relevante a la investigación en discapacidad ya que valora la voz y participación de aquellos jóvenes que pocas veces son consultados, llega a la conclusión de que existe una incapacidad actual para responder adecuadamente a sus necesidades generando una contravención de sus derechos humanos.

Igualmente, en el contexto español, Moriña Díez (2010) analiza los resultados obtenidos de una submuestra conformada por jóvenes con discapacidad, que forma parte de una investigación desarrollada por Parrilla y Susinos (2007) enfocada en la construcción del proceso de exclusión social en jóvenes. Los 48 jóvenes que conforman la muestra del estudio pertenecen a colectivos vulnerables por motivos de cultura o etnia minoritaria, clase socioeconómica, género y discapacidad y han tenido una trayectoria escolar vinculada a situaciones de fracaso, abandono,

o escolarización en itinerarios específicos y paralelos a los circuitos escolares ordinarios. Los jóvenes con discapacidad entrevistados con edades en su mayoría entre los 22 a 25 años, perciben que en su integración escolar fueron más las barreras encontradas que las ayudas ofrecidas; por el contrario sus experiencias en contextos especiales, son valoradas y calificadas como idóneas. Este estudio al igual que los que a continuación se exponen, constituyen antecedentes significativos para el presente trabajo, por cuanto no solo involucran la participación de jóvenes con discapacidad, sino que también lo hacen desde un enfoque biográfico narrativo, el cual privilegia el discurso de los jóvenes como vehículo para conocer su experiencia.

Basándose en esta misma metodología, pero centrándose en el nivel de secundaria, Moreno & Cárdenas (2008), retoman las historias de vida de adolescentes y jóvenes con discapacidad física y sensorial de Bogotá, para identificar los factores individuales, familiares y sociales que intervienen en el proceso de adaptación en el ámbito escolar. Como resultado se crea un perfil que sirva de base para el desarrollo de un programa de apoyo psicológico para esta población. Asimismo, Ward (2007) desarrolla un estudio en Nueva Zelanda que explica la naturaleza de las relaciones sociales y de amistad, a partir de las narraciones de cuatro estudiantes con discapacidad de escuelas secundarias. Esta información, contrastada con las entrevistas de padres, hermanos, compañeros, directores, maestros y profesores asistentes, permite concluir que existen tanto factores personales como socio-ecológicos que influyen en las experiencias sociales de los estudiantes con discapacidad. Ellos reconocen la importancia de tener amigos tanto dentro como fuera de la escuela; valoran su presencia, su ayuda y su compañía. Establecen amistades con algunos de sus compañeros de curso escolar, pero con mayor frecuencia sus amigos cercanos son otros estudiantes con discapacidad con quienes comparten experiencias comunes.

Basado en lo expuesto, tanto las investigaciones como los reportes y experiencias, ofrecen valiosos insumos para ahondar en el conocimiento de la inclusión; sin embargo, en este tema son aún escasas las investigaciones en las que se tiene en cuenta la participación activa de las personas con discapacidad a fin de atender a sus demandas, opiniones y conocer sus experiencias. Las investigaciones biográficas narrativas que abordan este tema son pocas y aquellas enfocadas en la secundaria, son insuficientes teniendo en cuenta la complejidad que este nivel educativo implica.

La pregunta por las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad es poco frecuente entre las investigaciones en educación; sin embargo, es de destacar un estudio de corte cualitativo que a partir de estudios de caso, retoma las trayectorias educativas de 4 estudiantes del último tramo de especialización de escuelas técnicas de La Plata y de Córdoba a fin de identificar la relación con su futuro proyecto de vida. (Arce & Snidersich, 2012)

De otro lado y siguiendo con nuestra búsqueda, resultó imprescindible remitirse a la investigación específica acopiada en el campo de la educación secundaria. Orienta esta decisión, los avances a nivel teórico y la vasta investigación que sobre el tema se ha llevado a cabo. En la línea de interés de este trabajo, se encuentran múltiples estudios que se enfocan en el nivel de secundaria desde el sentido, opiniones y percepciones dados por los estudiantes, para el contexto argentino sin pretender ser exhaustivos podemos mencionar los siguientes: (Duschatzky, 1999; Moragues, 2006; Llinás, 2008; Larrondo, 2012) y para otros países de la región como Colombia (Hernández, 2010), Brasil (Dos Santos & Nascimento, 2012; Da Silva, 2012) y México (Martínez & Quiroz, 2007; Weiss, *et al* 2012).

Es de resaltar que a pesar de que estos últimos estudios brindan un panorama general desde la mirada de los estudiantes, en ninguna se incluye la voz de los y las jóvenes con discapacidad siendo esta una arista que dentro de este problema ha sido poco explorada. Por ello desde una panorámica general se puede concluir que hay una escasa bibliografía sobre el tema a abordar e incipiente producción en Argentina y en la región en general, siendo una problemática poco estudiada y de necesaria contribución.

Este estudio se presenta entonces como una contribución a la investigación en discapacidad, en primer lugar, en tanto permite reconocer cómo se encuentran los estudiantes al interior de escuela, lo cual representa un requisito esencial para llevar a cabo procesos de seguimiento y evaluación de las políticas inclusivas y sus prácticas, de la calidad de los servicios brindados y como resultado la posibilidad de establecer expectativas realistas. En segundo lugar, porque al retomar el enfoque biográfico narrativo se aporta a rutas metodológicas aun de escasa exploración en este problema y se da visibilidad a quienes por mucho tiempo sus voces fueron acalladas; reconociéndolos como estudiantes con un estatus propio, con palabras propias y uniéndonos a su difundida proclama *“Nada para las personas con discapacidad sin las personas con discapacidad”* (Declaración de Madrid, 2003).

Sendas teóricas

La construcción y reconstrucción de estas sendas teóricas no se entiende como un marco a priori o preestablecido, estructurado desde el inicio de la investigación como una arquitectura inmutable y estática. Si bien comencé el estudio con los conceptos trayectoria escolar y experiencia, en el devenir del trabajo de campo y el análisis e interpretación de los datos narrativos, al fragor de las conversaciones y discusiones teóricas con diversas disciplinas y tradiciones teóricas, se fueron explorando, anudando y conectando otras perspectivas que permiten hacer una lectura teórica situada para el caso de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires. En este horizonte, las sendas teóricas emergen del devenir de la misma investigación.

Para comprender el concepto de trayectoria escolar, en el caso específico de estudiantes con discapacidad, suscribo a la imagen de un *camino* (Guerrero, 2006; Nicastro & Greco, 2009). Este puede ser recto, con curvas o incluso serpenteante; puede ser el camino pavimentado de una autopista por el que se transita con facilidad o el camino destapado de una vereda que se va formando con los pasos de quienes antes por allí caminaron y que puede tener piedras, cercas, hoyos y barreras que limiten el avance. El camino puede ser interrumpido en algún tramo y tener bifurcaciones, atajos, desvíos o incluso varios carriles a elegir.

Como bien plantean Nicastro y Greco (2009) la trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos; casi no hace falta un sujeto para responder esas cuestiones; una pauta curricular, la estructura de un sistema educativo, podrían ser las expresiones de esa trayectoria más allá de quien ocupe ese lugar. Es decir una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescritos para todos, más allá de quién esté allí, dónde, con quién.

Desde este punto de vista, estudiar las trayectorias escolares implica repensar las temporalidades, las narraciones, los contextos/instituciones y las subjetividades. La linealidad del tiempo se suspende al pluralizar los itinerarios o recorridos de las trayectorias, en el marco de unas historias oficiales y de otras aún no contadas. No existe un solo comienzo y un final predestinado. “Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja” (Nicastro & Greco, 2009, pág. 27) Por consiguiente, se está atento a la situacionalidad y contextualidad del devenir concreto de las trayectorias escolares, combatiendo

todo intento de generalización o descontextualización, que viene de la mano de las trayectorias teóricas, preestablecidas o preconfiguradas (como se explicará más adelante).

Las trayectorias son sus propias narraciones, relatos y experiencias, mostrando una multiplicidad de encuentros y desencuentros, de encadenamientos, transformaciones y movimientos dinámicos, no lineales, interactivos y relacionales. “[...] Y, en este momento, nos interesa darle la palabra a ese alguien, escucharlo, caminar a su lado, entenderlo como sujeto protagonista de una narración que tiene que ver con la manera a través de la cual da cuenta del camino recorrido” (Nicastro & Grego, 2009, pág. 31) Más aún cuando las palabras no son sólo orales o escritas, sino que acuden a otros sistemas de comunicación y expresión, no verbales, gestuales y pictóricos que desafían el supuesto de un “ideal de narrador”.

De suerte que estas narraciones tienen como contexto de acción, creación y recreación a las instituciones u organizaciones educativas, familiares y sociales, en las que “[...] cada uno se verá atravesado y entramado en su propia biografía, en culturas, historias, componentes de la vida cotidiana de cada institución que hace que la expresión de ese hecho educativo asuma distintos rasgos y también se presenten algunas regularidades según las organizaciones y personas a las que nos estemos refiriendo” (Nicastro & Grego, 2009, págs. 40-41). En este orden de ideas, las modalidades educativas del sistema se entienden como esos contextos en los que las vidas y los sujetos transitan, se encuadran, se entraman y destraman; y, adicionalmente, se activan, despliegan y ponen en circulación significados sobre la educación, la escuela, el oficio de estudiante, el aprendizaje; que deben escucharse e interpretarse con sumo cuidado. “Estos significados que forman parte de producciones culturales circulan en el cotidiano de las organizaciones, su carácter es idiosincrático por lo tanto no refleja el universo de las organizaciones escolares [...] sino que reflejan situaciones particulares que dan cuenta de algunos casos” (Nicastro & Grego, 2009, pág. 45).

Así las cosas, las trayectorias escolares disponen otras relaciones con las subjetividades, con las experiencias y/o vivencias, al mismo tiempo que las instituciones y organizaciones. “Es necesario reconocer aquí el doble anclaje de la trayectoria educativa, teórica y real, ideal y encarnada, subjetiva y sujeta a normas y legalidades [...] Esta tensión entre lo teórico y lo real de la trayectoria no tiene por qué resolverse, ni volcarse hacia un lado u otro; por el contrario, es el espacio intermedio en el que el sujeto se produce a sí mismo, se arriesga, asume límites, explora posibilidades, arma y desarma recorridos.” (Nicastro & Grego, 2009, pág. 64)

De acuerdo con Terigi (2007, 2009), el concepto de trayectoria escolar está pasando de entenderse como un problema individual para ser entendido como “un problema que debe ser atendido sistémicamente” (Terigi, 2009, p. 18). Se evidencia que las trayectorias escolares de muchos niños y adolescentes “están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema”. En ese sentido se hace una distinción entre *trayectorias teóricas y reales o vividas*.

Existe una *trayectoria teórica* definida por el sistema educativo, que expresa recorridos de los sujetos que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar y sus características están dadas por: la organización por niveles que determina la agrupación de los grados escolares; la gradualidad que establece el ordenamiento de los aprendizajes de las asignaturas que componen el curriculum y la anualización que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de los grados de instrucción.

Según la forma en que estos tres rasgos operen, se producirán diferentes efectos en las trayectorias, pues influyen tanto en la visión de lo que se espera de los estudiantes (determinando en qué momento se da el inicio de la escolarización, como son los itinerarios a recorrer, el avance anualizado, a qué edad cronológica le corresponde cada año y las transiciones entre niveles), así como también en las propuestas pedagógicas y didácticas que se cimientan basadas en estas suposiciones.

En el caso de los estudiantes con discapacidad difícilmente esta trayectoria teórica se corresponde con su experiencia escolar, en tanto que sus “*trayectorias reales*” o *vividas* pueden ser heterogéneas, variables, contingentes y, por tanto, no seguir la linealidad de lo teórico o preestablecido. Para que se lleve a cabo la inclusión de los seis estudiantes que participaron en este estudio, se observa cómo las escuelas flexibilizan y, en algunos casos, transforman por completo, los tres rasgos que prescribe el sistema educativo.

Desde la trayectoria teórica hay un camino a recorrer con una secuencia y ritmo predefinido, pero en la travesía personal, en la trayectoria encarnada de la que nos hablan los jóvenes con discapacidad y sus familias, se denota un carácter cambiante, fragmentado, no lineal, divergente, colmado de factores que inciden en las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar.

La experiencia escolar no es una travesía que pueda ser anticipada o predicha en su totalidad; es pues el camino experienciado el que da la pauta que determina hacia donde seguir; en este sentido, todas las trayectorias son diferentes, así como lo son quienes transitan por ellas; estas

pueden seguir hasta cierto punto una ruta pautada o como lo viven muchos niños, niñas y adolescentes, desacoplarse de aquellos recorridos esperados.

En conjunto, la trayectoria teórica en tanto encuadre prescriptivo del sistema y la trayectoria encarnada, en tanto experiencia tangible o vivida, permiten comprender las diversas formas de vivenciar y recorrer la experiencia escolar. Esta a su vez está conformada tanto por aspectos estructurales, así como la significación que de estos hacen los estudiantes, lo que nos remite al concepto de *dualidad de estructura* (Giddens, 1997). Existe un proceso dinámico y dual que involucra al individuo y a la estructura social, a “lo objetivo” y a lo subjetivo, en una relación de interdependencia; por un lado, los “elementos objetivos” o intersubjetivos que dan forma a la estructura del sistema, imponen reglas a los agentes sociales, pero a su vez la acción misma de estos agentes, no simplemente reproduce las propiedades estructurales del sistema, sino que las puede modificar, transformar y así lentamente reestructurar.

En las narrativas se expresan las “condiciones objetivas”, estructurales o intersubjetivas de los contextos educativos⁵, así como la significación que los sujetos hacen de sus vivencias (Santillán, 2007; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En estas relaciones cotidianas los estudiantes “describen recorridos entre varios contextos que les permiten construir significados, elaborar aprendizajes y tomar decisiones” (Dreisler, 1999 citado por Tapia, 2012, p. 65). Considerando la complejidad de la institución escuela y las relaciones del sujeto plural, se pueden comprender las dimensiones que atraviesan las trayectorias educativas y su sentido se elabora en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos “localmente situada y socialmente producida” (DiNIECE, 2012, pág. 17). Esto implica también partir de la pluralidad de cada sujeto, según las relaciones y los contextos en los que participa. En este sentido, es posible comprender las trayectorias educativas como relatos individuales, subjetivos, en relación con una trayectoria que se articula en prácticas objetivas, colectivas e institucionales, y cómo en estas relaciones los sujetos se narran como seres sociales.

Las condiciones estructurales de la escuela, las familias y los equipos de apoyo intervienen en la forma en que se desarrollan las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, tanto con sus aciertos/facilitadores como en sus limitaciones/restricciones. De otro lado, está presente la subjetividad de los estudiantes, la forma en que se apropian de estos condicionamientos, desde las valoraciones que hacen de la escuela, las apuestas en el proceso de socialización e

⁵ Se considera como contexto educativo no solo la escuela, sino todo espacio donde opere la relación enseñanza-aprendizaje.

interacción con los otros y las estrategias individuales, empleadas para lograr su propia inclusión.

Desde los aportes de Yarza y Arango (2012), podemos entender que la trayectoria teórica se prefigura desde un *metarrelato macropolítico de la educación inclusiva*, en tanto ensamblaje de la intersección de lo jurídico/normativo, lo académico/disciplinar y lo socio-cultural, que tiene el potencial de legitimar, argumentar y sostener un discurso teórico y unidireccional dentro de la institución escolar. Como metarrelato se instala en las reformas educativas de los Estados-nación, más aún después de los procesos de ratificación de las Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada en 2006 por la ONU. Existe entonces, desde una plataforma discursiva globalizada, un lenguaje, una enunciación, una discursividad de la educación inclusiva (como derecho, enfoque, etc.), que termina estructurándose en un sólo camino para muchos caminantes.

Los microrrelatos, por su parte, nacen de y en la cotidianidad de lo escolar, de las trayectorias vividas, situadas y experienciadas y que por tanto siempre son muchos. Son relatos minúsculos que visibilizan las voces, visiones y perspectivas de sujetos situados en un contexto concreto, fechado, y, por tanto, permiten particularizar y hacer zoom a las perspectivas de sentido otorgadas por los actores acerca de sus propias vivencias, así como en contraste con los metarrelatos que los anteceden o los atraviesan. No siempre son fieles ni reproducen los metarrelatos, a veces los exceden o desfiguran, otras tantas se quieren acercar para hacer un inter-relato. Los microrrelatos permiten entender las temporalidades y recorridos como múltiples y diversos, y a su vez conocer desde la narración, cómo los sujetos despliegan diferentes *tácticas* (distantes o cercanas a las *estrategias* de lo estructural, organizacional o institucional), a lo largo de su trayectoria para sortear los baches del camino, para caminar con sus pares, para hacer parte, para ser también en la escuela, en el aprendizaje y en la socialización.

En este trazo de la senda teórica, acudimos a De Certeau, (2000) para distinguir entre *las estrategias*, que se activan del lado de la trayectoria teórica (configurada con los metarrelatos de la educación inclusiva) y las *tácticas* de las trayectorias encarnadas y vividas (desplegadas en los microrrelatos minúsculos). En su esfuerzo intelectual por construir una teoría de las prácticas cotidianas, De Certeau se instala en el lugar intersticial de los sujetos comunes, ordinarios, quizá de los anónimos, oprimidos o débiles, como dirá una y otra vez, para observar y cartografiar sus fugas, las anti-disciplinas, las “maneras de hacer” ocultas, diseminadas y

heterogéneas, que dejan marcas en el sistema, y que puede pensarse también para el caso del sistema educativo.

Siguiendo la síntesis de Rodríguez (2009, pág. 8), por estrategias De Certeau concibe a “aquellas acciones producidas por/ desde las instituciones. Poseen un lugar propio; presentan capacidad de anticipación; organizan el espacio y el tiempo cotidianos; dictan leyes, normas y prescripciones; producen discursos y textos; se sostienen en el peso de la historia; se sedimentan en el tiempo acumulado. Son, en fin, acciones de los poderosos, de los productores. Las tácticas, por el contrario, son caracterizadas por De Certeau como unas prácticas de desvío producidas por los débiles, los consumidores; no poseen lugar propio, sino que deben actuar en los escenarios del otro; son prácticas fugaces que aprovechan el tiempo; dependen de la astucia; no anticipan; usan las fallas y fisuras del sistema; no capitalizan lo que ganan. Las tácticas, en fin, no poseen autonomía, a pesar de lo cual marcan con su ejercicio los productos del poderoso. Estas marcas, aunque débiles, silenciosas y poco luminosas, son cultura”.

Consideramos también que los metarrelatos macropolíticos de la educación inclusiva se estructuran desde una “ideología de la normalidad” (Almeida & Angelino, 2017; Yarza, Angelino, Ferrante, Almeida, & Míguez, 2018), que atraviesa los discursos internacionales sobre discapacidad a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, y sus correspondientes ajustes estructurales en los Estados nación, entre los cuales se encuentra la Argentina. De suerte que las trayectorias teóricas del sistema educativo, que, por supuesto incluye el nivel secundario, se encuentran atravesadas por esa ideología de la normalidad.

En este estudio se entiende que la discapacidad es una producción social e histórica moderna, colonial y occidental. Como plantean Yarza, et al. (2018, pag 12): Las formas de nombrar a la discapacidad se estructuran en las condiciones discursivas, socioculturales, políticas y económicas de una modernidad colonial, donde las líneas demarcatorias entre “normal/anormal” trazan caminos en cómo ser, estar y quedar reconocido en y por cada sujeto en sociedad. Esta manera de apropiarnos de la discapacidad como constructo teórico y potente nos supone, también, la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural y naturalizado, por lo que “[...] hablamos de un déficit construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo Uno (único)” (Rosato & Angelino, 2009, pág. 31)

El énfasis en lo ideológico posibilita distinguir los procesos dinámicos normativos (lo estructural de Giddens, o lo organizacional e institucional de Nicastro y Greco) de los dispositivos que intentan “cristalizar esa suerte de mandato con la intencionalidad de imponer un tipo de normalidad, la normalidad única (pretenciosa y deshumanizante) que impuso la Modernidad. Partimos de entender que la normalidad social –que está en la base de la producción de la discapacidad- no puede pensarse sino en términos de ideología, y en este sentido hablamos de ideología de la normalidad.” (Almeida & Angelino, 2017, pág. 112). De suerte que las trayectorias teóricas, aunque también las encarnadas, son englobadas por la ideología de la normalidad, y, pareciera ser que las narraciones se entraman, se entretajan, desde su horizonte configurador de las experiencias (aunque siempre existan excepciones).

Las trayectorias están configuradas según una compleja trama que vincula distintos actores dentro y fuera de la escuela. Cada una desde sus acciones de intervención se focaliza en un aspecto determinado de la experiencia escolar, pero vinculándose unos con otros en el objetivo conjunto de la inclusión. Para su logro, se hace uso de una estrategia en común, aquella denominada como *personalización*, en el área de estudio sobre educación secundaria en Argentina. Este concepto es usado para hacer referencia al “proceso mediante el cual los profesores sostienen una labor de acompañamiento y seguimiento de carácter relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes” (Ziegler & Nobile, 2012, pág. 2). Para este estudio en particular, hacemos uso de este concepto en forma más amplia, en tanto esta estrategia no se limita a la labor docente, sino que se suman a esta dinámica los actores escolares en general, las familias y aquellos actores externos que intervienen en la escolarización de los estudiantes. Este acompañamiento “comprende tanto dimensiones de corte cognitivo, como también el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad de acuerdo con lo que la escuela secundaria demanda (asistencia, constrictión al estudio, establecimiento de relaciones vinculares con los pares y los profesores, etc.)” (Ziegler & Nobile, 2012, pág. 2).

Como parte de la estrategia de personalización, pero en el escenario específico de la institución escolar, las escuelas participantes de este estudio realizan *adaptaciones curriculares*, es decir, el conjunto de modificaciones de los diversos elementos del currículo para dar respuesta a las dificultades que se presentan en diferentes situaciones, grupos y/o personas. En este sentido la enseñanza tiene en cuenta la pluralidad que existe en los estudiantes y reconoce por tanto que no hay una única respuesta educativa. Las adaptaciones son las ayudas que vehiculizan la enseñanza/aprendizaje y pueden generarse a nivel institucional o de forma más local en el aula;

pueden dirigirse a un grupo o a un estudiante en particular y comprenden diferentes tipos de intensidad de acuerdo a las modificaciones que se realicen al currículo, desde muy significativas a poco significativas; por tanto comprenden desde una modificación mínima como los tiempos dados a un estudiante para el cumplimiento de un objetivo, a la eliminación de ciertos contenidos (Garrido, 1993; Arnaíz, 2009). Es de aclararse que no sólo las personas con discapacidad presentan necesidades, dificultades e intereses específicos, sino todos los estudiantes; por tanto, cada uno de ellos se verá beneficiado del uso de estas estrategias.

De modo complementario, la estrategia de personalización también se materializa a través de los sistemas de apoyo. Las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad suponen una organización escolar que explicita sistemas de apoyo que sostienen pedagógica, didáctica y socialmente la construcción de aprendizajes y saberes. El concepto de apoyo se ha ido transformando en el tiempo a la vez que cambian sus recursos y estrategias, las personas a quienes se dirigen, los profesionales que los brindan y los lugares en los que se hacen efectivos; pasando así desde enfoques deficitarios y patologizantes, hasta el enfoque inclusivo.

Los sistemas de apoyo desde este último, trascienden incluso, los planteamientos del enfoque integrador, es decir; van más allá de los servicios individuales brindados al estudiante con discapacidad, para otorgarlos al sistema educativo en su conjunto. No sólo se dirigen a estudiantes específicos, sino que la institución educativa se convierte en una unidad de apoyo; la cual hará uso según Nadal (2015, pág. 60), de una amplia variedad de actividades, estrategias y programas educativos, recursos, maestros, medios materiales y didácticos, organización escolar, adaptación y diversificación curricular precisos para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y conseguir que, no sólo los alumnos con NEE, sino que todos los alumnos alcancen los objetivos establecidos en el marco del currículo básico y común.

Supone por tanto, un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en respuesta a la variedad de necesidades de los estudiantes, “Un modelo de apoyo generalizado, dirigido al conjunto de la escuela que trabaja con todos los maestros para compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y aceptar el currículum para todos los alumnos, desde una perspectiva contextual no desde la perspectiva individual- terapéutica. En este modelo no se diferencian a los alumnos según sus características, sino que tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela, donde cualquier alumno puede precisar apoyos” (Ibíd., pág. 251)

En línea con estas ideas, Parrilla (2002, pag. 22) nos presenta la escuela como una comunidad de apoyo, que supone en la escuela inclusiva la asunción de que la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o sector educativo, (no es algo especial, especializado y excluyente) entendiendo y asumiendo el apoyo como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas (tan sólo los profesionales del apoyo), dirigirlo a colectivos concretos (tan sólo a determinados alumnos específicos) o ceñirlo a contextos específicos de intervención (por ejemplo aulas de apoyo), lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente.

En contravía con lo anterior, se encuentran *las barreras* que impiden la educación inclusiva, las cuales obstaculizan, dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad (López Melero, 2011). Siguiendo a este autor, existen tres tipos de barreras a considerar: las políticas que imparten leyes y normas contradictorias; las culturales que imponen barreras de tipo conceptual y actitudinal que tienden a clasificar, etiquetar y discriminar a los estudiantes; y las barreras didácticas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde el *modelo social de la discapacidad*⁶ se denuncia que son precisamente las políticas, prácticas y actitudes del contexto social las que generan las barreras o las ayudas que finalmente van a favorecer u obstaculizar el acceso y participación en todos los ámbitos de la vida social y en específico en los procesos educativos; por ello son las instituciones y las estructuras sociales las que crean las barreras u obstáculos que van a discapacitar o excluir a determinados grupos, personas o comunidades. En este sentido, este estudio se adhiere a un enfoque basado en un cambio profundo en la forma de comprender la *discapacidad*, redirigiendo el foco de atención de las dificultades del individuo como razón de su exclusión, para entenderla como una categoría social y política en cuanto “implica prácticas de las regulaciones y las luchas por la posibilidad de elección, la potenciación y los derechos (Barton, 1998, pág. 24).

Desde este cambio profundo de enfoque, adquiere relevancia el concepto de experiencia. “la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a

⁶ Siguiendo a Agustina Palacios (2008) y Carolina Ferrante (2014), se pueden distinguir tres modelos explicativos de la discapacidad en Occidente: modelo de prescindencia, médico rehabilitador y social. Para ampliar invitamos a revisar la abundante literatura existente al respecto. En este estudio nos ubicamos teóricamente en los estudios críticos y sociales en discapacidad, sin dejar de señalar que desde América Latina se vienen construyendo conceptos, categorías, metodologías y perspectivas analíticas que complementan, reinventan y hasta desafían lo instituido por el modelo social anglosajón (Yarza, Sosa y Ramírez, 2018).

lo que les significa, a lo que les da que pensar” (Contreras, J. & Perez de Lara, N., 2010, p. 21). En este sentido, este concepto permite comprender al estudiante de secundaria con discapacidad, como protagonista de sus vivencias, como un ser que siente y reflexiona sobre su devenir y da sentido a su realidad, capaz de significar sus propias experiencias y de hacer de estas una narración a ser contada y visibilizada desde adentro y en primera persona.

Siguiendo a Larrosa (2009, pág. 14), consideramos la experiencia como una condición inherente al ser humano, es “*eso que me pasa*”. Descomponiendo esta frase en relación con lo educativo; “*eso*” es entendido como el acontecimiento de lo escolar, el qué de la experiencia, que es exterior a mí, es la relación con algo que no soy yo. En segundo lugar, “*me*” se comprende como el quién; ya que donde tiene lugar la experiencia es en el sujeto, es en el estudiante con discapacidad, es subjetiva, por lo que la experiencia es para cada cual la suya, de un modo único particular, que deja como resultado su propia formación y transformación. En tercer lugar, “*pasar*” supone, por un lado, el paso hacia otra cosa que es el acontecimiento y al mismo tiempo algo que pasa desde el acontecimiento hasta mí. Por otro lado, hace del sujeto de la experiencia un territorio de paso en el que se deja huella. En este sentido, supone, por un lado, la trayectoria escolar, el paso por la escuela y, en segundo lugar, el reconocimiento de las huellas que ese paso deja en los estudiantes.

Desde este punto de vista “*eso que me pasa*”, permite la recuperación de lo subjetivamente valioso en la pregunta por lo educativo, siempre arraigado a personas concretas, a la reconstrucción de historias personales y por tanto se constituye en fuente para conocer la vida cotidiana de las aulas y las escuelas. Estudiar la experiencia de la educación, es por tanto poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las trayectorias educativas; y en estas, los acontecimientos localizados en una temporalidad, guardados en la memoria y extraídas del pasado para ser interpretadas en el presente, en la voz de una narración.

Jedlowski, (2008), va más allá de considerar que la experiencia es guardada en la memoria, para comprender la experiencia como la memoria misma: “Situada en el cruce de la esfera física y la psíquica, la experiencia es “ejercicio”, “selección y descarte”, “creación y construcción”, una memoria, por así decirlo proyectiva, una memoria que se transforma en hipótesis de acción. En ella los acontecimientos se condensan, y se genera una red de disposiciones que delimitan el campo de lo posible. Siendo la realización de determinadas posibilidades, la memoria de la experiencia excluye ciertas posibilidades en el momento en que hace disponibles algunas de

ellas. Esta memoria es, de hecho, ante todo, una memoria del cuerpo: incorporación de un saber realizado por el propio sujeto adquiriendo determinadas capacidades y no otras.” (Citado por Contreras & Pérez de Lara, 2010, pág. 31)

Por otra parte, en el plano de lo educativo, experiencia y subjetividad son inseparables; pero a su vez, no puede desligarse de la alteridad, de la relación con los otros, abierta a su encuentro o desencuentro, a la posibilidad de entrar en conversación con la realidad particular que nos convoca el otro y que nos lleva a pensar, repensar, aprender; que nos deja huellas en lo que nombramos como nuestra vida escolar. La pregunta por lo educativo es por ello también la pregunta por las relaciones, con los compañeros, los docentes, las instituciones, el saber, la sociedad, la cultura.

La experiencia está enraizada directamente con la interacción, y como comprende (Brah, 2004, p. 107), nuestras experiencias no ocurren en un vacío, sino que se conectan a lo social, a matrices ideológicas, prácticas y campos de significación con los que dialogamos para construirnos como sujetos. En este sentido las experiencias están mediadas y condicionadas por prácticas sociales y por las formas de estructuración propias de la institución educativa y en esta, por la “cultura escolar”⁷.

⁷ Conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades, y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao, 2002, p. 73)

Trama Metodológica

Presupuestos epistemológicos

La escuela desde sus características históricas, sociales, culturales crea y recrea situaciones diversas, cambiantes y en construcción permanente que generan experiencias para aquellos que la transitan. Por ello para quienes estamos vinculados al campo de la educación y vivimos la cotidianidad del quehacer pedagógico, el preguntarnos por la escuela desde adentro y desde el punto de vista de sus protagonistas, nos aproxima inevitablemente a estas realidades desde las imágenes y palabras que revisten las experiencias, tanto en los otros como en uno mismo.

La experiencia, denostada durante tiempo atrás por el campo académico y considerada por la tradición de la investigación científica como un “obstáculo epistemológico”, que en tanto concreto, subjetivo y afectado por el interés personal debía ser superado (Contreras & Pérez de Lara, 2010); es hoy validada desde la investigación cualitativa como un aspecto clave para conocer las vivencias humanas, ampliar la comprensión de los fenómenos educativos y generar acción y transformación.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio se inscribió en el paradigma de la investigación cualitativa, caracterizada por ser interpretativa y privilegiar lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 49).

Esta mirada permitió dar relevancia a las experiencias de estudiantes con discapacidad y quienes acompañan su proceso escolar, descubrir las interpretaciones de los hechos y acontecimientos que subyacen a su vida escolar y privilegiar sus voces en tanto “sujetos conocidos”. De otro lado y en tanto investigadora y “sujeto cognoscente”, me permitió partir de mi propia experiencia y exponer mi subjetividad, constituyéndose así una meta epistemológica (Vasilachis de Gialdino, 2008).

En el reconocimiento de los sujetos como centro del proceso investigativo y la interacción entre estos como posibilidad de construir conocimiento, esta investigación se propuso como el espacio compartido para ponerse y exponerse ante el otro y ante sí mismo desde los saberes previos, opiniones y pretensiones particulares; un proceso relacional en el que tanto la subjetividad del investigador como la de los/las estudiantes y demás participantes, es validada. Nuestras acciones, reflexiones, impresiones, sentimientos se hicieron explícitos en la

producción conjunta de conocimientos; aspectos que influyeron en el proceso, en los supuestos esperados, los resultados y creó la necesidad de ida y vuelta hacia los sujetos de la experiencia.

Asimismo el proceso investigativo se concibió como un escenario para la producción de experiencias, la experiencia misma de hacer investigación; en el que fue permitido ser afectado, transformar y ser transformado; Interactuar con el conocimiento, con el uno, con el otro y con el nosotros.

Enfoque de investigación

En el marco de la investigación cualitativa interesada en la forma en que las personas comprenden, interpretan su vida, su contexto, sus experiencias y que posibilita la interacción entre el investigador y los participantes, se retomó para el presente estudio el enfoque de investigación biográfico narrativo como reivindicador de la dimensión personal en las ciencias sociales, que muestra la "voz" de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencias, haciendo públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que, desde su perspectiva, han influido significativamente en ser quiénes son y en actuar como lo hacen (Bolívar & Domingo, 2006).

Este enfoque y su uso en educación responde a un giro hermenéutico de las ciencias sociales, desde un marco interpretativo, un cambio en su orientación hacia el rescate de la dimensión temporal y biográfica de los actores; se constituye en un enfoque dentro de la investigación cualitativa y no sólo una metodología, ya que comporta una perspectiva propia como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001). Esto supuso para esta investigación una ventaja con respecto a otros métodos, al recoger la experiencia de los estudiantes, docentes y familia, como ellos mismos la procesan e interpretan y al descubrir cómo construyen su propio mundo y se entreteje la experiencia individual con la realidad de la que hacen parte. “El método biográfico se distingue porque es una narrativa en la que está presente un “yo” cuya vida o experiencias son registradas en un texto” (Sautu, 2004, pág. 27).

Esta narrativa hizo posible relatar hechos que han sido poco cuestionados, contar aquello de lo que poco se ha hablado, utilizar estrategias que trascienden lo convencional y hacer visible la voz de aquellos que no han hablado y a quienes poco se les ha escuchado en investigación, como es el caso de los estudiantes con discapacidad.

De acuerdo con (Connelly & Clandinin, 1995, pág. 11), “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa, es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente vivimos vidas relatadas”. Esto va a suponer y a reconocer que más allá de servir como una fuente de datos, una cifra estadística o un informante, los jóvenes con discapacidad pueden narrar una historia, su historia; que tienen una historia para contar, que están sujetos a que les pasen experiencias y, por tanto, a ser sujetos de la experiencia.

Durante un largo período histórico, las voces de personas con discapacidad fueron acalladas, negadas, invisibilizadas; hechos no ajenos al campo investigativo desde donde habitualmente se ha hablado desde categorías hegemónicas, a partir del saber y experiencia de los otros, desde donde la discapacidad ha sido objeto de estudio, carente de sujeto participe.

Actualmente son todavía escasas las investigaciones relacionadas con discapacidad que tratan temas sobre ellos y ellas, pero con ellos y ellas, desde el reconocimiento de su integridad y desde la valoración de su participación activa, lo cual es mucho más visible si nos enfocamos en la escuela secundaria y desde los jóvenes en tanto estudiantes; observándose una falta de representatividad en investigación de su decir y su acción, de su reflexión y opinión y una falta de conocimiento de lo que implica su experiencia en la cotidianidad escolar. Igualmente, y salvo algunas excepciones, son pocos los estudios que emplean métodos narrativos, por lo que la narración de los jóvenes en el contexto escolar ha estado silenciada o supeditada a la narración que otros han producido sobre ellos.

Así pues, el acercamiento a la complejidad de la realidad educativa y a los espacios escolares inclusivos, creó la necesidad de retomar la perspectiva subjetiva de quienes habitan estos contextos y le dan significación, quienes narran sus historias y sus experiencias, quienes actúan y colman de sentido sus propias acciones ubicadas en este contexto particular, y es a través del enfoque biográfico narrativo que se pudo escuchar la voz de los participantes sin silenciar su subjetividad y resignificar sus experiencias para generar y construir conocimiento desde el campo educativo y desde su propia legitimidad (Bolívar & Domingo, 2006).

De acuerdo con Booth (1998, pág. 253), “la tesis de la voz excluida dice que los métodos narrativos facilitan el acceso a los puntos de vista y experiencias de grupos oprimidos que carecen de autoridad para hacer oír sus voces mediante el discurso académico tradicional”. Por este motivo desde este enfoque pudimos establecer el encuentro con los estudiantes, crear una relación dialógica para conversarnos, escucharnos y situarnos de manera reflexiva frente la

narración, a fin de volver sobre ella y reconstruirla, a fin de dotar de sentido la mirada, ya no del estudiante, sino con el estudiante, a fin de comprender sus caminos recorridos en la escuela inclusiva y entretelar con los hilos conductores, su historia personal, una historia vivida, narrada desde adentro y en primera persona.

Diseño metodológico

Se emplea como estrategia para el diseño de esta investigación biográfica narrativa, los estudios de caso con relatos múltiples y paralelos. Desde el relato de vida múltiple que propone la narración de una vida o parte de esta (recortando para este estudio la experiencia del paso por la escolaridad), tal y como la cuentan las personas que la han vivido, en este caso los estudiantes con discapacidad; quienes reflexionan sobre ella a partir de los hechos temporales y personales que les han acontecido. A su vez se incorporan los relatos cruzados de quienes a lo largo del tiempo han interactuado con esta vida y que pueden aportar en la construcción de la trayectoria biográfica de los estudiantes, tal como son sus docentes y familia. Igualmente, como estudio de caso de relatos paralelos, ponemos en segunda instancia las distintas voces en torno al problema de investigación a fin de ampliar el conocimiento de este.

Retomamos como unidad de análisis las trayectorias y experiencias escolares de seis estudiantes con discapacidad incluidos en el nivel de secundaria. La selección de los casos fue intencionada en función de las preguntas de investigación siguiendo los criterios que se exponen adelante. Se utilizaron como técnicas de recolección de información, la entrevista biográfica narrativa desde la que se rescata la dimensión discursiva de la individualidad (teniendo en cuenta la confidencialidad de la identidad de los participantes) y el análisis de documentos aportados tanto por los profesionales externos que hacen parte de los equipos terapéuticos que atienden los estudiantes, como los informes escolares referidos a los boletines de calificaciones y a los proyectos pedagógicos individuales.

Para el análisis se partió de la transcripción de audios, para pasar luego a un proceso de codificación, categorización deductiva e inductiva, y finalmente un análisis diacrónico y sincrónico de las narraciones.

La investigación se orientó por varios criterios de calidad tales como credibilidad, generalidad, seguridad y confirmabilidad. Desde el primero se realizó un trabajo de campo en el que narraciones son captadas y transcritas con precisión, respetando la perspectiva de los participantes sin alterar sus relatos; además el estudio contó con la lectura de otros

investigadores. Si bien la generalidad no es una pretensión de este estudio, similares trayectorias y experiencias pueden ser narradas por otros estudiantes con discapacidad en otros contextos escolares de la ciudad. En cuanto al criterio de seguridad, el estudio ha seguido procedimientos para la obtención de los datos que pueden ser auditados. Todas las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas y el análisis se apoyó en el programa Atlas Ti. Finalmente como confirmabilidad, los hallazgos han surgido tanto de los datos aportados por los participantes y de sus propias narraciones como por la interpretación del investigador.

Selección de participantes

Reconociendo la importancia de la voz de los estudiantes con discapacidad, esta investigación buscó escuchar sus experiencias escolares y con esta la reconstrucción de su trayectoria. En este sentido la selección de participantes partió de la búsqueda inicial de los estudiantes, teniendo en cuenta como criterios, que se encontraran matriculados en algún año de secundaria, en escuelas tanto de gestión pública como privada, ubicadas dentro de la Ciudad de Buenos Aires y que hubiesen sido diagnosticados con discapacidad cognitiva, trastornos del espectro autista o trastornos psiquiátricos.

La elección de estas condiciones tiene que ver, en primer lugar, con el interés explícito de la Fundación que apoyó financieramente este estudio y, en segundo lugar, se fundamenta en la necesidad de abordar las condiciones educativas en las que se encuentra una población estudiantil que ha sido poco visibilizada a nivel investigativo y que además es justamente su “diagnóstico”, la razón para que se presenten en su trayectoria una multiplicidad de exclusiones escolares y, singularmente, dificultades para el ingreso, permanencia y promoción en el nivel de la secundaria.

La búsqueda de los estudiantes implicó encontrar las instituciones educativas que desde un marco inclusivo les hubiesen abierto sus puertas y llegar a estas instituciones, significó recorrer comparativamente el camino seguido por las familias en la trayectoria escolar de sus hijos, en especial en la etapa de transición en el paso de la primaria a la secundaria: acudir a diversas entidades, tocar las puertas de las escuelas, preguntar, llamar, pedir ayuda, ser rechazada.

En la presente investigación esta búsqueda comienza en las direcciones nacionales y locales de los niveles educativos de educación común y especial, así como diferentes supervisiones, comisiones y coordinaciones a nivel gubernamental. Se acude a Asociaciones de familias y equipos interdisciplinarios que trabajan en las escuelas, así como a escuelas de recuperación,

escuelas domiciliarias y escuelas técnicas. Finalmente, se realiza el contacto con 150 instituciones secundarias de gestión privada y 100 de gestión pública.

El filtro de este número de instituciones comienza por el criterio de nivel. Una gran mayoría de escuelas que realizan procesos inclusivos se concentran en el nivel de primaria, lo cual se aplica también para aquellas escuelas que cuentan con los dos niveles. Esto que se observa en esta etapa inicial de búsqueda, va a ser narrado posteriormente como experiencia en los relatos de vida. Aquellas escuelas inclusivas que reciben los estudiantes con discapacidad en la primaria más tarde son excluyentes para el tránsito a la secundaria.

Una vez decantado el número de escuelas haciendo foco en el nivel de secundaria, se toma como segundo filtro el diagnóstico de los estudiantes. En algunas instituciones los docentes aludían a las características que una gran cantidad de estudiantes presentaban para ser considerados dentro del estudio, pero que no contaban con un diagnóstico médico, se presentaba una imprecisión y vaguedad del mismo o no tenían un certificado de discapacidad; lo cual impidió que estos casos pudieran ser tenidos en cuenta. Por otro lado, en varias instituciones secundarias se encontraron matriculados estudiantes con discapacidad en su mayoría física y sensorial, siendo muy limitado el número de escuelas comunes que atienden estudiantes con los diagnósticos requeridos.

El último filtro se centró en el acceso que permitieron las instituciones, los docentes, los padres y los estudiantes. Inicialmente 18 instituciones aceptaron conocer el proyecto de investigación y de estas 4 aceptaron enviar a las familias el consentimiento informado (Anexo 1). Finalmente fueron 6 las familias que decidieron participar contando además con la aprobación de los estudiantes quienes estaban distribuidos en 3 escuelas, 2 públicas y 1 privada. Estos jóvenes tienen edades comprendidas entre los 14 y 18 años, y cursan los años 1º, 2º, 3º y 5º. Una vez que se tuvo en claro quiénes serían los estudiantes a participar, se entregó el consentimiento informado a sus docentes y demás personal de la escuela hasta conformar el grupo a ser entrevistado.

Cuadro 1: Caracterización de los estudiantes⁸

NOMBRE	GENERO		EDAD	AÑO	DIAGNÓSTICO	GESTIÓN EDUCATIVA		ORIGEN GEOGRÁFICO	PADRES PROFESIONALES	
	Masc.	Fem.				Pública	Privada		SI	NO
Martín	X		14	1°	Trastorno Psiquiátrico	X		Comuna 9	X	
Chavo	X		15	1°	Síndrome de Down	X		Comuna 9	X	
Alejandro	X		18	5°	Tras. Espectro Autista	X		Comuna 8	X	
Lucas	X		18	2°	Trastorno Psiquiátrico	X		Comuna 12		X
Alberto	X		16	2°	Tras. Espectro Autista		X	Comuna 13	X	
Oswaldo	X		15	3°	Tras. Espectro Autista	X		Comuna 14	X	

Recolección de la información

Como señalábamos, la entrevista biográfica narrativa fue el instrumento central de este estudio para la recolección de los datos cualitativos. Esta se caracteriza por permitir al participante contar su vida a partir de la rememoración y reconstrucción de episodios situados en un momento y ámbito específico; por lo que “supone un proceso de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida”. (Bolívar, 2001, p. 159)

Siguiendo la perspectiva de este autor, consideramos a la entrevista biográfica como constituida por tres grandes fases de desarrollo: planificación, realización de la entrevista e interpretación.

Fase 1 Planificación: es el momento para tomar decisiones con respecto al entrevistador, los entrevistados, el contexto temporal y afectivo adecuado, los principios éticos a considerar y la guía de entrevista.

Teniendo en cuenta que “los participantes son inducidos a reconstruir su historia de vida mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida” (*Ibíd.*). En esta primera fase se construyó un protocolo de entrevista por cada uno de los grupos de participantes (estudiantes, familias, docentes,) que sirviera como guía de la narración (Anexo 2) y que finalmente permitió a través de unas categorías prediseñadas, que los participantes reconstruyeran retrospectivamente su propia experiencia en relación a la

⁸ Para preservar la identidad de los seis estudiantes participantes de la investigación, cada uno de ellos eligió un nombre ficticio, con el que se les nombra a lo largo del estudio.

escuela y expectativas futuras, o en el caso de docentes y familia, que hicieran alusión desde su perspectiva y vivencias, a la experiencia de los y con los estudiantes.

Fase 2 Realización de la entrevista: Las entrevistas comenzaron con los docentes y personal de la escuela en general y las familias; los primeros fueron convocados por las directoras de cada una de las escuelas y luego de conocer y aceptar la participación en el proyecto firmando el consentimiento informado, se designaron tiempos y espacios escolares para la realización de las mismas. En el caso de las familias se tenía planeado inicialmente seguir estos mismos procedimientos, pero como recurso de adaptación a los tiempos y comodidad de estas, cuatro fueron entrevistadas en las escuelas, una en su lugar de trabajo y una en su casa debido a que su convocatoria no parte de la escuela, sino que se llega por vías alternas.

Igualmente, en el caso de los estudiantes, cuatro de ellos fueron entrevistados en las escuelas y dos en sus casas. Uno de ellos por ser convocado, como ya se dijo, de forma externa a la escuela y otro por recomendación del equipo terapéutico a quien se le debió solicitar con anticipación un permiso. En estos dos últimos casos, las familias estuvieron presentes en el transcurso de la entrevista y en un caso nos acompañó la docente integradora.

En cada uno de los encuentros y previo a las entrevistas, se retomaron con los participantes, algunos aspectos que se consideraron relevantes aclarar, tales como la grabación en audio, los propios derechos sobre su voz, el uso de los datos sólo para fines investigativos y la preservación de su identidad. En el caso de los estudiantes, cada uno eligió un nombre diferente al propio, para ser identificado.

Los protocolos facilitaron guiar a los participantes por campos temáticos y un curso temporal, a fin de delimitar los relatos a la información específica relacionada con nuestro centro de interés, dejando a su vez las puertas abiertas a la información espontánea que estos brindaban y a la ampliación de detalles. En la mayoría de las entrevistas, si bien se tenía a mano el protocolo, el desarrollo de la misma narración iba dando la pauta hacia la realización de otras preguntas o la profundización en una de estas.

Aludiendo a los conocimientos previos de los estudiantes, se conversó con ellos sobre lo que era una investigación y una entrevista para luego explicar por medio de imágenes en qué consistiría, los pasos a seguir para su realización, en qué se emplearían sus narraciones, si estaban de acuerdo con la grabación en audio y cuál era mi procedencia como estudiante de una

universidad y como extranjera. Igualmente se clarificó que no se trataba de un examen, sino de una conversación donde todas las respuestas eran válidas.

Partiendo de la información obtenida de las narraciones de las familias, se construyó una línea de tiempo con los grados y años cursados por cada estudiante, lo cual les dio la posibilidad desde un instrumento gráfico, de guiarse temporalmente en su narración y tener claves de ubicación.

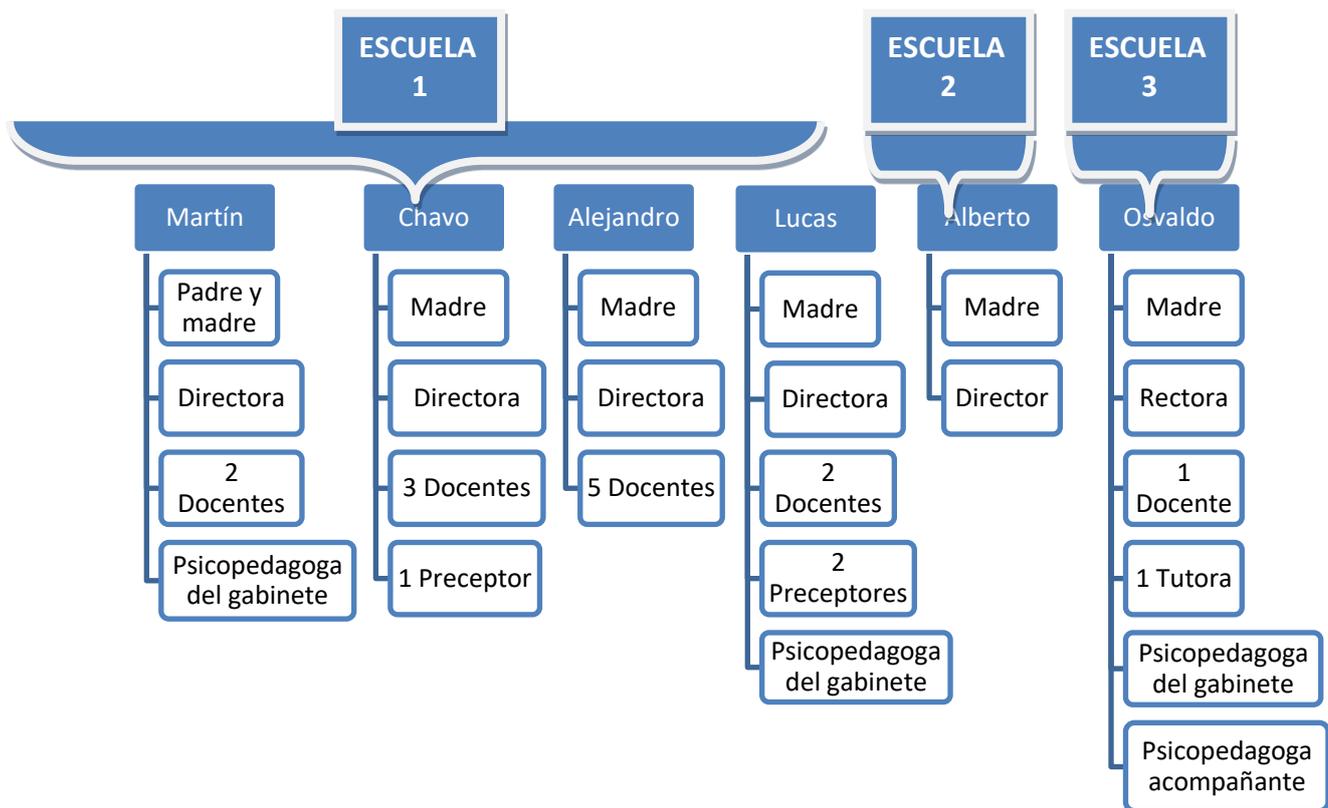
Las categorías y temas principales expuestos en el protocolo, se les presentaron a los estudiantes en fichas, permitiendo que eligieran el orden a seguir dentro de su narración y relatar inicialmente de forma más espontánea cada uno de estos aspectos. Cuando un tema terminaba de ser abordado, los estudiantes pegaban sobre la ficha un sticker de color, pudiendo seguir su propio proceso dentro de la entrevista y determinar en forma gráfica un orden dentro de la misma, que daba cuenta de lo que habían narrado y aquello que probablemente quisieran continuar relatando.

En todo momento se tuvo en cuenta el uso de un lenguaje claro y preciso; así como también se prestó atención a síntomas de molestia o ansiedad por parte de los estudiantes, verbalizando la situación, cambiando de tema o haciendo ampliaciones que ayudaran a ejemplificar. En algunas entrevistas fue necesario dar tiempos cortos de descanso y volver a retomar, aunque no fue necesario espaciar los encuentros en varios días, como inicialmente se pensaba.

Además de las entrevistas se retomaron los documentos producidos por las escuelas y los equipos externos en formato de informe pedagógico o de seguimiento de procesos terapéuticos. Así como se hizo uso del diario de campo para detallar aquellos aspectos que no podían ser registrados por las grabaciones de audio y que eran relevantes para la reconstrucción de los sucesos.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, con excepción de dos docentes que solicitaron que el relato fuera registrado en papel. En total fueron grabadas 38 horas.

Cuadro 2: Fuentes de información para cada uno de los casos



Análisis de la información

Luego de un año dispuesto para la búsqueda de los participantes y la recolección de la información, pasamos a la fase de análisis que comienza con la transcripción de cada una de las entrevistas, transformando a texto legible lo que antes fue interacción verbal y no verbal. En lo posible se intentó conservar la riqueza de las narraciones detallando ciertos aspectos pragmáticos del lenguaje (gestos, movimientos corporales, titubeos, miradas, silencios, inflexiones en la voz, expresiones), los cuales se fueron consignando en el diario de campo para luego ser incluidos en la transcripción, teniendo en cuenta, como señala Bertaux (2005, p. 75), que “La grabación sonora no capta la comunicación no verbal, lo mismo que la operación de retranscripción no capta la voz. Sólo quedan las palabras que, según algunos especialistas, no contienen más que el 10 por 100 de los mensajes emitidos”. En este sentido entendemos este primer momento no sólo como la conversión de audio en texto, sino como una reconstrucción inicial de las narrativas, un acercamiento inicial a la interpretación.

Luego de una primera escritura, los audios fueron escuchados varias veces a fin de corregir errores ortográficos, verificar los fragmentos transcritos y asignar los pseudónimos elegidos por los participantes para garantizar la confidencialidad de los participantes.

Reducción de los datos

Siguiendo a Parrilla (2004, p. 53), se entiende la reducción de datos como un proceso que supone seleccionar, centrar, simplificar, abstraer y transformar los datos puros. El procedimiento de análisis de nuestros relatos de vida inicia retomando los relatos individuales, los documentos y el diario de campo para realizar con estos un proceso de reducción de datos mediante la codificación y categorización de la información.

Se sigue un proceso de carácter abductivo (Miller, 2000), lo cual implicó en un primer momento la categorización deductiva y luego inductiva. Desde la primera se tuvieron en cuenta las categorías que fueron construidas para el protocolo de entrevista y, posteriormente, en la relectura de los textos y organización de la información, emergieron de forma inductiva nuevas categorías que complementaron las inicialmente planteadas.

Se realizó un análisis vertical o diacrónico tomando cada uno de los relatos de los participantes en forma individual, para identificar los hallazgos más relevantes que aportaran datos sobre cada uno de los casos de los estudiantes. Se pasó luego a un análisis de relatos de vida cruzados, considerando sobre un mismo caso las perspectivas de todos aquellos que han vivido junto con el estudiante parte su experiencia escolar. Desde los diversos relatos y su memoria personal surge un nuevo relato de vida, una sola historia que es construida con la combinación de los diferentes puntos de vista. Estas múltiples narraciones, contextualizaciones y aportaciones permitieron construir una narración polifónica que consiste en explicarnos a varias voces una misma historia. (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001)

Para el análisis de estas narraciones se hace un rastreo de los *Incidentes Críticos* de cada caso (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 172), es decir, los hitos significativos o puntos de inflexión representados en eventos, que marcan particulares direcciones o rumbos; acontecimientos claves en la trayectoria escolar que pueden actuar de forma positiva o negativa en la misma y que sobre ellos suelen pivotar procesos de toma de decisiones que han marcado el desarrollo posterior.

Igualmente se realiza un *Biograma* de cada caso (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 177), un mapa de su trayectoria en el cual se conjugan los acontecimientos relevantes, personas destacables, hechos significativos y su encadenamiento cronológico. En este hemos tenido en cuenta los apoyos y las barreras que han influido en la trayectoria escolar.

Finalmente se realizó un análisis horizontal o sincrónico (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 177) desde el que se reconoce que los relatos presentan aspectos comunes que pueden ser compartidos por todos o algunos estudiantes. Si bien el interés de la investigación narrativa no es la generalización; la comparación entre los relatos permite rastrear patrones recurrentes, temas comunes, lógicas de acción seguidas en varios casos; así como divergencias. Este procesamiento de la información se realizó con la ayuda del software Atlas Ti y tomando el párrafo como unidad textual de análisis.

CAPÍTULO 1

RELATOS DE VIDA: NARRANDO EXPERIENCIAS Y ENTRELAZANDO HISTORIAS

En este apartado se presentan los relatos de vida de los seis estudiantes que participaron de la investigación. Se partió de un análisis de los relatos individuales para luego contar una nueva historia construyendo la narración de cada caso con las voces conjuntas de cada uno de los participantes. Estos desde su perspectiva y vivencia propia, contribuyeron a crear una comprensión de la trayectoria escolar de los estudiantes y sus experiencias en este proceso en tanto casos individuales.

Cada uno de los relatos de vida se reconoce como único y por ello para su presentación, se organizaron y extractaron los elementos de mayor significancia, citando literalmente lo narrado por los participantes y siguiendo en lo posible una linealidad temporal que comienza con el ingreso al jardín de infantes, para pasar a la primaria y finalizar en el nivel secundario, desde donde se ubican los estudiantes en el presente y en el que este estudio detiene la mirada. Por otra parte, y en tanto investigación biográfico-narrativa, los relatos intentan en su extensión, reconocer la riqueza que contiene cada caso para responder al problema de investigación que nos atañe y por tanto intenta visibilizar desde su dimensión emotiva hasta la complejidad que contiene la experiencia de la escolaridad.

1.1 Relato de vida de Martín

Martín quien cursa el 1° año de la secundaria, tiene 14 años, es hijo único y vive en el barrio de Parque Avellaneda en la Ciudad de Buenos Aires en compañía de su padre y su madre. Es adoptado desde la edad de los 6 años, marcándose así el primer incidente crítico en su historia de vida y específicamente en su trayectoria escolar, ya que a partir de ese momento tiene una familia que lo contiene, se hace responsable de las decisiones que se toman con respecto a su proceso escolar y perseveran para que su inclusión en el sistema educativo sea una realidad. Su madre y padre deseosos de adoptar un hijo se anotan en el Consejo del Menor y la Familia,⁹ pero es a través de una docente que conocen a Martín. Desde ese momento con el carácter perseverante que los caracteriza, buscan a través de un juzgado, acercarse a quien sería su hijo.

⁹ Esta entidad cambia su nombre por Consejo Nacional de la Niñez, adolescencia y familia (Cnaf) a partir de la ley 26.061 sancionada el 28/09/2005.

Por su parte Martín que estaba cursando el grado primero mientras vivía con su ama externa,¹⁰ es internado en el Hospital psiquiátrico Tobar García. Es allí que la familia conoce a su hijo y luego les otorgan una guarda con miras de adopción por un año.¹¹

“[...] Él era indomable, tenía expresiones que no eran de una criatura. Siempre ejercía una presión psicológica sobre los demás y buscaba llevarlos al límite [...] Martín no sabía manejar la frustración, entraba en ira, el “no” o el límite no los reconocía, entonces siempre su agresión iba por más”. (Voz de la familia)

El padre y la madre deciden que Martín repita su primer grado mientras se acostumbra a su nuevo hogar. Así el estudiante comienza una trayectoria escolar de egreso e ingreso a diferentes escuelas hasta la actualidad.¹²

“Tuve dos primeros grados: en la escuela 1 fue mi primer grado y después estuve en el otro que fue la escuela 2. En 2° también estuve ahí. 3° grado en la escuela 3 que era una privada. Después 4° estuve la mitad del año en la escuela 4, privada también y la otra mitad en la escuela donde trabajaba mamá, porque bueno, tenía muchos problemas de conducta. Después en 5° empecé normalmente en la escuela 6 y después de nuevo fui menos tiempo, después en 6° en la escuela 2 y estuve mitad de año y después estuve en una escuela de recuperación y en 7° venían de la escuela a casa.” (Voz de Martín)

Cuando se le pregunta a Martín la razón de los cambios de escuelas, él lo atribuye a su conducta, la cual califica reiteradas veces de forma negativa:

- “Martín ¿Por qué cambiaste de escuela?”

- “Cuando fui a 1° grado tenía muchos problemas de conducta, tenía varios compañeros y era una escuela normal, nada del otro mundo; con la diferencia de que no me portaba para nada bien”

En la primera escuela a la que ingresa, Martín comienza a presentar dificultades de vinculación con sus pares y docentes, así como conductas de desafío a la autoridad. La búsqueda de otra escuela, sin embargo, se da tras el interés de la familia en brindarle una educación de calidad, privada, bilingüe y de jornada completa; lo cual va a nombrar la madre como “una mala idea; quería elevarle su cultura y no me daba cuenta de su problemática social”

¹⁰ Es la persona que tiene bajo su cuidado niños en forma transitoria con la autorización de un juez. Estos dependen del Consejo Nacional de la Niñez, adolescencia y familia (Ccnaf)

¹¹ El periodo de guarda es el tiempo designado para crear y afianzar el vínculo entre el niño adoptado y su nuevo hogar.

¹² Todos los estudiantes participantes mencionan el nombre de cada una de las instituciones educativas en las que estuvieron. Para preservar su identidad se les nombró con un número consecutivo.

Para cursar 4° grado ingresa en otra escuela privada; tan pronto comienzan a conocer a Martín, le piden a la familia la presencia de un acompañante terapéutico. Varios son los sucesos narrados por la familia en esta escuela, pero uno en particular puede ser concebido como un segundo incidente crítico, por lo que este hecho genera.

“Martín se había quedado colgado del tercer piso hacia el vacío de una escalera” (Voz del padre)

La familia acude a la pediatra quien los deriva a una psiquiatra. Reciben así el diagnóstico inicial que cambiará la perspectiva de la discapacidad de su hijo y a partir de ese momento comienza a ser medicado.

“Eso nos hizo tomar conciencia a nosotros de la gravedad a la que estábamos inmersos [...] Lo difícil para los padres es que el problema psiquiátrico está solapado por la apariencia de normalidad. Nosotros pensábamos que con amor todo se puede resolver, pero el amor también va a acompañado de la concientización” (Voz de la familia)

Para tramitar un acompañante es necesario tener un diagnóstico claro; no obstante, la escuela sin tener en cuenta los tiempos que requiere este proceso, decide expulsar a Martín antes de terminar el año escolar. La familia sin tener muchas opciones lo ingresa en la escuela donde la madre trabajaba como vicedirectora.

- “Martín ¿Por qué cambiaste de escuela?”

- “Pasé de escuela porque en 3° grado me echaron por muchos problemas de conducta y en 4° lo mismo pero a mitad de año” (Voz de Martín)

Martín ingresa a la que sería su sexta escuela. Era una escuela de gestión estatal elegida por la madre. Tan pronto Martín empezó a tener dificultades el padre y la madre fueron citados. Como primera configuración de apoyo, la escuela decide reducirle la jornada al estudiante asistiendo dos veces a la semana con la presencia de alguien del equipo de orientación escolar. Finalmente la escuela remite a la familia al Gabinete Central¹³.

- “Martín ¿Por qué cambiaste de escuela?”

- “En 5° grado no me echan así a la mitad pero tenía problemas de conducta, así que empecé normal y vieron que como que era mucho, así que me acortaron y en vez de ir todo el día, porque la escuela era de todo el día; no como 1° y 2° que era mitad, me acortaron la jornada. Iba solo un ratito dos veces por semana, un rato. Después, de esa escuela también me echaron”

¹³ En Capital hay cuatro Gabinetes conformados por equipos interdisciplinarios, que tienen como tarea orientar la trayectoria escolar de niños/as, y jóvenes con discapacidad, a fin de definir la modalidad escolar más adecuada. Los Gabinetes Centrales dependen directamente de la Dirección de Educación Especial. Se solicita su intervención acorde a lo normado en la Disposición 32 y modificatoria 39 DGEGE 2009.

Es el Gabinete quien determina la siguiente escuela en la que sería inscrito Martín, la misma escuela de gestión estatal donde la madre lo envía por primera vez. Comienza el 6° grado, pero luego de las vacaciones de invierno establecen que no puede concurrir más y lo derivan nuevamente al Gabinete Central. Una vez más allí deciden como continuar la trayectoria escolar de Martín y esta vez lo envía a una escuela de recuperación, que, de acuerdo con la familia, fue “la única de toda la capital en aceptarlo” y ya que quedaba retirada de su casa, acudieron a la obra social para pagar un remis.

- “Martín ¿Por qué cambiaste de escuela?”

- “Volví a la escuela de 1° grado, entonces en 6° por problemas de conducta también me terminan echando y me fui para la escuela de recuperación, luego estuve internado en el hospital y luego tuve la escuela en casa” (Voz de Martín)

Este momento de la trayectoria de Martín la podemos catalogar como un tercer incidente crítico por dos hechos relevantes; en primer lugar, el paso de la escuela común a una escuela que depende de educación especial, con el impacto emocional para el estudiante y la familia que esto supone y la llegada a un lugar de apoyo que antes no habían encontrado.

En segundo lugar, este mismo año las dificultades de Martín se agudizan y se presentan enfrentamientos físicos hacia su padre. La familia junto con la psiquiatra deciden internarlo nuevamente en un hospital psiquiátrico, lo cual marca un antes y después en el comportamiento de Martín, quien puede comprender que las internaciones repetitivas dependen de él al igual que su mejoría y posibilidades futuras.

La escuela de recuperación¹⁴ se convierte para la familia en el lugar donde son escuchados, donde sus cuestionamientos pueden ser atendidos, donde se interviene con la implementación de estrategias dirigidas a su hijo “Hay otra humanidad. Todos fueron divinos. Ahí empezamos a engranar mejor todo, más dado en la problemática de Martín” (Voz del Padre)

Pasados algunos meses las estrategias implementadas no fueron funcionales por lo que la escuela acompaña a la familia para que la escuela domiciliaria intervenga¹⁵. Así Martín termina su 7° grado, con “la escuela en casa” como la llama él. La frecuencia de dos veces por semana, la disminución de la carga académica y una enseñanza personalizada desde el hogar hizo que la presión sobre Martín bajara y continuara sumando experiencias positivas. “Venían dos veces.

¹⁴ Están dirigidas a niños/as entre los 6 y los 14 años que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y requieren de una flexibilidad en la enseñanza. Se promueve una transitoriedad en esta modalidad, con el objetivo de ingresar o reingresar en la modalidad común del nivel primario. Hay 21 escuelas en la Ciudad de Buenos Aires.

¹⁵ Brindan atención educativa en domicilios particulares, hospitales, hoteles, pensiones y hogares de CABA, en los niveles inicial, primario y medio, a alumnos/as que se encuentren, por razones de salud imposibilitados/as de acceder en forma regular a establecimientos educativos, (común, especial u otras). Hay 3 en la Ciudad de Buenos Aires

Tenía plástica que me encanta y después tenía lengua, matemática y otras con la misma profesora” (Voz de Martín)

-“Fueron muchas luchas para encontrar escuelas, no hay escuelas del Estado ni privadas preparadas para contener problemas emocionales. Ahí está el vacío.” (Voz del padre)

Por este motivo, cuando Martín termina la primaria y tras una ardua búsqueda, la familia se dirige a la supervisión a fin de ser orientados para encontrar la institución adecuada para su hijo. Se organiza una reunión a la que asisten la escuela de recuperación, la familia y el programa de inclusión al secundario. Al no quedar conformes con la respuesta, la escuela de recuperación se ofrece a encontrar la escuela secundaria donde finalmente ingresa Martín.

Una vez la familia conoce la institución, encuentran un lugar de acogida que les abre las puertas, una escuela que implementa estrategias pedagógicas acorde a las características de los chicos que allí asisten y, sobre todo, una accesibilidad desde lo conceptual y actitudinal con la visión de hacer un nuevo camino con respecto a Martín.

“La Directora nos dijo: Esto lo vamos a hacer juntos, ‘tratemos de hacer un nuevo camino para ver qué sucede’ y nos abrieron las puertas de la escuela inmediatamente; se tomaron los recaudos y nos presentaron un esquema de trabajo” (Voz de la familia)

Para Martín esta transición y la llegada a la nueva escuela es un cambio positivo y una experiencia que le genera tranquilidad y nuevas perspectivas a futuro. *“Al pasar de la primaria a la secundaria no estaba ni nervioso ni nada, fue normal. Cuando llegué a la escuela estaba tranquilo, los primeros días fueron bien” (Voz de Martín)*

Ahora en 1° año estoy yendo a esta escuela de Villa Real y estoy yendo dos veces, los lunes voy a la mañana y los miércoles a la tarde. Los lunes voy sólo a plástica y los miércoles a matemática o biología, porque se van turnando, y después tengo lengua. El primer semestre tuve sociales” (Voz de Martín)

Para que Martín pudiera estar en la escuela secundaria común, el esquema trimestral fue cambiado y se organizó su año escolar en dos cuatrimestres, seleccionando determinadas materias a ser dictadas valiéndose de la carga horaria extraclase de algunos profesores. Si bien *“este armado es reontra ilegal” (Voz de la directora)*, las notas que el estudiante fue obteniendo se fraccionaron por trimestre para cumplir con los cometidos burocráticos y entrega de planillas, figurando como inscrito de uno de los grupos de 1° año.

“Esto no está contemplado desde la currícula, no existe. Ha sido una creación de Sara, de hacerle un uno a uno con un profe que tenía horas y disponibilidad para el trabajo uno a uno” (Voz psicopedagoga 1)

“[...] El primer semestre tuve sociales” (Voz de Martín)

Desde la organización curricular inicial que crea la directora como experiencia escolar para Martín, se seleccionan las materias de sociales como las primeras a cursar. Para ello se designa un sólo profesor quien, por medio de la enseñanza personalizada, tiene encuentros con el estudiante dos veces a la semana en la jornada de la tarde.

Para el profesor esta fue una nueva experiencia que le generó en un principio inhibición y temor; pero una vez que conoce a Martín, establecen un fuerte vínculo que persiste hasta el día de hoy. El desafío se presentó a nivel de currículo, tiempo y espacios. Los contenidos que en general son enseñados en el transcurso de un año tenían que ser presentados en un período de tres meses; por lo que tuvieron que ser seleccionados y priorizados. De otro lado encontraron como barrera, hallar espacios disponibles en la escuela para realizar la clase. En general estudiaban en el laboratorio y la biblioteca.

“En los recreos estoy con las cartas, me gusta mucho las cartas para hacer magia. Los compañeros vienen y me dicen: ‘¿me hacés un truco?’ Me siento bien” (Voz de Martín)

Pasado un tiempo desde que Martín comenzó las clases en la escuela y notando sus avances y deseo frecuente de compartir con otros chicos; se tomó la decisión de abrirle un espacio escolar más allá de lo académico para impulsar su socialización con compañeros. Así el estudiante llega 15 minutos antes de la clase para estar presente en el espacio del recreo.

Sorpresa fue para todos lo que a continuación pasó. Martín llevaba consigo un mazo de cartas con las cuales empezó a hacer trucos de magia. Una vez elegía un espacio donde hacer sus ejecuciones, lo que sucedía luego era el acercamiento de una masa de estudiantes curiosos por ver lo que hacía.

“Me siento bien, me gusta hacer magia”. (Voz de Martín)

“Con la magia fue sintiendo pertenencia con la escuela”. (Voz docente 5)

“Él usa como descarga trucos de magia y necesita eso”. (Voz directora 1)

“Las cartas las está usando como nexos con los demás”. (Voz docente 4)

“Sería como el objeto transicional” (Voz psicopedagoga 1)

Ya sea como un objeto de descarga o transicional al que aferrarse para poder permanecer en la escuela, ya sea como nexos para establecer vínculos con los chicos y sentirse parte de la escuela que le ha abierto las puertas; lo cierto es que esta actividad se fue generalizando más allá del

recreo a otros lugares y por ello la magia es para Martín una estrategia propia de inclusión escolar.

“El lunes me levanto temprano para ir a la escuela a plástica” (Voz de Martín)

Pasada la primera mitad del año la evaluación del estudiante es positiva en todos los niveles, por lo que se decide su inserción en la materia de plástica con aquel grupo del 1° año en el que ya figuraba matriculado en el papel.

Martín eligió sentarse solo y en el escritorio más lejano. La docente respetó esta decisión sin ejercer sobre él ninguna presión. Desde la primera clase sin embargo; demostró rápidamente sus habilidades artísticas resolviendo en menos tiempo cada una de las consignas dadas y este hecho hizo que sus compañeros se fueran acercando a su escritorio para observar sus trabajos. Actualmente Martín sigue sentándose en aquel escritorio alejado, pero ya van chicos a sentarse con él, ya no está solo.

“[...] Me quedo con los compañeros y les hago trucos de magia” (Voz de Martín)

Un día en medio de la clase, Martín propone hacer magia con un mazo de cartas buscando el mismo objetivo alcanzado en los momentos de recreo; conectarse con los demás, incluirse. Desde entonces en algún momento de las clases, la docente le permite sacar sus cartas y sus compañeros se reúnen a su alrededor para verlo y sorprenderse; mientras tanto en esta experiencia escolar, artística y grupal, se genera el vínculo.

“Tomo el colectivo para volver, osea me lleva papá y vuelvo en colectivo con un acompañante, Los martes me levanto más tarde porque no tengo escuela y después viene un acompañante el jueves viene un acompañante” (Martín)

Martín cuenta actualmente con un equipo terapéutico que lo acompaña desde hace varios años y al que se han sumado otros profesionales de forma más reciente. Al psiquiatra acude una vez por mes. El psicólogo además de trabajar con Martín también atiende a la familia en forma permanente. Estos dos profesionales son pagados por la familia y no por la Obra Social; la razón la exponen así *“no queremos meternos en el tramiterío que es muy desgastante”*.

Además, Martín tiene un equipo de cuatro acompañantes terapéuticos que son pagados por la Obra Social; servicio conseguido por un recurso de amparo soportado desde el certificado de discapacidad. Estos están con Martín de lunes a viernes, afuera de la escuela o en su casa.

Además de estos apoyos, la familia contrató una psicóloga social que conoce a Martín desde pequeño.

El equipo terapéutico externo en su conjunto se ha reunido con la escuela dos veces durante el transcurso del año. La primera antes de comenzar las clases para presentar el caso del estudiante y dar a la escuela algunas estrategias y la segunda reunión en el transcurso del año para evaluar el proceso.

“[...] Después llego a casa, como algo, almuerzo, después hago tareas [...]” (Voz de Martín)

En la primaria la familia acompañaba en las tareas. Actualmente Martín las hace autónomamente o con la presencia de uno de los acompañantes terapéuticos; se resalta sin embargo que Martín no los menciona en su relato; en cambio hace fuerte énfasis en el apoyo que le brinda su madre.

“Las tareas yo trato de hacerlas solo, pero me ayuda ma. Yo las hago solo en el comedor pero si estoy con ma, las hago en la cocina. En la primaria si me ayudaba mucho ma” (Voz de Martín)

“[...] Tengo amigos de rugby y los veo hasta que tengo que ir a magia, porque hago magia y voy a un curso de magia [...] Los martes me levanto más tarde porque no tengo escuela y después viene un acompañante y a la tarde hago rugby [...] el jueves viene un acompañante y tengo rugby [...] El sábado en la mañana tengo rugby, me encuentro con amigos [...]” (Voz de Martín)

Como se expuso antes, la magia ha sido usada por Martín como una estrategia de inclusión en la escuela. Esta parte de una iniciativa propia y es aprendida como autodidacta. Esta actividad es hoy una de sus grandes pasiones por lo que actualmente acude a un curso para seguir aprendiendo.

Como otra actividad extraescolar Martín menciona varias veces en su narración el rugby, actividad que parte de la iniciativa de su madre. Es ella quien ve la necesidad de que su hijo participe de otros espacios diferentes al escolar y le propone practicar un deporte. Cabe mencionar que en esta decisión no estaba de acuerdo el psicólogo; sin embargo, la madre continuó adelante con la idea, obteniéndose resultados exitosos no sólo como actividad lúdica y deportiva, sino como espacio para establecer relaciones sociales.

Durante los primeros meses su madre lo acompañaba durante la práctica, pero pasado un tiempo empezó a irse solo o en compañía del grupo de amigos de rugby. En algunas prácticas incluso

ha compartido el espacio con equipos de rugby femenino teniendo cortos y puntuales acercamientos con chicas de su edad. Sus vínculos así han ido creciendo.

Llegados a este punto del relato de vida de Martín, podemos concluir que el año en que comienza la educación secundaria ha significado para él y su familia un cuarto y último incidente crítico, ya que ha sido un momento en el que se han presentado una serie de situaciones y cambios tanto externos como internos al propio estudiante, que influyen en el desarrollo de su trayectoria y transformando su experiencia escolar.

El rugby como espacio extraescolar donde además de hacer deporte ha comenzado a establecer vínculos de amistad; la relación con la magia como estrategia propia de inclusión escolar que se ha generalizado a otros ámbitos, la transición de la primaria a la secundaria, el llegar a una escuela secundaria común luego de haber estado en un formato especial, tener éxito desde las adecuaciones curriculares planteadas por la escuela y poder participar así de un curso con otros compañeros.

Podríamos así seguir enumerando estos cambios significativos que hacen de este momento un incidente crítico; pero hay un aspecto de gran relevancia que menciona Martín y su familia y que tiene que ver con los cambios atribuidos a sí mismo desde lo personal.

“De la primaria a la secundaria he cambiado, estoy más tranquilo, mejor persona en cierta forma, no sé. Mis mayores logros son poder sociabilizar y estar con chicos, con amigos, con compañeros, sin agarrarlos a piñas¹⁶; ese es mi mayor logro, creo” (Voz de Martín)

“Evidentemente él quiere vincularse y se dio cuenta, como ahora el cambio de conducta, de incorporarse, de relacionarse; como que portarse bien conviene para estar bien con el otro. Se dio cuenta que es más libre” (Voz del padre)

Estos cambios también son notados por el personal de la escuela:

“A mí me sorprendió, yo esperaba otra cosa. A vos te dicen de un chico con una patología tan particular; pensé una cosa y me encontré con otra. Obviamente está en sus mejores momentos” (Voz docente 4)

“Él no tuvo ningún inconveniente. En el uno a uno es aplicado, educado, hace todo lo que se le dice, lo cual es contrario a lo que dice su diagnóstico” (Voz docente 5)

¹⁶ Pelearse con golpes

Las voces de las personas entrevistadas concuerdan en que para Martín estar en la escuela secundaria es una experiencia positiva para su vida y significativa en la trayectoria escolar hasta el momento recorrida. Esto es observable en primer lugar, desde el gusto y disfrute que el estudiante demuestra de ir a la escuela. El hecho de asistir pocos días transforma esta actividad que es rutinaria para la mayoría de estudiantes, en todo un evento al que se prepara no sólo con cuadernos y carpetas, sino *“con la mejor ropa, peinado y hasta con perfume; es como ir a una fiesta”* (Voz de la madre)

Cuando se le pregunta a Martín por aquellas experiencias escolares de disfrute y los significados atribuidos a la escuela; resalta tanto en la primaria como la secundaria, el estar con sus compañeros. Martín da relevancia a este hecho ya que es precisamente este aspecto el que más le ha costado a lo largo de su trayectoria escolar.

“Me gusta ir a la escuela, lo más divertido es charlar con mis compañeros en los recreos y bueno el estudio. En primaria más que nada estar con chicos, con amigos y con compañeros en general” (Voz de Martín)

“En 1° y 2° grado tenía problemas de vinculación, en 3° grado no se llevaba bien con ningún compañero, salvo un chico que lo sacaron al otro año que tenía problemas similares. En la escuela 4 y gracias al trabajo de la maestra, estaba bien vinculado a los chicos. Después las siguientes escuelas tuvo problemas también y no tuvo una buena relación” (Voz de la madre)

En su relato Martín establece la diferencia entre lo que es un compañero y un amigo; los amigos los ha encontrado en el espacio de rugby como se hizo mención antes; en la escuela por ahora ha establecido relaciones de compañerismo que están enmarcadas dentro del espacio institucional.

“Mis compañeros no me tratan ni mal ni bien, soy uno más. Nunca me sentí rechazado, podría decir que siempre me trataron bien”.

“No me hablo con los compañeros fuera de la escuela y ninguno es por el momento mi amigo. En rugby si tengo muy buenos amigos” (Voz de Martín)

Cando Martín narra sus experiencias escolares, también menciona a sus docentes de la primaria estableciendo un matiz diferenciado entre el desempeño de este rol y su relación con estos. Al referirse a sus docentes los califica de buenos; incluso habla de acciones dirigidas hacia él que refieren al apoyo y afecto brindado. Pero cuando habla de la relación que establecía con ellos, sitúa las experiencias desde un lado negativo y se hace responsable de este resultado. Contrario a esto, se refiere a las relaciones establecidas durante su primer año de secundaria, con

calificativos positivos, dejando ver cómo han cambiado sus experiencias escolares desde su ingreso a la secundaria.

“Lo que me gustaba de la escuela 3 era la comida, era muy rica y como era todo el día. Después en 4° grado tenía buenos compañeros. En 1° grado y 2° la profesora era muy buena. 6° y 7° también muy buenos profesores [...] Mis mejores profesoras eran las de 4°, eran dos profesoras muy buenas, una de matemática y otra de lengua. Me ayudaban mucho y me querían y eso”

“En la secundaria el profesor de geografía era muy bueno; era macanudo, era buena persona. [...] Mi relación con los profesores actuales es buena, pero en la primaria nunca fue buena, no, no, no; osea me relacionaba bien pero cuando me enojaba no era bueno con ningún profesor” (Voz de Martín)

Martín da valor a la escuela secundaria identificando diversos cambios y eventos positivos sucedidos desde su ingreso a esta. La reconoce como un lugar de estudio por el que debe pasar, para su progreso a futuro. *“La secundaria sirve para estudiar y para progresar” (Voz de Martín)*

Cuando se les pide narrar las experiencias con los dos formatos brindados por la escuela especial, él y su familia los reconocen como espacios de transición; valoran de forma positiva el apoyo allí brindados y lo asertivo que fue su ingreso en el momento específico en que Martín lo requería dentro de su trayectoria escolar; no obstante, Martín elige de acuerdo a la evaluación que hace de sus propias posibilidades, la escuela común para seguir avanzando en su trayectoria.

“En la escuela de recuperación era como más tranqui todo lo que te daban. Por ahí lo que veías en la escuela de recuperación estaba más atrasado con lo que serían las otras escuelas [...] A la escuela domiciliaria, la escuela de recuperación le daba las cosas y me las traían y yo las tenía que hacer. Con la diferencia de que las maestras venían a casa [...] Yo prefiero la escuela común por el tipo de estudio, más que nada por eso. La escuela de recuperación y domiciliaria son muy tranqui y yo puedo más”

La imagen que tiene Martín como estudiante, se diferencia de la imagen que tiene de sí mismo como persona. Cuando se le pide que enumere sus características se describe como creativo, se toma un tiempo para pensar y dice lo mismo, luego mira para los lados, frunce el ceño, pone sus manos en la cara y dice “no encuentro más”. Lo contrario sucede cuando enumera lo negativo, aclarando incluso al final, que habría muchos más por mencionar.

“En lo bueno soy creativo, ehh... creativo. En lo malo, bueno, tengo un montón, soy malo en el sentido de que soy algo jodido, molesto, lastimo a la gente; mis dificultades más que nada mi comportamiento; va no sé, tengo un montón”. (Voz de Martín)

Contrario a la imagen que tiene Martín de sí mismo y de las características, que de acuerdo a su diagnóstico fueron detalladas por el equipo terapéutico, los docentes y el gabinete escolar describen a Martín con variadas cualidades.

“Es muy educado, con palabras muy correctas, muy formal, a veces demasiado educado. Como que no me daban las características que dice el equipo que lo conoce y sabe de toda la trayectoria” (Voz psicopedagoga 1)

Para Martín un buen estudiante se caracteriza porque *“estudia mucho, sabe, aprueba las materias y es buena gente”*. A partir de esta descripción y en forma comparativa señala que él no estudia mucho; sin embargo, le va bien a nivel académico y nuevamente resalta el acompañamiento familiar. Sus calificaciones han sido buenas a lo largo de su trayectoria escolar y en general tiene facilidad para aprender los conocimientos impartidos por la escuela.

“Yo no creo que soy buen estudiante porque no estudio mucho, pero por ahora me va bien, pero no soy de esos que se ponen a estudiar solos, ma tiene que decir ‘estudia por favor’ [...] En la escuela yo estudio, lo que me dan lo hago”

“En las calificaciones me ha ido bastante bien, un bien o un muy bien; nunca un sobresaliente, pero un muy bien sí. La verdad nunca me puse a pensar si estaba de acuerdo con las calificaciones” (Voz de Martín)

Los profesores por su parte reconocen a Martín como un excelente estudiante que incluso sobresale entre sus compañeros. Hablan de sus habilidades, de la calidad de los trabajos que entrega y del seguimiento a las consignas, el cumplimiento de las tareas y el acompañamiento familiar.

“Él es extraordinario, tiene la ventaja que tiene una pasta bárbara y yo quedé impactada porque hace unos trabajos que son impresionantes [...] en minutos resolvió lo que los demás chicos tardaron un montón” (Voz docente 4)

“Cualquier cosa que yo le pedía, él la hacía; siempre estuvo bien y sin ningún inconveniente, siempre trajo todo. En general fue muy exitoso el trayecto en cuanto a lo académico, él es un genio” (Voz docente 5)

Además de lo anterior, los docentes señalan unas características particulares en Martín desempeñando el rol de estudiante en las que sobresale.

“Algo que lo diferencia como estudiante de secundaria de los otros, es tanta formalidad y caballerosidad que quizá otro adolescente no la tiene” (Voz psicopedagoga 1)

“La única diferencia que le veo es que pide demasiadas disculpas; no quiere que vos pensés nada malo de él, es una gran diferencia con los demás chicos que te llevan por

delante y ni te piden disculpas, no les importa [...] La diferencia es que él hace todo y con los otros en cambio es una gran dificultad” (Voz docente 5)

La familia de Martín reconoce como apoyo y personas significativas que facilitaron directa o indirectamente el desarrollo de la trayectoria escolar de su hijo, en primer lugar, la escuela de recuperación que les brindó una solución adecuada y acorde a las necesidades de Martín cuando lo requirió dentro de su trayectoria, además de acompañarlos en el paso hacia la secundaria

“la contención que recibimos, hicieron un trabajo bien hecho. La gente que encontramos en educación especial, no la encontramos en otro lado, la sensibilidad, lo comprometidos” (Voz del padre)

Igualmente reconocen que el equipo terapéutico ha estado presente durante toda la historia de vida de Martín y han sabido encauzarlos por medio de estrategias acordes al diagnóstico. Martín por su parte reconoce la presencia del equipo terapéutico, pero no atribuye sus cambios y logros a su labor, sino a su propio esfuerzo y al acompañamiento desempeñado por su padre y madre.

“Fuera de la escuela mis apoyos son ma, pa, y psicólogos tuve un montón, pero no siento que me dieran mucha ayuda o me hicieran cambiar. Cómo lo explico... el psicólogo me ayuda a entrar a la escuela, pero en cierta forma yo tuve que lograr eso, él solo tenía que decir ‘bueno, podés estar un rato más en la escuela’, pero yo tenía que cambiar para poder hacerlo. Yo cambio con ayuda de ma y pa. Yo estoy en la secundaria gracias a mis padres obviamente” (Voz de Martín)

Cando hace una evaluación de su trayectoria y de sus experiencias actuales dentro de la escuela secundaria dice: *“Mi mejor año ha sido por ahora 1° año y mi peor año creo que casi todos, sí, todos. Este es el mejor año porque yo estoy bien, estoy mejor que esos años, digamos, estoy avanzando”*.

Si bien valora su propio esfuerzo y los logros obtenidos hasta el momento, también identifica su comportamiento como barrera escolar, quitando además toda responsabilidad a la escuela al excluirlo, al dejarlo por fuera.

“Mis dificultades más que nada mi comportamiento. La escuela no hizo nada malo, yo complicaba las cosas en cierta forma, por eso. La escuela no me apoyó, pero no me complicó tampoco. Me echaron por mi culpa, la escuela hizo lo correcto en cierta forma, yo hubiese hecho lo mismo”.

Otro referente de apoyo mencionado por la familia es la escuela secundaria en representación de la directora. Además de abrir las puertas a Martín, la directora llevó a cabo modificaciones

para su inclusión y dispuso de todos los recursos necesarios para lograr este objetivo. A partir de su propia experiencia en la búsqueda de escuelas secundarias, concluyen que lo que hace esta escuela es excepcional.

“Este sistema escolar le da otros tiempos, es más liviano. No tiene las exigencias de un secundario normal, se contempla el tema de su particularidad [...] En este secundario, que los profesores dediquen sus horas libres para enseñar, para seguir trabajando, horas que pudieran estar corrigiendo, para atender a un chico y eso no en cualquier lugar lo encontrás” (Voz de la madre)

No sólo la familia reconoce la labor de la directora para lograr la inclusión de Martín en la escuela secundaria; de acuerdo con los profesores, ella es finalmente la artífice de que este proceso educativo se esté llevando a cabo.

“Lo que ha permitido que esté en la secundaria es primero el ofrecerle el recurso del uno a uno, que en realidad es mucho puesta en juego de la directora, yo creo que pasa por eso. Es por buena disponibilidad o porque S. cree en esta línea de acción” (Voz psicopedagoga 1)

Por su parte la directora de la escuela sabe que los estudiantes con discapacidad que terminan la primaria encuentran una larga lista de barreras para continuar su trayectoria y que la primera acción a realizar es abrir las puertas de su escuela.

“Cuando me lanzo a este proyecto, me lanzo contradictoriamente a lo que yo creo que es la inclusión porque para mí él tiene que estar dentro del aula; pero la verdad es que después me quedé pensando en mi propio discurso, si es darle a cada uno lo que necesita. En realidad, si él no necesita hoy estar en el aula, le estoy dando la misma posibilidad en el contexto áulico. No es domiciliaria porque podría haber sido y listo; pero no, él viene a la escuela, que es importante que él pueda venir, tiene su profesor que es el mismo profesor de la escuela y de los otros chicos y además es el tutor también del grupo” (Voz directora 1)

Para Martín la escuela secundaria es garantía de progreso a futuro, por lo que no duda en responder ante el cuestionamiento por sus expectativas con la posibilidad de tener una profesión. Elige como profesión psicología dirigida a la ayuda de chicos y adolescentes. De otro lado, una vez más da un lugar especial a la magia la cual tiene presente incluso en su imagen a futuro.

“Cuando termine la secundaria me gustaría por ahora ser psicólogo, me gustaría ayudar chicos y adolescentes, y los sábados y domingos seguir haciendo magia” (Voz de Martín)

La familia tiene presente las expectativas de Martín de ser psicólogo; sin embargo, se muestran cautelosos ante la idea. Sus expectativas se proyectan a corto plazo y en el día a día, poniendo énfasis en aspectos relacionados con la superación de las dificultades que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar de Martín y su historia de vida en general.

“Nosotros no sé cómo lo vemos. Yo con él aprendía a vivir el día a día, por ahora está todo bien. A nosotros lo que nos interesa es que Martín sea un tipo feliz, que tenga amigos, una red social que le permita vincularse con el otro” (Voz de la familia)

Cuadro 1: Apoyo terapéutico extraescolar (Martín)

Escolaridad	Psicología	Psiquiatría	Psicología social	Acompañamiento terapéutico	Medicación psiquiátrica	Internación psiquiátrica	Obra social
Jardín							
1° Grado							
1° Grado							
2° Grado							
3° Grado							
4° Grado							
5° Grado							
6° Grado							
Escuela de recuperación							Subsidia el transporte hacia la institución por la distancia en relación a la casa.
Escuela domiciliaria							
1° Año							Subsidia los acompañantes terapéuticos luego de un recurso de amparo impuesto por la familia.
Pagados por la familia				Pagados por la Obra Social			

Cuadro 2: Apoyo escolar en la primaria (Martín)

Escuela	Grado	Apoyo escolar	Externo o Interno a la escuela común*	Estrategia propia de inclusión	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia	Otros apoyos
Escuela 1	Jardín						
	1° Grado						Asesoría jurídica para la adopción
Escuela 2	1° Grado				La familia está presente y se constituye en un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar		
	2° Grado						
Escuela 3	3° Grado						
Escuela 4	Medio año de 4° Grado		Externo				
Escuela 5	Medio año de 4° Grado					Le permiten matricular a su hijo a mitad de año en la escuela en la que la madre era vicedirectora	
Escuela 6	5° Grado	Reducción del horario, acompañamiento de un miembro del equipo de orientación de la escuela, Derivación al Gabinete Central	Interno /Externo			Apoyo po parte del supervisor de la escuela y atención por parte del Gabinete Central	Terapia psicológica para los padres y acompañamiento de las áreas de
Escuela 7	Medio año de 6° Grado	Derivación al Gabinete Central	Externo			Atención por parte del Gabinete Central	psiquiatría y psicología para la crianza de su hijo
Transición							
Escuela 8 Escuela de recuperación	Comienza 7° Grado	Ponen en juego estrategias pedagógicas y profesionales para recibir al estudiante. Deriva al estudiante a la escuela domiciliaria	Externo			La Escuela de recuperación contiene y acompaña a la familia	
Transición							
Escuela 9 Escuela domiciliaria	Termina el 7° Grado	Los docentes acuden a la casa del estudiante durante el curso de 7° Grado. La escuela de recuperación da las herramientas y supervisa el trabajo de la escuela domiciliaria	Externo				

*Externo o interno se refiere a si el apoyo o la búsqueda de este se dio dentro de la escuela común o fuera de ella

Cuadro 3: Apoyo escolar en la secundaria (Martín)

Escuela	Año	Apoyo escolar	Externo o Interno a la escuela común	Estrategia propia de inclusión	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia	Otros apoyos
Transición						La escuela de recuperación, encuentra la escuela secundaria	
Escuela 10	1° Año	Cambia el esquema trimestral del currículo y registro de notas, por uno cuatrimestral	Interno	El estudiante buscó como apoyo a su propio proceso de inclusión escolar, el uso de trucos de magia con mazos de cartas	La familia está presente y se constituye en un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar	La escuela secundaria le brinda a la familia una alternativa para su hijo y perspectivas a futuro para continuar su educación	Terapia psicológica para los padres y acompañamiento de las áreas de psiquiatría y psicología para la crianza de su hijo
		En lugar de ofrecer cada materia durante todo el año, se le presentan para su estudio en forma intensiva, por cuatrimestre	Interno				
		Crea contenidos más acotados	Interno				
		Brinda una enseñanza personalizada	Interno				
		Disminuye la carga horaria de la jornada escolar	Interno				
		Acota las interacciones sociales que tiene el estudiante, logrando que cuando estas se presenten, sean exitosas	Interno				
		Los lugares donde se dictan las clases, no se restringen al espacio áulico, sino que se recurre a la biblioteca, laboratorios y pasillos; lo cual beneficia al estudiante al ser espacios más desestructurados	Interno				
Se elige una primera materia para incluir al estudiante en compañía de los demás compañeros. Esta es menos rígida que otras (arte) y responde a sus gustos y habilidades	Interno						

Cuadro 4: Barreras en la trayectoria escolar (Martín)

Escuela	Grado	Barreras de acceso	Barreras personales	Barreras arquitectónicas
Escuela 1	Jardín		Tanto Martín como la familia, refieren barreras personales a lo largo de la trayectoria escolar, es decir, aquellas que tienen que ver directamente con las características de Martín, con su discapacidad.	
	1° Grado			
Escuela 2	1° Grado			
	2° Grado			
Escuela 3	3° Grado	Exclusión / Expulsión de la escuela		
Escuela 4	Medio año de 4° Grado	Se exige un acompañante terapéutico externo y al no conseguirlo, se da la Exclusión / Expulsión de la escuela a mitad del año		
Escuela 5	Medio año de 4° Grado			
Escuela 6	5° Grado	Exclusión / Expulsión de la escuela		
Escuela 7	Medio año de 6° Grado	Exclusión / Expulsión de la escuela a mitad del año		
Escuela 8 Escuela de recuperación	Comienza 7° grado	El formato y diseño de esta escuela no se adapta a las necesidades del estudiante por lo que es derivado a la escuela domiciliaria		
Escuela 9 Escuela domiciliaria	Termina el 7° grado			
Transición		Las escuelas secundarias a las que acude la familia no aceptan al estudiante. Intervención inadecuada del programa de inclusión al secundario del gobierno de la ciudad		
Escuela 10	1° Año			Los docentes y profesionales del gabinete escolar, identifican como barrera las condiciones edilicias de la escuela, específicamente los pocos espacios con los que cuenta para dictar las clases a

Gráfico 1: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Martín



Gráfico 2: Sentidos atribuidos por Martín a la escuela secundaria

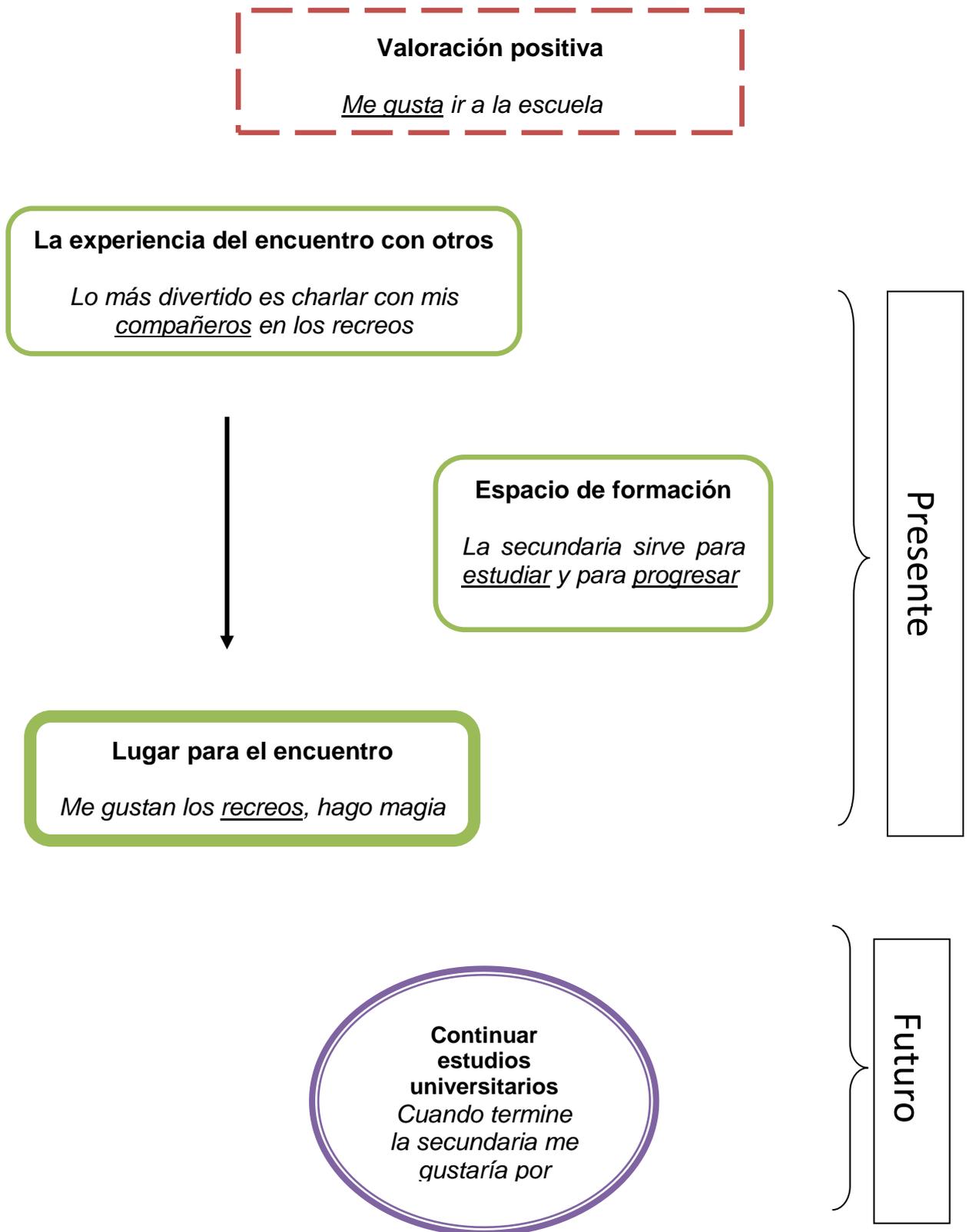
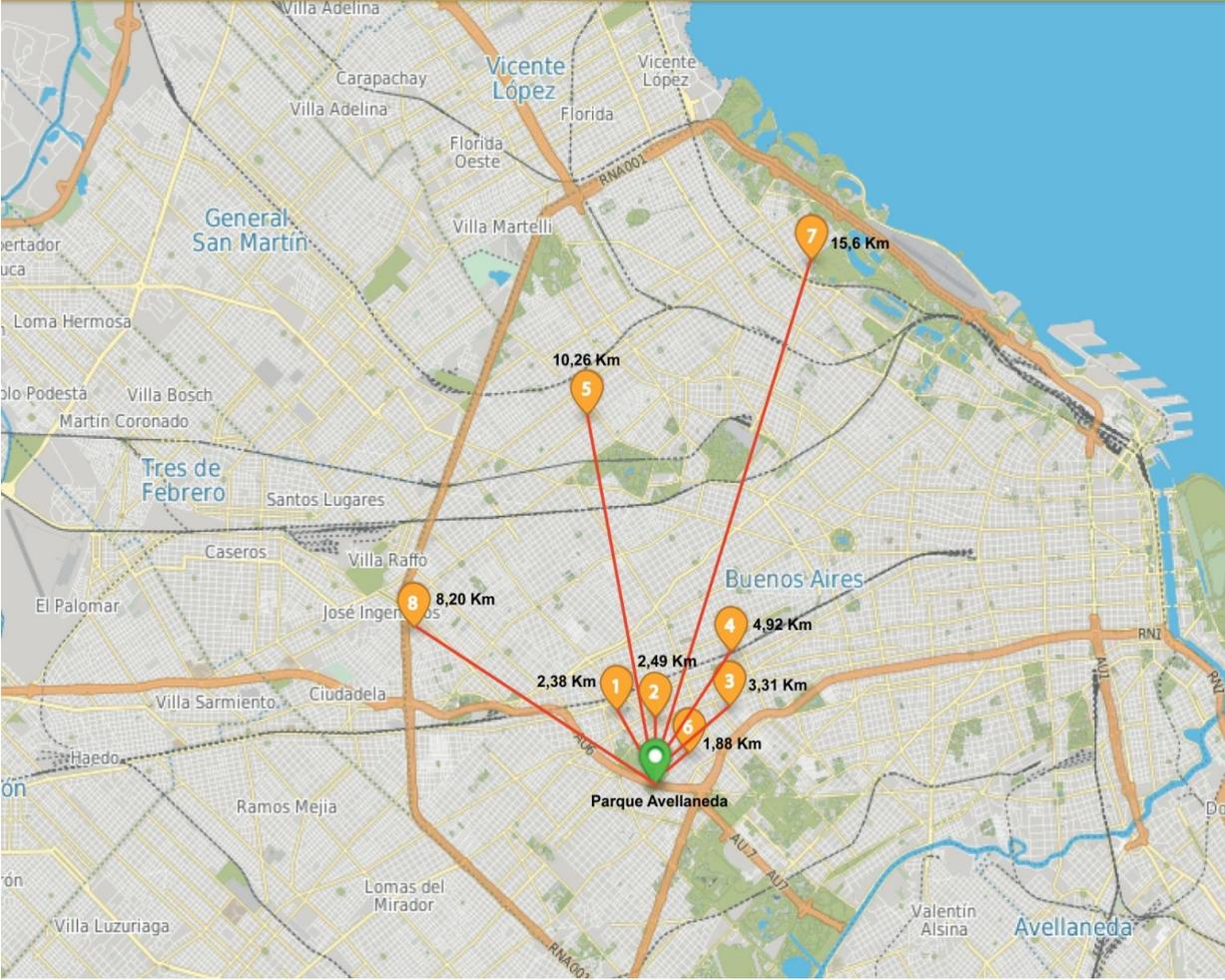


Gráfico 3: trayectoria seguida por Martín de acuerdo a las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia



1.2 Relato de vida de Chavo

Chavo, quien es estudiante del 1° año de secundaria y tiene 15 años de edad, comienza su relato describiendo como está conformada su familia y donde se ubica su vivienda en la Ciudad de Buenos Aires “Yo vivo con mis tres hermanos R., S. y S. y mis viejos¹⁷, P. y J. y mi perrita Pocha en lomas del mirador en un dúplex, o sea, dos pisos”-

Al preguntársele por su trayectoria escolar, comienza narrando cuando era un bebe; aquí y reiteradas veces da cuenta de un deseo de volver a ser niño que remite a la auto observación de su evolución, desde lo físico y lo personal, y a situaciones que durante su trayectoria son valoradas como difíciles o críticas y por tanto desea volver a espacios en el tiempo en que estos eran inexistentes.

“Primero era un bebe que estaba en el hospital. Después cuando yo estaba en sala de 4 y 5, yo estaba viviendo en Córdoba. Después nos mudamos otra vez a una casa en 1°, 2° y 3° grado, nos mudamos de vuelta y no regresamos más. Después ahí yo ya iba a 5° y 6° y cuando ya había pasado todo, yo ya estaba en 7° y como me fui a Tandil me había enamorado de las cooperadoras y entré acá”.

Chavo comienza su escolaridad en sala de 3. En este primer año habla de una experiencia escolar positiva, mientras se sonríe y pierde su mirada en la evocación diciendo: “Me acuerdo de las cosas que yo hacía. En la salita de 3 en el taller de masa, me comía la masa”.

El siguiente año de escolaridad transcurre en otra ciudad, observándose aquí el primer incidente crítico de su trayectoria. La familia se muda a la Provincia de Córdoba a 700 kilómetros de la Capital; allí Chavo ingresa a sala de 4 para hacer la primera permanencia de su trayectoria escolar y luego cursa sala de 5 y 1° grado. La escuela no contaba con maestra de apoyo, por lo que la maestra de otro pueblo viajaba 30 kilómetros cada 15 días para hacer el acompañamiento de Chavo. Esto es visto por su familia como una barrera escolar.

Una vez que la familia vuelve a Buenos Aires, Chavo ingresa al grado 2° y hace su segunda permanencia. En esta misma escuela termina 7° grado cumpliendo con los logros esperados para la primaria y haciendo un recorrido exitoso desde la inclusión social y académica. En este período siempre estuvo con una maestra de apoyo acompañándolo dentro del aula. Esta escuela privada que cuenta con todos los niveles de la escolaridad obligatoria sólo realiza procesos

¹⁷ Se refiere a su padre y su madre.

inclusivos en la primaria, por tanto, al solicitar el cupo para la secundaria le es negado; situación que genera el segundo incidente crítico de esta trayectoria.

Desde mediados del 7° grado, la familia y los profesionales que atienden a Chavo desde lo psicológico y lo pedagógico, empezaron a generar estrategias para que finalizado el año, Chavo lograra hacer una transición tranquila hacia otra institución; no obstante, a pesar del trabajo realizado *“el paso a la secundaria fue bastante traumático porque él quería su escuela, quería seguir con sus compañeros y no entendía porque lo teníamos que cambiar” (Voz de la madre)*

Chavo relata esta transición dando cuenta de una profunda incomprensión sobre la razón por la que debía dejar su escuela, el mismo lugar que lo acogió y le abrió las puertas, pero que más tarde lo expulsa/excluye.

“Al saber que pasaba a la secundaria me sentía mal porque no me quise ir de la escuela y porque yo tengo una idea de mi secundaria. Quiero viajar en el tiempo para volver a ser niño, para que esta escuela no exista”.

La familia comienza así una ardua búsqueda de escuelas a partir de una lista que reciben de parte de la directora del nivel primario y otra de parte de ASDRA. Encuentran así algunas escuelas que le dan cupo, pero no permiten el ingreso de una maestra de apoyo dentro del aula. De acuerdo con lo expuesto por la madre, este tramo de la trayectoria escolar es visto como una barrera para la familia *“Fue difícil, fue muy difícil conseguir escuela, fue para nosotros una peregrinación, vueltas y vueltas”.*

Una de las instituciones sugeridas a la familia era un CBO¹⁸ que comparte la infraestructura con la escuela media. Cuando la madre llama para conocer la oferta educativa, es la directora de la escuela secundaria la que contesta y tras una charla para reorientarlos a la otra institución, la familia solicita conocer la escuela secundaria.

En el primer encuentro, la directora expone a la familia el proyecto de inclusión, el funcionamiento general de la escuela y la población estudiantil que la conforma. Es clara con la familia al decirle que Chavo sería el primer caso que ingresa a la escuela con un diagnóstico de Síndrome de Down, por lo que su inclusión partiría desde el desconocimiento. A pesar de esto, la familia encuentra en la escuela y particularmente en su directora, la acogida y respuesta que no les fue brindada en otras instituciones.

¹⁸ Ciclo Básico Ocupacional (CBO), es un post-primario de carácter público y gratuito que dura 3 años y depende de la Dirección de Educación Media. Ofrece especialidades ocupacionales como marroquinería, serigrafía y gastronomía y oficialmente no entrega titulación.

“Vinimos a conocer esta escuela como una escuela más y ya medio desahuciados. Cuando nos abrió la puerta Sara nos sentimos tan cómodos y dijimos: este es el lugar que estamos buscando y nos habló muy bien y nos contó los pros y los contras; no nos ocultó nada y la verdad que dijimos: este es el lugar para Chavo” (Voz de la madre)

Si bien como menciona *“Esta escuela la dejamos para el final por esta cosa de ser municipal”*, también reconoce que justo por esta razón la escuela es el lugar para poner en práctica interacciones sociales reales.

“En diciembre vino a recorrer la escuela, él te abraza y se tapaba la cara con una gorrita, es un personaje y todos lo vieron así como un nene que no debe ni hablar y Chavo es parletas¹⁹ y se compró todo el colegio, es un dulce de leche caminando²⁰” (Voz de la Directora)

Dos meses antes de que comiencen las clases, Chavo conoce su nueva escuela a la que acude con su familia. Esta primera experiencia del estudiante con la escuela le permitió de forma anticipada conocer el nuevo espacio y quienes serían sus docentes y preceptores, disminuyendo así la ansiedad que esta transición le había comenzado a generar meses atrás y permitió a todo el personal tener una impresión inicial de Chavo que afloró temores, resistencias y dudas.

“Cuando vino a hacer la entrevista fue raro para mí que entrara un chico con Síndrome de Down a la escuela. Tenía un absoluto desconocimiento de la parte médica y me daba incertidumbre como iba a ser recibido por los compañeros” [...] (Voz del preceptor 1)

“Cuando dijimos que era un chiquito Down fue la movida, todos me querían matar” [...] y dije: otra vez a empezar con todo el discurso. En realidad, todos los años con alguien que traigo se empieza” [...] “Yo tenía igual miedo, a ver si lo hago sufrir acá adentro” (Voz de la directora)

Una vez que la matrícula de Chavo en la escuela fue un hecho, los temores fueron tomando nombre: el mayor de ellos era El Título.

En el caso de Capital Federal no existe la posibilidad, desde la normativa, de expedir un título de secundaria que haga mención de las adecuaciones curriculares. Así pues, si la escuela realiza dichas adecuaciones, el estudiante no podrá recibir un título.

A pesar de esto la directora haciendo mención a otros casos de estudiantes que han pasado por la escuela dice: *“no te lo voy a negar, yo las hago e igual les saco título, es una locura lo que*

¹⁹ Persona que habla mucho.

²⁰ Se refiere a una persona amable, cariñosa y dulce.

plantean". La idea entonces de la directora es a través de la experiencia escolar de Chavo, *"sentar un precedente"*.

Una vez que la directora explica a los docentes comienza un proceso inclusivo con la participación activa de todos. Lo que pasaría luego, iría más allá de las expectativas de la directora:

"Ahora parece que están demasiado descomprimidos y nadie pregunta nada. No escuché ni una queja, ni un cuestionamiento y cuando empecé a ver las notas, pensé que todos estaban tan relajados que le ponían buena nota y no, la verdad es que a veces responde Chavo y no responde el resto"

Los profesionales externos, no están muy conformes con la decisión de la familia de optar por una escuela común y no por un CBO.

Desde su perspectiva, ellos *"serían cómplices de un fracaso anunciado"*. Argumentaban que las habilidades de Chavo y su potencial se perderían en una escuela común, ya que sólo las prácticas de especialistas y la oferta de educación especial podrían dirigirlo.

La directora reconoce el potencial de Chavo, está segura de que su escuela será el espacio propicio para su aprendizaje y que darán lo mejor a nivel pedagógico para lograrlo. Por otro lado, reconoce el valor que tiene el acompañamiento de los profesionales externos en la continuación de esta trayectoria escolar; por lo que solicita al centro, desarrollar un trabajo compartido, formar un equipo en el que ellos constituyan un apoyo para Chavo y la escuela.

Los profesionales del centro comentaron luego a la directora: *"siempre le pedimos a la escuela esta actitud y el día que nos encontramos con esa escuela, no sabíamos cómo hacer. ¿Sabés qué pasó?, estás habituado a que te cierran las puertas y una vez que te las abren, quedamos descolocadas"*.

De esta manera empieza a darse un trabajo conjunto y se da inicio a la primera capacitación realizada por los profesionales externos, al personal de la escuela. Más tarde se reúnen con los docentes y la tutora para preparar el ingreso de Chavo. A lo largo del año, este acompañamiento fue permanente.

"Yo me levanto, luego me baño, después me envuelvo el cuerpo y me seco, después me cambio, desayuno, me seco el pelo, preparo las cosas para el colegio, después me subo

al coche, después vengo a la escuela, hago las cosas, después me voy a buscar la vianda²¹ hasta que me la como, vuelvo a las materias cuando toca el timbre, me sigo comiendo la vianda hasta acabarla, luego voy al aula, hago las últimas materias que tenga, preparo la mochila, después nos vamos y llego a casa, como y voy a la computadora o pongo música”.

Todos los participantes entrevistados, dicen ver a Chavo asistir con gusto a la escuela y disfrutar de los espacios que esta tiene para ofrecerle. No falta a clases, siempre llega temprano a la escuela, suele incluso ser uno de los primeros.

“Él llega, abraza con ese amor que tiene al jefe de preceptores, porque es reamoroso. Siempre luce su ropa moderna y en sus caminatas siempre termina con un abrazo de uno de nosotros” (Voz de la Directora)

Chavo se caracteriza por ser cariñoso con todos aquellos que conoce y educado en el trato con los otros. *“Es un caballero, es muy comprador, muy carismático, le llega a la gente, no lo dejan de lado. Yo no le encuentro dificultades, no tiene contras”.* ¿Qué lo diferencia? *“Tal vez, ves a un profesor retando a alguno porque le contestó mal, pero con Chavo no pasa” (Voz docente 13)*

Para los docentes entrevistados, el comportamiento de Chavo y la relación que establece con sus compañeros son característicos de un adolescente, al igual que el hecho de enamorarse y buscar novias o la predilección de ciertas materias y apatía por otras. Por ello, *“Yo lo describiría como un adolescente normal” (Voz docente 14)*

“Con los compañeros, por momentos se hace en grupos y por momentos no, pero me parece que es una relación de adolescente. Ves que el adolescente hoy es tu hermano y te quiere y luego se pelean y se juntan con los otros y me parece que Chavo entra también en esa cosa [...] Yo lo veo como un adolescente más” (Voz docente 13)

Por otro lado, algunos comportamientos que los docentes identifican como propios de los adolescentes de 1° año y que se corresponde con lo que ellos observan en la población estudiantil de la escuela, se alejan de la forma de actuar de Chavo, tanto con sus pares como con los adultos.

“De por sí los primeros años son los más jorobados²². Los varones son más guarangos²³, son de andar revolviéndose²⁴ las cartucheras y la vianda, robarse las cosas

²¹ Se refiere a lo que come en el recreo

²² Dificiles.

²³ Mal educado.

²⁴ Arrojar objetos por el aire.

y escondérselas; es característico del adolescente de estos años entre los 13 y los 14, pero en ese juego si no interviene él. Nunca lo tenés que estar retando²⁵” (Voz docente 13)

Con voz desconcertada en otra entrevista, la docente cuenta: *“Y lo que sí, es que copia enseguida lo malo, el hecho de decir: “no me importa” como te dicen los otros. Un día se quiso hacer un machete²⁶ como los demás” (Voz docente 14)*. En este sentido, este 1° año le ha permitido a Chavo no sólo aprender saberes académicos, sino adquirir aprendizajes que lo insertan en la cultura juvenil y que también desde lo estratégico, hacen parte del oficio de estudiante.

“El otro día que tomé un trabajo práctico, él me entregó la hoja y cuando la corrijo, me puso una nota que decía: lo hice, pero con ayuda. Otra vuelta que ellos tenían que trabajar en el aula, M. no lo pudo hacer trabajar y él puso una nota: no tuve ganas de hacerlo por eso está desprolijo” (Voz docente 13)

Chavo identifica como ideal de estudiante, aquel que es “inteligente y estudioso” y, a partir de estas características, se reconoce a sí mismo como tal: *“Yo sí soy buen estudiante porque estudio bastante”*.

Durante la primaria, su madre, quien trabaja como maestra, estaba presente en la realización de las tareas escolares, pero al llegar a la secundaria donde aumenta la cantidad de materias y también su complejidad, comienza a acompañarlo una psicopedagoga 3 días a la semana. Este acompañamiento de su proceso académico a la par con la motivación del estudiante y el alto compromiso que él ha alcanzado, permiten su avance actual en cada una de las materias escolares, lo cual le ha posibilitado finalizar el primer semestre con todas las materias aprobadas, exceptuando geografía, que como se relata más adelante, es resultado de una barrera conceptual y actitudinal de la docente, que, además, no pasa desapercibida por Chavo.

Chavo da relevancia a las notas obtenidas, reconoce cuales son las materias más difíciles e igualmente establece una comparación con el rendimiento académico de la primaria, resaltando una mayor dificultad en la secundaria. Igualmente se observa una alta autoexigencia por alcanzar logros académicos.

²⁵ Regañar, reprender.

²⁶ El machete es una nota preparada antes de una evaluación para ser usada por un estudiante sin que el docente se dé cuenta.

“En las notas en 7° tenía buenas notas 9, 8, 10, pero en la secundaria 6, 5 y 4.5 Ya no soporto no sacarme 10 en esta secundaria. Solo en inglés tengo 10. Las notas de la secundaria quisieran que fueran más altas”

El proceso académico de Chavo está mediado por adecuaciones en las estrategias de enseñanza y de evaluación y el apoyo específico brindado por su maestra de apoyo, pudiendo con esto acceder a los contenidos. Estos apoyos, así como el rol asumido por Chavo en tanto estudiante, permiten que los docentes lo consideren uno más dentro de sus aulas.

“Yo no le veo diferencia con otro estudiante de secundaria. Hay otros discapacitados invisibles, porque por ahí Chavo es alguien que se empaca²⁷ y está M. al lado, pero sacás la mirada de Chavo y aquel de aquella punta tampoco hace nada” (Voz docente 13)

Si bien las adecuaciones curriculares diseñadas para Chavo no intervienen en los contenidos, algunas estrategias, pueden ser diferentes de las estrategias implementadas con el resto de los compañeros y las compañeras.

“Mis compañeros de primaria estaban haciendo sus tareas normales, uno hacía lo mismo que otro, pero en inglés les hacían poner las tareas que les tocaba y yo fotocopias y en la secundaria hago otros ejercicios en matemática” (Voz de Chavo)

Por otro lado, su desempeño académico cumple con lo esperado desde el oficio de estudiante e incluso llega a superar las expectativas. Por ello para los docentes, aquello que marca una diferencia entre Chavo y sus compañeros tiene relación con sus buenos resultados académicos y comportamiento.

“Muchos chicos no entregan los trabajos prácticos y el que si lo entrega es Chavo y otros pocos y eso también es una diferencia. Chavo también ahí marca la diferencia trayendo su trabajo, aunque fue un trabajo con ayuda, pero lo trajo” (Voz docente 17)

“Yo tengo un cuadernillo y él lo conoce desde antes que yo dé las clases, entonces él se prepara. En realidad lo pueden hacer todos, porque yo el cuadernillo lo doy a principio de año; la diferencia es que Chavo lo hace y los demás no” (Voz docente 14)

“Desde la experiencia que veo, incluso le va mejor que a todos los otros supuestamente normales, así que es loco eso” (Voz preceptor 1)

“Hay una profesora que es la más complicada. Iba caminando por el patio y me llama ‘S.’ y digo ¡Huyyy Chavo!; va a empezar a protestar y me dice: ‘no sabes Chavo, el único que contestó’” (Voz de la Directora)

²⁷ Cuando alguien no hace algo indicado.

“Vengo a la escuela para estudiar y me gusta venir a la escuela porque es una buena escuela” (Voz de Chavo)

Además de poder compartir con sus compañeros y compañeras, lo cual destaca de su experiencia escolar, Chavo retoma un sentido tradicional del estar en la escuela referido a la formación y al estudiar; nombrando además a su escuela secundaria como “buena”. En el transcurso del relato Chavo designa varias veces con estos calificativos positivos; no obstante, también establece comparaciones con su escuela primaria ligada a sus afectos, en la cual estuvo por 6 años y de la que no se quería ir.

“La escuela primaria era hermosa, grande, era un edificio. El lugar que más me gustaba era el kiosco porque compraba con la plata que me daba mi abuela y también tenía una terraza arriba de todo [...] Esta escuela secundaria es hermosa, pero villera²⁸. Lo que más me gusta de esta escuela es la biblioteca [...] La diferencia entre las dos escuelas es que la primaria era religiosa y esta es villera. La primaria era más fácil y ahora más difícil” [...] “En primaria aprendí a correr y en la secundaria aprendí a estudiar y me volví más valiente” (Voz de Chavo)

“Mis compañeros son 21 y mi preferido es N. y mi mejor compañero es A. Fue difícil hacer amigos acá en la secundaria. Tuve problemas con G. porque me habla de R., me dice que es el novio y yo le he tratado de pegar” (Voz de Chavo)

Chavo diferencia dos niveles de relaciones sociales con pares, es decir, entre tener amigos y compañeros. La experiencia escolar de su primer año le ha permitido hasta el momento compartir con los otros desde el compañerismo. Sus amigos están por fuera de la escuela.

Esta interacción con compañeros es referida por Chavo tanto en el espacio del salón de clases como en los recreos; sin embargo, sobre este último espacio hace una narración más detallada e incluso lo resalta como aquello que más disfruta de estar en la escuela secundaria.

“De venir a la escuela me gustan los recreos y los tiempos libres”

En el desarrollo de las clases Chavo comparte las tareas grupales con otros compañeros, participando así de los trabajos en conjunto que los profesores designan. En estos *“Él nunca dice que no quiere participar y los otros lo acogen también dentro del grupo, los compañeros no lo excluyen” (Voz docente 13)*

²⁸ Se refiere a que la escuela está emplazada cerca de asentamientos informales, con población vulnerable.

“De la escuela me gusta el club donde hacemos educación física”. Su clase preferida es natación en la que se encuentra con otros chicos con discapacidad, ya que es una clase de educación física adaptada dirigida por docentes que además son terapeutas ocupacionales. Allí ha generado vínculos e incluso en los recreos suele buscar estos chicos como compañía.

Si bien Chavo se relaciona con sus compañeras de recreo, compañeros de natación y personas adultas de la institución (directoras, docentes, preceptores), todavía queda un camino por delante para mejorar su socialización, ya que hasta el momento no ha encontrado un grupo de pertenencia dentro de su grado; no obstante, los docentes entrevistados aportan una interesante mirada que no se enfoca sólo en Chavo sino en sus compañeros. Desde esta perspectiva, todos actúan y tienen un trato con él, como chicos, como adolescentes, sin hacer ninguna diferenciación.

“Con los compañeros es complicado, porque el problema es que los otros que tiene al lado, son chicos; entonces hay momentos que están más amigos de Chavo, digamos, y hay momentos que no, pero yo creo que eso lo hacen todos los chicos, hay momentos que están todos juntos” (Voz docente 14)

“Si no le llevan el apunte²⁹ es porque los juegos de ellos son así, no creo que sea por excluirlo. En los primeros años, las relaciones no invitan a nadie, el que quiere se prende. No lo llamarían, porque no llaman a nadie, pero si Chavo pide una silla para sentarse, no lo sacarían” (Voz docente 13)

Los recreos son momentos para descansar, alimentarse y compartir con otros, tres actividades a las que hace referencia Chavo.

“En los recreos suena el timbre y me voy a buscar la vianda y escucho música. En la mayoría de los recreos me la paso caminando por el patio solo y cuando toca el timbre para entrar al aula, yo entro y le pongo pausa a la música y guardo el celular y los auriculares [...] No converso mucho con los compañeros. A veces hablo con las chicas de otras divisiones y con los preceptores” (Voz de Chavo)

La rutina de comprar en el kiosco la seguía al comienzo de las clases en compañía de su maestra de apoyo, pero más tarde se fueron involucrando estudiantes de último año y ahora son estas quienes lo acompañan. En el caso de los preceptores y demás adultos de la escuela, Chavo los busca para charlar un rato o saludarlos con un abrazo. De una de las preceptoras dice además

²⁹ Tener en cuenta a una persona.

estar enamorado, así que siempre está en su rango de visión. “*Las chicas de otras divisiones*”, por su parte, no son sus compañeras de curso y tampoco sugiere que son amigas, pero por el vínculo que ha establecido, podríamos nombrarlas como sus compañeras de recreo.

“Chavo está siempre con las chicas de 5°, pero porque es más maternal el trato de ellas y si no está con las chicas de 5°, ellas vienen y lo buscan. A veces está con sus compañeros, pero más que nada con las chicas de 5°” (voz docente 13)

Es importante retomar un último fragmento narrativo para graficar lo que representa este momento de socialización, el cual está ligado a un lugar específico, el patio. La escuela comparte su infraestructura con el CBO con el que se conecta precisamente por el patio y por tanto durante la mañana, comparten también el primer recreo. La adaptación de Chavo a la escuela y su inclusión social bien puede representarse en este lugar.

“En lo social ha avanzado en cuanto que los chicos ya lo reconocen como parte del grupo, saben que no es del CBO. Ahora ya está identificado dentro de la escuela y todos saben” (Voz Directora)

“Lo más divertido, bueno, me gusta quedarme chamuyando³⁰ a las chicas” (Voz de Chavo)

La referencia al “enamoramiento” es frecuente en el transcurso de toda la narración de Chavo; las experiencias mencionadas de estar con personas del otro género o el deseo de estarlo, tienen una fuerte impronta en su experiencia escolar e incluye no sólo a compañeras de su edad, sino a preceptoras, docentes y cooperadoras. Así pues, para Chavo el hecho de relacionarse con chicas es de las cosas más divertidas de estar en la escuela.

“En 5° no tenía problemas, en 6° me había enamorado de la maestra y cuando terminó mi enamoramiento estaba en 7° [...] y como me fui a Tandil me había enamorado de las cooperadoras [...] y me di cuenta que me estaba poniendo viejo y después en secundario ya estaba con una novia que me estaba engañando” (Voz de Chavo)

Chavo cuenta cómo fue su ingreso en la escuela secundaria y nuevamente hace referencia al mismo tema de forma apasionada, cambiando de claro a oscuro en un mismo fragmento narrativo. El entusiasmo con el que habla sobre sus primeros días tiene que ver con la presencia

³⁰ Conversar con alguien con un propósito de coqueteo y conquista.

de personas significativas de las que se enamora, pero es justo este tema el que también le trae disgustos.

“Cuando llegué a la secundaria fue genial porque conocí a mi enamorada, la preceptora E. [...] En los primeros días me sentía muy genial, porque ya había conocido a la enamorada y a la novia y después ahí, ya me había enamorado mal de R. y luego me engañó y ya estoy pasado del cerebro”

Incluso se le pregunta a Chavo sobre las mayores dificultades que ha enfrentado en la secundaria, es justo este hecho al que se refiere. *“Lo más difícil de estar en la secundaria es superar los problemas como el engaño de R., las puteadas de mis compañeros que me insultan a cada rato y yo le pego a los chicos que veo en el Facebook en la relación con ella”*

“No me junto con mis compañeros fuera de la escuela”

“¡Fuera de la escuela sí que tengo amigos! (Alza la voz y abre los ojos en forma entusiasta) en teatro, en natación, en Romeo y Julieta” (Voz de Chavo)

Existe una diferencia notable entre las relaciones sociales que estableció Chavo con sus compañeros en el contexto de la primaria, en comparación con la secundaria y como en el contexto escolar en comparación con el extraescolar.

En la primaria la celebración de cumpleaños, la invitación a las casas por grupos y el festejo de diversos eventos, posibilitaron a Chavo y su familia una convivencia cercana con otros chicos y familia vinculados a la escuela. Por su parte en la escuela media, la elección de con quién comparten los estudiantes, depende de ellos mismos y la extensión de estas relaciones por fuera de la escuela, se realiza en su mayoría sin la presencia de adultos o familia. Por otra parte, la población que conforma la escuela pertenece en su mayoría a la Villa Fuerte Apache. Lejana a la condición social a la que pertenece Chavo, limita que este pueda visitarlos en sus casas y es visto también por la familia como una barrera para ellos consolidarse como parte de una comunidad, tal como lo hacían en la primaria.

“Asdra es un lugar de asociación de chicos con Síndrome de Down y hago taller de canto y taller de teatro y tengo amigos con Síndrome de Down. Primero estaba en preadolescentes de 13 a 15 años y como ya no me gustaba ese grupo, me pasé al de adolescentes que es donde hacemos cosas divertidas” (Voz de Chavo)

A nivel extraescolar, tanto la familia como Chavo pertenecen a la asociación ASDRA en la que asiste a diversos talleres una vez por mes. Para la familia es en este espacio donde Chavo puede construir su vida social. *“Ahí puede tener una noviecita, darse un beso, tener un amigo. Yo soy consciente de que en la escuela va a ser casi imposible tener un mejor amigo, entonces yo apunto la vida social de él para otro lado” (Voz de la madre)*

Chavo menciona el teatro como su gran pasión y parte de su rutina semanal. Actualmente está en dos grupos de teatro, en uno empezó hace 2 años y actúa con otros jóvenes con Síndrome de Down; en el otro lleva un trayecto de 8 años y actúa con chicos sin discapacidad.

“Los sábados me despierto en mi casa o en la casa de mis abuelos; mi abuela me hace el desayuno, después como las facturas³¹ de mi abuela y veo mi programa preferido del chavo del ocho; después mi abuelo me lleva al teatro y una vez en el teatro, ensayo para una muestra que estamos haciendo y después me busca mi abuelo y me voy para mi casa. También hago teatro los lunes. Una es de muerte que investigo y otra es Romeo y Julieta” (Voz de Chavo)

El siguiente fragmento de su narración, muestra las complejas relaciones con chicas, que en estos espacios extraescolares, pasan de la amistad al enamoramiento.

“Yo estaba con J., entonces por los problemas que yo tuve con sus viejos tuve que cortar; luego con M., la engañé con S., después éramos novios y luego en el cumpleaños de E., seguíamos de novios y en el cumpleaños de B., ahí se armó el lío. J. me besó a mí y el mejor amigo de B. le contó a M. y yo le trato de insistir a M. que me crea a mí ¡y como nunca lo hace! Lo bueno es que en la parte del baile de Romeo y Julieta lo hago con ella. Después decidimos cortar, no hablar más, no llamarnos más y no whatsappiarnos más. Una vez que pasó eso, tuve que volver con S., entonces ahí ya estaba M. más arrepentida y trató de pedirme perdón y me felicitó por ser el rey de halloween y ella me abrazaba como si fuéramos novios, pero igual yo ya sabía que estaba con S.” (Voz de Chavo)

La escuela ha realizado a lo largo del año dos intervenciones puntuales enfocadas a los compañeros de clase de Chavo: La primera es dirigida por estudiantes de último año, quienes a lo largo de los 5 años de la secundaria fueron compañeros de Alejandro, estudiante que hace parte de esta investigación. Esta charla generó una representativa participación de todos los

³¹ Piezas dulces de panadería.

estudiantes que escuchaban, a partir de los cuestionamientos que esto suscitó, surge la necesidad de realizar un segundo encuentro, esta vez con los profesionales en genética de ASDRA.

Y a todo esto ¿Dónde está Chavo? La escuela decidió que Chavo estuviera presente en estos dos encuentros y participara en compañía de sus compañeros. En las intervenciones permaneció callado. Al otro día *“nos contó que sus compañeros habían hablado de él y del Síndrome de Down y de otras discapacidades como la de F. que es otro compañero que está en silla de ruedas. Esto lo llevó a él a ir a la computadora y puso en Wikipedia Síndrome de Down y es la primera vez que busca sobre esto”* (Voz de la madre)

Al preguntarle a Chavo por sus recuerdos escolares significativos, él enumera sus maestras de apoyo, dejando ver el impacto que ha tenido este acompañamiento a lo largo de su trayectoria escolar

“En la primaria, en primer grado, empecé con una integradora que se llamaba A.. En el 2° y 3° grado ya estaba M., hasta que nos íbamos a despedir y en 4° pasó eso. En 5° con S., luego en 6° con J. y 7° con A. y después el primer grado de secundaria ya estoy acá. Las integradoras me ayudaban en las materias”. (Voz de Chavo)

De estas maestras de apoyo hay una en especial con la que Chavo ha establecido un fuerte vínculo y que menciona repetidas veces, M. Con ella tiene la primera experiencia de acompañamiento desde 2° grado hasta 4° y retomando nuevamente en el 1° año de secundaria.

“M. me ayuda en todo, viene todos los días. Algunas veces está afuera del aula y otras adentro. Ella prepara los ejercicios y luego los hago [...] Cuando no entiendo algo le pido ayuda a M. o a los profesores y M. me explica mejor” (Voz de Chavo)

Esta maestra redacta el Proyecto Pedagógico Individual y los docentes en consenso con esta lo siguen, planean las actividades de clase y las evaluaciones.

La labor realizada por la maestra de apoyo es destacada por los actores entrevistados desde una connotación positiva. Ella constituye un apoyo no sólo para el estudiante sino para el docente y demás estudiantes del curso.

En la narración que hace la docente de matemáticas, la materia que más dificultad representa para Chavo, se puede observar la interrelación establecida entre las dos docentes. De otro lado, es de destacar que las estrategias que genera la docente de la materia, pensadas como

adaptaciones para Chavo, luego son de utilidad para el resto de los estudiantes, lo que habilita una enseñanza inclusiva que piensa en el conjunto del grupo y que se va configurando no como una planeación previa, sino en el día a día de la práctica pedagógica, a partir de los aprendizajes que va creando esta trayectoria particular para todos los que en ella participan.

“La integradora no hace sola la adecuación curricular, la hacemos juntas. “Vos estás enseñando tres propiedades juntas de los números, pero mirá que Chavo va entendiendo de a una por vez”, entonces le voy adecuando los ejercicios a Chavo de manera que los otros también lo puedan entender y a los otros se los intento dar todo junto. Pero a veces me doy cuenta que lo de Chavo surte efecto y le encaja a los otros también lo de Chavo; porque a veces cuando los tengo muy perdidos y me acordé que para ese tema le había hecho a Chavo adecuaciones y las pongo en todo el curso” (Voz docente 13)

Otros docentes si bien valoran la labor que realiza la maestra de apoyo, también ponen en tensión su presencia, llegando incluso a sentirse observados.

“La labor que hace la integradora para mí es bárbara. Yo le pregunto a la maestra integradora que le parece y porque me parece que si está ahí para algo está; no está nada más para estar sentada mirándome” (Voz docente 14)

La docente de lengua narra la experiencia de Chavo en una evaluación escrita sin la presencia de la integradora, lo cual desde su punto de vista contribuye a su independencia; pero desde la vivencia del propio estudiante es mencionada por él como un episodio negativo.

“El otro día yo le dije “esta prueba quiero que él la haga solo, que vos no estés, porque si no se crea una dependencia. Quería ver qué pasaba si no lo orientaba y una parte pudo y la otra no. Esta bueno que por momentos le saqué la maestra integradora para que no sea tan dependiente” (Voz docente 14)

Experiencias como esta habían sido vivenciadas por el estudiante tanto en 5° grado como al comenzar la secundaria con la docente de geografía, quien le hacía variadas exigencias que no se correspondían con sus posibilidades.

Evalutando este tipo de acciones y actitudes, se observa que se presentan sólo en casos puntuales y aislados, en relación a la generalidad del apoyo permanente brindado por parte de la mayoría de sus docentes; sin embargo, es de notar que aun cuando las dos escuelas, primaria y secundaria en las que estuvo Chavo, están fundamentadas en un proyecto de inclusión, es cada profesor desde su materia y el trabajo específico realizado en el aula, quien lleva o no a la práctica, una enseñanza inclusiva.

En algunos casos la relación de Chavo con las materias determina la relación que establece con el docente que la dicta y viceversa: *“Lo que no me gusta es la materia de matemáticas, es muy aburrida y es difícil [...] no me gusta por las cuentas. La profesora me parece vieja”*

En otros casos establece una diferencia entre el gusto por la materia y la relación con el profesor:

“La materia que más me gusta es lengua, me gusta la materia y no me gusta la profesora [...] En primaria tampoco me gustaba matemática, pero si la maestra Mariana”

De otro lado en lo que tiene que ver con la relación con los profesores, se muestra reacio a los gritos, los tratos bruscos y aquellas manifestaciones autoritarias que le ponen determinados límites.

“La de lengua siempre está gritando, siempre nos quiere sacar la capucha, que manda a los chicos ahí en la ventana de la escuela”

“En primaria no me gustaba la directora y la vicedirectora, eran recontramalas; bueno, sé que es difícil explicarlo, pero yo me represento como un villano que quiere matar a súper héroes y los superhéroes están protagonizadas por la vicedirectora y la directora. Como yo no las aguanto porque mandan como si fueran un maestro de más y yo no quiero eso, quiero vivir en paz, sin directora ni vicedirectora, por eso quiero volver a ser niño” (Voz de Chavo)

La familia de Chavo eligió para su hijo recorrer una trayectoria educativa en escuelas de educación común *“porque es lo que a Chavo lo va a incentivar y le va a ayudar a desarrollar sus potencialidades, su intelectualidad”* y elige la escuela donde actualmente Chavo cursa la secundaria *“por la apertura, es lo que más se aproxima a lo que queremos como inclusión”*

Esta aventura es emprendida incluso desde la oposición del equipo terapéutico y el cuestionamiento de otras familias *“Vos estás loca que lo vas a mandar a un secundario común ¿Cómo vas a hacer?”*.

El compromiso de Chavo, la actitud con la que enfrenta cada día escolar y los resultados en su desempeño, tienen mucho que ver en el éxito de su inclusión; pero es la familia quien toma esta decisión trayendo aparejados ciertos retos que le implican a Chavo una alta exigencia y a ellos como familia un acompañamiento que tiene implicaciones en los tiempos y la dinámica familiar.

“Hubiera sido más cómodo la educación especial, pero nosotros buscamos esto aunque sea más complejo, más difícil, más trabajoso; yo quiero el desarrollo de él, no quiero mi comodidad” (Voz de la madre)

Chavo tiene grandes deseos de terminar el secundario y a futuro tiene como expectativa pasar a la universidad y cursar una carrera; en su narración menciona incluso la universidad específica a la que quiere ingresar. Por otra parte, Chavo hace referencia a sus cambios físicos con los que identifica su transformación a futuro y la conformación de su propia familia.

“Cuando termine la secundaria voy a la universidad, a la UCA³²”

“En 10 años voy a ser grande, mi voz va a cambiar, mi piel más oscura como mi viejo, me crecen más pelos en las partes íntimas, de piernas voy a estar más largas igual que mis brazos y voy a tener una esposa e hijo”

Desde la mirada de los docentes, la experiencia de compartir con Chavo ha sido positiva para su labor pedagógica y su crecimiento personal; se ha convertido en un desafío y razón de cuestionamientos y reflexiones.

En el caso de la directora la inclusión de Chavo le implicó aceptar un nuevo reto ya que se trataba de una experiencia nueva en relación a los casos de otros estudiantes con discapacidad que habían ingresado al colegio. *“yo digo ¡vamos para adelante! yo ahora lo veo y se me cae la baba, pero ¿y si hago algo mal y lo jodo para toda la vida? Es una persona la que está en juego”*

La profesora de matemáticas parte de experiencias previas ya que su hermano trabaja con personas con discapacidad que con frecuencia visitaban su casa, dándole la posibilidad de tener un acercamiento previo que actualmente se ve reflejado en su trato e interacción con Chavo. Para ella, tomar decisiones con respecto a los contenidos a enseñar y sobre todo a evaluar, son los aspectos de la inclusión que más cuestionamientos le generan: *“qué hago?, ¿cómo lo hago?, ¿lo hago bien?, ¿lo hago mal?, ¿podré?, ¿no podré?”*, pero como ella en su narración lo explica, no necesariamente tiene que ver con las dificultades específicas que tiene el estudiante con esta asignatura y con el desagrado que muestra hacia este saber, sino con el hecho de que tiene una discapacidad

³² La Universidad Católica Argentina ofrece a los jóvenes con discapacidad cognitiva entre 18 y 30 años, un curso dictado en el espacio universitario que comprende 4 cuatrimestres y se dirige a desarrollar competencias para el empleo y un plan individual para afianzar el perfil ocupacional de los estudiantes. Uno de los dos programas es el de educación ambiental, desarrollado en alianza con Cascos Verdes.

“Yo no te voy a decir que es fácil, cuesta [...] cuesta porque estás en frente de una discapacidad; tal vez estás en frente de un montón de otros discapacitados invisibles y a lo mejor más discapacitados que Chavo, pero el hecho de ser visible la discapacidad, es como que te predispone de otra manera”

Por su parte desde el punto de vista de la docente de lengua, los mayores desafíos en la inclusión de Chavo se van a presentar a futuro en la medida en que las materias se complejicen a nivel de los contenidos de enseñanza.

El supervisor expresa, que, a pesar de sus dudas e incertidumbre, hoy evalúa como excelente el proceso vivido por el estudiante.

“la cursada que está haciendo Chavo es mucho más positiva desde cualquier expectativa que yo podría llegar a tener o a pensar que podía llegar a desarrollar”.

Igualmente hace referencia a los aprendizajes que estas experiencias de inclusión le permiten no sólo a Chavo y otros chicos con discapacidad que están en la escuela, sino también a sus compañeros de aula y demás estudiantes de otros grados.

“Esa experiencia de poder aceptar y entender, tiene que ver con la normalidad de la vida. Lo más importante está del otro lado, la posibilidad que tienen los otros pibes de poder vincularse con ellos y entender y aprender a convivir de una forma más respetuosa con toda la diversidad y de entenderse cada uno de ellos como diferente”

Cuadro 5: Apoyo terapéutico, pedagógico y actividades de ocio y tiempo libre (Chavo)

Fonoaudiología	Psicopedagogía	Psicología	Maestra de apoyo	Apoyo pedagógico extraescolar	Obra social	Teatro inclusivo	Teatro con jóvenes con SD	Talleres en ASDRA
					Todos los profesionales externos han sido pagados por la Obra Social incluyendo también las maestras integradoras y la psicopedagoga que actualmente le brinda apoyo			

Cuadro 6: Apoyo escolar en la primaria (Chavo)

Escuela	Grado	Apoyo escolar en primaria		Externo o Interno a la escuela común	Otros apoyos	Apoyo de la familia	Apoyo a la familia		
Escuela 1	Sala de 3	Es una escuela inclusiva que tiene en cuenta las necesidades y los apoyos requeridos por el estudiante		Interno					
Escuela 2	Sala de 4	La escuela propone la permanencia del estudiante en sala de 4. El estudiante recibe apoyo de una maestra integradora cada 15 días		Interno					La Asociación Síndrome de Down de la Republica Argentina (ASDRA), ha brindado asesoría y apoyo a la familia a lo largo de toda la historia de vida de su hijo
	Sala de 4		Maestra de apoyo ocasional con apoyo externo al aula	Externo					
	Sala de 5								
Escuela 3	2° Grado	La escuela permite que una maestra integradora permanezca presente durante toda la jornada acompañando al estudiante dentro del aula y realizando un trabajo conjunto con los docentes	Maestra de apoyo permanente dentro del aula	Interno /Externo	Se establece un contacto frecuente y se llegan a acuerdos conjuntos entre la escuela y el equipo terapéutico	La familia está presente y se constituye en un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar	El equipo terapéutico, guía a la familia para conseguir la escuela primaria.	La familia y el estudiante son acogidos por la comunidad educativa y establecen vínculos cercanos con otras familias de estudiantes de la misma escuela	
	2° Grado	La escuela propone la permanencia del estudiante en este grado.							
	3° Grado								
	4° Grado								
	5° Grado								
	6° Grado								
7° Grado									

Cuadro 7: Apoyo escolar en la secundaria (Chavo)

Escuela	Año	Apoyo escolar en secundaria	Externo o Interno a la escuela común	Estrategia propia de inclusión	Otros apoyos	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia
	Transición	Se realiza un trabajo conjunto entre la escuela, la familia y los terapeutas, para ayudar al estudiante en la transición a una nueva escuela y nivel					La familia recibe ayuda para encontrar escuelas secundarias de parte de ASDRA y de la directora de la escuela primaria
Escuela 4	1° Año	Se establece un contacto frecuente y se llegan a acuerdos conjuntos entre la escuela y el equipo terapéutico	Interno /Externo	Chavo a través de su esfuerzo, autoexigencia y compromiso académico, así como su buen comportamiento, ha logrado ingresar y permanecer en la escuela secundaria	Apoyo escolar domiciliario o brindado por una psicopedagoga	La familia está presente y se constituye en un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar del nivel secundario o la transición al mismo	La familia recibe de la escuela contención y apertura para la inclusión de su hijo en la secundaria
		La escuela permite que una maestra integradora permanezca presente durante toda la jornada acompañando al estudiante dentro del aula y realizando un trabajo conjunto con los docentes.	Interno /Externo				
		La maestra integradora escribe el PPI basada en las características del estudiante y los objetivos de cada materia de acuerdo al plan de estudios	Interno /Externo				
		A través de la tutora del grado, el PPI es entregado a cada docente. Partiendo de este y en consenso con la maestra integradora, los docentes planean las actividades y evaluaciones	Interno				
		Las adecuaciones realizadas son a nivel metodológico, por lo que se modifican las estrategias de enseñanza y de evaluación, los tiempos y la presentación de los ejercicios o consignas.	Interno				
		Las adecuaciones realizadas, pueden llegar a generalizarse al resto de los estudiantes del curso	Interno				
		A nivel grupal la escuela ha realizado dos charlas puntuales con apoyo de estudiantes de 5° año que han tenido compañeros con discapacidad y de ASDRA	Interno				
		También para el fortalecimiento del vínculo entre los estudiantes del grupo, la escuela contrató un docente como auxiliar de tutorías que tiene una discapacidad física	Interno				
		En la reunión a mitad de año con el equipo terapéutico se decide que la maestra integradora salga en algunas clases para favorecer la interacción del estudiante con el grupo	Interno				
		Los docentes reciben capacitación con una frecuencia semanal durante dos horas para fortalecer los procesos de inclusión	Interno				

Cuadro 8: Barreras en la trayectoria escolar (Chavo)

Escuela	Grado	Barreras de acceso	Barreras actitudinales	Barreras sociales	Barreras para la familia
Escuela 1	Sala de 3				
Escuela 2	Sala de 4				No tener una maestra integradora, presente de forma permanente en la escuela
	Sala de 4				
	Sala de 5				
Escuela 3	1° Grado				
	2° Grado				
	2° Grado				
	3° Grado				
	4° Grado				
	5° Grado		Trato inadecuado por parte de una docente, lo cual tiene implicaciones en su desempeño académico		
	6° Grado				
	7° Grado				
	Transición	El estudiante fue obligado a dejar su escuela primaria y aceptar el cambio a una nueva			Dificultad para encontrar escuelas secundarias que aceptaran a su hijo
Escuela 4	1° Año		Una docente, que luego se jubilaría, no aceptaba la inclusión de estudiantes con discapacidad, lo cual repercutió en el desempeño académico	No hay una relación extraescolar con compañeros	No se relacionan con otras familias de la escuela

Gráfico 4: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Chavo

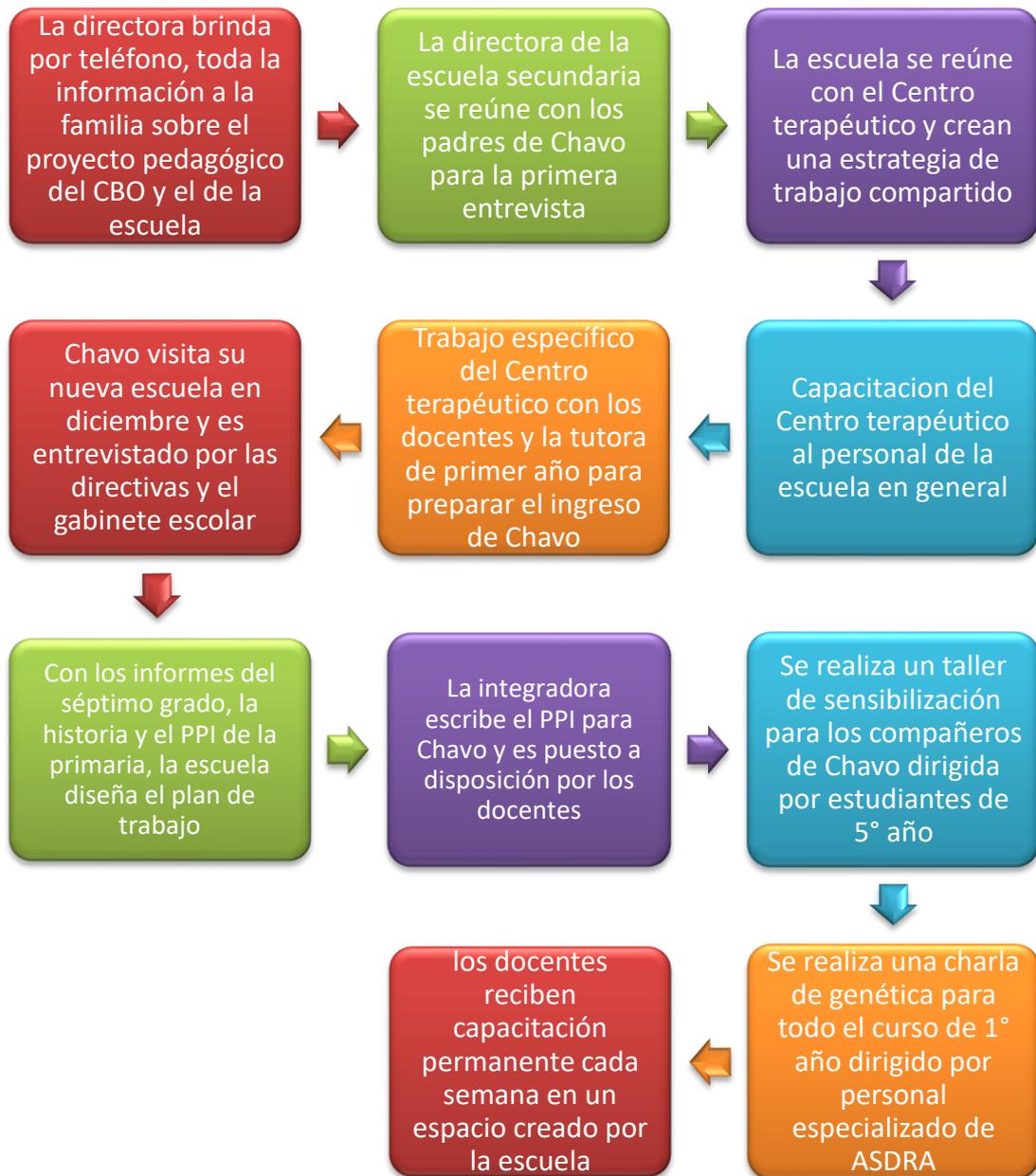


Gráfico 5: Sentidos atribuidos por Chavo a la escuela secundaria

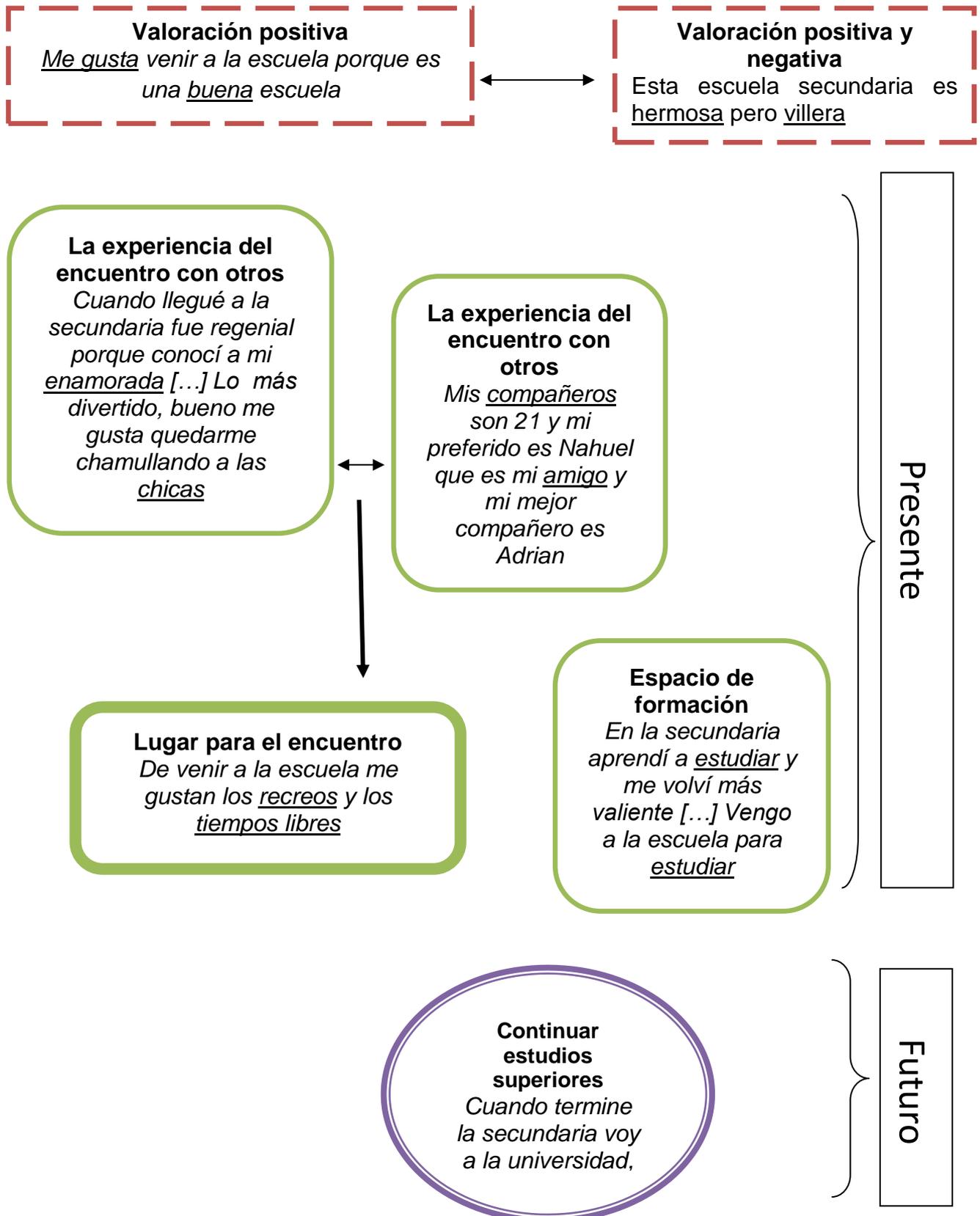
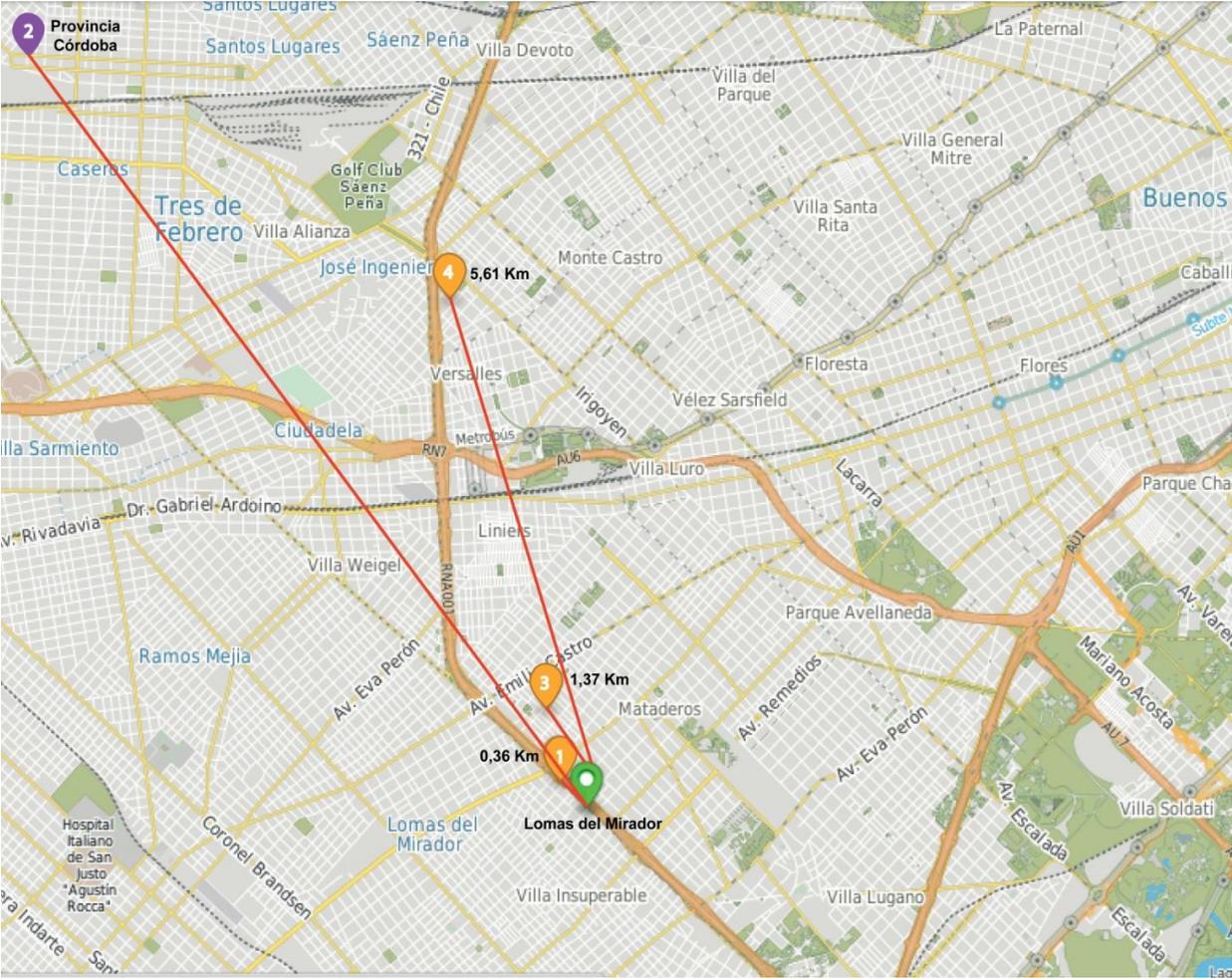


Gráfico 6 trayectoria seguida por Chavo de acuerdo con las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia



1.3 Relato de vida de Alejandro

Alejandro de 18 años, se encuentra cursando el 5° año de la secundaria y da cuenta de este relato tanto desde la expectativa de su pronta graduación, como desde una mirada retrospectiva de su trayectoria escolar. *“Vivo en Villa Lugano con mi mamá únicamente”*. Es hijo de padres separados. Su madre trabaja como maestra y es quien se ha hecho cargo de la crianza y de las decisiones con respecto a su escolaridad en compañía de los abuelos.

*“Mi mayor recuerdo del jardín es cuando tuve a mi mamá de profesora en sala de 3”
(Voz de Alejandro)*

Alejandro comienza su escolaridad en sala de 3 en la misma escuela donde trabaja su madre como maestra. Finalizando este primer año, la madre decide ingresarlo en otra escuela para disminuir la presión que sentía por tener su hijo en su mismo lugar de trabajo y esta decisión representa el primer incidente crítico de este relato de vida, ya que en el mismo año es excluido por primera vez de una institución educativa y se conoce su diagnóstico.

Con gran expectativa la madre lo matricula en la misma institución privada donde ella había terminado la secundaria, pero al poco tiempo le exigen retirarlo, ya que *“era como que no encajaba con el perfil que ellos querían”*. Por la misma época Alejandro es diagnosticado con autismo y medicado para disminuir la ecolalia y los golpes que se infringía en la cabeza. Es de señalar que las evaluaciones diagnósticas no fueron solventadas por la obra social, *“tuve que vender algunas cosas más de oro para poder pagar (llanto)”*.

Alejandro es matriculado nuevamente en la escuela donde trabaja su madre para cursar sala de 5. Observan que puede leer y contar en forma descendente desde el número 100, pero a su vez presentaba tiempos cortos de concentración, desinterés por las actividades y se salía del aula sin consentimiento del adulto. La escuela decide entonces reducir su horario hasta terminar su último año de jardín.

Por su parte Alejandro hace referencia a sus experiencias en el jardín, haciendo mención de recuerdos positivos: *“Del jardín me acuerdo de algunos compañeros y de algunas maestras muy encantadoras por ende, que hacían trabajos bastante lindos gracias a Dios”*

A la edad de 5 años Alejandro comienza diversos tratamientos terapéuticos que sólo a través de juicios e intimaciones realizados por un abogado, son pagados con el apoyo económico de la

obra social. *“yo estaba sola y era quien lo llevaba de un lado a otro, me atravesaba toda la ciudad y así fueron años y años” (Voz de la madre)*

“Fui a psicólogos, psicopedagogos, terapistas ocupacionales, musicoterapia. Todos muy buenos profesionales” (Voz de Alejandro)

El equipo que se había conformado no estaba de acuerdo en que el estudiante pasara al grado primero; no obstante, la madre tanto desde el conocimiento específico de su hijo como de su experiencia como maestra decide lo contrario. La familia se dispuso entonces a la tarea de conseguir una nueva escuela para Alejandro lo cual representó *“todo un trauma”*. En general al dirigirse a las escuelas, el estudiante no era aceptado a razón de: *“el colegio se reservaba el derecho de admisión” [...]* *“Busqué por todos lados, me costó muchísimo porque te cierran la puerta, porque tienen miedo; porque decir un chico autista ya se imaginan cosas.” (Voz de la madre)*

Una escuela ubicada en el mismo barrio donde vive la familia acepta a Alejandro, pero faltando una semana para empezar las clases, impiden su ingreso y dicen a la madre que busque otro lugar. La madre se dirige a la Dirección General de Escuelas (DGE GP) y allí la orientan para que Alejandro sea recibido en una escuela cercana a su residencia. Era una escuela pequeña y sencilla, una casa reformada, sin patio ni revoque; *“ellos aceptaron el desafío”*

“Me acuerdo cuando entré a 1º, todo era nuevo, era como otro mundo, con otros compañeros y profesores” (Voz de Alejandro)

La maestra del 1º grado diseña un plan de trabajo acorde a las necesidades de Alejandro cursando así un año de forma exitosa a nivel académico. Por su parte las dificultades a nivel social empiezan a hacerse visibles, por lo que, a comienzos del 2º grado, la escuela solicita a la familia la presencia de una maestra de apoyo dentro del aula. Nuevamente es sólo a través de un abogado que pueden acceder a este servicio y así la maestra permanece de 2º a 7º

Desde la perspectiva y valoración positiva que hace el estudiante, el acompañamiento fue clave en su trayectoria en la primaria:

“La integradora me ayudaba en adaptarme los contenidos para cualquier tipo de prueba y en trabajos y tareas. La integradora estaba dentro del aula todo el tiempo desde que se iniciaba la hora de la rutina hasta que terminaba. La verdad me gustaba que ella estuviera, era como un alivio; yo solo en la primaria no podía”

Si bien la madre valora la contención brindada por la escuela, también menciona las demandas que se le hacen, las frecuentes reuniones y exigencias que desde su punto de vista no tenían en cuenta las particularidades de su hijo:

“Me llaman porque Alejandro sigue escribiendo en letra imprenta mayúscula y le digo: ‘¿cuál es la dificultad de un chico autista? Que no se comunica ¿verdad? si hemos logrado que se comuniquen a través de la escritura, no importa qué tipo de letra.’. Entonces me dice: ‘no si, yo te digo porque está en el diseño curricular que dice que también hay que aprender en la letra cursiva’”

Ninguna de estas dificultades es notada por Alejandro; la valoración que hace de su trayectoria en el nivel primario es positiva. En su relato describe momentos significativos para él y trae sus recuerdos a la narración valiéndose de gestos en su rostro y movimientos en sus manos, que demuestran alegría.

“De la primaria me acuerdo de todos los momentos lindos que viví, como la jurada a la bandera en 4° y en 7° mi viaje a Mundo Marino. También me acuerdo el primer día que tuve en mis manos la campera de egresados de 7° y a todos mis hermosos compañeros que pasé en la primaria” (Voz de Alejandro)

Alejandro menciona aquellas personas que adquieren relevancia para él. De los adultos dice:

“En la primaria la escuela era muy educativa, con buenos profesores y compañeros, con una directora muy dura por tramos, pero, en fin, una muy buena directora; la vice también es muy buena, la secretaria también un amor de persona” [...] “Me acuerdo de A., P., G. Con V. no me llevaba bien, era una profesora muy recta, no me gustó mucho, pero el resto sí; amorosos, muy buenos profesores obviamente, va, en fin, obviamente la relación era buena, compartí lindos, dulces y amargos momentos”

De sus compañeros menciona: *“te tengo que decir la verdad, mis compañeros la mitad o un poco menos de la mitad eran bastante bravos, estaban inquietos, no estaban en sus sillas, hablaban, conversaban. Uno era el más bravo de todos; yo me acuerdo el nombre y el apellido, D. C. Yo me llevaba con la mayoría; algunas que otras dificultades hubo, pero las supe sortear”*

Si bien Alejandro no estableció relaciones de amistad en la primaria, en su relato, recuerda a cada uno de sus compañeros y aprecia lo vivido junto a ellos:

“Comparando donde están los mejores compañeros; mejores en la primaria seguro, porque primero por una relación muy unida, muy amigüera en los siete años que yo tuve de primaria”.

En la escuela primaria Alejandro era el único estudiante con discapacidad. Era conocido por todos; *“era muy querido y las nenas como siempre lo cuidaban mucho” (Voz de la madre)*

La transición de la primaria a la secundaria puede considerarse como el segundo incidente crítico por la afectación emocional, el enfrentamiento a situaciones de exclusión y el desafío de continuar su trayectoria escolar sin la compañía de una maestra de apoyo. Alejandro finalmente tiene la posibilidad de encontrar una escuela secundaria que lo recibe y en la que puede permanecer durante el resto de su trayectoria escolar; una escuela que lo acepta y en la que se siente tan cómodo como en una familia: *“Aquí me recibieron con las manos abiertas y muy bien recibido. Me siento muy bien, como que acá tengo una gran familia desde mi punto de vista”*

Finalizando 7° grado, Alejandro empezó a mostrar preocupación por la culminación de la primaria y la incertidumbre del siguiente año, generándole estados de ansiedad y enojo los cuales se ven agudizados por lo que sucede en la búsqueda de la nueva escuela y que él narra desde su propia voz.

“Voy a contar anécdotas que me pasaron en este tramo: Fui a una escuela y rendí dos exámenes, lengua y matemática. En lengua me fue medianamente bien, en matemática mal. Fue al lado de Yupanqui Lugano. De ahí no logré o esperaba más de mí la directora de esa escuela y me sacaron; como que me hicieron a un lado y me dijeron: 'no lo vamos a hacer entrar a esta escuela'. Yo me sentí muy mal, sentí que iba a romper todo o a hacer cualquier cosa”

Sus recuerdos detallados dan cuenta de los sentimientos que esto le suscitó e incluso refiere con exactitud el nombre y las calles donde están ubicadas las instituciones.

“Fui a otra más, entre Cañada de Gómez y... también como que me eliminaron. Fui a una técnica entre Olazabal y... tampoco fue el caso. Hasta que luego una compañera de mi mamá le habló de esta escuela y entré en 1° año. Obviamente hubo charlas, reuniones y otras cosas para que mi mamá sepa cómo es esta escuela y como se manejan y los profesores que hay”

“¿A dónde vamos? a algún lugar que lo acepte” (Voz de la madre). Luego de recorrer 14 escuelas, una compañera de la madre le recomienda el CBO el cual comparte algunos salones del segundo piso y el patio, con la escuela secundaria. Al reunirse con el rector, este les aconseja optar por el secundario común y así son recibidos en la actual escuela secundaria.

“Lo que más gusta de la escuela es su personal. Los padres se quejan de la parte edilicia, te dicen ‘al colegio le falta ascensor, no tiene rampa, no ponen más ventiladores’ yo los escucho y pienso Dios mío, se fijan en cosas tan banales cuando yo lo único que quería era un colegio para mi hijo [...] la parte edilicia no es problema del colegio, es problema del Estado que no se ocupa de las escuelas de zona sur y son un desastre. A mí me importa más la parte humana. En lo humano son un diez” (Voz de la madre)

El estudiante se matricula desde el mes de septiembre del año anterior a su ingreso, lo que le da la posibilidad a la escuela de realizar entrevistas y recolectar los informes terapéuticos y de primaria. Una vez conocen la ansiedad que le producía el cambio, deciden anticipar su llegada y lo invitan en diciembre para que recorra los espacios de la escuela y conozca sus docentes.

Alejandro quería conocer la biblioteca y al no tener acceso a ella *“hizo un berrinche; le agarró como obsesión, grito y pataleó y el preceptor decía: ‘¡Ah nos equivocamos, vamos a tener problemas!’*. Así que mandé a abrirle la biblioteca y descomprimió, bajo la ansiedad” (Voz directora 1)

“En la secundaria me mantuve sin integradora y sin maestra particular. Me hubiera gustado que estuviera, pero por ley no se puede tener una integradora en la secundaria” (Voz de Alejandro)

En el momento en que Alejandro ingresa a la secundaria, no existía la posibilidad de que una maestra de apoyo acompañara su proceso educativo, ya que estaba reservado sólo para el nivel de primaria. Por este motivo la escuela se contacta con la coordinadora del equipo terapéutico y se forma una red de trabajo institucional que empieza con la capacitación a la tutora, quien se reúne con los coordinadores de departamento y estos a su vez transmiten la información a los docentes. De otro lado la directora se inscribe en un curso intensivo sobre autismo *“para buscar estrategias para los docentes; traje un montón de ideas, Cada profesor quedó como con un mini recetario de lo que había que hacer” (Voz directora 1)*

Antes de Alejandro habían ingresado y egresado de la escuela, estudiantes con discapacidades físicas, pero presencia de Alejandro era algo novedoso y les generó temor: *“De entrada fue un golpe fuerte para todos porque nunca habíamos tenido un chico con esta problemática [...] lo profes decían ‘yo no estoy capacitado para esto’, ‘no soy profesor especial” (Voz docente 18)*

Las constantes capacitaciones y el trabajo en equipo coordinado desde la dirección fueron la clave para generar un cambio en la actitud y disposición de los docentes. La tutora se reúne permanentemente con estos para evaluar el desempeño del estudiante y las estrategias

diseñadas. *“la clave está en el consenso con el profesor, pero con información. Tienen que saber de qué se trata, también para saber cómo ayudar” (Voz docente 18)*

“Al llegar fue todo muy nuevo, la disposición de las aulas era como muy buena para mi gusto, porque sabía a qué hora entrar, todo perfecto y también como entrar y ubicarme, como en mi colegio primario. Fue con mucha expectativa, nervios y a la vez entusiasmo mismo por el nuevo colegio” (Voz de Alejandro)

Cuando Alejandro ingresa a la escuela, uno de los aspectos que llamó la atención de los docentes era su comprensión desde la literalidad del lenguaje, lo que implicó hacer adecuaciones tanto para comunicarse efectivamente con él, como para crear las estrategias de enseñanza:

“Una vez Sara que les daba geografía le dice ‘recordá la tarea’. Al otro día le dice ‘¿hiciste la tarea?’ y Alejandro contestó: ‘no, pero la recordé” (Voz docente 18)

Los docentes implementan estrategias dirigidas a todo el grupo, pero pensadas específicamente para Alejandro. Diseñan clases ordenadas, estructuradas y con consignas claras; escriben en el pizarrón el orden del día y la fecha para que él pudiera guiar su carpeta; la clase comienza recordando lo ya visto y al finalizar se hace un cierre; las actividades a realizar se enumeran por pasos y las tareas son dictadas asegurándose que su madre pudiera verlas. Estas adecuaciones fueron aprovechadas por cada uno de estudiantes y así todos culminaron el 1° año con éxito.

“La agenda ordenó a Alejandro y al resto del grupo. La integración favoreció mucho en ese sentido. El profesor va más despacio, presta más atención por el chico integrado y eso le sirve al resto. Uno tendría que pensar que todo el grupo es una gran integración, todos muy distintos” (Voz docente 18)

“Así que ese primer año todos los días se les dictaba, parecían nenes de primaria, pero esos chicos en noviembre pasaron todos. Los benefició a todos la presencia de Alejandro” (Voz directora 1)

Las capacitaciones a los docentes, el seguimiento de las estrategias específicas y la evaluación permanente del proceso del estudiante en los primeros tres años, así como el trabajo realizado con el grupo de compañeros y el esfuerzo propio del estudiante, hicieron una inclusión exitosa.

“El año más difícil de secundaria fue 4° porque me llevé siete materias y rendí bien cinco y ya son seis las que rendí bien y me quedan todavía unas previas nada más. Los

profes eran más exigentes, pero a la vez era para mí un grado de filtro” (Voz de Alejandro)

En el 4° año de su trayectoria escolar, se genera el tercer incidente crítico integrado de varios componentes: la escuela tomó la decisión, bajo el consentimiento de la familia, de inscribir a Alejandro en la electiva de comunicación lo cual implicó un gran reto para el estudiante por el trabajo en equipo y las habilidades lingüísticas requeridas. De otro lado ya no tenía un tutor que lo acompañara y todo el cuerpo docente había cambiado al tener materias de especialidades, ninguno conocía a Alejandro y el proceso seguido. Por último, para ese momento el gabinete escolar aún estaba constituyéndose y por tanto el estudiante no recibía un acompañamiento de estos profesionales.

“Con él yo cometí un error: Era tan natural la presencia de Alejandro que yo no hablé específicamente con los profes; después llegaron a mí y ahí me di cuenta, pero ya estábamos en crisis. Ahí les pedí disculpas a todos porque Alejandro nunca más me hizo ruido y ya está, me olvidé” (Voz directora 1)

Un aspecto más estaba influyendo en el drástico cambio de su desempeño. Se había discontinuado su tratamiento. Al recibir siempre evaluaciones positivas de su hijo y ver sus avances, la madre resignó renovar el certificado de discapacidad, la obra social dejó de pagarle al centro que lo atendía y fueron suspendidos los servicios. Alejandro dejó de recibir las terapias que durante años lo habían acompañado y sus efectos se hicieron visibles enseguida. *“Cuando se confronta a la madre termina quebrándose y diciendo ‘él se va a curar” (Voz directora 1).* A pesar de las constantes peticiones a la madre y al abuelo de Alejandro, el certificado nunca más fue tramitado.

“Hasta 3° año tuvo tratamiento y ya después no y eso es responsabilidad mía. Yo me cansé del manoseo que hay a nivel burocrático con el tema de las obras sociales. Tener que perder dos y tres días. Turno aquí y allá, te piden 450 cosas para un tratamiento, tener que llevarlo, que te lo rechazan, poner abogados y cuando yo empecé a ver bien a Alejandro, lo dejé; me cansé [...] Debería ser algo automático para una persona con una discapacidad que la va a tener de por vida, pero tenés que presentarte cada año. Yo sé que le hace falta ahora un tratamiento psicológico, pero la verdad me cansé (llanto) y todo lo hago yo sola, ya fui responsable muchos años, ahora voy a descansar”

Si bien como se expone, son varios y determinantes los componentes que intervienen en este momento coyuntural de su trayectoria, según Alejandro la responsabilidad es toda suya: *“Mi electiva es comunicación y el año pasado me fue mal porque a veces me puse vago y no llegué a hacer todo lo que tenía que hacer, se me complicaba” (Voz de Alejandro)*

“En la primaria ninguna dificultad, las materias eran fáciles. La verdad nada me pareció difícil, la primaria fue recto. Tuve algunos problemas, pero los supe sortear más fácil que con la secundaria. [...] En primaria y secundaria todas las tareas eran igual para mí y mis compañeros” (Voz de Alejandro)

Varios son los fragmentos en los que Alejandro habla de la secundaria partiendo de una comparación con la primaria, la cual considera de menor complejidad e igualmente expresa como a lo largo de su trayectoria no hubo diferencias desde los contenidos en relación con los demás estudiantes.

“En este año la mayor dificultad es la monografía. Mis profesoras se dan cuenta si yo copio o no copio de internet y la otra es participar en algunas clases, eso me cuesta horrores en algunas clases difícilongas por así decir, como inglés, comunicación, radio, publicidad, lengua. Entender algunas cosas que yo verdaderamente no entiendo es también una dificultad muy enorme para mí”

Considerando que Alejandro no asistía a los tratamientos externos, la escuela realiza un nuevo trabajo de capacitación con los docentes:

“En algunas materias por ahí necesita otros tiempos, pero si esto se respeta lo logra” (Voz docente 16)

“En cuanto a la metodología de trabajo, bueno, no de recortar la cantidad, pero sí de prolongar más los tiempos” (Voz docente 38)

“Capaz que cambié la forma de redactarlo para que él no tenga problema de entender las preguntas, pero eso también ayudaba a los demás. Cuando tenía que dar una consigna revisaba bien que lo que diga es lo que tenía que hacer. Esa redacción que hice para él la usé para todos y les vino bien a todos” (Voz docente 25)

“Nunca tuve mayores dificultades de las que uno puede tener con cualquier otro chico, ni tuve que usar estrategias diferentes; a lo mejor sí en trabajos en grupo, cuando voy pasando y él hace preguntas, ahí de pronto adecuo el vocabulario para que entienda mejor, pero no más que eso” (Voz docente 26)

Otras adecuaciones tienen en cuenta su dificultad de socializar y participar en trabajos en grupo.

“Trata de trabajar siempre solo, incluso las veces que se le propone trabajar en grupo él intenta estar solo, pero se concentra y se esfuerza en todo lo que hace, le gusta participar y responder a las preguntas que uno le hace. Yo no le exijo que esté en un grupo, no me gusta forzarlo, sino que transcurra todo dentro de lo más placentero para él” (Voz docente 26)

En las evaluaciones se tienen en cuenta la fragmentación de la información a evaluar prolongando los tiempos o cambiando la forma de presentación de las preguntas. Esta estrategia se diseña pensando en el estudiante, pero al dirigirse a todo el grupo, el conjunto se beneficia.

“Antes tomaba un día cinco conceptos, pero ahora tomo dos conceptos un día y tres conceptos la clase siguiente. Esto también favoreció a los demás chicos, que comparado con años anteriores no llegaban a contestar ni el 70%. Hay mejor nivel utilizando estas estrategias pensadas en un chico, pero aplicadas para todos” (Voz docente 38)

“Nunca tuve que hacer un recorte, lo que si hago es utilizar múltiple choice, verdadero falso y justificar” (Voz docente 38)

Otros apoyos de los que participa Alejandro son el espacio de apoyo en contraturno y el proyecto de educación física adaptada:

“Explicamos uno por uno las cosas que no entienden, volvemos a mirarlas; que capaz los chicos se intimidan con todo el grupo de los compañeros, pero en esa hora y veinte de clase de apoyo van mostrando sus dudas. Estoy yo, la psicopedagoga y estamos con tres chicos integrados” (Voz docente 38)

“En las tardes tengo natación todos los martes y a mí me gusta la natación, aprendo de alguna forma a nadar y a soltarme” (Voz de Alejandro)

“Me levanto, me cepillo los dientes, me lavo la cara para despabilarme, tomo mi desayuno en la mañana como todos los días, voy acá a la escuela a estudiar, después voy a lo de los abuelos a almorzar y después me voy a mi casa a hacer algunas tareas atrasadas o tareas que tengo que hacer para los días siguientes” (Voz de Alejandro)

Además de hacer las tareas como él lo indica, también en las tardes realiza algunas labores domésticas. *“Yo soy bueno; en casa barro toda mi casa, ayudo a lavar los platos y a secar y a poner todo en su lugar, a poner la mesa, a hacer mi cama” (Voz de Alejandro)*

Alejandro disfruta de asistir a la escuela. *“¡No falta nunca a clases!” “¡siempre viene contento a la escuela!”*. Según Alejandro sus talentos son *“saber es uno, el aprender en corregir mis errores y otros más que mucho no me los acuerdo”*

Alejandro tiene una *“memoria prodigiosa”* y *“gran concentración”* permitiéndole retener gran cantidad de información de lo que ve, lee o escucha. *“Él es un GPS vivo”* y tiene gran capacidad de orientación. Sabe todas las capitales y las estaciones y líneas de subterráneo del mundo y cuando se le pregunta por un recorrido dentro la Capital, sabe indicar las calles, contramanos y donde doblar.

Otros aspectos que se mencionan como fortalezas son su “perseverancia y fuerza de voluntad”, “tratar de cumplir las metas”, “el esfuerzo que pone en el estudio”, el “interés por superarse” y el hecho de que a pesar de que se le dificulta vincularse con los otros, él se esfuerza por ser buen compañero “si le piden algo no tiene dificultad en darlo o compartirlo o dar ayuda” e incluso tiene “ciertas características obsesivas, que en algunas tareas lo ayudan”

Como dificultades se mencionan aspectos que se atribuyen a su discapacidad “se desorganiza muy rápido ante una situación que no es la habitual”, “la parte emocional le cuesta muchísimo” y “tiene dificultad para entrar a un grupo”. Aunque de cada uno de estos aspectos se observan avances desde su ingreso a la escuela hasta la actualidad.

“Al principio como no tenía las herramientas para relacionarse, lo que hacía era perseguir a las personas hasta que le dieran bolilla³³. Actualmente Alejandro tiene otras herramientas que usa con su grupo y creo que eso se lo dio el tiempo” (Voz docente 16)

“De lo que conozco, tiene más virtudes que dificultades” (Voz docente 25)

“A la escuela se viene a estudiar, a completar las tareas. La escuela secundaria sirve para formarte, para que tengas un futuro mejor en tu vida, en tu carrera en la facultad” (Voz de Alejandro)

Desde la perspectiva de Alejandro, la escuela secundaria tiene un sentido tradicional que responde a una formación presente con miras a un futuro promisorio y de alcance universitario y dentro de esta considera al buen estudiante como alguien que “*es aplicado, estudioso, no siendo vago, que sepa de todo un poco, que no sea inculto, que sea culto, que tenga valentía y coraje para hacer tareas, trabajos prácticos y todo el piripipi*”

Estos calificativos no los identifica en sí mismo; por lo menos no a partir del 4° año cuando surge uno de los incidentes críticos de su trayectoria: “*Últimamente no soy tan buen estudiante, pero hasta 4° si era un buen estudiante*”. Esta falta de reconocimiento con las características del buen estudiante es atribuida sólo a su propia responsabilidad.

“En parte soy vago, tengo que decir la verdad; cuando me tengo que poner a hacer un trabajo práctico o lo que tengo que hacer para el día siguiente, los hago y a veces hay trabajos que yo no hago y me dedico a la marchanta” [...] “En las pruebas en gran parte me va mal porque no llego al nivel esperado de los profesores. Yo creo que

³³ Prestarle atención.

debería tener notas mejores, pero si no me lo propongo va a ser mucho peor. Las malas notas son todas por mí, no por los profes, ya sea por vagancia o estudiar menos de lo básico” (Voz de Alejandro)

De otro lado, resalta sus logros escolares desde la promoción anual de los grados y el avance hasta el último año *“Mis mayores logros obviamente, aprobar todas las materias de 1°, 2°, 3°, 4° y también si apruebo las de 5°, va a ser otro logro, pero fenomenal y paso a la facultad derecho” (Voz de Alejandro)*

La familia se ha constituido en respaldo y apoyo para Alejandro a lo largo de toda su trayectoria escolar tanto desde el acompañamiento diario como desde la creencia en sus capacidades:

“Fuera de la escuela primaria me ayudaba mi mamá, la maestra particular mi abuelo. En la secundaria me ayuda mi abuelo, mi mamá, D. el novio de mi mamá y yo también solo. Las tareas las hago en la biblioteca, en el aula, en casa del abuelo o en mi casa” (Voz de Alejandro)

“Hubo una familia. Estaban convencidos de que él podía” (Voz directora 1)

Por otra parte, tanto la familia como los docentes reconocen y valoran la apertura que tiene la directora y como su labor es clave en la inclusión de todos aquellos estudiantes que solicitan el ingreso y que han sido rechazados en otras instituciones.

“Creo que hay una directora que está muy comprometida con el tema de la inclusión por que en otras escuelas se les pone muchas excusas para no entrar. Legalmente se tienen que tomar en todos los colegios, pero siempre buscan la manera de asustar la familia. (Voz docente 18)

“La escuela es inclusiva gracias a la directora porque fue ella la que empezó con este tema” (Voz docente 25)

“Alejandro empezó 1° año solo y me preocupaba y me encontré a S. que yo siempre digo que Dios te manda un ángel; una maestra, una genia. No tengo palabras para agradecer a Sara todo lo que hizo por Alejandro (llanto) y a todos los profesores que se comprometieron. Alejandro llegó a donde llegó gracias a ellos” (Voz de la madre)

Si bien el acompañamiento familiar y terapéutico así como las estrategias desarrolladas por la directora y los docentes, fueron clave en la inclusión de Alejandro y favorecieron su aprendizaje, es su propio esfuerzo, receptividad y compromiso, uno de los componentes de

mayor envergadura en el avance de su trayectoria escolar *“Él tenía todas la condiciones para seguir en la secundaria” (Voz directora 1)*

Cuando Alejandro ingresó a la secundaria, había aprendido diversas técnicas de estudio que aplicaba de forma autónoma dentro de las clases. Subrayaba ideas relevantes de un texto y jerarquizaba con resaltadores. Cuando sus compañeros vieron lo que él hacía se acercaron para preguntarle de qué se trataba y luego muchos de ellos hicieron lo mismo con sus libros y apuntes.

Como este, otros acercamientos de los compañeros hacia Alejandro estuvieron mediados por el factor académico: *“Sobre determinados temas los chicos le piden ayuda porque él investiga por sus propios medios, entonces traía más información que el resto no tenía y él es buen compañero” (Voz docente 16)*

A pesar de que Alejandro no se reconoce como un buen estudiante, sus docentes aluden a características del oficio de estudiante: *“Él sabe ser estudiante; sabe que hay un tiempo para hacer la tarea, que tiene que buscar la información, el tiempo para fijar esa información, la escucha en el aula para aprender, la postura de ¡vengo a aprender!” (Voz directora 1)*

“Uno llega al aula y por lo general él está sentado en su banco. Él siempre está atento, tiene su cuadernillo, su carpeta, concentrado respondiendo las preguntas que se hayan planteado sobre el tema, pregunta si algo no entiende, trae las tareas” (Voz docente 26)

Ya sea por las estrategias que implementaba, su alto grado de responsabilidad con las actividades escolares o el esfuerzo y dedicación que demostraba para sacar buenas notas; Alejandro sobresalía desde el 1° año:

“En una clase de geografía, se le pidió las fases de la luna en un calendario que se pone en cuatro momentos y él puso minuto a minuto, la dibujó; hizo una cosa así de cómo iba cambiando y ante pibes que no te traían nada o apenas te habían recortado, entonces vos a él le ponés excelente” (Voz directora 1)

Sus docentes establecen diferencias, no desde la discapacidad sino desde el rol que asume como estudiante, que le permite diferenciarse positivamente a partir de los resultados académicos.

“Las pruebas eran para todos iguales y él era uno de los que aprobaba; había otros que no tenían problemas de ningún tipo pero no estudiaban y no aprobaban. Él siempre quería hacer todo” (Voz docente 25)

“Estudia un poco más, demuestra más y capaz que tiene mejor nota que los demás que mucho no se esfuerzan, son vagos o no quieren hacer nada. Su dificultad lo hace superarse él mismo y lograr los objetivos, por eso está en 5° y hay chicos que empezaron con él y no tienen ningún problema y están todavía en 3° año” (Voz docente 18)

Estas diferencias no sólo se centran en actividades escolares sino a nivel comportamental: *“Con los demás cuesta un poco más que se pongan a trabajar y con él no. Nunca le tengo que decir que no se distraiga o que deje de lado el celular, con Alejandro eso no existe” (Voz docente 26)*

Un rasgo más descrito por los docentes, ha sido adquirido en la interacción de Alejandro con sus compañeros y está vinculado a su participación como estudiante dentro de una escuela secundaria y con esta, a su participación dentro de una cultura juvenil: *“Te cuenta historias que no son, eso lo aprendió y está buenísimo porque esa picardía no la tenía él y él aprendió a hacer eso acá igual que el resto de los compañeros, a la hora de engañarte con una situación, para justificar que no hizo alguna actividad” (Voz directora 1)*

“Otro logro de él es la picardía, la mentira, porque eso antes no lo hacía y es un logro” (Voz docente 25)

Su familia por otra parte destaca como logro, el hecho de que el estudiante realizara toda su trayectoria escolar secundaria sin el acompañamiento de una maestra de apoyo: *“Sus logros son desempeñarse solo y haber terminado. Haberlo logrado solito porque más allá del apoyo que tenía de sus profesores, él lo logró solo. No tuvo maestra integradora, tuvo que poner él el pecho y salir él” (Voz de la madre)*

“Esta escuela secundaria es obviamente más exigente que la primaria, con muy buenos profesores en cuanto a enseñanza, compañeros, amigos” (Voz de Alejandro)

Alejandro en su relato describe en forma detallada qué docentes son de su agrado y cuáles no, lo cual no está ligado estrictamente a su gusto por la materia o a la labor pedagógica que estos realizan, sino a las cualidades que él atribuye como parte de su personalidad.

“Con los profes que mejor me llevo es la profe de psicología, estoy hablando de 5° año; con la de filosofía, con la de inglés y la de matemática. Son simpáticas, educadas; voy a decir una palabra que no cabe pero no importa, muy buenas monas” [...] “No me gusta la de lengua, ya desde el año pasado que no me llevo del todo bien. Justamente es la profe más temida de este colegio, ella es muy exigente, más que los otros, te lo

aseguro; pero ante todo es muy buena profesora, pero mucho como que la temo como más de un alumno”

A lo largo de su relato, Alejandro establece una diferencia entre el antes y el después de su 4° las cuales hacen visible desde la propia experiencia del estudiante la dificultad de ser incluido en las clases y por tanto la percepción de estar siendo “excluido” por algunos docentes:

“Algunos profesores me han ayudado, con el resto como que me tuvieron a un lado; como que les daban más bolilla a los otros compañeros y a mí como que me tomaban, digamos como alumno, voy a decir una palabra que no sé... excluido de la clase, no me tomaban en cuenta. No tienen en cuenta mi opinión o mi pregunta o mi dificultad, pero otros me tienen totalmente en cuenta. Pero con los profesores de 1° a 3° me fue mucho mejor” (Voz de Alejandro)

Los docentes expresan como ha sido para ellos la experiencia de participar en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Algunos parten de experiencias previas que les permite tener una mirada abierta y receptiva.

“Para mí ha sido reconfortante esta experiencia, yo tengo una hermana con discapacidad y por eso desde la experiencia personal para mí esto es algo anormal” (Voz docente 16)

“En mi caso personal yo tuve un hermanito que era discapacitado, entonces me toca también de cerca ver que estos chicos están integrados a una escuela común y no como yo veía 20 años atrás, que eran destinados a otro tipo de enseñanza” (Voz docente 38)

Otros profesores dan cuenta de una experiencia que es novedosa para ellos y que por tanto les implica un período de adaptación y de formación: *“Al principio como que medio tenés un poco de temor porque no sabes cómo manejarte y después vas aprendiendo con ellos y vas manejándolo de otra manera. Hay algunos que tienen integradores y capaz que te sentís incómodo al principio, pero después vas relajando y hasta nos ayudan” (Voz docente 25)*

“Al principio fue difícil hacer amigos, entablar relaciones y vínculos así fuertes con mis actuales compañeros, pero ya después fue muy fácil en 2°, 3°, 4°, 5°. Ya a partir de 2° año fue muy fácil” (Voz de Alejandro)

Relacionarse con sus compañeros fue un proceso que le tomó tiempo; fue un aprendizaje para él y también para sus compañeros, quienes en un comienzo *“Se aprovechaban. Una vez le*

dijeron que tenía que ir al baño y decir que ofrecía petes³⁴ gratis. Él no tenía ni idea pero fue y lo hizo” (Voz docente 18)

Cuando Alejandro empieza la secundaria “*era un chico muy inquieto y ansioso, muy demandante, no registraba que había otros, todo el tiempo lo tenías al lado tuyo preguntándote y con el paso de los años él pudo regularse” (Voz docente 16)*. Esto implicó orientar en el aula sus tiempos de espera, pero también fue necesario trabajar con el grupo de compañeros, ya que estas demandas, generaba frecuentes desencuentros. Como estrategia, la directora decide presentarle al grupo una película que narraba la historia de una mujer con autismo, quien desde su historia de vida expone cómo ve el mundo. Una vez que termina la presentación “*no tuve que decir nada. Los chicos decían, ‘¿vos nos pasaste esta película para que entendamos a Alejandro?, ¿no?, ahora ya sé porque todos vienen con tantas imágenes para trabajar” (Voz directora 1)*

Ante la opinión de sus compañeros, lo que hacía Alejandro era taparse los oídos y repetir varias veces ‘no te escucho’, por lo que no se podía entablar un diálogo. A partir de la película, uno de sus compañeros, con el que más altercados tenía, decide implementar como estrategia imitar el taparse los oídos cuando Alejandro le hablara. De esta manera, desde el recurso visual, Alejandro pudo entender que esto les molestaba; empezaron a sentarse juntos y la relación con este estudiante y con el resto de los compañeros mejoró.

“El más difícil fue el 1º año por la adaptación. Ahora ya lo conocen todos, Alejandro es como institucional digamos” (Voz de la madre)

“Apenas empezaron a entenderlo, lo que hacían era que lo defendían y lo cuidaban muchísimo, primero lo cargaban³⁵, pero luego es al día de hoy que lo cuidan mucho” (Voz docente 18)

Él reconoce su grupo de pertenencia y se lleva bien con sus compañeros, aunque no ha establecido con ellos relaciones de amistad. Por su parte sus compañeros lo cuidan y le ponen límites cuando lo consideran necesario “*nadie va a venir a molestar a Alejandro, nadie lo va a venir a cargar porque el grupo no lo va a permitir [...] Los compañeros lo conocen e incluso lo frenan cuando habla solo, es como uno más” (Voz directora 1)*

³⁴ Sexo oral dirigido a los hombres.

³⁵ Burlarse

“En el grupo lo quieren y lo cuidaron siempre, pero él no genera un vínculo de amistad. Él no les va a decir vamos al cine, no está dentro de sus intereses, tampoco le afecta, no hay un registro, no le preocupa” (Voz docente 18)

“Los compañeros por suerte son buenos, no hay maldad; como ya lo conocen y vienen desde primero juntos... En general se llevan bien y los chicos lo aceptan y lo acompañan. Había algunos que lo molestaban, pero molestaban a todos, no era que exclusivamente a Alejandro” (Voz docente 25)

Alejandro resalta las experiencias con sus compañeros a lo largo del relato tanto en primaria como en secundaria, como uno de los aspectos más significativos de su trayectoria escolar; un aspecto esencial que le permitió sentirse incluido: *“Me gusta hacer con ellos cosas lindas y maravillosas. Mi grupo de compañeros, la verdad tengo que decir, son muy buenos, son piola³⁶, bien educados [...] Mis compañeros me incluyen, son vivos, pero me quieren mucho, demasiado. Me incluyen en su amistad y me pone muy feliz de estar incluido en ese grupo de amigos” (Voz de Alejandro)*

Alejandro destaca la escuela como un espacio importante para la interacción con otros y dentro de esta, el espacio de los recreos: *“A la escuela se viene a hacer amigos. Lo que yo más disfruto es estar con mis amigos, eso es inigualable. Lo más divertido es compartir recreos, hacer actividades extracurriculares” (Voz de Alejandro)*

“Todos son mis amigos dentro de la escuela, afuera no, pero dentro de la escuela sí” (Voz de Alejandro)

En jardín y la primaria era la familia la que convocaba y creaba los espacios propicios para que Alejandro se relacionara con sus pares; en la secundaria, por el contrario, son los jóvenes los que deciden cuáles, cómo y con quién crean estos espacios y por tanto es en esta etapa donde Alejandro se encuentra más solo: *“Nunca tuvo amigos, nunca. No se relaciona con sus compañeros fuera de la escuela ni con nadie. Eso como mamá es un gran dolor. Nunca tuvo amigos y nunca le interesó. Una sola vez hace poco me dijo ‘mamá yo no tengo amigos’ como que recién ahora se dio cuenta” (Voz de la madre)*

Si bien en la trayectoria escolar secundaria, mantener las relaciones sociales con sus compañeros por fuera de la escuela no ha representado para Alejandro un interés, también existe

³⁶ Son simpáticos

un aspecto que no contribuye a generar estos espacios y es el hecho de vivir lejos de la escuela y pertenecer a un entorno social y familiar diferente al de sus compañeros: *“Por ahí Alejandro tiene compañeros que son de la Villa con delincuencia pero eso no quiere decir que todos son delincuentes porque si están estudiando a lo mejor quieren algo mejor para ellos y por ahí tienen otra realidad que quizá Alejandro no la tiene y tiene la suerte de tener una familia que lo apoya y lo quiere” (Voz de la madre)*

Alejandro finalmente narra su participación en un grupo en el que realizaba actividades de ocio, al mismo tiempo que explica la razón de su falta de amigos: *“Tenía un grupo de chicos de entretenimiento, o sea de divertirse; pero ya no estoy en ese grupo ni tengo amigos por fuera de la escuela. No es que no me guste, sino que más vale solo que mal acompañado. Quisiera hacer amigos, pero no todos los amigos son buenos en la vida actualmente, hay gran cantidad de amigos, digo una mala palabra, hijos de puta que realmente ni sirve estar con ellos”*

“Cuando termine la secundaria voy a ser meteorólogo. Hay en varias universidades: en la UFLO, en la UADE, en la UAI o en la Universidad de Palermo [...] Es muy difícil verme en 5 años pero obviamente ya recibido de la secundaria, un gran profesional en lo que yo hago y ante todo un gran padre, una gran persona. También me gustaría trabajar de cartógrafo, si puedo y me da el cuero, quiero hacer las dos cosas” (Voz de Alejandro)

Teniendo en cuenta que Alejandro ha estado sin tratamiento y con la mirada puesta en su egreso, los docentes y directoras a fin de garantizar que el trabajo realizado dentro de la escuela pueda extenderse en otro contexto de estudio o de trabajo por fuera de esta, emprenden un trabajo específico con el estudiante en autovalimiento, inserción laboral e inserción en la educación superior. Igualmente están contactando un terciario que enseña cartografía para presentarle el caso y hacer con esta institución un nexo, para que el estudiante no se dirija allí sin ningún respaldo. Por otro lado a nivel laboral, la directora expresa con altas expectativas *“él podría trabajar tranquilamente haciendo mapas por ejemplo, y mirá, por la patología que tiene cualquier empresa lo tomaría, él va a trabajar” (Voz directora 1)*

La madre por otra parte expresa dudas y ve poco probable que las expectativas de su hijo sean una realidad: *“Yo no sé si él va a poder arrancar una carrera. Él está ensimismado con meteorología, pero no creo que sea tan fácil, yo soy muy realista, ¿Quién lo va a llevar? ¿Cómo lo vamos a pagar? ¿Va a tener la responsabilidad para cumplir?” (Voz de la madre)*

Cuadro 9: Apoyo terapéutico y pedagógico extraescolar (Alejandro)

	Apoyo terapéutico						Apoyo pedagógico	Obra social
	Fonoaudiología	Psicopedagogía	Psicología	Terapia Ocupacional	Musicoterapia	Medicación	Maestra de apoyo	
Sala de 3								No se ocupa del proceso de diagnóstico
Sala de 4								Paga los profesionales externos y la maestra de apoyo a través de la intervención de abogados
Sala de 5								
1° Grado								
2° Grado								
3° Grado								
4° Grado								
5° Grado								
6° Grado								
7° Grado								
1° Año								
2° Año								
3° Año								
4° Año								
5° Año								

Cuadro 10: Apoyo escolar en la primaria (Alejandro)

Escuela	Grado	Apoyo escolar en primaria	Externo o Interno a la escuela común	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia	
Escuela 1	Sala de 3					
Escuela 2	Sala de 4					
Escuela 1	Sala de 5	Reducción del horario de la jornada escolar	Interno	La madre y los abuelos están presentes y constituyen un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar del nivel primario	Apoyo de un abogado para conseguir que la obra social pague los tratamientos	
Transición					Apoyo por parte de la supervisora de Educación Especial para conseguir una escuela primaria	
Escuela 3	1° Grado	La maestra de grado lleva a cabo acciones pedagógicas para lograr la plena inclusión	Interno		Interno/Externo	
	2° Grado	El estudiante es acompañado por una maestra de apoyo que permanece con él dentro del aula y en todas las clases				
	3° Grado					
	4° Grado					
	5° Grado					
	6° Grado					
7° Grado						

Cuadro 11: Apoyo escolar en la secundaria (Alejandro)

Escuela	Apoyo escolar en secundaria					Externo o Interno a la escuela común	Estrategia propia de inclusión	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia
Transición	El equipo terapéutico trabaja el manejo de la ansiedad por el cambio de escuela y nivel		La escuela permite que el estudiante conozca el espacio escolar y sus docentes antes del ingreso a las clases						La madre encuentra la escuela a través de la sugerencia de sus compañeras de trabajo
Escuela 4	1° Año	2° Año	3° Año	4° Año	5° Año	Interno/ Externo	A través de su esfuerzo, autoexigencia y compromiso académico así como su buen comportamiento, ha logrado ingresar, permanecer y estar pronto a culminar su trayectoria escolar en secundaria	La madre y los abuelos están presentes y constituyen un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar del nivel secundario	La familia valora el apoyo recibido por la directora de la escuela y la labor de los docentes en la trayectoria escolar.
	Crea un dispositivo de apoyo, una red de trabajo institucional con el equipo externo y se brinda a los docentes capacitación permanente								
	Se realizan adecuaciones dirigidas a todo el grupo pero basadas en las características del estudiante (estructuración de las clases, calidad en la presentación de la información, dictado de las tareas y disminución del uso de metáforas)					Interno			
	Capacita los docentes de la especialidad y se realizan las adecuaciones necesarias de acuerdo a las necesidades del estudiante					Interno			
	Brinda clases de apoyo en contraturno					Interno			
	La escuela crea un proyecto de educación física adaptada					Interno/ Externo			
	Se realiza desde el primer año un trabajo de sensibilización y formación al grupo de compañeros. La receptividad de los compañeros y el vínculo formado con Alejandro constituyen un apoyo para su escolaridad					Interno			
Apoyo con docentes/terapeutas ocupacionales en autovalimiento, inserción laboral e inserción en la educación superior					Interno				

Cuadro 12: Barreras en el nivel de primaria (Alejandro)

Escuela	Grado	Barreras de acceso	Barreras para la familia	
Escuela 1	Sala de 3			
Escuela 2	Sala de 4	Expulsión/ Exclusión de la escuela	La obra social no se ocupa de los gastos de evaluación diagnóstica	
Escuela 1	Sala de 5		La obra social se niega a pagar los tratamientos por lo que es necesario la intervención de un abogado	
Transición		Una escuela en la que se matricula, lo expulsa/excluye antes de empezar las clases	Dificultad para encontrar escuelas primarias que acepten a su hijo	
Escuela 3	1° Grado			Constantes demandas y llamados a reuniones, no siempre con fundamentos pedagógicos o sin tener en cuenta las particularidades del estudiante
	2° Grado		La obra social se niega a pagar la maestra de apoyo, por lo que es necesario la intervención de un abogado	
	3° Grado			
	4° Grado			
	5° Grado			
	6° Grado			
	7° Grado			

Cuadro 13: Barreras en el nivel de secundaria (Alejandro)

Escuela	Año	Barreras de acceso	Barrera escolar	Barreras para la familia		
Transición		Alejandro describe como es rechazado una y otra vez de las escuelas		Dificultad para encontrar escuelas secundarias que acepten a su hijo		
Escuela 4	1° Año				La familia encuentra como barrera la lejanía de la escuela en relación a la ubicación de su casa	
	2° Año					
	3° Año					
	4° Año		La escuela elige una orientación para el estudiante que implica una gran exigencia respecto a su discapacidad	El estudiante ya no cuenta con el acompañamiento de una maestra integradora		La madre deja de renovar el certificado de discapacidad debido a las exigencias de la obra social y por ello se descontinúan los tratamientos externos a la escuela
			Los docentes de la especialidad no estaban preparados ni fueron informados para recibir al estudiante			
5° Año						

Gráfico 7: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Alejandro



Gráfico 8: Sentidos atribuidos por Alejandro a la escuela secundaria

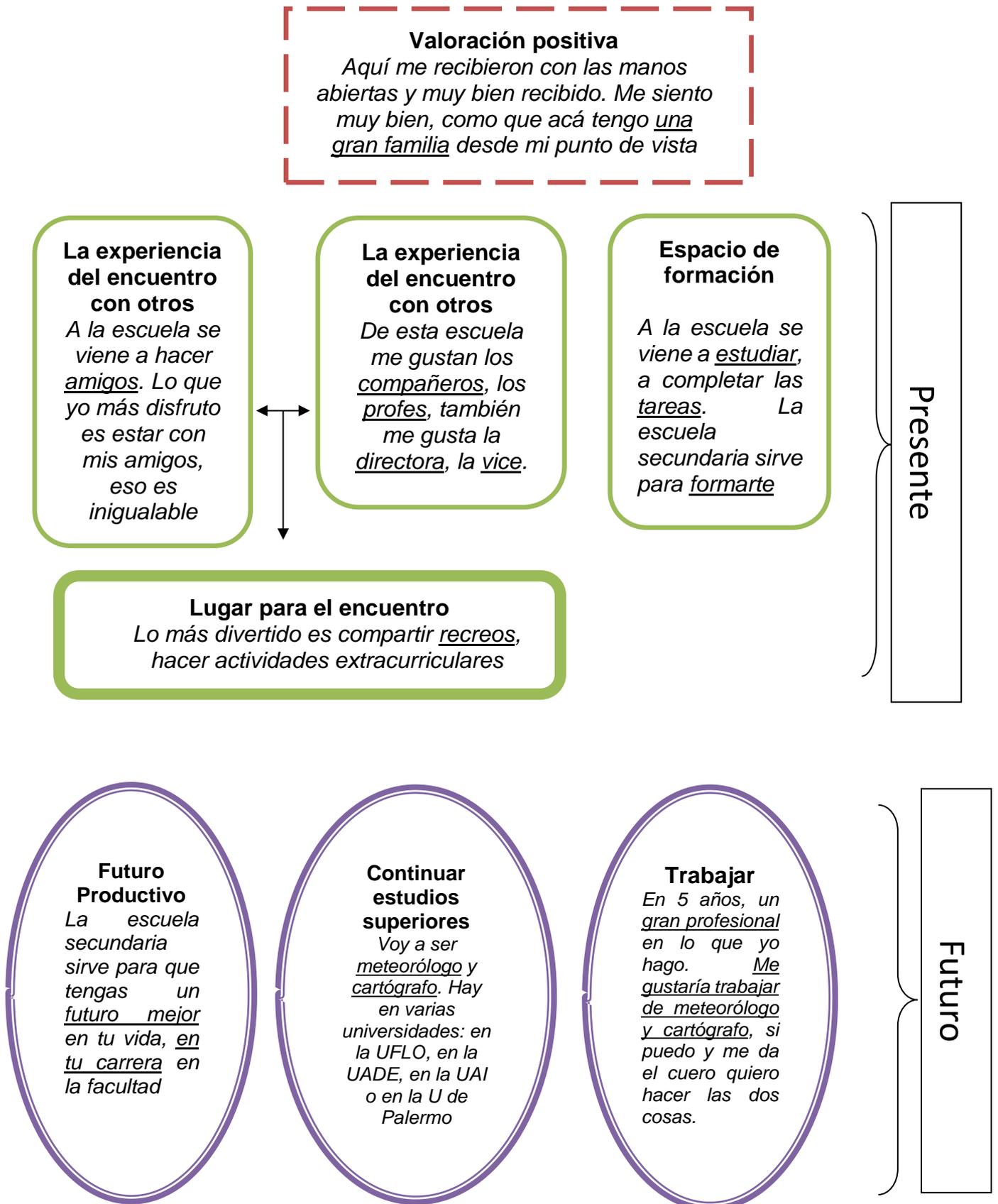
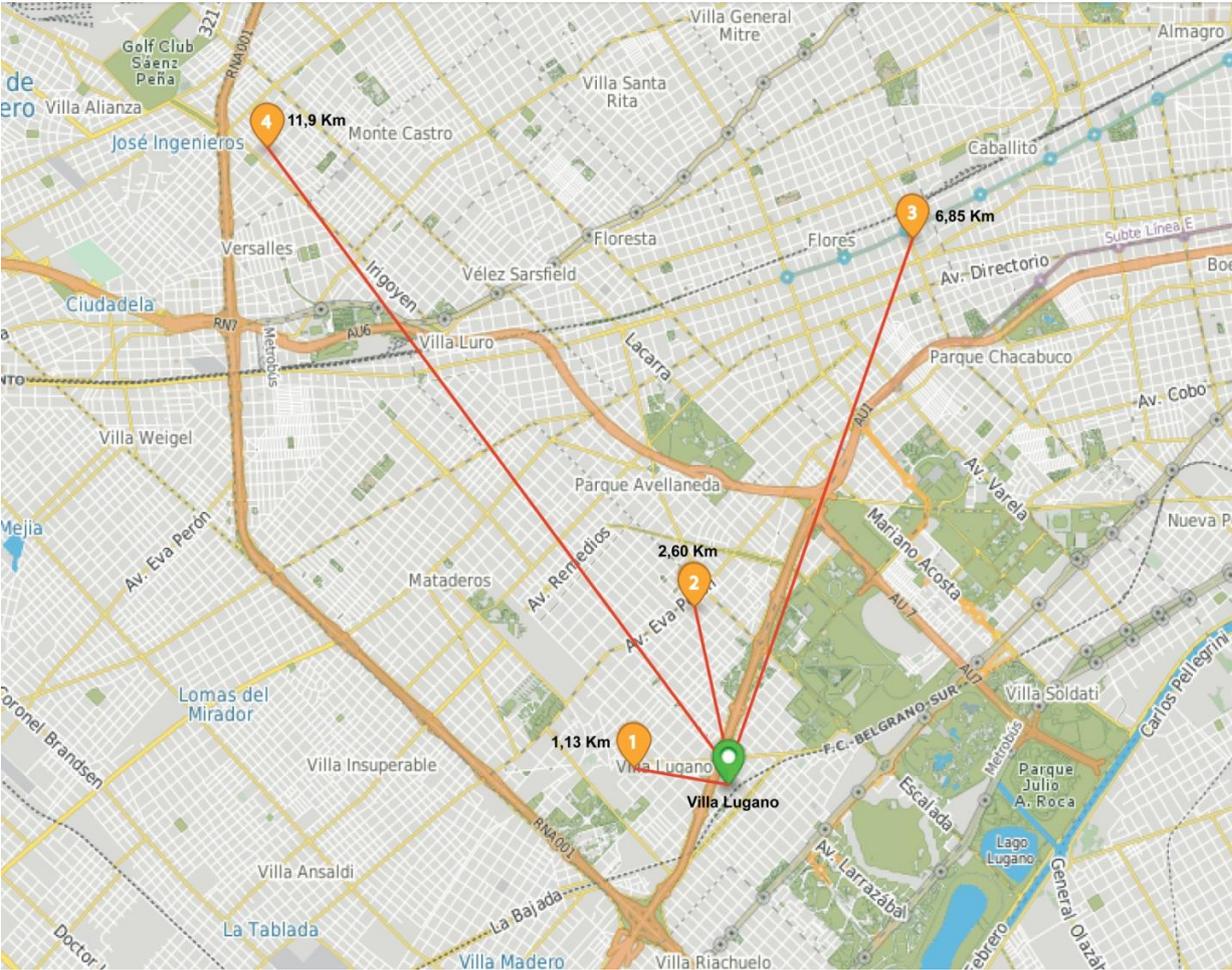


Gráfico 9: trayectoria seguida por Alejandro de acuerdo con las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia



1.4 Relato de vida de Lucas

Lucas estudiante de 2° año, tiene 18 años y vive en el barrio Villa Pueyrredon en la Ciudad de Buenos Aires, en compañía de su madre y su hermana menor.

Comienza su escolaridad asistiendo a sala de 3 años en un colegio situado cerca de su casa. Inicialmente su grupo *“era la salita verde y en sala de 4 la salita violeta y luego en sala de 5, salita roja” (Voz de Lucas)*

Estando en sala de cuatro el padre y la madre de Lucas se divorcian, evento que significará el primer incidente crítico de este relato de vida. Lucas comienza a manifestar algunos comportamientos que llaman la atención de los docentes y su familia: *“En un acto escolar empieza a llorar de forma nerviosa y en casa al poner un video casete a rebobinar o al ver salir agua de la manguera, siente un gran temor” (Voz de la madre)*

La madre acude a la pediatra quien la remite a un psicólogo. Una vez Lucas comienza el tratamiento, se observan cambios positivos en su comportamiento. Por otro lado a nivel académico comienza a presentar dificultades desde el grado 1° los cuales se mantuvieron a lo largo de toda la primaria, pero pudieron ser superadas gracias al sentido de responsabilidad por la tarea de Lucas y el disfrute por las actividades escolares.

En 2° grado asiste a fonoaudiología *“porque me costaba pronunciar algunas letras”* y *“venía una profesora particular que venía a mi casa, una profesora de apoyo, S.”* y el resto de la primaria *“me ayudaba mi mamá” (Voz de Lucas)*. Por otro lado, vuelve a asistir a psicología como consecuencia de un último encuentro con su padre. Accede a este tratamiento gracias a la obra social de la nueva pareja de su madre, pero cuando esta relación termina, se suspende este servicio.

Desde el divorcio Lucas pocas veces tuvo contacto con su padre y estando en 2° grado se encuentra con él en un parque por última vez; imagen que recodaría reiteradamente durante años y que en su relato, Lucas remarca como un evento de gran impacto: *“En 2° grado me acuerdo que fue la última vez que lo vi a mi papá, porque se divorciaron y yo tuve que ir al psicólogo porque me afectó mucho y también me afectó el estudio, pero me ayudaron tanto que salí adelante con el estudio, pero luego si empecé mal en la escuela porque me dejaron de ayudar, entre 5° y 6°” (Voz de Lucas)*

Un aspecto transversal en el relato de vida de Lucas y al que hace alusión en repetidas ocasiones, es su dificultad para establecer relaciones sociales, ya sea dentro como fuera de la escuela y desde la etapa del jardín hasta la actualidad.

“Recuerdo que tuve un compañero que me molestaba y que me molestó toda la primaria. En salita roja me tironeaba las orejas y en una foto que vi y que no me acordaba, yo estaba llorando y él estaba sonriente, con cara de felicidad; salió en la foto” (Voz de Lucas)

En la escuela primaria la relación establecida con los docentes se caracterizó por ser buena, ya que como dice la madre, *“siempre fue un chico muy respetuoso”*; no obstante, con los compañeros permanecía excluido de las prácticas sociales que propicia la escuela; escenario que además se generalizaba al resto de los ámbitos donde Lucas se desenvolvía. *“En la primaria fue difícil hacer amigos, nunca fui muy sociable, me juntaba con dos o tres sólo” (Voz de Lucas)*

“Le ha costado relacionarse, no ha tenido amigos de su edad, creció sin amigos. Tenía conocidos, vecinos, los primos, pero no amiguitos para él, entonces siempre ha sido muy solitario” (Voz de la madre)

Los años siguientes de su experiencia escolar en primaria, transcurren con pocos acercamientos efectivos con compañeros y haciendo un esfuerzo propio por nivelarse desde lo académico, ya que *“le costaba, pero era súper responsable; llegaba a casa y ya se ponía a hacer las cosas del colegio y pedía ayuda si la necesitaba” (Voz de la madre)*

La transición de Lucas a la secundaria transcurre con tranquilidad, aunque con la presencia de *“nerviosismo e incertidumbre”* por el hecho de cambiar de compañeros y conocer otras personas.

“Cuando terminé la primaria estaba nervioso por empezar la secundaria, porque soy tímido con los demás y antes era mucho más” (Voz de Lucas)

“Para el paso a la secundaria tuvo cierta incertidumbre de saber que era un cambio importante, que era diferente a la primaria, que cambian los compañeros” (Voz de la madre)

La madre lo matricula en una escuela secundaria cerca de su casa. Si bien a nivel emocional estaba estable, comenzó a tener dificultades académicas y reprobó 7 materias. Más allá de las expectativas de su madre y de sus docentes, Lucas se preparó para rendir los exámenes de estas materias pudiendo a fin de año recuperar 6 de ellas y pasar a 2° año.

Al comienzo del 2° año, el rendimiento académico de tres materias bajó y la escuela secundaria comienza a brindarle apoyo escolar a través del Gabinete³⁷. A pesar de los esfuerzos su rendimiento continuó bajando y si bien finalizando el semestre había recuperado varias materias, él decide repetir el 2° año, según cuenta su madre, “*para afirmarse bien*” y según relata Lucas, porque era molestado por sus compañeros.

“En secundaria entré a la Escuela 2. Hice 1° año y me llevé todas, pero las recuperé todas y después pase a 2° y ahí repetí porque me empezaron a molestar más que en 1°” (Voz de Lucas)

Lucas comienza a cursar por segunda vez su 2° año mostrando inicialmente buenos resultados académicos, pero con el tiempo manifiesta cambios que llaman la atención de los docentes y la familia: afirmaba que Michael Jackson estaba vivo y dedicaba gran parte del día a ver una y otra vez sus videos, decía estar enamorado de una actriz y mostraba obsesión por buscar información sobre ella, veía listas de números y decía que estos coincidían entre sí. Estos acontecimientos y los que se desatan a partir de este momento, constituyen el segundo incidente crítico del relato.

En períodos de crisis Lucas ponía en riesgo su integridad y la de su hogar; tiraba la ropa, rompía la computadora de su casa y otros enseres y dejaba el departamento con la puerta abierta, por lo que su madre decidió ponerlo al cuidado de la abuela materna.

A diferencia de lo que antes pasaba, Lucas deja de mostrar interés por cumplir con sus tareas y por asistir a la escuela. Sus notas bajan y empiezan a darse episodios de violencia y agresión dirigidos hacia su madre y su hermana. “*Una patología psiquiátrica es muy desgastante, porque eso llevó a que yo y mi hija estemos también en tratamiento, entonces a veces cuesta la relación familiar*” (Voz de la madre)

La escuela deriva a la familia a un centro de salud donde son atendidos por un psicólogo que le recomienda llevarlo a un centro más especializado para tratar el caso. Es así que a mitad del año, empieza nuevamente una terapia psicológica en este lugar, pero al llegar diciembre Lucas tiene una crisis y su comportamiento desmejora “*ya se hacía difícil convivir*”. El psicólogo recomienda llevarlo a emergencias psiquiátricas en el Hospital Alvear y a partir de entonces

³⁷ El Gabinete Escolar o Psicopedagógico es un espacio institucional conformado por uno o varios profesionales que a nivel interdisciplinar asesoran y orientan a los docentes y directivos o realizan un trabajo directo con los estudiantes a nivel preventivo y asistencial en miras del buen desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.

Lucas recibe medicación psiquiátrica. *“Lo doparon, todo el día dormía porque la medicación era muy fuerte” (Voz de la madre)*

Lucas recibió una atención ambulatoria a la que acudió cada 2 días desde el mes de diciembre hasta marzo. La psiquiatra lo diagnostica con un trastorno psicótico. Una vez se da inicio al tratamiento comienza a mejorar y los períodos de crisis disminuyen, aunque permanecen en él frecuentes ideas obsesivas.

“Mis primeros días en la secundaria la pase bien porque estaba ansioso por conocer amigos, pero me empezaron a molestar con la droga; que vayamos a fumar droga” (Voz de Lucas)

Si bien Lucas tuvo dificultades para relacionarse con sus compañeros de la primaria y estaba nervioso por este mismo aspecto al pasar a la secundaria, también tenía altas expectativas de encontrarse con “amigos”. No obstante, según él lo relata, este nuevo contexto no le provee experiencias positivas para relacionarse; por el contrario, ya no sólo es excluido sino que recibe agresiones basadas en el consumo de medicamentos, nombrado por sus compañeros como “droga”.

“Mis compañeros de 1° año eran agrandados. Me juntaba con todos, pero la mayoría me molestaban; me tiraban papelitos o me hacían chistes que me molestaban, o me molestaban con mi hermana y me lo siguen haciendo; pero ya no me molesta” (Voz de Lucas)

Estos malos tratos que se presentan a lo largo de la trayectoria escolar son también narrados por la madre mientras se le quiebra la voz. Ella se acerca a las escuelas con el anhelo de que al dar aviso, se presente un cambio de actitud por parte de los compañeros de clase, pero nada varió. Su estrategia fue entonces hablar una y otra vez con su hijo diciéndole *“que no tenía que permitir que le peguen o lo agredan, ‘lo tenés que contar en la escuela, no te quedés callado’*; sin embargo, todo siguió el mismo curso.

La escuela secundaria le recomienda a la familia matricularlo en un CBO³⁸, institución que se comunica internamente con la escuela en la que hoy se encuentra.

³⁸ Ciclo Básico Ocupacional (CBO) es un post-primario de carácter público y gratuito que dura 3 años y depende de la Dirección de Educación Media. Ofrece especialidades ocupacionales como marroquinería, serigrafía y gastronomía y materias del currículo común como naturales, sociales, lengua y matemática y educación física. Oficialmente no entrega titulación.

Lucas vivencia el paso al CBO como otra transición, que requiere de su parte iniciar una nueva adaptación. En esta escuela se encuentra con la confrontación que le hacen los otros desde su diagnóstico: *“Al principio no quería ir porque me decían que tenía problemas mentales, pero no es que yo tenga problemas mentales”*

“Él sufre, muchas veces se angustia. A veces cae en la realidad porque muchas veces vive fuera de la realidad de lo que le pasa, pero hay momentos que él reconoce que tiene un problema psiquiátrico; pero en general no lo reconoce” (Voz de la madre)

En el desarrollo de la narración Lucas se refiere a la masturbación como un conflicto que busca resolver, ya que le genera a su vez otras dificultades:

“Yo en 6° grado me empecé a masturbar y yo me metí en la web y te trae muchas consecuencias: nerviosismo, ansiedad, depresión, inestabilidad emocional, zumbido en los oídos, dolor de panza, dolor de cabeza y todo lo que decía ahí, todo me pasó. Ayer fue la última vez que lo hice, lo hago hace seis años y medio y trato de dejarlo desde hace más de tres años y no puedo, es muy difícil”

Durante la entrevista al hacerle preguntas enfocadas en la escuela, expresa refiriéndose a la masturbación: *“No te respondo, porque otra cosa es que te produce falta de memoria, te ausencia la mente y te embrutece la posibilidad de pensar”*

Lucas llegó a mencionar este hecho a sus compañeros; convirtiéndose desde su llegada al CBO, en motivo de burlas y señalamientos. *“La verdad que es algo que siempre le ha dolido” (Voz de la madre)*

“En el CBO mis compañeros eran muy problemáticos, no me pude hacer amigos [...] Siempre me molestaron. En la escuela del año pasado en el CBO, también me molestaban” (Voz de Lucas)

Empieza a asistir jornada completa y obtiene inicialmente resultados positivos, pero al poco tiempo muestra angustia, llora sin motivo y se sale de las clases diciendo extrañar a su mamá y abuela. La institución decide disminuir el horario escolar y de esta manera finaliza el año. *“El año pasado yo estuve casi que obligado a venir al CBO y después yo quería venir a esta escuela porque me encariñé con el CBO”*

Las directoras del CBO remiten la familia al Gabinete Central³⁹; allí el personal encargado le aplica a Lucas varias pruebas y como resultado se le indica a la familia: *“si él tiene ganas está para una escuela media común, pero lo podemos hacer con un monitoreo como para ver. Si no rinde este año, si hay que pensar en una escuela especial”* (Voz de la madre)

El Gabinete Central se contacta con el Equipo de Inclusión para Media⁴⁰ quienes serían los designados de asegurar un proceso de inclusión acorde a las características del estudiante. Igualmente, el Gabinete se contacta con la directora de la escuela secundaria para solicitar el ingreso de Lucas.

El Gabinete de la escuela estudia el caso y recolecta los informes de la anterior escuela secundaria y del CBO; lo que constituye el insumo para planear su ingreso. En la escuela se realiza la primera reunión con el Equipo de Inclusión en el mes de diciembre a fin de prever el ingreso de Lucas, pero por lo que allí se plantea y desde la opinión de la directora, *“este equipo era para mí inconsistente”*

Según señalan la directora y la psicopedagoga, al inicio del año y en dos ocasiones, el Equipo de Inclusión visita la escuela y dicta charlas al Gabinete escolar, centradas no en la inclusión del estudiante, sino en la conformación de su propio equipo. Se asegura a la escuela que un miembro del Equipo brindaría un acompañamiento permanente y personalizado al estudiante y a sus docentes; no obstante, este acuerdo no se cumple según lo pactado.

Una integrante del equipo mencionado *“Empieza a venir a observar las clases, pero viene una semana y por ahí en un mes no viene, no es lo mismo entonces que si tenés un maestro integrador”* (Voz Directora 1)

“Vino un par de veces a intervenir con los profes en el aula” [...] “En el primer semestre yo vi que vino, no muchas veces, algunas veces” [...] Para mi ellos no han hecho su mejor trabajo porque faltaría acordar con el equipo que trabaja con Lucas si se puede gestionar

³⁹ En Capital hay cuatro Gabinetes conformados por equipos interdisciplinarios, que tienen como tarea orientar la trayectoria escolar de niños/as, y jóvenes con discapacidad, o algún tipo de restricción conductual o cognitiva, a fin de definir la modalidad escolar más adecuada. Los Gabinetes Centrales dependen directamente de la Dirección de Educación Especial. Se solicita su intervención acorde a lo normado en la Disposición 32 y modificatoria 39 DGEGE 2009.

⁴⁰ Es un equipo de profesionales y profesores de nivel secundario que supervisan la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel medio y realizan sus adaptaciones curriculares.

una integradora, acordar un montón de pautas, toda la logística y los recursos que requiere cuando son características de esta índole (Voz Psicopedagoga 1)

A diferencia del proceso de inclusión seguido con otros estudiantes, para la directora el caso de Lucas podría considerarse como *“el antiproyecto”* ya que las intervenciones a realizar no son decisión de la escuela, sino que son dirigidas y valoradas por el Equipo de Inclusión, el cual se muestra ausente y poco comprometido en relación a la complejidad que el caso del estudiante demanda.

Uno de los pasos que sigue la escuela para configurar la inclusión de los estudiantes, es establecer un contacto con el equipo terapéutico el cual se mantiene en forma permanente durante toda la cursada; no obstante, con Lucas, la escuela ha estado al margen, pues es el Equipo de Inclusión el que ha mantenido el contacto. Las directoras y personal docente no se nutren de la información discutida en estos encuentros y por tanto se queda con pocos elementos para tratar el caso del estudiante.

“Al informe del equipo no pudimos acceder, que sería fundamental para saber cómo se puede ayudar, no para estigmatizar sino por el contrario, para ayudar” (Voz Psicopedagoga 1)

El ingreso de Lucas genera una reacción negativa en los docentes, en especial aquellos que por su trabajo en el CBO, ya conocían al estudiante desde el año anterior *“¿Tomaste a Lucas? ¿Estás loca?, si no es ni para el CBO; ese chico de golpe se empieza a rascar con el marco de una puerta” (Voz Directora 1)*

Desde los primeros días, algunas situaciones como las manifestadas en otras escuelas, se hacen notorias. *“Tiene pozos depresivos y empieza el abandono, se escapa; hay un tema de exhibicionismo” (Voz Directora 1)*

Las primeras semanas Lucas buscaba acercarse a sus compañeras de forma inadecuada, intentando tocarlas y exhibiéndose; causando en ellas angustia y llanto. Ante estos comportamientos el equipo de preceptores trabajó en forma conjunta en acciones dirigidas hacia el estudiante y el grado, para lograr los cambios que con el tiempo se fueron consiguiendo. Si bien estas conductas se siguen presentando, han disminuido sustancialmente.

*“Los profes me dicen: Mirá no es tan complejo como todos los casos que hemos tenido”
(Voz Directora 1)*

“Lo mejor que logró es que a diferencia del CBO donde tenía episodios bastante complejos, aquí actúa de una forma más tranquila y socializa mucho mejor, entiende más los límites y entiende al instante y deja de hacer cuando se le llama la atención” (Voz Preceptor 1)

Durante las primeras semanas Lucas presentaba un llanto continuo durante las clases e incluso en una ocasión se retiró del colegio sin consentimiento de los docentes. Ante estos eventos *“lo que hice fue suspenderlo igual que a cualquier chico” (Voz Directora 1)*

“En la escuela en general está mejor porque no se quiere ir, no se escapa. Por ejemplo, antes todo el tiempo me pedía ir al baño, pero luego lo modificó” (Voz docente 15)

Al pasar los días, las conductas sexuales exacerbadas de Lucas fueron disminuyendo, así como también su intención de retirarse de la escuela y salirse de las clases; pero a su vez con el tiempo, también disminuyó el interés inicial que demostró en las materias, por lo que día a día su rendimiento fue bajando.

“Hace dos meses que dejó totalmente de trabajar, ya tiene una negación total. De colgarse⁴¹, esos baches se hicieron cada vez más largos, hasta que dejó de producir” (Voz docente 19)

“En lengua Lucas no hace nada, todo el tiempo trata de hablar con los otros, se estira, se acuesta, se levanta, se mueve” (Voz docente 15)

Lucas presenta un bajo nivel de atención por lo que le cuesta seguir las consignas dadas por los docentes, se distrae con facilidad con los comentarios de otros compañeros o con sus propios pensamientos; suele reírse durante las clases, incluso cuando los docentes están explicando un tema, ya sea por algo que pasa en el aula o por un recuerdo que llega a su mente. Esto por lo general no sólo entorpece la cátedra impartida por los docentes, sino que dificulta la comprensión de sus compañeros, lo cual día a día afecta sus relaciones con ellos *“Hay momentos que los chicos le dicen: Callate la boca” (Voz docente 15)*

“Al principio era cómico para los compañeros, pero ya después se torna molesto cuando estás en medio de la clase y se pone a cantar porque se aburre y empieza a tener manifestaciones como golpear la mesa, hablar, reírse solo y si le preguntás, te dice que le agarró un ataque de risa porque se acordó de algo” (Voz Preceptor 2)

⁴¹ Dejar de prestar atención

Partiendo de la experiencia previa con gran cantidad de estudiantes que tienen maestras de apoyo a la integración, las personas entrevistadas consideran que el hecho de que Lucas no contara con este acompañamiento, incidió en forma negativa en su inclusión.

“Para mi sinceramente, no sé si fue lo mejor que Lucas esté en esta escuela y sin una acompañante integradora, está muy a la deriva” (Voz Psicopedagoga 1)

“Por ahí necesitaría un integrador o el uno a uno” (Voz docente 15)

“La verdad que no tiene maestra integradora y debería tenerla, porque necesita un encuadre que le permita seguir la dinámica de las clases” (Voz preceptor 1)

Varios de los docentes de Lucas empezaron a notar que cuando le brindaban un apoyo específico y una atención particularizada, Lucas mostraba resultados más positivos.

“Yo una vez había copiado todo un cuadro en el pizarrón y él estaba sentado mirándolo y le dije: El cuadro es para que lo copien y me dijo: Ahhh ¿lo tengo que copiar? [...] Una vez me le pare al lado y le fue bien, pero tampoco puedo estar todo el tiempo con él nada más [...] Si vos le decís escribí, él escribe” (Voz docente 15)

Se llega así a la conclusión de que requiere de un acompañante dentro del aula que pueda brindarle apoyo tanto a nivel académico como desde el aspecto social. Este acompañamiento si bien con regularidad es brindado por una maestra de apoyo a la integración, en el caso de Lucas no se gestionó, ni desde la familia o el equipo externo, ni desde el Equipo de Inclusión.

Desde el Gabinete Escolar se le recomienda a la madre que tramite el certificado de discapacidad y aunque la madre muestra disposición para hacerlo, se encuentra con pasos previos a seguir por recomendación del equipo externo, que lentifican esta diligencia.

Con la valoración de la psiquiatra y la gestión preliminar que esta opere, la madre puede iniciar el trámite para sacar el certificado de discapacidad, sin embargo, cuando la madre se lo propone, la respuesta es: *“si lo entrás al Alvear, el trámite es interno y te lo hacen rápido, si yo te tengo que mandar de acá vas a tener que hacer muchos trámites”*

La idea de la psiquiatra es que Lucas pueda ingresar a un hospital de día⁴² durante medio turno, específicamente en el Hospital Alvear que es donde se está llevando a cabo su tratamiento; no obstante, la cita inicial para la entrevista de admisión sería para fin de año, por lo que se dilata en el tiempo la obtención del certificado.

Luego de que la escuela notara el bajo rendimiento de Lucas, habla con el Equipo de Inclusión para que la persona responsable del caso haga el acompañamiento respectivo; sin embargo, no obtienen una respuesta positiva.

“Quedamos que la profesional que ha venido le iba a hacer las adecuaciones curriculares que necesita, pero ella tampoco quiso” (Voz Psicopedagoga 1)

“Del grupo de apoyo a la secundaria venía una persona; algunas veces trabajó con él, pero después dejó de venir. Dijo que iba a mandar unos docentes para readaptar la metodología y que iba a venir cada 15 días, pero nunca vino” (Voz Preceptor 2)

Incluso desde la voz de Lucas, esta ausencia es notable *“Aquí venía cada vez por tres en algunos meses una persona a ayudarme, vino a principio de clases y a mitad de año y así y me ayuda a hacer la tarea”*

¿Qué hacer entonces? ¿Qué paso seguir?

“Como está involucrada la gente de inclusión, primero dije: ¡Que se hagan cargo! No hablan con los profesores y la tutora está desesperada porque nadie le dice nada [...] pero después está Lucas ¿dejo que fracase y otra vez este chico fracasando por culpa de un sistema? pero yo embroncada, me sale la miseria humana. Digo, me lo encajaron ¿pero si me hubieran dicho todo...? yo no digo que por ahí no era esta escuela para él o no eran las condiciones, porque si viene con un acompañante terapéutico...” (Voz Directora 1)

La directora decide crear *“un proyecto por detrás de la gente de inclusión; estamos haciendo eso encubierto”*. Se trata de un plan de trabajo que diseñó en acuerdo con uno de los preceptores para que en algunos momentos de la jornada escolar y en algunas materias, entre al aula y haga las veces de maestro integrador, brindándole a Lucas un acompañamiento personalizado.

Los resultados se vieron desde el inicio del acompañamiento. Todas aquellas materias en las que tenía bajas calificaciones y en las que recibió un apoyo específico, fueron recuperadas.

⁴² Es un espacio orientado particularmente a personas con distintos tipos de problemáticas relacionadas con dificultades para vincularse y que a través de la participación de actividades dirigidas por terapeutas se busca que se puedan integrar de un modo satisfactorio al resto del tejido social.

“Lucas hacé el ejercicio, ¿Qué hacés primero?, ¿y ahora?’ y así lo va resolviendo. Necesita alguien que esté diciéndole: ‘hacelo’, que lo vaya llevando” (Voz Preceptor 2)

Partiendo de estas observaciones, el preceptor realiza un trabajo con el grupo al que pertenece Lucas, encontrando eco en sus compañeras. Ellas han aprendido que, al marcarle un límite claro, lo ayudan a encausarlo hacia la tarea. *“Le dicen: ‘dale Lucas, copió’ y él se pone a copiar. Si bien él reconoce quienes son las autoridades del colegio, también le hace caso a los compañeros” (Voz Preceptor 2)*

“Como estudiante yo soy vago. Me describo como ansioso, distraído, dificultoso” (Voz de Lucas)

La descripción que hace Lucas de sí mismo y las características con las que se define, dan cuenta de una autoimagen negativa. Por su parte, reconoce que presenta dificultades a nivel académico y menciona que tiene que recuperar las materias perdidas en el mes de diciembre, demostrando aceptación y deseo de mejorar *“yo sé que las tengo bajas, las tengo que levantar, me tengo que poner a estudiar”*.

Lucas presenta mayores dificultades en aquellas materias que son más teóricas, que requieren leer y escribir en forma más extensa. Al contrario, las materias de razonamiento abstracto le son más fáciles. *“En primaria me gustaba inglés, matemática y naturales, porque antes me gustaban mucho los dinosaurios. En la secundaria me gusta matemáticas con eso de la X, convertir a fracciones o decimales”*

Por otro lado, es posible observar en el relato de Lucas, una relación directa del gusto por una materia y el trato que recibe de parte de los docentes que la dictan. Si este trato es cálido y amable, Lucas muestra una actitud positiva hacia la materia.

“Me acuerdo de la maestra Sandra en 5° grado, era buena porque me ayudaba, me apoyaba y me decía frases para que yo me estimule para salir adelante, para rendir durante el año; no para rendir en diciembre” [...] “Ahora el que me gusta es el profesor de historia, porque es bueno, es buena onda”

En forma contraria, Lucas reacciona con desagrado hacia determinadas materias, cuando el docente presenta características que no se corresponden con lo que él espera.

“En 6° no me gustaba Patricia, era muy gritona”

“Ahora no me gusta, me parece que Lengua; creo que no me gusta por la profesora, porque es muy malhumorada, muy nerviosa. Ella habla, habla, habla y me pone nervioso; yo ya soy nervioso y ella me pone más alterado”

“La escuela sirve para tener un título y tener un trabajo en el futuro”

Lucas confiere un valor relevante a la escuela secundaria; en su narración da cuenta de un deseo de permanecer, ser promocionado en ella y llegar hasta 5° año. Se refiere a esta siempre en forma positiva y hace una valoración de esta desde un sentido tradicional.

“Me gusta venir a la escuela. No le cambiaría nada, está un poco despintada pero no importa si le falta pintura” (Voz de Lucas)

A pesar de las dificultades a nivel académico y social, Lucas en su narración expresa varias veces las diferentes posibilidades que le brinda la escuela y lo mucho que le agrada asistir cada día a ella; de hecho, desde su perspectiva, como bien lo dice, no le cambiaría nada.

“A él le gusta ir al colegio, no va con desagrado por más que no estudie; le gusta ir, ver a los compañeros, le gusta estar. De hecho, la semana pasada no fue porque lo tuve que llevar a un turno y ya estaba extrañando ir al colegio” (Voz de la madre)

“Él está súper contento de venir a la escuela y tiene ganas de venir” (Voz Preceptor 1)

“Él manifestaba que estaba contento en venir a la escuela, la expectativa de lo que genera una escuela común y también de la familia detrás” (Voz Psicopedagoga 1)

Uno de los mayores indicadores de su gusto por estar en la escuela, son los cambios que él fue mostrando con el paso del tiempo.

“Al principio faltaba y trataba de escaparse, pero en la segunda mitad del año ya no lo hace [...] Su mayor logro es la parte de pertenencia al colegio, que él se sienta parte del colegio y que no quiera irse y de hecho cuando hay feriados, él vuelve más contento porque dice que en la casa se aburre” (Voz Preceptor 2)

El hecho de recibir un apoyo y acompañamiento, aunque fuera de forma esporádica, le dio la posibilidad a todos sus docentes, de reconocer en el estudiante otros aspectos en relación a su potencial académico que antes no eran tenidos en cuenta.

“Él mismo sabe lo que tiene que hacer. Él tiene contenidos previos, sabe incluso hacer cuentas grandes que a mí me cuesta hacerlas, él hace todo” [...] “Es bastante predispuesto a aprender y yo creo que una fortaleza es que le gusta venir al colegio” [...] “Una vez me

dijo 'yo sé que necesito a alguien, gracias por ser vos el que está conmigo, gracias por ayudarme' él siempre te agradece. Esto me lo dice siempre" (Voz Preceptor 2)

"No hago muchas tareas; en casi todo el año no hice nada, muy poco, casi nunca, por este tema de la masturbación" (Voz de Lucas)

La madre trabaja en un kiosco en una estación de tren, por lo que no puede acompañar a Lucas en la elaboración de sus tareas; tampoco lo puede hacer su abuela por su avanzada edad, que es la persona con quien permanece en las tardes.

"En las tareas mayormente lo acompañaba yo; lo que pasa es que yo antes no trabajaba y podía hacerlo. Ahora es difícil ayudarlo por mi trabajo, yo llego súper cansada y ya no rindo, ya no me da el físico y tampoco dispongo de medios económicos para que tenga una profesora" (Voz de la madre)

"No hace las tareas, ni siquiera las trae mal hechas, no las hace" (Voz docente 15)

Uno de los factores que incide actualmente en su desempeño académico, tanto positiva como negativamente, es la medicación. Esta le ha permitido estabilizar su conducta y con ello poder estar en la escuela. *"Toma 4 medicaciones en dosis bajas. No puedo comparar ni por asomo esas crisis que antes tenía, hoy está bastante estable" (Voz de la madre)*

Pero por otro lado esta le genera altibajos que interrumpen sus períodos de vigilia y por tanto su capacidad para prestar atención a las clases.

"Cuando quiero me pongo las pilas, sino... va, no es cuando yo quiero, es cuando yo puedo; porque me ha pasado que me he dormido en plena clase por la medicación, por momentos me la subían, por momentos me la bajaban" (Voz de Lucas)

"Ahora está tranquilo, pero al principio se dormía literalmente" (Voz docente 15)

A diferencia de su disfrute por la escuela, a Lucas no le gusta asistir a sus tratamientos psicológicos y psiquiátricos y mucho menos tomar medicación.

"Yo estaba muy enojado con el tratamiento y todavía a veces no termino de aceptarlo. Hoy no tome la medicación porque... perdón por decirte esto si te molesta; es que yo siento que ya no la necesito, porque yo busco de Dios; yo siento que no la necesito ya, porque Él me guarda y no me puede pasar nada malo" (Voz de Lucas)

En el desarrollo de las clases sus compañeros se molestan con él, ya que con frecuencia interrumpe las explicaciones de los docentes. Igualmente prefieren no incorporarlo en los trabajos en grupo por la falta de interés que demuestra en la realización de las actividades. Él expresa pleno reconocimiento de este hecho.

“En clase yo soy medio ocioso; quizá prefiera trabajar en grupo, pero tal vez lo haría para casi no hacer nada. Pero ahora me estoy poniendo un poco más las pilas” (Voz de Lucas)

Más allá de las actividades estrictamente académicas, otra serie de eventos ocurren dentro del aula en momentos en los que no hay presencia del adulto y que resultan en burlas y ofensas hacia Lucas por parte de sus compañeros.

“Con mis compañeros sí he tenido problemas, por ejemplo, un compañero que recién salude, que se llama José, una vez me dijo ‘drogadicto de mierda’ por las pastillas y yo se lo reproché y me pidió perdón, pero no es una droga” (Voz de Lucas)

Este evento narrado por Lucas como consecuencia de tomar medicamentos, ya había sido razón de señalamientos y burlas en contextos escolares anteriores, lo cual supone para él, un motivo para no querer seguir el tratamiento.

Otros sucesos tienen lugar en la búsqueda de Lucas por pertenecer al grupo:

“El grupo le decía ‘cantá’ y él cantaba, le decía ‘bailá’ y él bailaba [...] En un momento era como el payaso del grupo” (Voz Preceptor 2)

“Se presta rápidamente a hacer todo lo que le piden como bailar o cantar” (Voz Preceptor 1)

Al preguntarle a Lucas la razón por la que lleva a cabo estas acciones, responde “porque dijeron los chicos”, “porque los chicos se ríen”; no obstante *“después le empezaba a molestar porque se daba cuenta que no se estaban riendo con él; ahí se ponía mal” (Voz Preceptor 2)*

Los consejos del preceptor y de su madre para que ponga un límite adecuado a sus compañeros y no incentive con sus acciones la burla de los otros, no tiene ninguna recepción en él, ya que Lucas lo sigue haciendo en un intento por relacionarse con su grupo. Entonces el preceptor decide como segunda estrategia, hablar con los estudiantes del curso a fin de mejorar el trato hacia Lucas, con lo que obtiene mejores resultados.

El lugar que más le gusta a Lucas es el patio, por un lado, porque *“me hace recordar la otra escuela primaria que era así como esta o un poco más grande todavía”* y por el otro, porque

allí es donde se desarrolla el recreo. En este espacio Lucas se esfuerza por entablar relaciones sociales, aspecto en que presenta mayores dificultades

“Es un chico que le cuesta relacionarse, dice cosas sin darse cuenta de que puede estar lastimando al otro. Cuando uno le explica que no está bien, ahí se da cuenta y dice ‘si tenés razón, perdón’; sin embargo, después no lo controla. No puede mantener una conversación por mucho tiempo, entonces le cuesta integrarse en el grupo” (Voz Preceptor 2)

Para sus docentes es la invisibilidad de su discapacidad la que tiene efectos en sus relaciones sociales.

“Es más conflictiva la relación con él porque a lo mejor se ve menos. Por ejemplo, con los chicos que usan andador, es como que todos la tienen más visualizada; aunque después en el aula es lo mismo y en algunas cosas es mejor que ellos. Me parece que como con él no se nota, entonces lo pasan por la molestia.” (Voz docente 15)

Por su parte Lucas, se considera tímido a la hora de entablar relaciones sociales, pero dice que para desenvolverse en este nuevo contexto él ha encontrado una estrategia propia.

“Ahora soy tímido, pero no lo demuestro porque le hablo a todo el mundo. Les hablo a los chicos, a las chicas, a los adultos. Lo que pasa es que yo tengo una ventaja, soy tímido, pero soy mirón. Miro fijo a los ojos y entonces lo disimulo, la gente no se da cuenta. Se pueden dar cuenta porque soy tartamudo o hablo medio rápido, en eso”

El recreo le da la posibilidad a Lucas de conocer otras personas diferentes a sus compañeros de curso y poner en práctica las estrategias que va creando.

“En los recreos voy a hablar con cualquiera, porque también me llaman de distintos cursos; me llaman chicos de 5°, de 3° o voy a hablar con los de 2° o me quedo con mis compañeros del curso o voy al lado” (Voz de Lucas)

Lucas pone como centro de su experiencia escolar el encuentro con los otros *“se refiere mucho a compañeras que dice que le gusta, o una chica que pasea del brazo, me cuenta de algún chico que le pegó. Él se siente mal porque no tiene amigos o novia” (Voz de la madre)*

Cuando se le pregunta a Lucas por lo que más le gusta de la escuela secundaria, su respuesta nuevamente gira sobre lo social.

“Lo más divertido es que voy a hablarle a todo el mundo: a preceptores, a profesores, a la directora, a los chicos, a las chicas. Eso me gusta, porque antes era muy vergonzoso” (Voz de Lucas)

Todos los participantes resaltan la labor de la escuela en miras a propiciar un proceso de inclusión para Lucas. En específico señalan la labor de la directora y la apertura de los docentes.

“Lo que permite la inclusión primero que nada es la dirección de esta escuela, después que los profesores que trabajamos en esta escuela no tenemos problema de tener un chico que es diferente a los demás, porque son todos diferentes en realidad”

La experiencia de estos docentes con personas con discapacidad, no se circunscribe sólo al espacio de trabajo en la escuela, algunos han tenido experiencias previas, por ejemplo, con familiares.

Para mí la experiencia es normal porque yo tuve un tío retrasado mental que nació en el 38 y en mi casa era una persona igual a todas, aprendió un oficio, aprendió a ir al club y tenía una vida normal. Yo peleaba con mis amigas porque se reían de mi tío y por eso a mí no me gusta que se rían del otro (Voz docente 15)

“Desayuno, voy al colegio, llego, almuerzo, duermo la siesta o sino viene mi primo y entre mi abuela, mi primo y yo leemos la biblia, oramos, cantamos alabanzas o me voy a caminar a un parque” (Voz de Lucas)

Lucas se transporta sin compañía hacia el colegio y de regreso a casa. Los días que tiene gimnasia permanece las tardes en el colegio y el resto de las tardes se queda en casa de su abuela. Duerme la siesta, va al parque, sale a pasear con su perro; pero ocupa la mayor parte de su tiempo en actividades relacionadas con la religión a la que pertenece su abuela y a quien también acompaña los fines de semana a la iglesia.

La confrontación con las ideas religiosas le genera incertidumbre sobre su actuar y un permanente cuestionamiento acerca de si lo que hace es adecuado o no *“La doctora me dijo que eso no era tan aconsejable porque como él es frágil emocionalmente le repercute mal”* pero ya que Lucas tiene que estar al cuidado de su abuela, la madre no puede hacer nada al respecto.

“Con los compañeros de la secundaria no me veo por fuera” (Voz de Lucas)

Durante la semana además de estar con su familia, Lucas en general no se relaciona por fuera de la escuela con otros chicos de su edad u otras personas, salvo en forma excepcional, con un excompañero de la primaria.

“Los veo cada tanto, S. y F. que los veo poco, porque se van a bailar y están en otra vida; en cambio S. estudia y hace la vida de un chico con capacidad intelectual. Yo no salgo a bailar, no puedo tomar alcohol porque estoy medicado, estoy bajo tratamiento” (Voz de Lucas)

La asistencia a estas actividades religiosas ha dejado una fuerte impronta en Lucas, lo cual se ve reflejado en sus expectativas a futuro.

“Cuando termine la secundaria quiero ser pastor. Yo estoy haciendo la voluntad de Dios, en 10 años ojalá pueda ser una persona perfecta espiritualmente”

Por su parte, la madre centra sus expectativas en el desarrollo educativo y personal con miras a un futuro laboral.

“Yo siempre tengo la esperanza de que él pueda mejorar, que pueda avanzar porque a mí como mamá me gustaría que él pueda estar mejor emocionalmente y que pueda realizarse en el colegio, sea el formato que sea conveniente para él. Que pueda tener logros, terminar el colegio y el día de mañana tener un trabajo, verlo mucho mejor de lo que lo veo, porque para mí es muy triste” (Voz de la madre)

A nivel del equipo terapéutico se tomó la decisión de que Lucas participe el próximo año del programa de un hospital de día en contraturno al colegio, con lo que se busca incentivar y fortalecer sus habilidades sociales.

Por su parte la escuela tiene planeado para el siguiente año escolar, ofrecerle un formato diferente en el que pueda acceder a las materias por semestre, menos horas de cursada y con el acompañamiento de docentes de forma personalizada.

La madre tiene altas expectativas de esta nueva alternativa y se lamenta no habérselo ofrecido antes:

“Como barrera, tal vez si desde el principio hubiera empezado con un formato como el que va a empezar en la escuela, quizá las cosas serían diferentes, pero fue el gabinete, quien definió otra cosa”

Cuadro 14: Apoyo pedagógico y terapéutico extraescolar (Lucas)

Escolaridad	Apoyo terapéutico					Apoyo Pedagógico	Obra Social
	Fonoaudiología	Psicología	Atención ambulatoria psiquiátrica	Medicación	Psiquiatría	Apoyo pedagógico extraescolar	
Sala de 3							
Sala de 4							
Sala de 5							
1° Grado							
2° Grado							
3° Grado							
4° Grado							
5° Grado							Sólo en este periodo la familia tuvo una Obra social
6° Grado							
7° Grado							
1° Año							
2° Año							
2° Año							
Transición							
CBO							
2° Año							

Cuadro 15 Apoyo escolar en la primaria (Lucas)

Escuela	Grado	Apoyo escolar en primaria	Externo o Interno a la escuela común	Estrategia propia de inclusión	Apoyo escolar externo	Apoyo de la Familia
Escuela 1	Sala de 3	Los docentes observan los cambios y avances de Lucas en lo académico y comportamental e informan constantemente a la familia	Interno	Esfuerzo académico propio con un alto sentido de responsabilidad y compromiso por la tarea y disfrute por las actividades		La madre está presente y se constituye en un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar del nivel primario
	Sala de 4					
	Sala de 5					
	1° Grado					
	2° Grado					
	3° Grado					
	4° Grado					
	5° Grado					
6° Grado						
7° Grado						

Cuadro 16: Apoyo escolar en la secundaria (Lucas)

Escuela	Año	Apoyo escolar	Externo o Interno a la escuela común	Estrategia propia de inclusión	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia
Transición		La familia elige una escuela a 5 cuadras de la casa				
Escuela 2	1° Año			A pesar de que baja el rendimiento, continúa esforzándose por cumplir con las responsabilidades académicas	El estudiante persevera en su intento de relacionarse con sus compañeros, hacer parte del grupo y tener amigos. Ha creado como estrategia para que su timidez pase desapercibida, mirar fijo a los ojos	El estudiante recibe de parte de su abuela un acompañamiento asistencial y de su madre el sostenimiento económico. A razón del trabajo de la madre, ya no puede acompañarlo en los deberes escolares
	2° Año	Apoyo a través del Gabinete Escolar	Interno			
	2° Año	Derivación a un centro de salud y derivación al CBO	Externo			
Transición						
Escuela 3	CBO	Disminución del horario y derivación al Gabinete Central	Interno/ Externo			
Transición		El Gabinete Central se contacta con con el Equipo de Inclusión para Media y además consigue una Escuela Secundaria				
Escuela 4	2° Año	Apoyo muy esporádico del Equipo de Inclusión para Media	Externo	Cambios sustanciales a nivel comportamental		
		El equipo de preceptores y docentes realizan un trabajo con el grupo y con Lucas para el manejo de su sexualidad	Interno	Permanencia en la escuela durante toda la jornada		
		Un preceptor brinda un acompañamiento personalizado dentro del aula en forma frecuente en algunas materias	Interno			
		El preceptor enseña a las compañeras de Lucas, como apoyarlo en las clases desde la palabra	Interno			

Cuadro 17: Barreras en la trayectoria escolar (Lucas)

Escuela	Grado	Barreras Escolares	Barreras familiares	Barreras Personales		Barreas Sociales
Escuela 1	Sala de 3			Dificultad para establecer relaciones sociales	Se presentan crisis a nivel psiquiátrico que afectan su desempeño escolar y el entorno familiar	Desde la voz del estudiante, la maturbación ha influido en su desempeño escolar y social
	Sala de 4		Divorcio de la familia			
	Sala de 5					
	1° Grado					
	2° Grado		Lucas ve por última vez a su padre			
	3° Grado					
	4° Grado					
	5° Grado					
	6° Grado					
7° Grado						
Transición						
Escuela 2	1° Año		A nivel extraescolar, el estudiante no cuenta con el acompañamiento de un adulto para el apoyo en tareas y estudio			
	2° Año					
	2° Año					
Transición						
Escuela 3	CBO					
Transición						
Escuela 4	2° Año	No se establece una relación de trabajo solida entre la escuela y el Equipo de Inclusión en Media				
		No hay un contacto entre la escuela y el Equipo terapéutico				
		El Equipo de Inclusión no cumple con el acompañamiento del estudiante ni realiza las adecuaciones curriculares que este requiere				
		La familia no cuenta con una obra social				
		El estudiante no cuenta con certificado de discapacidad				
		No recibe apoyo de una maestra integradora o un acompañante terapéutico				

Gráfico 10: Pasos seguidos por la escuela para la inclusión de Lucas



Gráfico 11: Sentidos atribuidos por Lucas a la escuela secundaria

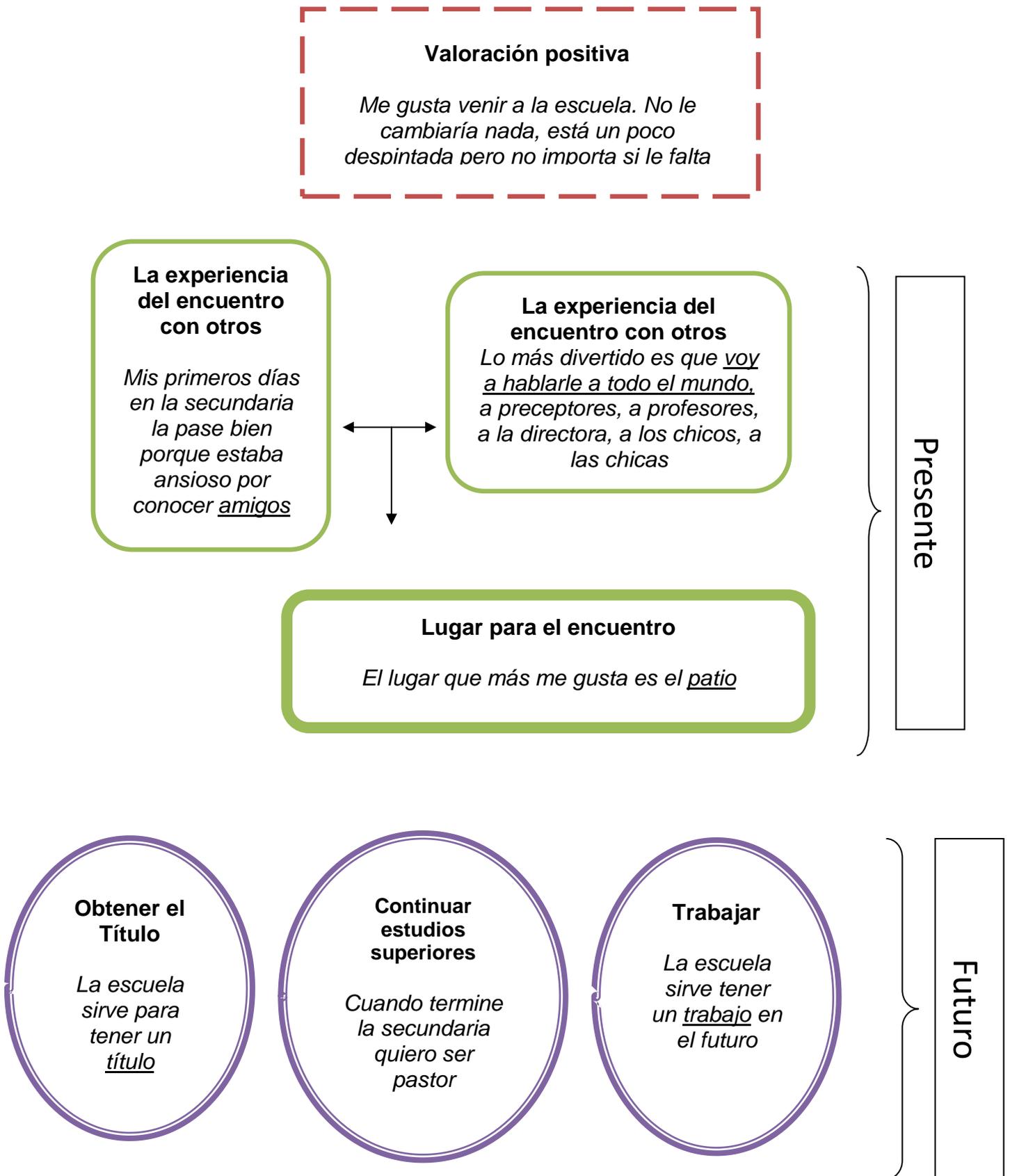
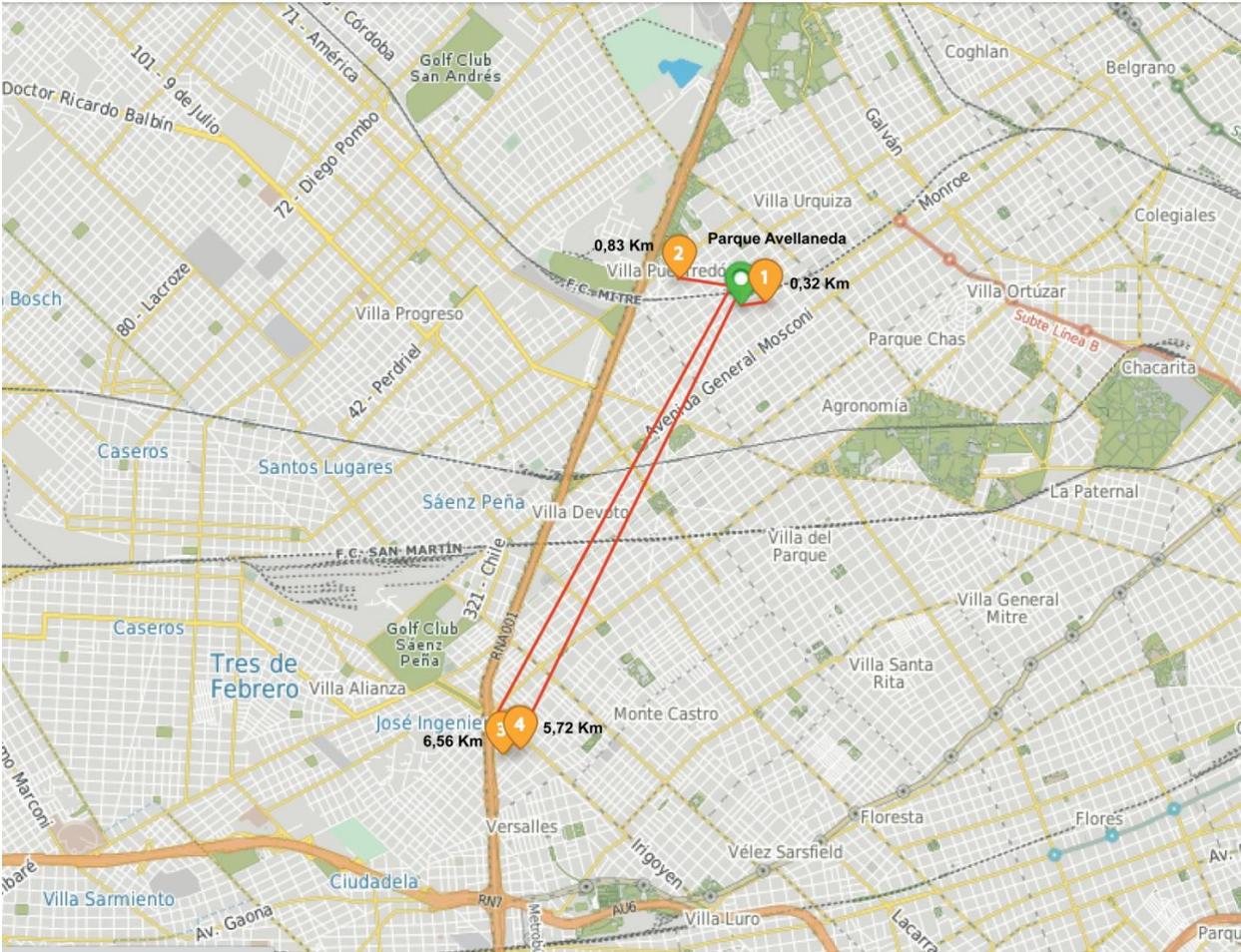


Gráfico 12: trayectoria seguida por Lucas de acuerdo con las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia



1.5 Relato de vida de Alberto

“Vivo cerca de la escuela, vengo caminando”. Alberto de 16 años vive en el barrio Núñez en la Ciudad de Buenos Aires en compañía de su madre y su padre reside en España. Actualmente cursa el 2º año de la secundaria en una escuela privada.

Empezó el jardín a la edad de 2 años. En sala de 3 cambia de institución y por recomendación de la psicopedagoga del jardín, es evaluado por una neuróloga quien lo diagnostica con TGD no especificado con rasgos autistas. Con el tiempo su diagnóstico cambiará a Síndrome de Asperger y comienza a ser acompañado por una psicomotricista y una psicóloga. En sala de 4 nuevamente la familia lo cambia de jardín.

Consideramos el momento del diagnóstico como el primer incidente crítico de este relato de vida ya que va a determinar varias decisiones con respecto a su educación y la introducción de terapias en el día a día

Cuando se le pregunta al estudiante por los recuerdos de esta primera etapa, responde: *“Estoy haciendo un poco de memoria, sólo que necesito un poco de concentración (cierra los ojos). Me acuerdo que entré a los 3 años en un jardín de infantes, uno que quedaba cerca de Plaza Italia y que tenía muchos amigos.*

A los 4 años se presenta el segundo incidente crítico del relato de vida de Alberto a razón de la crisis económica del país (El corralito). El padre decide emigrar a España y un año después, lo hace Alberto y su madre.

Me acuerdo que cuando me fui a vivir a España había arrancado en un jardín que me gustaba mucho, la verdad era muy bueno y que quedaba en Barcelona. Me encantaba bastante, me gustaba llevarme bien con todos (Voz de Alberto)

Ingresa a sala de 4 en una escuela pública que contaba sólo con una psicopedagoga para 14 chicos con discapacidad. Por esta razón y después de hacer una larga búsqueda, la familia decide matricular a Alberto en un colegio semiprivado subvencionado por el Estado. Acuden luego a un psicólogo quien les aconseja un tratamiento cognitivo-conductual y pasarlo a un centro de día para psicóticos y autistas que contaba con una unidad educativa que atendía grupos pequeños a cargo de psicopedagogos y psicólogos. *“En España fui a un colegio con chicos que tenían problemas para adaptarse” (Voz de Alberto)*

Luego de tres años allí Alberto comienza a hablarle a su madre de “locura” y este es el punto coyuntural que desencadena el tercer incidente crítico, ya que motiva a la familia a tomar decisiones que cambiarán la trayectoria escolar.

Una vez que la pareja se separa, la madre decide retornar a la Argentina donde encuentran mejores opciones educativas. Se contactan con la directora de una asociación de apoyo a la integración escolar, quien es la madrina del padre de Alberto. Es gracias a su apoyo que comienzan la búsqueda de escuelas.

“Cuando volví a la argentina perdí un año de colegio y entro a 2°” (Voz de Alberto)

Por el cambio del calendario escolar entre los dos países, cuando llegan a la Argentina no encuentra vacantes en escuelas y el estudiante permanece en su casa recibiendo apoyo de una psicóloga, una psicopedagoga y un acompañante terapéutico. Estos profesionales no fueron pagados en un comienzo por la obra social y es sólo a través de acciones legales que se hacen cargo. Actualmente la familia se encuentra en juicio.

Una de las mayores barreras mencionadas por la madre es la búsqueda de escuelas *“¡Fue complicadísimo!”*. Estuvo 7 meses sin ser aceptado en ninguna escuela. Acudieron a la escuela donde años antes Alberto había estado matriculado, pero no fue aceptado a razón de *“ya estaban atendiendo dos o tres por grado y no podía con más ¡caramba que complicado!”*

A pesar de las dificultades mencionadas, comparativamente con la experiencia que tuvieron en España, la madre resalta las posibilidades que brinda la Argentina en la atención de salud y educación para personas con discapacidad:

“Encontré en este país algo que tampoco es que todo el mundo lo puede montar tan fácil, pero por los menos hay puertas abiertas. Hay un enfoque más subjetivo hacia la persona, hay una apuesta mucho más grande para que pueda operar en condiciones ordinarias y no que tenga que quedar relegado al camino de la discapacidad o acotado a espacios de educación especial”

Alberto cumplía con los contenidos curriculares acordes a su edad, pero al haber estudiado durante los últimos 3 años en una escuela de educación especial, no contaba con la certificación de los grados. Finalmente, Alberto entra a una escuela a cursar 2° grado permaneciendo allí sólo por medio año *“Al principio esta escuela era muy buena, era la mejor escuela que había. Entonces tipo, que luego cerró por la muerte de la directora” (Voz de Alberto)*

El equipo terapéutico ayuda a la familia a conseguir una vacante en otra institución privada y, de esta manera, continúa la trayectoria del nivel primario.

“Me fui para un colegio que queda en el barrio de Coglan, donde me quedé hasta que me gradué” (Voz de Alberto)

Esta escuela contaba con un equipo de profesionales para seguir el proceso de los estudiantes con discapacidad. A partir del grado 5° este equipo evalúa positivamente los resultados de Alberto y por tanto deja de asistir a las terapias externas. *“En primaria tuve una maestra integradora que era general, que estaba en dos cursos. Con ella trabajaba, hacía los ejercicios. Ella estaba adentro del salón y me ayudaba con algunas tareas” (Voz de Alberto)*

En este colegio Alberto se sentía cómodo y seguro, participaba de todas las convocatorias y festividades escolares; son años valorados por la madre como *“un caso de exitosísima integración”*. Alberto por su parte aprecia las experiencias vividas allí, resaltando la trascendencia que desde entonces tienen las relaciones con pares y docentes y las materias en las que tuvo mayor o menor habilidad:

“El colegio era bueno, me gustaba llevarme bien con las profesoras, la directora y hasta, y hasta, y hasta, y hasta tenía amigos ahí. Ahora hay gente de la que yo conozco que está acá” [...] “De los profesores me caía bien Cecilia, Jimena que era cuando yo estaba en 4° o 5°, y 6° y 7° también. Ellas eran muy buena onda, yo me acuerdo bastante de ellas; me trataban bien [...] En la primaria siempre me daba dificultad ciencias sociales y me iba bien en matemáticas.

“Cuando terminé la primaria me sentí emocionado al acabar, porque uno llega a sus metas. Se acababa una era y la nueva me esperaba. Saber que pasaba a la secundaria me asustaba un poco, por miedo a algunas cosas, a los profesores, no sé” (Voz de Alberto)

Alberto había realizado su trayectoria escolar del nivel primario sin un currículo adaptado, por lo que tenía el visto bueno para continuar su trayectoria en secundaria *“entonces ahí partí a buscar colegios secundarios que abran las puertas a casos así particulares y que puedan darles un soporte personalizado” (Voz de la madre)*

Las directoras de la escuela primaria le recomiendan a la madre algunas escuelas y así nuevamente la familia repite la experiencia de *“salir de nuevo al ruedo”*

“En un momento ya había golpeado varias puertas y me habían dicho que no, otras que posiblemente pero que había que verlo. Yo ya había tenido como 10 entrevistas en colegios en provincia y en capital y en general me decían que era muy complicado y que no se veían en condiciones de poder acompañarlo” (Voz de la madre)

La madre acude nuevamente al asesoramiento de la asociación que antes le brindó apoyo y son ellos los que le recomiendan la escuela donde actualmente Alberto se encuentra. Antes del ingreso varios pasos previos son llevados a cabo por la escuela.

La madre *“sin mucha esperanza de nada”* acude a dos entrevistas con la directora y psicopedagoga. Luego la psicopedagoga visita a Alberto en la escuela primaria a fin de conocer su proceso de inclusión y tener una perspectiva general para el año siguiente. Igualmente solicitan un informe a la escuela primaria y al equipo terapéutico para anticiparse a su llegada. Finalmente, la psicopedagoga y psicóloga entrevistan a Alberto

“Luego me pusieron la condición de que tuviese un equipo externo. Me exigían tratamiento psicológico y una psicopedagoga externa y que además la psicopedagoga pudiese estar en contacto dentro del colegio con los profesores” (Voz de la madre).

Su equipo entonces se conforma con una psicopedagoga para la casa y otra que lo acompaña en la escuela, un psicólogo y un profesional que dirige este equipo.

De otro lado, la escuela tiene como prerequisite un curso de admisiones que tiene una duración de 3 meses y que es realizado a fin de año por Alberto cuando le dan la vacante en la escuela. Alberto consigue buenos resultados en el curso y la escuela hace un acta de compromiso en la que figuran los términos del contrato educativo y lo que cada parte se compromete a cumplir. Esta es firmada por la psicopedagoga y dos tutoras, por la madre de Alberto y su equipo terapéutico y se le hace seguimiento a su cumplimiento cada tres meses. *“Si ese contrato no se cumple por alguna de las partes, se revé la continuidad del alumno” (Voz tutora)*

Los estudiantes con discapacidad que ingresan a esta escuela no tienen un proyecto pedagógico individual (PPI). Por tanto *“si un chico requiere adaptación curricular no podría ingresar y eso también se le aclara a la familia en el acta de compromiso, porque después pasa, que capaz el chico presenta muchas dificultades más, y bueno, nosotros habíamos avisado que no se podían, que eran adaptaciones, pero de otro tipo” (Voz psicopedagoga 2)*

La escuela no realiza adecuaciones curriculares porque según la directora “*esta no es una escuela integradora*”, lo que garantiza que cuando Alberto finalice la secundaria, reciba el mismo título que sus compañeros y pueda continuar estudios superiores si así lo quisiese.

Alberto tuvo maestra de apoyo desde el 2° grado de la primaria lo cual desde su punto de vista fue esencial para transitar este tramo de su trayectoria: “*Es importante haber tenido la psicopedagoga, me sirvió en ayudas, en todo, si no hubiera estado ella no sabía cómo manejarme*”

En el caso de la secundaria Alberto continúa un proceso de acompañamiento interno y externo al colegio. La psicopedagoga que asiste al estudiante desde el colegio, tiene un contacto permanente con la psicopedagoga que lo acompaña desde la casa y en conjunto son una mediación entre la familia y el colegio.

“Tengo dos psicopedagogas, una que viene al colegio y otra que viene a mi casa. Con la psicopedagoga del colegio le paso mis carpetas y ella se encarga de mirarlas. Tengo otra psicopedagoga que viene a mi casa que se encarga de que hagamos todo lo posible y entonces trabajamos. Hago las tareas en la casa cuando llega la psicopedagoga y las hago siempre en mi cuarto. También tengo psicólogo desde 2° año y hablamos de nuestras cosas, de nuestra vida, de todo lo que hacemos” (Voz de Alberto)

La labor desempeñada por la maestra de apoyo estaba claramente determinada desde el ingreso del estudiante a la escuela y de ello nos cuenta su madre: “*En este colegio me dijeron que nadie entra con los alumnos al aula, los psicopedagogos simplemente chequean que estén las carpetas al día, hablan con los profesores para decirles cómo abordar el caso de Alberto o los profes le dicen de temas para que Alberto trabaje en casa y que le hacen falta*”

Durante el 1° año este apoyo escolar se centró en el aspecto social y en el 2° año en lo académico. “*La integradora me sirve mucho. Siempre está afuera por si necesitamos algo y le puedo preguntar cosas que no sé cómo actuar. Ella te orienta porque uno como docente hay herramientas que no tiene*” (Voz docente 34)

“Los primeros días al llegar a esta escuela, fueron desde que me empecé a llevar bien con todos, fueron muy buenos. No tuve dificultades, tuve todas las materias arriba, los profes me recibieron bien [...] Todo tiene sus cosas, sentís que te ponés nervioso,

porque había tanta gente de la que yo no conocía y había muy poca gente de la que yo conocía, hasta que con el tiempo me fui amigando, hasta chicos de 5° año” (Voz de Alberto)

En el mes de septiembre de este 1° año se presenta el cuarto incidente crítico de esta trayectoria. Alberto *“hizo un cuadro difícil, muy difícil, que pasaba por una aceleración del sistema nervioso. Estaba como disparado en lo emocional, hablaba en voz alta. Fue difícil, yo me asusté mucho (Llanto)” (Voz de la madre)*

Alberto empezó a ser medicado y a nivel terapéutico se hicieron algunos cambios para acompañarlo en esta etapa. La madre empieza también a recibir un soporte psicológico con el terapeuta de su hijo y el padre desde el extranjero acompaña este proceso. Alberto finalizando su 1° año de la secundaria, sólo se lleva a examen dos trimestres de una sola materia.

“Yo en ese momento pasé una de las crisis más grandes que tuve en mi vínculo con Alberto. Yo me asusté tanto con lo que estaba viendo, que le quité los ojos de cariño. Empecé a ver más una cosa que ese ser increíble que estaba en dificultades y eso me puso una luz roja (llanto), porque eso no tiene que aparecer nunca, porque el amor es la fuerza más poderosa en todos los procesos de vida y esto tiene que figurar en las tesis y en las cuestiones universitarias como un componente determinante” (Voz de la madre)

A partir de esta experiencia Alberto comienza su 2° año con mayor conciencia de sí mismo y de sus limitaciones y un mejor manejo a nivel emocional, logrando incluso, defender sus posiciones ante los otros. Él supera este desafío como parte de su trayectoria en este nivel educativo de mayor complejidad. Finalmente, las materias son recuperadas.

“El año pasado me llevé dos trimestres que son parte de una materia, las gané estudiando bastante y las recuperé y aprobé. Me ayudo a estudiar mi psicopedagoga anterior. Mi mamá me ayuda en algunos que otros casos. Este año no me lleve materias, siempre fui un aprobado (Voz de Alberto)

“Me doy una ducha, desayuno y llevo todas las cosas. Algunas que otras veces llego a las 8:15 a la escuela, a veces llego antes. Me voy después para mi casa, hago lo que tengo que hacer y me entretengo con los dispositivos electrónicos. A veces viene la psicopedagoga y hacemos todo lo que tenemos que hacer” (Voz de Alberto)

Todos los participantes coinciden en que Alberto disfruta asistiendo a la escuela, *“está siempre con pilas, súper dispuesto a participar, a dar una mano; comprometido con lo que el docente*

está proponiendo”; “la pasa bien en la escuela, encontró un lugar, lo veo contento”; “le gusta, se le ve adaptado”.

Sus días escolares comienzan con un saludo a todos los que se cruzan en su camino. Una vez ingresa al aula se esfuerza por tener todo en orden y participar de las clases. Cuando sale al recreo circula por todos los pisos, pone música, saluda a todos y se dirige a visitar a los estudiantes más grandes.

“La escuela sirve para enseñarte como son las cosas, para que cuando salgas puedas estar un poco más civilizado y tengas experiencia en todo y no sé. La escuela secundaria te sirve para prepararte un poco más” (Voz de Alberto)

Para Alberto la escuela secundaria es un espacio de formación, que le permite crecer y adquirir experiencias de utilidad para su futuro y que le aporta vivencias sobre todo en lo social: *“La secundaria es diferente de la primaria porque hay más materias y son más exigentes. Pero me ha gustado más estar en la secundaria porque tengo gente con quien llevarme bien y de todo”*

“Todos mis compañeros hacen las mismas tareas que yo” (Voz de Alberto)

La escuela realiza sólo adecuaciones a nivel metodológico por ejemplo en el caso de Alberto, adecuaciones de tiempo: *“Después de que le das el tiempo necesario a la lectura y a pensar, él puede lograr los ejercicios” [...] “Mi estrategia es esperarlo. Doy un tema, miro como él se conecta con ese tema, como puede trabajarlo, hasta dónde llega; después cuando veo que lo logró superar, entonces ahí le agrego más” (Voz docente 34)*

En las evaluaciones se fragmentan las consignas en varios ejercicios, *“le voy poniendo de a un ejercicio y cuando veo que lo logra, le voy agregando otros o le doy entre varios ejercicios para que él elija con cual se siente más seguro” (Voz docente 34)*

Además, el docente le brinda una guía paso a paso que le marca como avanzar para llegar al desarrollo y conclusión de la tarea o evaluación *“si al curso le pongo un problema aspiro que todos lo lean, comprendan y desarrollen solos. Con él le pido que lo lea, me acerco, le pregunto qué entendió, qué no y lo voy orientando. [...] y cuando lo resuelve bien, es una gran alegría, lo demuestra, lo grita y dice ‘viste que yo puedo’” (Voz docente 34)*

Otras adecuaciones tienen que ver con la regulación de sus emociones y tiempos dentro del aula. Ya sea por sus tiempos de concentración o por su dificultad para tolerar el bullicio o discusiones entre sus compañeros. Los docentes y su maestra de apoyo hicieron un acuerdo con él: *“salir, tomar aire, tranquilizarse y volver”* (Voz tutora)

“Busca una excusa como ir al baño, pero va y vuelve enseguida. Él necesita en cierto momento de la clase irse, tomar un respiro y volver” (Voz docente 34). Esta adecuación le permite al estudiante autorregularse y buscar su propio espacio para conseguir nuevamente estabilidad y concentrarse.

Por otro lado, la escuela desde su misma organización curricular y estrategias pedagógicas facilita la inclusión del estudiante: informa a las familias con una semana de anticipación las tareas que deben entregar los estudiantes y esto permite a la madre de Alberto y a su psicopedagoga, brindarle un mayor y eficaz acompañamiento.

Así mismo, la escuela brinda dos días a la semana durante la primera hora de la mañana, una oferta de talleres que le permite a Alberto comenzar su día escolar con una materia que es elegida por él mismo (teatro y plástica) y en la que tiene la posibilidad de relacionarse con estudiantes de todos los años y grupos. Los otros 3 días ve inglés y como la división de los grupos es de acuerdo con el nivel de cada estudiante, se presenta esta misma situación, en la que puede estar con otros estudiantes diferentes a sus compañeros de curso.

El equipo interno asiste a Alberto desde diferentes lugares: La psicopedagoga lleva el proceso de Alberto como estudiante con discapacidad y las tutoras se centran en el seguimiento académico y comportamental tanto a nivel grupal como individual y van acompañando a los docentes sobre cómo abordar las dificultades que se van planteando. Los preceptores o asistentes pedagógicos acompañan tanto en forma individual como grupal la socialización y la conformación del vínculo entre docentes y estudiantes.

“Mi forma de ser a veces es buena, cuando me enojo soy cascarrabias, sensible y algunas que otras cosas, no sé, porque son muchas cosas y tengo que decir etcétera”
(Voz de Alberto)

Alberto se caracteriza por ser un joven “sensible y afectuoso, pacífico y amoroso”, “es muy extrovertido y simpático”, “es muy alegre, bueno, respetuoso”, “es muy inocente, bueno y

dulce; muy accesible, te hace reír, ¡tiene un humor! Un aspecto que además lo caracteriza es su “excentricidad” en especial en su forma de vestir; le gusta usar ropa llamativa como camisas hawaianas y boinas. “Es todo un personaje, podríamos decir” (*varias voces*)

Otras características de su personalidad y comportamiento inciden directamente sobre su desempeño académico y le han permitido ingresar y permanecer dentro de la escuela secundaria; incluso algunas lo diferencian de sus compañeros en forma positiva.

“Alberto lo que tiene es tenacidad, motivación y dedicación. Cuando él quiere algo, apunta a ese norte, empieza a pedalear y llega”; “tiene mucha memoria y toma mucho del contexto en el que está”; “la verdad que es súper responsable y muy respetuoso, no tiene dificultades en la conducta y creo que la mayoría de los de su del curso sí” (varias voces)

De acuerdo con el estudiante, *“La dificultad es hacer vínculo en algunas que otras cosas”* y esto se hace más evidente en su relación con los compañeros.

La interacción social requiere poner en práctica códigos que Alberto pasa por alto y entorpecen su encuentro con los otros, tal como entender las intenciones de los demás, actuar de determinada forma de acuerdo con las situaciones, comprender metáforas y chistes o entender y usar niveles apropiados de expresión emocional acordes a un contexto. Así por ejemplo *“hay que ponerle en palabras y mostrarle cuando alguien está de buena onda y cuando se está burlando” (Voz de la madre)*

La docente de matemáticas considera que es el estudiante quien facilita su propia integración: *Barreras no veo. Él está absolutamente integrado y toda la comunidad también lo integra. No hay que integrarlo porque él solo busca el espacio y lo encuentra” (Voz docente 34)*

“Un buen estudiante es alguien que se porta bien, que no habla en clase, que no hace quilombo⁴³ como los de hoy en día que están alborotados con esa costumbre que tienen de ir a bailar. Hoy en día se terminan llevando muchas materias” (Voz de Alberto)

Desde esta perspectiva, él se ubica en el encuadre del buen estudiante y como más adelante relatan sus docentes, siempre está en la búsqueda de alcanzar este perfil. Por otro lado sitúa a

⁴³ Generar problemas.

sus compañeros en el lugar opuesto, donde sus comportamientos no se ciñen a los parámetros establecidos.

En este fragmento narrativo Alberto se levanta, empuña la mano, la deja caer sobre la mesa y alza su tono de voz diciendo: *“Yo soy buen estudiante, hago todo lo que puedo, pero mis compañeros hacen lo que se les canta⁴⁴, no hay nada que los pueda parar. Estos chicos hoy en día entienden con sanciones, son como animales, nacieron con ese quebranto voraz que los empuja a la violencia y a la joda. Yo soy el duque de negro que se encarga de administrar las cosas. Yo colaboro con los profesores y algunos que otros se callan”*

Así pues, él asume el rol de colaborador y auxiliar de los profesores para exigir de parte de sus compañeros un buen comportamiento.

“A veces se enoja con situaciones del grupo porque todos hablan y quiere prestar atención y no puede escuchar. Cuando yo pido silencio, él siempre colabora o cuando me ve entrar pide a todos los compañeros que se sienten porque yo ya llegué” (Voz docente 34)

“Con Alberto muchas veces la diferencia es que él está con una postura como del lado del adulto, entonces él es el que les pide silencio a sus compañeros, ‘presten atención al docente’ y cuando uno pide silencio él grita ‘la profesora está pidiendo silencio’” (Voz tutora)

Alberto no sólo se caracteriza por acatar las normas escolares y contribuir a que estas se cumplan, también demuestra un alto sentido de responsabilidad y compromiso con su desempeño académico y una actitud dispuesta al aprendizaje: *“Él se pone muy mal si le va mal en la escuela, tiene una preocupación grande en poder aprobar todas las materias, de que le vaya bien, de ser responsable, de que no se le pasen cosas” (Voz tutora)*

“Es muy responsable porque no se quiere llevar materias, entonces está atento de lo que tiene que hacer, quiere hacer las cosas; pero necesita un motor, una compañía que se la dan las psicopedagogas” (Voz de la madre)

Estas cualidades otorgadas al estudiante y en las que coinciden todos los participantes, tienen significación además porque lo diferencian positivamente de sus compañeros:

“No encuentro ninguna diferencia con los otros, porque actúa igual que cualquier adolescente de su edad; por ahí es más dedicado que el resto del grupo” (Voz docente 34)

⁴⁴ Hacen lo que quieren.

“Para mi él es súper responsable, si, para mi tiene que ver con su responsabilidad, con esto, con su esfuerzo, con el compromiso y eso lo diferencia de los demás” (Voz psicopedagoga 2)

El nivel académico es “notable”, su esfuerzo y dedicación se demuestra en los resultados que ha obtenido *“En primaria no tuve dificultades, todo fue fácil, mis mayores logros fueron los dieces” (Voz de Alberto)*

La secundaria al ser un nivel de mayor complejidad, le ha implicado mayor esfuerzo y un intensivo acompañamiento de parte de su familia y psicopedagogas, en especial en aquellas materias en las que tiene menos habilidades.

“Las materias de mayor dificultad son geografía y computación; me dan dificultad porque son muchas las cosas que hay que hacer. Mi mayor fortaleza es la inteligencia y la materia preferida es matemática porque la profesora es buena onda. En esta clase yo participo y hago lo que tengo que hacer y si no puedo hacer nada, acudo a la profesora. En geografía presto mucha atención y participo, pero me va mal porque los trabajos son muy complicados y la geografía es muy exigente” (Voz de Alberto)

Alberto tiene un alto nivel de exigencia consigo mismo con respecto a los resultados académicos y por tanto no se conforma cuando sus notas no son las esperadas.

“En las pruebas me va bien en una que otra. No estoy de acuerdo en sacarme 5.50 en geografía porque me encargaba de hacer todo lo que pude, eso son cosas que la profesora no me valoró y en computación el profesor me puso en el boletín 3,50 y yo le dije al profesor que no me salía nada, pero él no me explicaba nada. En las otras materias me saco notas bastante buenas. En inglés voy promediando con 10; ¡bien ahí! (Alza el pulgar)” (Voz de Alberto)

Ha tenido una buena relación con sus docentes gracias su personalidad y su forma educada y respetuosa en cuanto al trato con el otro, pero también a la cálida aceptación y el afecto que recibió de parte de estos.

“Me llevo bien con el de lengua y literatura, con la de matemática y la de historia. Me tratan bastante bien, siempre me llevan buena onda y yo doy todo lo que puedo. Con mi tutora me llevo bastante bien, si necesito ayuda, acudo a ella y me resuelve los temas. (Voz de Alberto)

Desde que llegó a la escuela se esforzó por generar contacto con los docentes al punto de perseguirlos buscando agradecerles para dar inicio o continuidad a conversaciones *“Una vez un docente iba subiendo por el ascensor y él subía por las escaleras y lo esperaba arriba para*

seguir hablándole” (Voz tutora). “Perseguía en los recreos un profesor y porque ‘me gusta tu camisa’, le decía y el profesor venía y me decía, ¡no sé qué hacer!” (Voz psicopedagoga 2)

La escuela se esfuerza por crear espacios frecuentes de formación docente donde se les brinden herramientas para fortalecer su práctica pedagógica. En estos una queja se escucha repetidamente: ‘yo no estoy capacitado para trabajar con este tipo de alumnos’, ‘ya no puedo más con el curso’, ‘encima hacer pruebas adaptadas, a mí no me avisaron’

Además de estos espacios específicos, los docentes reciben un acompañamiento del equipo de convivencia para orientarlos en el diseño de las evaluaciones, en la forma de tomar trabajos prácticos. Estos espacios, sin embargo, están supeditados a la disponibilidad y voluntad de los docentes y su carga horaria, siendo más difícil con los docentes que son itinerantes. ‘Pero a mí no me pagan por esto’, ‘no tengo tiempo porque de acá me voy a otro colegio’.

Los docentes también reciben orientación de la maestra de apoyo de cada estudiante con discapacidad, sin embargo; *“siempre hay dificultades en esto, porque está el integrador, pero el profe no tiene tiempo” (Voz tutora)*. Esto se intenta suplir a través del contacto por medio de correos electrónicos, pero depende de la buena predisposición del docente para que de esta forma se consigan resultados.

“Las personas más importantes para mí en la secundaria son los compañeros” (Voz de Alberto)

Si bien su mayor dificultad se centra en las relaciones sociales con pares, esto es justo lo que él considera más relevante del espacio escolar, el poder estar con otros. Alberto busca relacionarse generalmente con los adultos por lo que frecuentemente se le ve hablando con docentes en los espacios fuera de clases, pero desde su voz, las relaciones más importantes, residen en el contacto con otros chicos. *“Hacer amigos fue difícil al principio, pero con el tiempo esto fue cambiando a fácil” (Voz de Alberto)*.

Los estudiantes tienen tres recreos. Estos espacios de esparcimiento son de agrado y disfrute para Alberto ya que puede reunirse con los compañeros de grados superiores con quienes prefiere compartir.

“En el recreo salgo afuera y voy a buscar mis amigos de otros cursos y hasta mis amigas de 4° y hablo. Me compro un paquete de galletas y me entretengo un poquito con los

demás. Con los de mi curso no salgo tanto, salgo con otros porque yo soy más de ser amigo de los más grandes” (Voz de Alberto)

Así pues, sus relaciones en la escuela no se dan en general con sus compañeros de grado y ha sido a través de un proceso de seguimiento y apoyo por parte de la escuela, que estos contactos han empezado a darse. Alberto explica las razones:

“Mis compañeros son todos dispersos, siempre hubo muchas salidas de clase. Con mi grupo de compañeros me llevo bien con alguno que otro hablo [...] Me he sentido mal cuando me jodían sin parar y yo los puteaba pero me dejaron salir de clase y hablé con la tutora del tema y todo se arregló”

“No quiere relacionarse con sus pares, dice que son bardenos⁴⁵ y a él eso le molesta. Él no quiere que haya lio ni discusión, es muy pacífico, todo lo que tiene algún nivel de violencia lo altera bastante (Voz de la madre)

En su primer año y en su intento de ser aceptado por sus compañeros, puso en práctica lo que podríamos considerar estrategias propias de inclusión, pero no obstante; este esfuerzo resultó contrario a lo esperado: *“En los recreos ponen música, se ve que la cosa es buena y algunos que otros bailan, por ejemplo yo bailé con un amigo mío de 3º el Rock Queen” (Voz de Alberto)*

En los espacios de recreo Alberto bailaba y atraía la mirada de todos. Desde su percepción él estaba siendo gracioso y se sentía elogiado por quienes lo observaban, pero en realidad no se daba cuenta que *“no se estaban riendo con él, se estaban burlando de lo que él estaba haciendo; era bastante denigrante para él” (Voz maestra de apoyo y psicopedagoga)*

Se hace un trabajo específico con Alberto para fortalecer la interpretación e intencionalidad de los otros. Se realizan reuniones entre el equipo externo e interno para crear estrategias de apoyo que son dadas luego a los docentes. Finalmente se reúnen con las estudiantes de su grupo, *“porque nosotros detectamos que de repente las chicas siempre son como más maternas o de cuidado del otro, entonces empezamos por las chicas porque ellas iban a entender” (Voz tutora)*

Luego de estos apoyos se dio un cambio sustancial tanto en el comportamiento de Alberto como en sus compañeros y en el 2º año se continúa fortaleciendo su socialización desde la sensibilización del grupo. *“Hubo un crecimiento muy grande” (Voz tutora)*. Alberto había adquirido nuevos elementos para mediar a nivel social, para cuidar su intimidad y no exponerse

⁴⁵ Problemáticos, que incita a la pelea

ante los demás. Actualmente él está incluido dentro de su grupo y lo comprenden desde sus características propias. *“Los compañeros ya lo conocen entonces reaccionan bien [...] A veces Alberto tiene salidas o comentarios que hace que el grupo lo mire y se sonría, pero no lo burlan” (Voz docente 34)*

Alberto se caracteriza por ser extrovertido y entablar conversaciones fácilmente. Habla con todos en la escuela no obstante no tiene un grupo de amigos, un grupo de pertenencia, según lo dicho por los actores escolares. Alberto por su parte, concibe estos encuentros como relaciones profundas y de amistad y los recreos en el patio como el lugar por excelencia para generar estas interacciones.

“Me gusta venir a la escuela porque tengo mis amigos, tengo gente que me apoya en todo y eso. Lo más divertido es bailar con mis amigos de cursos más grandes y reírme con mis amigos. Lo que más me gusta son los recreos y lo que menos algunas horas de clase. El lugar que más me gusta es el patio porque me entretengo” (Voz de Alberto)

Al llegar a casa cuenta poco a su madre sobre la escuela, pero cuando lo hace se refiere siempre a situaciones vividas con sus compañeros, demostrando satisfacción cuando puede relacionarse desde un lugar de aceptación con pares *“Federico es mi amigo y nos saludamos con un abrazo todos los días mamá” (Voz de la madre)*

Por otra parte, busca acercarse a las chicas, sobre todo de otros años. *“Es muy enamorado, se enamora todo el tiempo” (Voz tutora)*. *“Está toda su naturaleza adolescente, psíquica y biológica, con su sexualidad, con su anhelo de estar con una otra y no saber cómo ser adecuado (Voz de la madre)*. Algunas chicas que le han gustado no le han prestado mucha atención y esto lo sitúa en un lugar de frustración y a su vez, en un nuevo ámbito de aprendizaje para él.

Finalmente, luego de todas estas experiencias escolares en su 1° y 2° año de la secundaria, Alberto alude a este proceso de aprendizaje social como un logro: *“He logrado muchas cosas al final, todas las dificultades se convirtieron con el tiempo en logros, como llevarme bien con mis amigos” (Voz de Alberto)*

Por otra parte, a diferencia de lo que pasaba en la primaria, ahora Alberto no se relaciona con sus compañeros por fuera de la escuela. Por este motivo, la madre inscribe a Alberto en un grupo de habilidades sociales con 10 chicos entre 14 y 18 años, dirigido por el psicólogo que actualmente lo atiende.

Hasta el momento es un nuevo espacio que Alberto está empezando a disfrutar y del que se ha beneficiado gracias a la apertura de su familia *“En esta altura pienso que no todo el mundo tiene que hacer el mismo camino. La verdad es que, si las situaciones le resultan estresantes en programas estándar, pues que no los haga y no pasa nada. Él irá encontrando su lugar en el mundo y sus circuitos en el mundo” (Voz de la madre)*

Entre la escuela y la familia hay una comunicación clara, rápida y precisa que permite a la escuela saber de alguna situación en casa, que pueda incidir en el desempeño o comportamiento del estudiante y a su vez la madre recibe información de forma frecuente sobre su hijo, lo cual le posibilita intervenir y tomar decisiones en el momento preciso en que sean necesarias.

“No veo barreras de la escuela, yo llamo directamente a la preceptora y ella tiene mi teléfono, puedo entrevistarme con los profesores, el psicólogo puede llamar aquí cuando quiere, las psicopedagogas están en contacto con los profesores, entre ellas y con el psicólogo. Está afinado, está aceitado y así es que funciona” (Voz de la madre)

Igualmente, el acompañamiento brindado por la familia ha generado un respaldo para el trabajo que se realiza desde todos los ámbitos en los que se desenvuelve el estudiante.

“Para la escuela hay una gran diferencia cuando del otro lado encontramos una familia dispuesta a trabajar [...] La familia ha tomado buenas decisiones y lo ha puesto como centro y ha buscado personas que lo acompañen y tienen un compromiso real con acompañarlo a Alberto” (Voz tutora)

El equipo terapéutico ha contribuido en la toma de decisiones relacionadas con la trayectoria y el apoyo escolar; han sido una pieza clave en este proceso: *“También me parece que tiene que ver con todo el equipo terapéutico, o sea Alberto tiene de todo, tiene todo un equipo atrás espectacular. Me parece que es por eso que él lo pudo hacer, y bueno, todo lo que puso él, todo el esfuerzo que él hace” (Voz psicopedagoga 2)*

Por su parte Alberto desde sus posibilidades y habilidades, así como el esfuerzo que le imprime a su propio proceso, le han permitido ingresar y permanecer en la secundaria y cosechar grandes aprendizajes.

“Llegó hasta aquí porque vieron que no iba a ser conflictivo dentro del grupo, no tenía limitaciones cognitivas y eso es otro punto a favor, había muchos recursos humanos y económicos, un chico atendido desde muy pequeño y por eso son muchos factores que han intervenido” (Voz de la madre)

“Alberto ha puesto mucho en este proceso, es brillante. Si te tengo que decir cuántas materias bajas tiene ahora, nada, dos, tres materias bajas; es muy buen alumno” (Voz psicopedagoga 2)

“No estoy tan definido para la profesión que quiero hacer, a veces pienso con ser empresario, de esos que ganan mucho, pero por eso hay que estudiar y hablar muchos idiomas [...] en 10 años puedo ser una persona muy trabajadora, muy de guita, que es plata y muy de todo; no me sale describir” (Voz de Alberto)

Cuando se le pregunta a la madre por sus expectativas a futuro con respecto a su hijo, dice que prefiere no tenerlas para no condicionarse. Prefiere que él vaya haciendo su camino y sus propias elecciones.

Finalmente comenta que espera que a futuro él encuentre espacios donde pueda *“ofrecer lo que él ha traído como talentos y que vamos a poder encontrar un ámbito social y humano amoroso y de aceptación [...] Yo hoy me permito abrir las puertas a aspirar a que él sea un ser humano autónomo, que pueda trabajar en la sociedad en algún lugar heterogéneo, que tarde o temprano pueda construir un lazo afectivo y tener una novia (Voz de la madre)*

Cuadro 31: Apoyo terapéutico y pedagógico extraescolar (Alberto)

	Apoyo médico y terapéutico							Apoyo pedagógico y terapéutico		Obra social
	Psicomotricidad	Psicología	Psicopedagogía	Acompañante terapéutico	Neurólogo	Diagnóstico	Medicación	Apoyo interno de psicología y psicopedagogía	Maestra de apoyo	
Sala de 2										
Sala de 3										
Sala de 4 1/2 año										
Sala de 4 1/2 año										
Sala de 5										
Centro de día										
Atención en la										
2º grado 1/2 año										Los profesionales no fueron pagados en un comienzo por la obra social y es sólo a través de acciones legales que se hacen cargo de estas terapias. Actualmente la familia aun se encuentra haciendo un juicio en su contra.
2º grado 1/2 año					Fue ajustando el diagnóstico y atiende a Alberto cada cierto tiempo para evaluar su evolución					
3º Grado										
4º Grado										
5º Grado										
6º Grado										
7º Grado										
1º Año										
2º Año										

Cuadro 32: Apoyo escolar en la primaria (Alberto)

Escuela	Grado	Apoyo escolar en primaria	Externo o Interno a la escuela común	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia	
Escuela 1	Sala de 2			La madre está presente y constituye un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar del nivel primario. El padre desde la distancia acompaña		
Escuela 2	Sala de 3	Recibe el acompañamiento de una maestra de apoyo dentro del aula	Interno			
Escuela 3	Sala de 4 1/2 año					
Transición	Emigración					
Escuela 4	Sala de 4 1/2 año	La maestra de apoyo acompaña varios grados y estudiantes	Interno			
Escuela 5	Sala de 5					
Escuela 6 (3 años)	Unidad Educativa del Centro de Día para psicóticos y autistas	Recibe apoyo psicopedagógico psicológico y acompañante terapéutico	Interno			Reciben orientación de un psicólogo para la elección de esta escuela
Transición	Regreso al país	Recibe apoyo psicopedagógico y psicológico en su casa				La familia recibe apoyo de ADEI para encontrar la escuela primaria
Escuela 7	2º 1/2 año	Es una escuela inclusiva que tiene en cuenta las necesidades y los apoyos requeridos por el estudiante	Interno			La familia recibe apoyo del equipo terapéutico para encontrar otra escuela primaria
Escuela 8	2º 1/2 año	Durante el primer año la escuela permite que un acompañante terapéutico esté dentro del aula	Interno			
	3º Grado					
	4º Grado					
	5º Grado					
	6º Grado					
	7º Grado	La escuela cuenta con un equipo interdisciplinario de apoyo a la integración y una maestra de apoyo acompaña al estudiante dentro del aula				

Cuadro 183: Apoyo escolar en la secundaria (Alberto)

Escuela	Año		Externo o Interno a la escuela común	Estrategia propia de inclusión	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia
Transición						La escuela primaria y ADEI orientan a la familia para encontrar la escuela secundaria
Escuela 9	1° Año	2° Año		A través de su esfuerzo, autoexigencia y compromiso académico así como su buen comportamiento, ha logrado ingresar y recorrer su trayectoria escolar en secundaria	La madre está presente y constituye un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar del nivel secundario. El padre desde la distancia acompaña	
	En momento de crisis, el estudiante recibe apoyo de la escuela, familia y terapéutas, pudiendo superarla en poco tiempo		Interno/ Externo			
	La escuela realiza adecuaciones a nivel metodológico que se tienen en cuenta tanto desde la planificación de las clases como en el diseño de las evaluaciones: se le da más tiempo, gradúan la presentación de los temas, descomponen una consigna en varios pasos, dan guías paso a paso		Interno			
	Se le permite salir del aula durante las clases para tomarse un corto espacio y volver, lo cual le permite regularse y volver a concentrarse		Interno			
	La escuela cuenta con una plataforma virtual que permite una comunicación fluida con las familias y que estas conozcan las tareas anticipadamente para poder ayudarlo		Interno			
	la escuela tiene una oferta de talleres en la primera hora de la mañana que permite que Alberto potencie sus habilidades y comparta con estudiantes de otros años		Interno			
	La escuela cuenta con un equipo de profesionales que trabajan conjuntamente y cada uno desde su rol brinda el apoyo necesario a Alberto según lo requiera		Interno			
	La escuela realiza frecuentemente jornadas de capacitación a docentes		Interno/ Externo			
	Los apoyos brindados a Alberto no solo se centran en el aspecto académico sino que buscan mejorar su socialización y en esto ha participado no sólo la escuela sino la familia y el equipo externo		Interno/ Externo			
	Se realiza desde el primer año un trabajo de sensibilización y formación al grupo de compañeros, lo cual generó cambios en la socialización de Alberto con estos		Interno			

Cuadro 34: Barreras en la trayectoria escolar (Alberto)

Escuela	Grado	Barrera de acceso	Barrera escolar	Barrera personal	Barreras para la familia
Escuela 1	Sala de 2				
Escuela 2	Sala de 3				
Escuela 3	Sala de 4 1/2 año				
Transición	Emigración				
Escuela 4	Sala de 4 1/2 año		La maestra de apoyo atendía gran cantidad de estudiantes, por lo que no podía dar un apoyo acorde a las necesidades de Alberto		
Escuela 5	Sala de 5				
Escuela 6 (3 años)	Unidad Educativa del Centro de Día para psicóticos y autistas				El permanecer en la institución implicaba no acceder a la escuela común. A nivel social Alberto estaba "marginado" y la familia en general no contaba con una red de apoyo
Transición	Regreso al país	El estudiante no pudo acceder a una escuela durante 7 meses	Al estar en una escuela especial y de otro país, era otro su calendario escolar y no tenía certificado de grados cursados		A pesar de los contactos que tenía la familia, no pudieron conseguir escuela para ese año. La familia no recibe inicialmente apoyo de la Obra Social y empieza acciones legales
Escuela 7	2° 1/2 año				
Escuela 8	2° 1/2 año				
	3° Grado				
	4° Grado				
	5° Grado				
	6° Grado				
Transición					Dificultad para encontrar escuelas secundarias y que el estudiante sea aceptado
1° Año				El estudiante tiene una crisis emocional que tiene implicaciones en su desempeño escolar y en su tratamiento terapéutico	
2° Año					

Gráfico 18: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Alberto



Gráfico 19: Sentidos atribuidos por Alberto a la escuela secundaria

Valoración positiva
 Vengo a esta escuela porque es una escuela muy buena en la que te dan apoyo y de todo.

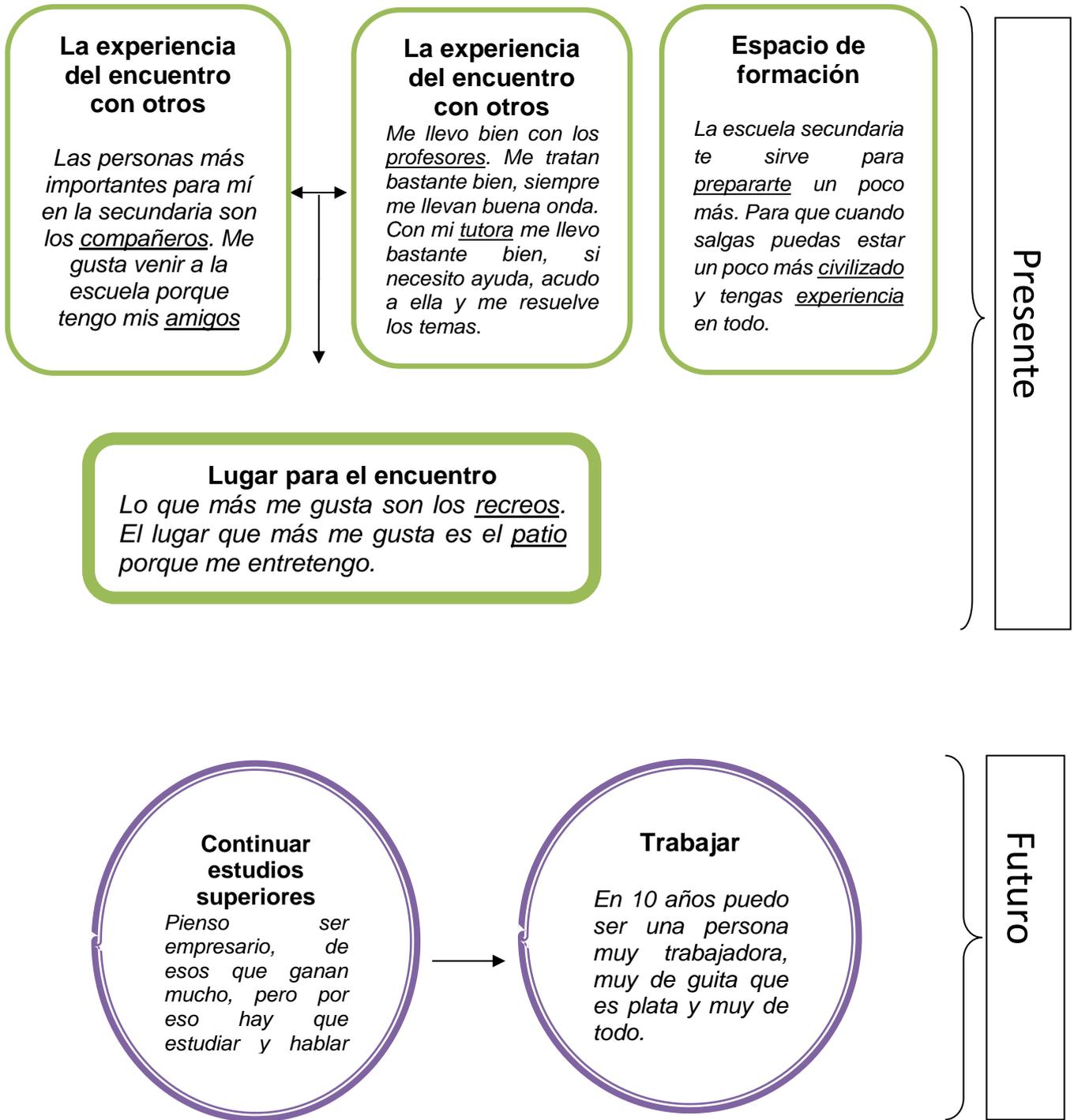
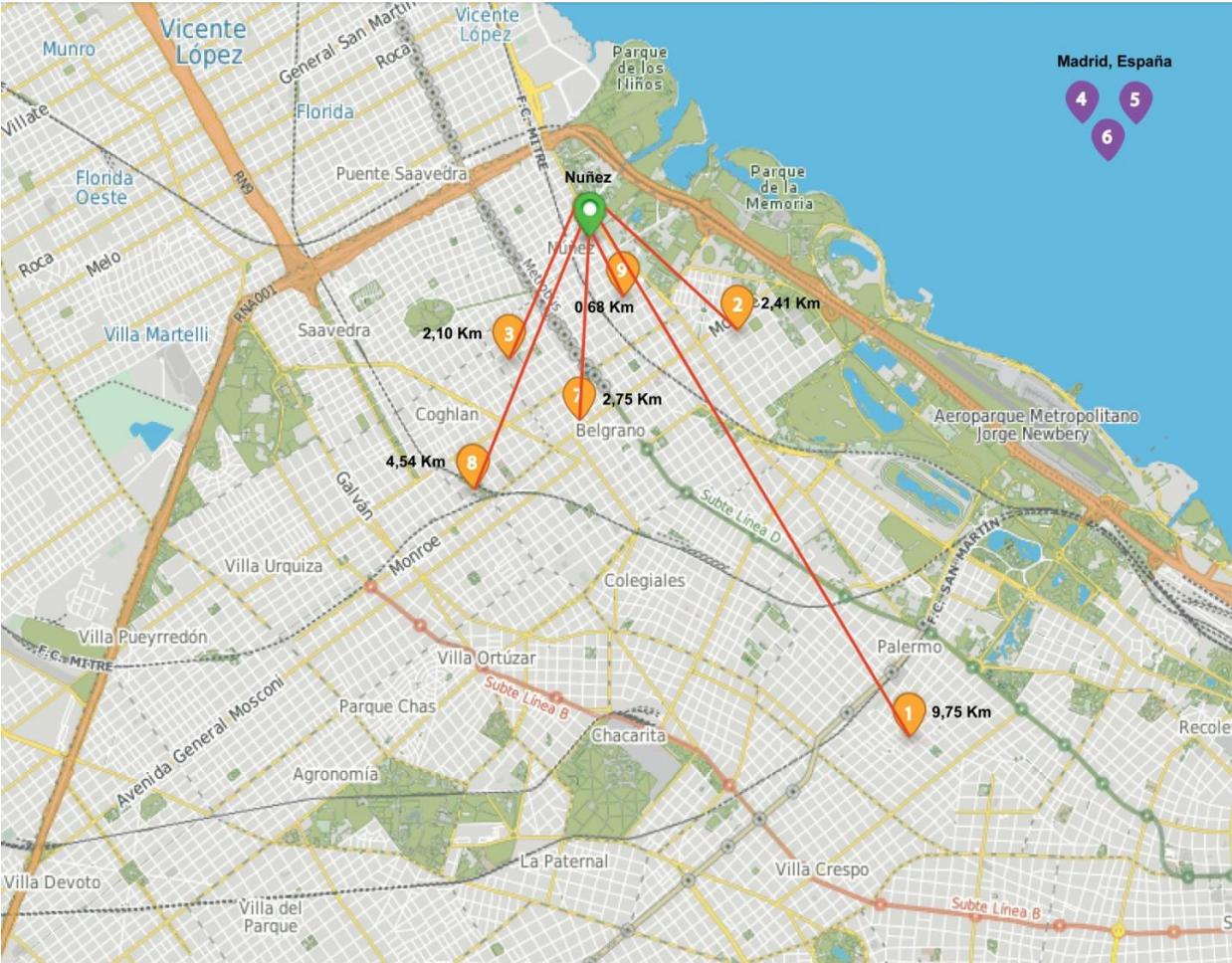


Gráfico 20: trayectoria seguida por Alberto de acuerdo con las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia



1.6 Relato de vida de Osvaldo

Osvaldo vive en el barrio de Palermo en la Ciudad de Buenos Aires en compañía de su madre y su hermana. Sus padres son separados. Actualmente se encuentra cursando el 3° año de la secundaria en una escuela pública ubicada cerca de su casa.

“Del jardín me acuerdo que jugaba y corría” (Voz de Osvaldo)

Se reconoce como primer incidente crítico de esta narración la edad de 3 años, momento en el que Osvaldo comienza el jardín y recibe su diagnóstico. Como esta escuela no tenía nivel primario, la familia decide cambiarlo en sala de 4 y en compañía de una maestra de apoyo. Al finalizar el año le sugieren a la madre que Osvaldo hiciera una permanencia, pero esta desde su experiencia como docente y conociendo las características y posibilidades de su hijo, toma la decisión contraria. De otro lado le explican que cuando el estudiante llegue a la primaria no le permitirán estar acompañado por una maestra de apoyo; razón por la cual nuevamente Osvaldo debe cambiar de escuela en sala de 5.

Este mismo año Osvaldo empieza a asistir a terapias en contraturno pagadas por su obra social con psicóloga, fonoaudióloga, terapia ocupacional y la maestra de apoyo. Estos apoyos fueron clave para su avance y posterior inclusión escolar, ya que a esta edad Osvaldo aun no tenía un lenguaje oral.

De 1° a 3° fui la escuela 1 y luego fui a otra escuela 2 y luego a la escuela 3 porque me inscribió mamá y ahí no hay secundario y después a la escuela 4 [...] Tuve maestra integradora de 1° a 3°, ella me ayudaba en las tareas y me dictaba” (Voz de Osvaldo)

“Tuve que volver a salir a buscar colegio y me costó muchísimo, muchísimo. Recorrí toda la capital buscando y era un ‘no’ o era un ‘ya tenemos cubiertas las vacantes’ que eran dos por grado y me cerraron millones de puertas, hasta que conseguí una escuela que me dijo que sí y me quedé, ni pregunte como era la escuela, sólo me quede ahí” (Voz de la madre)

En esta escuela de jornada completa termina sala de 5 sin ningún inconveniente. Una vez que ingresa a 1° grado donde la exigencia es mayor, reducen sus horas de permanencia. Esta adecuación se llevó a cabo durante los tres primeros grados de la primaria; no obstante, cuando Osvaldo se encuentra en 3° grado empieza a pedir a su madre y docentes quedarse con sus compañeros, a lo cual las directoras no accedieron.

Este mismo año se empezaron a presentar otras situaciones en la escuela que llamaron la atención de la madre: *“Si la maestra integradora de Osvaldo no había llegado, Osvaldo tenía que esperar en la vereda y si la integradora no llegaba, entonces Osvaldo no entraba”*

Finalizado el año y luego de varios conflictos como el mencionado, la escuela pide a la madre retirar a Osvaldo y por ello una vez más se ve en la tarea de comenzar una nueva y ardua búsqueda. La dificultad con la que se encontraba ahora era que las escuelas no permitían que el estudiante estuviera acompañado por una maestra de apoyo externa. Al encontrarse con tantas barreras de acceso, la madre reflexiona sobre la posibilidad de ocultar, acallar y no informar sobre la discapacidad de su hijo, a fin de ejercer su derecho a la educación.

“Cuando me tengo que ir de este colegio, consigo una escuela pública y me pasaba lo siguiente: yo pensaba, ¿Qué hago? ¿Voy diciéndole al colegio lo que tiene Osvaldo o no lo digo?, porque es un chico y lo tienen que inscribir igual y después que se enteren, digo; uno empieza a pensar qué manejo hace para que te lo anoten a tu chico. Pero la verdad que yo siempre fui diciendo la verdad” (Voz de la madre)

Finalmente, Osvaldo es aceptado en una escuela pública donde termina la primaria sin la compañía de una maestra de apoyo. La escuela contaba con un equipo de maestros recuperadores y ellos fueron quienes asistieron a Osvaldo cuando era necesario, logrando de esta forma una inclusión exitosa a nivel académico.

“En la primaria tenía dificultad en ciencias sociales y era bueno en matemática con los números romanos” Es esta última materia la que más le gusta y en la que ha obtenido mejores calificaciones *“en primaria me acuerdo de matemática, de fracciones; de secundaria me acuerdo de los perímetros” (Voz de Osvaldo)*

La madre resalta como barrera de esta trayectoria escolar, la inclusión social. Si bien Osvaldo respondía a las exigencias académicas, la escuela no hizo un trabajo específico para potenciar en Osvaldo habilidades sociales, ni con el grupo de compañeros para que este fuera aceptado. Así pues, Osvaldo *“no tuvo amigos, era como una integración disfrazada” (Voz de la madre)*

No obstante, cuando se le pregunta a Osvaldo por las experiencias significativas de estos años, él hace mención de sus compañeros. *“Mis compañeros de la primaria eran buenos y juguetones, yo tenía relación con ellos y jugaba y estudiaba”*. Igualmente reconoce como personas significativas a algunos de sus docentes: *“De la primaria extraño mucho a la maestra Andrea, Vanesa y Roxana; se parecen a Patricia y Alejandra que fueron las maestras de 7º grado cuando estaba en el año 2011” (Voz de Osvaldo)*

El segundo incidente crítico de la narración se presenta al terminar el 7° grado. Osvaldo mostraba ansiedad por el paso que daría, pero también refiere con énfasis la satisfacción que este logro le produjo con miras a una proyección futura. *“Cuando terminé la primaria me sentí feliz porque cuando yo termine 5° año yo quiero ser humorista” (Voz de Osvaldo)*

Dar por terminada esta etapa, también trae consigo el desafío ya conocido por su familia de encontrar una nueva escuela *“bueno, ¿y ahora qué hago?”*, se preguntaba su madre. Durante el transcurso del grado 7°, su familia comenzó la búsqueda y recibió sugerencias al respecto de parte de diferentes referentes entre ellos el equipo terapéutico.

Una de estas propuestas era ingresar a un CBO lo cual, de acuerdo a la madre, no se correspondía con las habilidades que demostraba su hijo. Otra era ingresarlo a colegios especiales donde se puede cursar un posprimario; pero al estar dirigidos a chicos con discapacidad, la madre considera que era *“estar dentro de la sociedad, pero apartadito”*.

Luego de descartar estas posibilidades, la madre se formula la pregunta *“bueno, ¿y por qué no un secundario?”* así la búsqueda se acota a escuelas comunes. Esta decisión es tomada por la madre en función de su experiencia en la docencia y en la confianza depositada en su hijo: *“Yo sé que él puede y que él también quiere”*. Este momento de reflexión lo consideramos el tercer incidente crítico del relato por cuanto se define el curso de la trayectoria.

“Recorrí tantos secundarios y ya no sabía qué hacer y conseguí un lugar del gobierno que da una orientación a padres para la inclusión” (Voz de la madre). Allí le sugieren una escuela común en la que ya había dos estudiantes con discapacidad. Luego de una entrevista con la rectora, la madre decide el ingreso de Osvaldo.

“La escuela de antes no me gustaba porque me molestan y termino yendo a la casa llorando” (Voz de Osvaldo)

Inicialmente la madre notaba que había voluntad de trabajo y mucha gente involucrada para llevar a cabo un proceso de calidad; no obstante, con el tiempo esto cambió y pasó a generarle experiencias negativas al estudiante: *“Una vez estaba hablando con una profesora en la puerta del salón y le tiraban papeles a la profesora, los chicos gritando barbaridades desde la puerta; era un descontrol” (Voz de la madre)*

Se trataba de una escuela de gran tamaño, sin un buen manejo de la disciplina y por tanto “caótica”; lo cual no favorecía la estabilidad emocional de Osvaldo, quien corría, gritaba y mostraba gran ansiedad. La escuela propone a la madre que dado el comportamiento del estudiante, reciba el apoyo de un acompañante al comienzo del 2° año.

Una vez que la madre consigue el acompañamiento, la escuela empieza a hacerle exigencias al profesional que van en detrimento de la inclusión que se pretende. Este acompañante no se podía alejar en ningún momento del estudiante incluso en las interacciones que Osvaldo se esforzaba por entablar con compañeros; debía estar presente en cada momento de la jornada. Se trataba más allá de un apoyo, de una vigilancia y esto empezó a molestar a Osvaldo.

Por otra parte, el estudiante intentó durante los dos años de permanencia en esta escuela, establecer relaciones sociales, pero ya que desde la escuela no se hacía un trabajo al respecto, este cometido no dio fruto y nunca pudo ser aceptado dentro de un grupo.

Intenta identificarse con los chicos por la forma de vestir y a buscar información sobre animé para hablar de este tema en común con los demás chicos, pero fracasa en su intento. Recibe un trato violento, tal como él lo narra desde su propia voz: *“En la secundaria en 1° y 2° año, los problemas es hacerles caso a ellos, que me toquen las tetillas, que me peguen, que me insulten. Yo lloraba y corría”*

Este mismo año otras situaciones hacen más complicada la estadía de Osvaldo en la institución. La directora que lo había acogido es ascendida a supervisora y la persona que la reemplaza no estaba de acuerdo con los procesos inclusivos.

“Una vez tenía que ir a recuperar a finales del segundo año, la profesora le puso un horario en el cuaderno y cuando Osvaldo ya estaba yendo, la rectora dice que si no estaba el integrador, Osvaldo no podía ingresar a la escuela. ‘Que no llegue porque no lo vamos a dejar entrar’ y así le hacían mil quinientas cosas”

“Conocí otro chico con las mismas características de Osvaldo, yo estaba charlando con él; llega una profesora que tenía puesto un gorro de invierno y este chico le saca el sombrero para hacerle una broma a la profesora y esta profesora delante mío le dice: ‘que hacés puto’, entonces todas esas cosas yo no las podía creer” (Voz de la madre)

Malos tratos como los relatados crean una barrera educativa desde las actitudes y el acceso, que dan la pauta a la madre para pensar en la búsqueda de una nueva escuela. Igualmente finalizando el año, la directora le dice que debe sacar a Osvaldo de la escuela.

La madre se contacta con el personal del Gabinete quien confirma desde su conocimiento que había de parte de la rectora una intención explícita de sacar de la escuela a los estudiantes con discapacidad. Le proponen entonces *'si vos querés hacer una denuncia nosotros te apoyamos'* pero ella desiste al considerarlo un espacio poco propicio para que Osvaldo se formara.

Hasta este momento de la trayectoria la madre refiere como mayor dificultad *"conseguir colegio; a veces terminás consiguiendo, pero también están disfrazados de integración. Hasta hoy en día no puedo decir, mirá este es un colegio recomendado"* (Voz de la madre)

Una entidad del gobierno contacta a la madre con el supervisor encargado de la zona donde está ubicada su vivienda. Este les sugiere una escuela a pocas cuadras de la casa para facilitar el desplazamiento del estudiante: *"justo tomó el colegio una rectora que conozco, es muy buena gente y no vas a tener ningún problema"* (Voz de la madre)

Una vez que la madre se entrevista con la directora de la escuela, se realiza la matrícula de Osvaldo y este mismo mes, se tramita por medio de APADEA⁴⁶ un acompañante pagado por la obra social, para que esté durante toda la jornada.

"Los primeros días no estaba asustado ni nervioso, estaba bien" (Voz de Osvaldo)

Tal como lo expresa Osvaldo, su ingreso en la escuela secundaria donde actualmente cursa el 3° año, fue tranquilo y le brindó una experiencia positiva permitiéndole una exitosa adaptación al nuevo espacio. Pero no era sólo Osvaldo quien tenía que adaptarse, también lo debía hacer el personal docente y compañeros, lo cual fue un proceso que tomó tiempo.

"Fue bastante convulsionante la presencia de Osvaldo, hubo en la primera semana varios profesores que bajaban pálidos, 'yo no voy a poder' 'esto no es para mí'" (Voz del rector)

Osvaldo de alta estatura, contextura física gruesa, y con pocos elementos para desarrollar interacciones sociales, causó inicialmente temor en los docentes. *"Si quería decir algo se ponía delante de la profesora y le ponía la nariz en la nariz del otro y hablaba a los gritos"* (Voz del rector)

⁴⁶ Asociación Argentina de padres de Autistas

A esto se suma que durante el primer mes y debido a los trámites con la obra social, Osvaldo no tuvo acompañante; por lo que el personal de la escuela actuaba sin un respaldo y desde el desconocimiento. La estrategia inicial fue llevar al estudiante en forma frecuente ante la directora y ella le fue marcando los límites e indicando lo que se esperaba de él.

El siguiente paso que fue de gran apoyo para la escuela, es la capacitación y frecuente seguimiento por parte de la psicopedagoga externa de Osvaldo hacia los docentes y personal directivo. Ella fue orientando cómo se debía llevar a cabo el proceso educativo del estudiante y esto les brindó a los docentes las estrategias necesarias y el conocimiento para actuar.

El equipo directivo retomó estas capacitaciones y armó una guía que le permitía a los docentes orientarse en el diseño de las clases y en el trato con el estudiante. Con el paso del tiempo se vivió un proceso de naturalización de su presencia *“hubo un acostumbramiento hacia algunas actitudes de Osvaldo que son bastantes, digamos, diferentes” (Voz rector)*

Esta escuela fue creada en la década de los noventa junto con otras 10 escuelas siguiendo un principio de inclusión; acogiendo a los estudiantes que quedaban al margen de las escuelas tradicionales y que en general, tenían una condición socioeconómica baja. Actualmente si bien la escuela conserva los principios que le dieron vida, es habitada por estudiantes de clase media, como es el caso de Osvaldo.

Cuando Osvaldo ingresa a la escuela, el caso es tomado por el equipo de orientación compuesto por un asesor pedagógico y dos psicólogos. El caso es informado luego al equipo de asistencia socioeducativa de la región (ASE), que está compuesto por dos psicólogas y una trabajadora social y luego contactan al equipo de inclusión de la ciudad de Buenos Aires, que si bien es valorado positivamente por las directoras, también ven como barrera el limitado personal que lo compone, en relación a la cantidad de escuelas a las que asisten. *“Insisto, es un equipo para toda la ciudad de buenos aires y para lograr que se encuentren con los docentes en un horario, es muy complejo, muy difícil que se logre” (Voz rector)*

Por el apoyo que la psicopedagoga externa ha proporcionado a la escuela, no fue necesaria la asistencia del equipo de inclusión para el caso de Osvaldo. De otro lado, se solicita un acompañante no docente el cual

“no está contemplado dentro de los cargos, ni dentro de la escuela, ni dentro del sistema para secundaria. Educación especial funciona en inicial y primaria, escuelas

domiciliarias, escuelas de recuperación, con maestros integradores; pero en media no tenemos” (Voz rector)

La presencia de Osvaldo en la escuela implicó una adaptación de todas las partes involucradas, pero también la llegada de un acompañante no docente fue un proceso a construir, ya que era una figura nueva en la escuela *“veníamos todos de la ignorancia total”*. Para los docentes ha sido difícil aceptar la presencia de otro adulto en su aula y de una persona externa a la escuela. Desde la dirección esto ha sido un tema de debate y de orientación frecuente hacia los docentes, pero *“hay que trabajarlo más profundamente y creo que estamos en pañales en eso” (Voz rector)*

Por las características y necesidades de Osvaldo, se esperaba que el acompañante permaneciera durante toda la jornada en la escuela y en lo posible estuviera dentro del aula; no obstante, sus funciones se ven limitadas a la voluntad de cada docente. Por otra parte, el hecho de que la escuela no tuviera claro este rol generó reclamos por parte de los docentes hacia las directoras, surgiendo la necesidad de realizar un trabajo específico con este profesional para indicándole lo que se esperaba de su trabajo.

Por su parte Osvaldo quien a lo largo de su trayectoria escolar ha tenido la experiencia de estar con acompañantes, expresa: *“En la secundaria no tuve maestra de apoyo, pero si acompañante, con él apuntamos algunas cositas en la agenda y en el cuaderno verde y hablamos sin enojarse, pero él no siempre está conmigo, yo estoy solo, él está abajo en la sala de profesores, está en algunas materias” (Voz de Osvaldo)*

Dos personas en particular han sido pilares en la inclusión de Osvaldo, la tutora y el preceptor. Entre los dos se realizaron las orientaciones al grupo e hicieron un seguimiento al proceso del estudiante; interviniendo a tiempo y en forma adecuada en cada una de las dificultades que en el día a día se fueron presentando. Esto fue sobre todo indispensable durante el primer mes en que no estuvo el acompañante.

“En secundaria son buenos los profes. Tuve problemas con G., yo le interrumpo y él me caya. Prefiero los profes de la secundaria porque son buenos” (Voz de Osvaldo)

A pesar de que desde la historia fundacional de la escuela y desde sus directoras se tiene la convicción de generar una propuesta inclusiva, hay profesores como el de historia, que van en

contravía y no se suman a esta orientación. Este en una reunión con la madre le dice: *‘esta escuela no es para Osvaldo; el año que viene no va a poder sostener la materia’*.

A pesar del esfuerzo demostrado por el estudiante en la materia, actualmente la tiene desaprobada y deberá rendir. De acuerdo con este docente, la enseñanza debe seguir una línea de homogeneidad y por tanto, a pesar de las reuniones con la madre y la psicopedagoga, no acepta que Osvaldo tiene unas necesidades particulares y que este puede tener mejor rendimiento con la reestructuración de una prueba o de las consignas de las actividades.

Con excepción del docente de historia, todos los demás docentes se han mostrado receptivos al trabajo con Osvaldo. Aceptan las indicaciones del acompañante y su presencia durante las clases, se toman el tiempo de explicarle al estudiante en forma personalizada cuando es necesario y hacen adecuaciones a las consignas para facilitar su comprensión.

Si bien en un comienzo los docentes no tenían ningún tipo de experiencia con estudiantes con discapacidad, estuvieron dispuestos a aprender en el proceso: *“El otro día hablando con la profesora de geografía me decía: ‘Al principio me costaba un poquito hasta que lo entendí, después que entendí como tenía que hacer, yo le decía Osvaldo, vos te sientas acá y hasta que no terminás de trabajar no te parás y no me decía nada, no chistaba, no protestaba; todo perfecto’, dice” (Voz rector)*

De acuerdo con el rector, para lograr la plena inclusión de Osvaldo y de otros estudiantes con discapacidad, es necesario el trabajo específico con los docentes, su formación y seguimiento; no obstante, ya que estos trabajan por horas cátedra, no cuentan con un espacio y tiempo extraclase para capacitaciones o encuentros con los profesionales del equipo de inclusión. Siento esta una dificultad sentida, pero a la vez una tarea que no puede pasar por alto, la escuela está buscando la forma *“de juntar a los profesores, aunque sea por fuera del horario y aun pagando las hora, como para decir bueno, nos reunimos a esto, para trabajar este tema concretamente” (Voz rector)*

En estas reuniones se dialoga con los docentes acerca de las adecuaciones. Se parte de los contenidos mínimos para extraer los objetivos a ser alcanzados por todos los estudiantes. Igualmente, cuando es necesario, y probablemente lo será en el caso de Osvaldo según se está evaluando, se deben reducir los contenidos y *“ahí a veces hay resistencia. Está en discusión cómo hacemos para realmente que esta materia que tiene que tener un sentido dentro de la cursada del chico, siga sosteniendo el sentido y no desaparezca como materia” (Voz rector)*

Los estudiantes con discapacidad que terminan el 5° año en la escuela reciben hasta el momento el mismo título que sus compañeros, lo cual no ha estado exento de cuestionamiento por parte de los docentes. Estos ponen en tela de juicio el hecho de que un estudiante a pesar de haber aprobado las materias con adecuaciones reciba el mismo certificado que un estudiante que no las tuvo.

Ante esto el rector reflexiona que el título si bien puede considerarse como algo “*más simbólico*”, puede servirle a un estudiante como una herramienta para abrirse un campo laboral. No es pues algo a generalizar “*depende de la situación, depende del caso*”

“Me levanto, voy al colegio caminando, pero nunca anduve en bicicleta porque la goma esta pinchada. Saludo a mis compañeros, salgo para ir a casa y algunos chicos van conmigo hasta Malabia. En casa chateo, veo televisión y duermo y todos los viernes es mi día favorito porque ya viene el fin de semana” (Voz de Osvaldo)

Además de las actividades mencionadas por Osvaldo, recibe durante las tardes un apoyo en varias áreas. Asiste donde una psicopedagoga desde la primaria, lo que ha permitido un proceso continuo y avanzar desde un claro conocimiento de las necesidades del estudiante y sus cambios en el tiempo; además va a la escuela para reunirse con los docentes, aportarles estrategias y mostrarles cómo hacer modificaciones al programa curricular.

“Los lunes voy a lo de Alejandra, es mi psicopedagoga, pero no es mi psicóloga. Hacemos actividades, como hacer actividades turbo. Como hacer actividades lo más rápido, como un auto de rápido y furioso. Ella me ha enseñado historia porque yo odio historia” Igualmente recibe en su casa terapia cognitiva-conductual. “Tengo terapeutas, Juan José y trabajan en casa, hacemos actividades y salimos y cocinamos. Entrenamos porque estoy gordo y tengo que comer menos” (Voz de Osvaldo)

Estos terapeutas ayudan además en la realización de las tareas, pero es en especial su familia quien acompaña esta actividad: “*En las tareas ayuda mamá, pero a veces y cuando es matemáticas lo hace Walter, que es la pareja de mamá y mis integradoras anteriores. Las tareas las hago en el comedor*” (Voz de Osvaldo)

“Soy líder y simpático, chistoso e imitador porque quiero ser igual como un periodista con la misma ropa, la misma cara, el mismo pelo” (Voz de Osvaldo)

Oswaldo describe su personalidad partiendo de la identificación con la profesión que quiere desempeñar a futuro, lo cual menciona varias veces a lo largo de la entrevista. El rector de la escuela por su parte, lo describe con cualidades y características que le facilitan estar, permanecer y continuar su trayectoria en la escuela secundaria:

“Tiene muy buena memoria, es responsable con sus deberes escolares y muestra las ganas que tiene [...] está muy preocupado por estar en la escuela y por aprender; como que quiere estar más allá de las limitaciones, quiere cumplir con lo que le piden”

Una de las características que más identifica a Oswaldo, es su asistencia perfecta; nunca falta a la escuela; además busca llegar temprano cada día, al extremo de querer ser el primero de todos. *“Si ve la directora en la calle saluda y se apura para pasarla para llegar primero a la escuela”* (Voz rector). Una vez que llega y se hace la formación de la mañana, siempre se propone para participar de la izada de la bandera. En un comienzo lo hacía siempre y con el tiempo se fue dando lugar a otros chicos, lo cual tuvo de su parte una buena aceptación.

Se destacan además características en tanto estudiante, que lo diferencian positivamente de sus compañeros:

“Es un chico que pone más energía en el trabajo que muchos otros, sí, porque es como que se concentra más a veces en el trabajo que el resto” (Voz rector)

“Oswaldo no genera problema porque trabajaba, es muy prolijo, hace la tarea, es aplicado y tiene buen vínculo con los profesores” (Voz de la madre)

De otro lado se identifican algunas características que le dificultan establecer relaciones sociales. Entre las más destacadas está su impulsividad, *“no tiene la picardía”*, tiene actitudes que *“pueden asustar a chicos que no lo conocen”*, así como también *“la falta de filtro”* tanto para hablar con los otros como para regular conductas sexuales de la etapa que vive como adolescente. Si bien entre sus compañeros esto ya pasa desapercibido, la dificultad se hace notable ante estudiantes que no lo conocen y que *“ven esos movimientos corporales que él hace, esos gestos que no van a caer bien, o sea van a chocar”* (Voz rector)

A nivel académico Oswaldo tiene claro cuáles son las materias de mayor dificultad: *“En las materias bien, pero yo odio historia, de los conquistadores, no me gusta porque me cuesta. La que más me gusta es matemática y geografía porque en matemática me van bien con los números y en geografía los países”* (Voz de Oswaldo)

La mayor complejidad que caracteriza la escuela secundaria en relación con la primaria es notada por Oswaldo, en especial en este su 3° año; por ello considera como el mayor logro su

aprobación *“La mayor dificultad es este año, porque es difícil ciencia y tecnología, es la primera vez que me llevo materias. El año más fácil, el 1° grado [...] El mayor logro, aprobar todas las materias, rendir”* (Voz de Osvaldo)

Otro aspecto en particular en relación con lo académico le genera ansiedad y lo altera; el hecho de que la clase esté en total silencio. Cuando se le pregunta por su mayor dificultad en la escuela responde: *“Las pruebas. Porque son silenciosas y son escritas y orales”*. Una experiencia derivada de esta dificultad se presenta a principio del año cuando la escuela organiza una visita a un estudio de radio y televisión. Se les pide a los estudiantes hacer silencio para ver una demostración y tan pronto lo hacen, Osvaldo se altera, sale a la calle y en este movimiento descontrolado, golpea otros chicos sin intención.

Osvaldo describe como características del buen estudiante *“aprobar las pruebas, pasar el año y terminar el colegio para poder ir a trabajar”* Él se reconoce dentro de estas características, aunque también identifica dificultades: *“Soy un buen estudiante porque estudio, pero no sé si me va a ir bien en ciencia y tecnología”*. Por su parte la escuela secundaria tiene un sentido dirigido a la formación presente y cumple un objetivo funcional con perspectivas a un futuro laboral: *“La escuela secundaria sirve para estudiar y aprender.*

Finalmente, de acuerdo con los participantes y con Osvaldo desde su propia voz, ir a la escuela le significa un disfrute: *“Ir a la escuela si me gusta, pero mucho”* (Voz de Osvaldo)

“Tiene la característica que se engancha⁴⁷ en la escuela, tiene un sentido de pertenencia, uno lo ve cómodo dentro de la escuela” (Voz rector)

“Los de 3° año son buenos, me tratan bien, pero son muy charlatanes” (Voz de Osvaldo)

Uno de los aspectos que ha favorecido la inclusión de Osvaldo en esta escuela y que además marca una diferencia con el resto de su trayectoria, es el grupo de compañeros del que hoy hace parte. Su ubicación *“no fue azarosa, o sea hubo una selección del grupo”*, partiendo tanto de las características de Osvaldo como las de sus pares. Por otro lado, se aseguraron de que en este grupo no se inscribieran más de 25 estudiantes para garantizar su contención.

⁴⁷ Presta atención, aprovecha el tiempo en la escuela.

En un comienzo fue difícil para el grupo comprender los comportamientos de Osvaldo, así como aprender la mejor forma de acercarse a él. En las primeras tutorías y en las reuniones que tuvieron con la psicopedagoga externa, ellos expresaban sus cuestionamientos.

Una de las compañeras de Osvaldo tiene un hermano con TGD y su mamá, quien participa en una asociación de padres de personas autistas, cuando se entera del ingreso de Osvaldo, ofrece una charla para todo el grupo. Esto constituyó un gran aporte en la inclusión del estudiante, sobre todo en los primeros meses. El grupo pudo preguntar, conocer y comprender un poco más a su nuevo compañero. Aprendieron incluso la forma en que debían ponerle límites en el momento que correspondiera y sin sentir culpa o temor de hacerlo.

Con el tiempo Osvaldo fue ganando un espacio dentro del grupo, logrando una aceptación por parte de estos y viviendo por tanto una nueva experiencia escolar. Este buen trato es observado por la madre el día en que se celebra en la escuela la feria de ciencias, *“se alegraron de que él llegara; lo cuidan, están pendientes de él, lo llamaban”*

Él les pone nombres a sus compañeros partiendo de sus características y con esto arma historias, mientras que el grupo acoge este juego y además le proponen otros utilizando sus habilidades memorísticas. *“El grupo como que también le sigue las ideas que él tira de repente” [...] “Ha logrado el lugarcito que tiene en el grupo, no solamente porque el grupo se lo dio, sino que también de alguna manera él lo construyó” (Voz rector)*

Cuando se le pregunta por lo que más le gusta de asistir a la escuela, no duda en mencionar la relación que ha establecido con sus compañeros. *“Lo que más me gusta, estar con mis compañeros porque cuando estuve en mi primer día de clase, fui líder”* Incluso menciona una gran lista de los nombres con los que tiene mayor contacto, subiendo el tono de voz, hablando en forma rápida y sin tomarse ningún momento para respirar.

De los espacios de la escuela que le agradan, menciona dos en particular: Uno es su aula *“La escuela de ahora tiene seis pisos. Me gusta el del primer piso, porque ahí está mi curso”* y el otro es el recreo, lugar que propicia por excelencia el encuentro con los otros. Sube a cada piso y les habla a todos, incluso suele ponerse al lado de un grupo que no conoce *“y ahí viene el susto de los demás porque no saben, no tienen muy claro quién es” (Voz rector)*

“En los recreos hablo con chicos que son buenos como yo. Subo porque arriba esta 4°y 5°, salgo con rockeras y metaleras con pelos teñidos de colores. Me divierto y hablo de futbol porque me gusta el futbol y juego con alguien siempre y cuando los chicos traigan

la pelota y tomamos mate. Me dan vianda de sándwich y manzana y compro en el kiosko porque hay pebetes y se puede poner con aderezo y hay café que se puede hacer en una máquina de café. Porque soy feliz, vamos que la vida es una fiesta” (Voz de Osvaldo)

Actualmente Osvaldo busca un contacto más cercano con sus compañeras mujeres, tanto las de su curso como las de otros años y es el patio de recreo el espacio que permite estos momentos de socialización. En éste se le ve caminar buscando las chicas, a quienes abraza, toca las trencitas, les hace bromas y las asusta.

“Ahora está interesado en chicas y ahora hay un cambio; hay otros intereses que empezaron a aparecer, mientras que en primaria era muy solitario y no buscaba tanto como busca ahora la relación con el otro” (Voz de la madre)

“Ahora en la secundaria tengo a todos mis compañeros en el celular, hay algunos que tienen WhatsApp. Ellos me dicen oruga porque yo les dije; es mi apodo. Cuando sea viejo me puedo convertir en mariposa. Hasta esta fecha en curso creo que me gusta mucho ese apodo porque es lindo, suena lindo” (Voz Osvaldo)

El contacto iniciado con sus compañeros en el aula se traslada por fuera del espacio escolar a través de la tecnología, ya que no tiene ningún encuentro con estos en forma personal. De esta manera sus compañeros quienes ya venían juntos de otros años lo incluyeron en los juegos que realizan online, en Facebook y en WhatsApp.

Si bien de esta forma Osvaldo fortalece la relación con sus compañeros, también es cierto que fuera de la escuela nunca ha tenido amigos y que este hecho no pasa desapercibido para él. *“Me gustaría verme con los chicos de 2° año, yo necesito pasear con alguien y no hice eso. Si me he sentido mal porque los extraño” (Voz de Osvaldo)*

Desde hace poco y por iniciativa propia empezó a ir a un kiosco cerca de su casa donde visita y conversa con las personas que allí atienden. Estas personas han mostrado receptividad hacia el contacto con Osvaldo y por ello él se dirige a este lugar cada tarde a la misma hora y conversa y comparte con estas personas durante una hora: *“Me gusta ir al kiosko solo, donde F. y L. porque son futboleros como yo” (Voz de Osvaldo)*

“Cuando termine quiero ser actor, conductor y humorista y trabajar en Burguer King porque me gusta la triple y la cuádruple, porque si estoy trabajando puedo comer” (Voz de Osvaldo)

A lo largo de la conversación con Osvaldo, él menciona en forma reiterativa los planes que tiene para cuando termine la secundaria. Estos están enfocados en trabajar en un lugar de comida rápida y desempeñarse en medios de comunicación en varias profesiones. Su madre por su parte, tiene como expectativa, acompañar las elecciones que su hijo haga:

“En cuanto al futuro yo pienso que lo que él se proponga. Cuando termine la secundaria veremos qué es lo que piensa y que es lo que quiere hacer. Él quiere trabajar, ya se anotó en McDonalds y yo voy a dejar que haga lo que tenga ganas” (Voz de la madre)

Cuadro 19: Apoyo terapéutico y pedagógico extraescolar (Osvaldo)

	Apoyo terapéutico					Apoyo pedagógico	Obra social
	Fonoaudiología	Psicopedagogía	Psicología	Terapia Ocupacional	Diagnóstico	Maestra/o de apoyo	
Sala de 3							Paga los profesionales externos y los maestros de apoyo
Sala de 4							
Sala de 5							
1° Grado							
2° Grado							
3° Grado							
4° Grado							
5° Grado							
6° Grado							
7° Grado							
1° Año							
2° Año							
3° Año							

Cuadro 20: Apoyo escolar en la primaria (Osvaldo)

Escuela	Grado	Apoyo escolar en primaria	Externo o Interno a la escuela común	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia
Escuela 1	Sala de 3			La madre está presente y constituye un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar del nivel primario	La familia recibe apoyo durante la trayectoria del nivel primario de parte del equipo terapéutico
Escuela 2	Sala de 4	Maestra de apoyo dentro del aula	Interno/ Externo		
Escuela 3	Sala de 5	Se reduce el horario y tiene maestra de apoyo	Interno/ Externo		
	1° Grado				
	2° Grado				
4° Escuela	3° Grado	Recibe el apoyo de maestros recuperadores	Interno		
	4° Grado				
	5° Grado				
	6° Grado				
	7° Grado				

Cuadro 21: Apoyo escolar en la secundaria (Osvaldo)

Escuela	Año	Apoyo escolar	Externo o Interno a la escuela común	Estrategia propia de inclusión	Apoyo de la Familia	Apoyo a la familia			
Transición				A través de su esfuerzo, autoexigencia y compromiso académico, ha logrado ingresar y recorrer su trayectoria escolar en secundaria	La madre está presente y constituye un apoyo a lo largo de la trayectoria escolar del nivel secundario.	Si bien los terapeutas orientan a la madre, es ella quien toma la decisión final	Recibe orientación de una entidad gubernamental		
Escuela 5	1° Año								
	2° Año	Acompañamiento de un Maestro de apoyo	Interno/ Externo						
Transición								El supervisor de la zona le indica a que escuela dirigirse	
Escuela 6	3° Año	La directora le brinda un cercano acompañamiento durante el periodo de adaptación	Interno						
		Acompañamiento de un maestro de apoyo	Interno/ Externo						
		A partir de la capacitación de la psicopedagoga externa del estudiante, los docentes comprenden como hacer un trabajo específico	Interno/ Externo						
		El estudiante recibió un acompañamiento diario y seguimiento en forma individual y grupal por parte de la tutora y el preceptor	Interno						
		Se están proponiendo realizar adecuaciones curriculares							

Cuadro 22: Barreras en el nivel de primaria y secundaria (Osvaldo)

Escuela	Grado	Barrera de acceso	Barrera actitudinal	Barrera escolar		Barreras para la familia
Escuela 1	Sala de 3					Cambia de escuela ya que no tenía primaria
Escuela 2	Sala de 4			La escuela no permite las maestras de apoyo en primaria		
Escuela 3	Sala de 5					
	1° Grado					
	2° Grado					
Escuela 3	3° Grado	Exclusion/expulsión		No permiten el ingreso del estudiante sin la maestra de apoyo.		
Transición						Las escuelas que encontraban, no permitían la presencia de una maestra de apoyo
Escuela 4	4° Grado			No se permite el ingreso de una maestra de apoyo	No se realizó un trabajo de inclusión social	
	5° Grado					
	6° Grado					
	7° Grado					
Transición						Dificultad para encontrar escuelas secundarias que acepten al estudiante
Escuela 5	1° Año			La escuela no tiene un manejo adecuado de la disciplina		
	2° Año			Se pretende que el maestro de apoyo haga las veces de vigilante	No se realizó un trabajo de inclusión social	
		Exclusion/expulsión	Entra una nueva directora que está en desacuerdo con la inclusión		Osvaldo es agredido por sus compañeros	
Escuela 6	3° Año		Un docente, no acepta la inclusión del estudiante, lo cual repercute en el desempeño académico			

Gráfico 13: Pasos que sigue la escuela para la inclusión de Osvaldo



Gráfico 14: Sentidos atribuidos por Osvaldo a la escuela secundaria

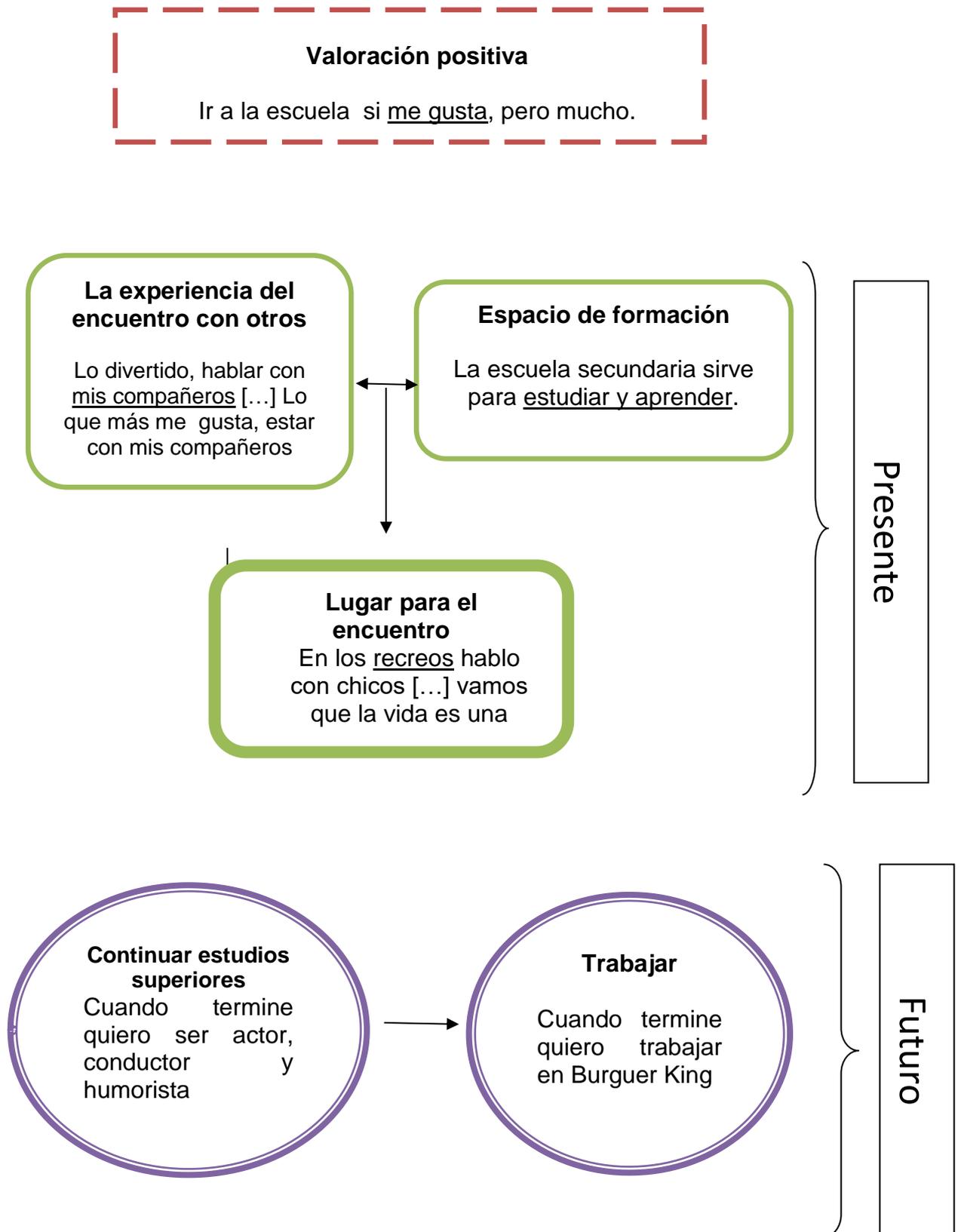
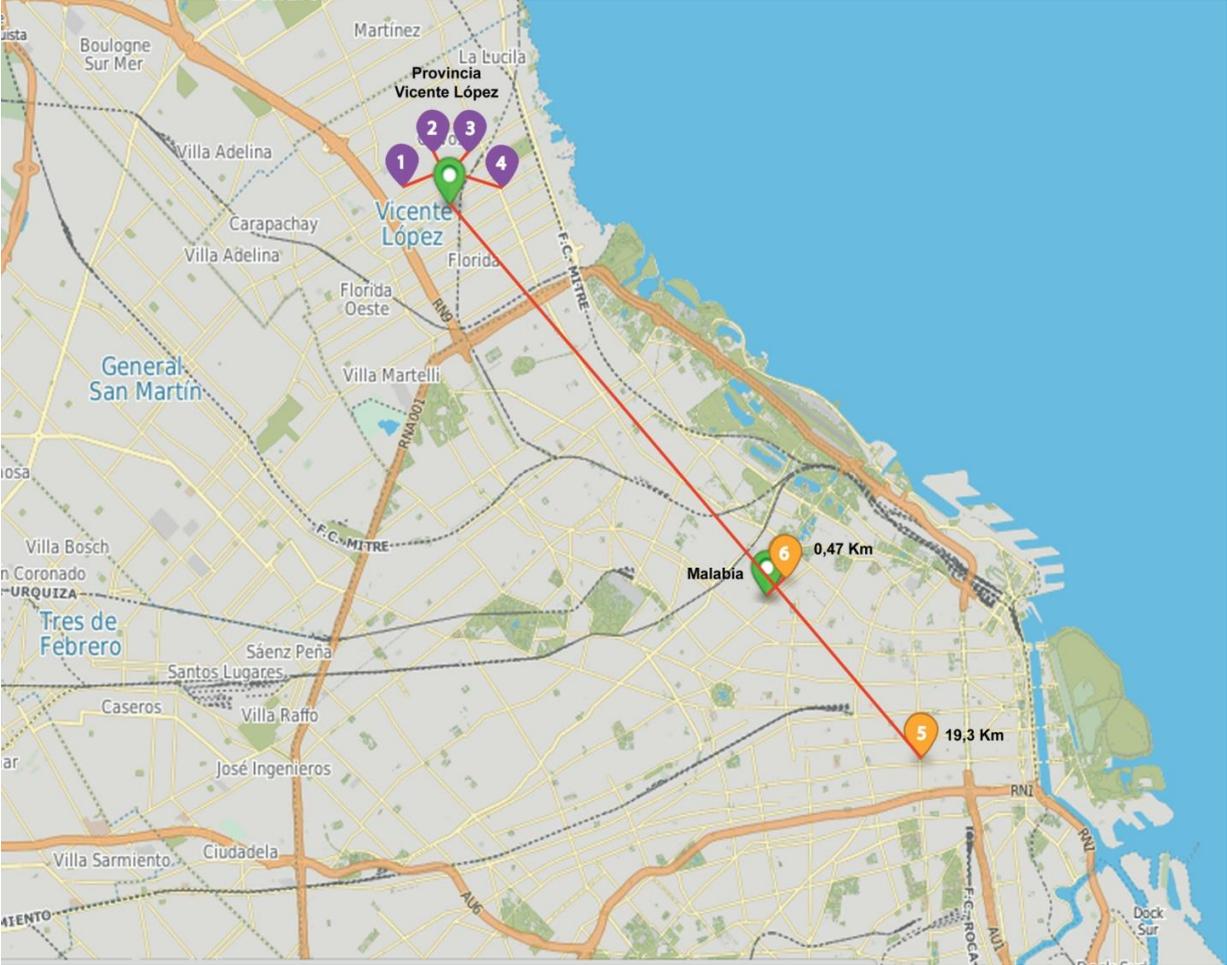


Gráfico 15: trayectoria seguida por Osvaldo de acuerdo con las escuelas donde estuvo matriculado y la distancia recorrida desde su residencia



CAPÍTULO 2

TRAYECTORIA: BASE DE LA TRAMA Y SUSTENTO DE LA EXPERIENCIA

De acuerdo con (Terigi, 2007; 2009) existe una trayectoria teórica definida por el sistema educativo, pero para el caso de la mayoría de estudiantes en general y de los estudiantes con discapacidad en particular, difícilmente este tipo de trayectoria se corresponde con su experiencia escolar y con su trayectoria real. En este sentido la trayectoria escolar real es definida como un camino construido y recorrido por sujetos en determinada situación, permitiendo que los estudiantes participantes de esta investigación evidencien su historia de vida en compañía de su familia y equipo de apoyo interdisciplinario.

La trayectoria enmarcada en una historia escolar define un punto de partida que comienza en el nivel inicial, pero a la que difícilmente se le puede identificar o anticipar un punto de llegada. No hay linealidad ni perfectas continuidades; hay cambios, transformaciones, movimientos dinámicos, encuentros y desencuentros. Con estas características los estudiantes con discapacidad ingresan al nivel de primaria y más tarde a la secundaria. En este recorrido encuentran escuelas que los acogen y les dan cabida para finalmente poder narrar desde un tiempo presente su trayectoria como estudiantes en curso; no obstante, es necesario detenerse para repensar los complejos procesos que atraviesa la experiencia escolar de estos estudiantes, quienes ven vulnerado una y otra vez su derecho de acceder, permanecer y egresar en la escuela.

Tanto en la narración de los estudiantes como de sus familias, se observan intrincados mecanismos de exclusión de los que son objeto, dificultando su acceso e ingreso a las escuelas, viendo cerradas las puertas educativas, recibiendo un “no” por respuesta ante las constantes peticiones de matrícula. Es necesario anotar, que una vez logran ingresar, los mecanismos de exclusión se transforman, pero siguen presentes. Podemos entonces hablar de exclusión desde adentro, como un proceso en el que aquellos que son incluidos en la escuela común, construyen una experiencia escolar marcada por la segregación, la discriminación y, finalmente, la expulsión. Así por ejemplo Martín, debe pasar por 10 escuelas antes de comenzar su primer año de la secundaria, Alberto por 9 y Osvaldo por 6, constituyéndose en sucesivas situaciones de inclusión-exclusión-expulsión.

En esta trayectoria los estudiantes encuentran barreras⁴⁸ que obstaculizan su inclusión escolar, entre las que se destacan las de tipo cultural y también de orden didáctico. Desde la primera, los estudiantes narran cómo a lo largo de su recorrido, son objeto de rechazo y malos tratos por parte de otros compañeros así como también de barreras de tipo conceptual y actitudinal por parte de profesores, quienes por el hecho de estar en desacuerdo con su inclusión y crear trabas para la misma, generan condiciones que van en detrimento de su educación. En segundo lugar, se encuentran con barreras de tipo didáctico en donde a la falta de adaptaciones curriculares, ven afectados los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el transcurso del análisis de las trayectorias, fue posible identificar incidentes críticos para cada uno de los casos; es decir, los puntos de inflexión en los relatos de vida que dejan huellas, que marcan particulares direcciones, giros o rumbos. Cada caso, en tanto representación de una vida en particular, da cuenta de diversos incidentes; no obstante, tres de estos atraviesan los seis casos.

El primero es el momento en el que las familias reciben el diagnóstico de su hijo. El cual es crítico en la medida que crea en las familias desajustes y a la vez la necesidad de una adaptación progresiva. El comienzo de un duelo a elaborar, en el que la imagen ideal y fantaseada del hijo esperado, no encaja con la realidad dada. En este momento las familias restablecen nuevas metas y cambian su proyecto de vida. De otro lado, es un período en el que se introduce en la vida del niño y de su familia el apoyo de un equipo terapéutico y un momento que además impacta profundamente en la trayectoria escolar, por cuanto se toman nuevas decisiones y se definen los rumbos a seguir.

El segundo incidente lo vivencian algunos de los participantes y tiene que ver con una trayectoria que parte de la escuela común; en algún momento de este camino toman una bifurcación que los conduce a las modalidades de la Educación Especial y de la Escuela Domiciliaria. Finalmente, en algún segmento de la trayectoria nuevamente vuelven a retomar el primer camino. Este hecho narrado por los estudiantes como parte de su experiencia escolar, es un incidente crítico que impacta en su trayectoria y que es vivido por cada uno de forma diferente.

Para Alberto y su familia estas modalidades son vistas como una experiencia de la que aprendieron, que era necesaria en un momento coyuntural de la trayectoria. Estando allí hacen

⁴⁸ Ver barreras en la trayectoria escolar, por cada caso. Cuadros 17, 21, 25, 26, 30, 34, 38

un alto en el camino para evaluar y reflexionar hacia donde virar el próximo tramo de su viaje y partiendo de la evaluación de las capacidades y potencialidades, los estudiantes y sus familias vuelven a la escuela común. En el caso de Martín y Lucas, estas modalidades constituyen un lugar de llegada, de acogida ante la situación que enfrentan las familias de una escuela común expulsora; un lugar que les abre las puertas y les brinda respuestas claras y acordes a las características de los estudiantes. Finalmente, desde este apoyo brindado, las modalidades se convierten en un puente que conecta y apalanca a las familias para que ya encauzadas, puedan seguir su camino de vuelta a la escuela común.

El tercer incidente crítico se presenta en el paso de la primaria a la secundaria. Este puede ser considerado como un rito de paso (Gimeno, 1997, pág. 170) o un gran rito de exclusión (Dubet & Martuccelli, En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, 1998, pág. 437). Esta transición es universal y está prevista por la trayectoria teórica, por cuanto es abarcativa a todos los estudiantes que terminan el nivel de primaria y aunque resulta en general un momento conflictivo y decisivo para todos, en el caso de los estudiantes con discapacidad en particular, deja al descubierto intrincados parámetros selectivos del sistema escolar; lo cual representa un fenómeno a tener en cuenta acorde con la transformación de la educación secundaria en obligatoria y con lo propuesto por la Resolución 311 de 2016.

De acuerdo con las estadísticas, el mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad que termina la primaria no logra ingresar a la secundaria y como consecuencia, deben buscar otras opciones educativas o se quedan por fuera del sistema; lo cual da cuenta de un vacío y de una infraestructura de apoyo para este pasaje, de la que adolece el sistema educativo.

Algunos estudiantes narran el momento de la transición como una experiencia dolorosa, ya que se les dificulta comprender por qué ellos deben irse de la escuela primaria, mientras que sus compañeros con quienes han establecido ya un vínculo continúan en el mismo lugar sus estudios de secundaria. Los estudiantes y sus familias se refieren a esta transición como un momento de peregrinación, de angustia, de dudas. Después de tanto esfuerzo por conseguir una escuela primaria que los recibiera, las familias refieren con desasosiego, el hecho de tener que “salir nuevamente al ruedo”. Esta transición es el momento donde viven con más fuerza la exclusión a causa de una notable barrera de acceso.

Siguiendo la metáfora del camino, este momento de la trayectoria puede representarse como un territorio desolado del que nadie se hace cargo, ni la escuela expulsora de donde egresan, ni

la escuela receptora aún inexistente. ¿Hacia dónde ir? ¿A quién acudir? Es un período de constantes negativas, de puertas cerradas, de discriminación a causa de la discapacidad y el desconocimiento; por tanto, razón de abandono y fracaso escolar. Queda entonces en la responsabilidad de las familias, sus recursos propios y un sentido profundo de perseverancia, continuar con la búsqueda de orientación y encontrar un nuevo lugar de acogida, evitando así la interrupción de la escolaridad.

Si bien esta transición está prevista por la trayectoria teórica, no recibe la atención necesaria por parte de las políticas educativas, a fin de garantizar que este pasaje haga parte de una transición positiva. Es necesario anotar, además, que no es la única que se presenta en la trayectoria real. En el caso de los estudiantes con discapacidad, a razón de los traslados constantes de escuelas y la frecuente expulsión de las mismas, la transición no es una sola y no marca necesariamente un “proceso de progresión dentro del curso de crecimiento personal y social” (Gimeno, 1997, pág. 18). Estas transiciones rompen con la continuidad, generan retrocesos en los aprendizajes y sobre todo dejan una huella que marca profundamente la subjetividad y autoestima de estos estudiantes.

2.1. Dimensión objetiva, estructural: configuración de las trayectorias en el marco de la estrategia de personalización en lo institucional, familiar y terapéutico

Las trayectorias se crean en el interjuego de condicionamientos estructurales y elementos subjetivos. En este apartado se ofrece una mirada de la dimensión objetiva en el reconocimiento de la matriz sociohistórica que sostiene a la escuela, como factor que inherentemente plantea condicionamientos y límites. Dentro de estos límites objetivos, se observa la necesidad de las escuelas de flexibilizar el formato escolar, el currículo y las prácticas de enseñanza a fin de lograr la inclusión de los estudiantes con discapacidad a la vez que se hace visible a la familia y al equipo terapéutico como parte de esta dimensión objetiva y a la vez acompañamiento indispensable de la labor que realiza la escuela.

2.1.1. La inclusión desde la perspectiva institucional, memorias de la escuela

Los procesos escolares pueden ser considerados como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente que interactúan con decisiones políticas, administrativas y burocráticas, desde las que se busca llevar a la práctica apuestas normativas como la inclusión y la obligatoriedad de la secundaria; aspectos que van a influir en el curso de la trayectoria escolar, pero que no son determinantes de la misma.

Estas normativas educativas son incorporadas a la escuela desde una lectura contextual, desde la reinterpretación que hace cada organización escolar a partir de su ordenamiento interno. Es en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad escolar que tiene lugar lo que Rockwell (1995) nombra como experiencia escolar cotidiana, es decir, aquella desde la que se reconstruye lo que pasa en la escuela, “no desde los documentos que explicitan su deber ser, sino desde el estudio de su expresión concreta y cotidiana.” (1995, pág.16)

En los casos analizados se registra que desde el ingreso de los estudiantes a la institución e incluso antes, las escuelas reorganizan sus esquemas de trabajo, articulan componentes pedagógicos y didácticos, dejan de lado elementos que no se adaptan y otros los refuncionalizan. Es en esta experiencia cotidiana del encuentro con los estudiantes que las escuelas implementan una estrategia de personalización desde la realidad escolar que se gesta día a día, en la resolución de problemas, la búsqueda de estrategias y la acción reflexiva de todos sus actores. Las escuelas crean adaptaciones a diferentes niveles, para diversas situaciones y uno o varios estudiantes, las cuales dan cuenta de cómo se configuran los apoyos⁴⁹ y se van encauzando las trayectorias.

Adaptaciones institucionales instauradas desde la base fundacional

Las tres escuelas que participaron de este estudio tienen desde sus bases fundacionales una impronta inclusiva, abierta a estudiantes que por diferentes motivos no son aceptados en otras instituciones. Las escuelas 1 y 2, de gestión estatal, hacen parte de un conjunto de escuelas creadas en la década de los 90 ubicadas en puntos estratégicos de la Ciudad de Buenos Aires, para dar respuesta, a través de una propuesta más inclusiva, a estudiantes que estaban quedando por fuera del sistema educativo en el nivel secundario. Por su parte, la escuela 3, de gestión privada, se plantea desde sus inicios, estar abierta a los estudiantes que eran excluidos de otras instituciones, por no cumplir con los parámetros estandarizados impuestos por la escuela tradicional.

Si bien los proyectos educativos de estas escuelas se han transformado con el paso del tiempo, las motivaciones que le dieron existencia siguen vigentes y dota a las instituciones de un marco de definición en el que se concreta la inclusión a través de líneas de acción prioritarias; por lo que no es casual que sean justo estas escuelas, las que abran sus puertas a “los nuevos estudiantes”, los jóvenes con discapacidad, así como en los 90 fueron las primeras escuelas que

⁴⁹ Ver los diversos apoyos en la trayectoria escolar por cada caso y nivel. Cuadros 15, 16, 19, 20, 23, 24, 28, 29, 32, 33, 36, 37.

recibieron a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social que no eran acogidos por las demás escuelas secundarias.

En estas escuelas no se ha naturalizado la experiencia del fracaso y la consecuente exclusión, hay una preocupación explícita por generar una experiencia educativa de calidad para los estudiantes y, por tanto, buscan dar respuestas acordes a sus necesidades y particularidades para garantizar su inclusión. Se observa entonces cómo las escuelas realizan adaptaciones escolares a diferentes niveles, que se traducen en la implementación de un conjunto de proyectos, estrategias y modificaciones realizadas en los diversos elementos del currículo, a fin de facilitar el acceso, permanencia y promoción de uno o varios estudiantes.

Siguiendo sus principios fundacionales, las tres escuelas secundarias parten de adaptaciones institucionales generalizadas, concretadas en los proyectos educativos institucionales y en el ajuste del diseño curricular acorde a sus finalidades educativas, al contexto de la escuela y a las características de la población estudiantil. En tanto se han constituido como propuestas institucionales, no se dirigen específicamente hacia las necesidades de un estudiante con discapacidad en particular; sin embargo, éstos se ven visiblemente beneficiados, por cuanto se configuran en apoyos relevantes y disponibles desde su ingreso, que facilitan el desarrollo de su trayectoria escolar.

Un ejemplo de ello en la escuela 3 de gestión privada, parte de la oferta de un currículo flexible dirigido a todos los estudiantes, que promueve la construcción de trayectos personalizados. Cada estudiante en función de sus habilidades y preferencias elige talleres (radio, teatro, música, audiovisual, plástica y cocina) y se agrupa en las clases de inglés según el nivel y no la edad o el año en el que se encuentre; respetando así sus procesos individuales.

Otra propuesta es la plataforma virtual. Se publica por semana y de forma anticipada las tareas que los estudiantes tienen que entregar. Los padres pueden ver cómo van las notas de sus hijos y los docentes pueden escribirles e informar situaciones específicas. Esto permite a la madre de Alberto, por ejemplo, conocer en tiempo real cómo es el desempeño escolar de su hijo, saber si es necesario brindarle un apoyo extra y acompañarlo en sus tareas para la casa, encausando el trabajo realizado por la psicopedagoga externa.

Es así como se observa un escenario de personalización fuertemente regulado “donde los distintos actores van trabajando de forma uniforme, traccionando todos hacia una misma dirección, lo cual lleva a que ese escenario no presente grandes fisuras, quedando bastante

explícitos los carriles por donde tienen que desarrollarse las acciones de los estudiantes y los docentes” (Nobile, 2012, pág. 7)

- Adaptaciones de escasa transformación de los pilares de la escuela común

Son adaptaciones realizadas para los seis casos de estudiantes y que se dan a nivel metodológico o de los elementos de acceso al currículo para garantizar su aprendizaje, pero que no modifican sustancialmente o eliminan contenidos y objetivos prescriptos por el currículo oficial.

Entre las adaptaciones que se resaltan están las de *tiempo*, en las que se respeta el proceso particular que siguen los estudiantes para su aprendizaje y por tanto los diferentes tiempos que requiere para el logro de un objetivo, terminar una actividad, escribir un texto o resolver una prueba. *Fragmentación*, en el que se divide una prueba en varias partes a ser realizadas cada una de forma separada o en el que se entrega una consigna que está fragmentada en varios pasos para seguirlos en forma secuencial y guiada. *Recursos de enseñanza*, en el que se hace uso de materiales y estrategias para facilitar el acceso a la información y aprendizaje de los estudiantes, así como de técnicas e instrumentos de evaluación que respondan a sus necesidades. Los docentes hacen énfasis en la forma de presentación y redacción de la información.

- Adaptaciones significativas y a gran escala: nuevos escenarios

Estos cambios no se refieren exclusivamente a las adaptaciones del currículo, sino a aquellas transformaciones a nivel ideológico, relacional y organizativo, que rompen con lo establecido convencionalmente por la escuela media y que, por tanto, dan lugar a nuevos espacios curriculares, a la intervención pedagógica de otros actores, al acceso a distintos entornos educativos y cambios en general, que resultan necesarios para favorecer la inclusión efectiva de los estudiantes. En las escuelas se observa cómo este tipo de adaptaciones nace de las necesidades explícitas y particulares de un estudiante en específico o un grupo de estos, quienes requieren alguna modificación al formato tradicional impartido por la escuela secundaria y que por consiguiente suelen trascender el espacio del aula y el contexto de enseñanza acostumbrado.

Un ejemplo de adaptación significativa a nivel grupal se presenta en la escuela 1. Allí se crea un espacio de educación física adaptada que aglutina a todos los estudiantes con discapacidad que corresponde a algunas propuestas seguidas por la educación especial y que da respuesta a sus necesidades específicas, enfocándose en actividades acuáticas en las que todos pueden participar desde sus posibilidades. La directora gestiona en el club frente a la escuela, una pileta

en forma gratuita y convoca a docentes de educación física y terapeutas ocupacionales, para que se hagan cargo del proyecto.

A nivel individual un ejemplo en esta misma escuela llama la atención, por el nivel de personalización puesto en acción. En el caso de Martín, la escuela diseña una organización específica que responde a sus particularidades: Las clases tienen un carácter individual, los recintos en las que se imparten no se restringen al espacio áulico, asiste a la escuela dos o tres veces a la semana y en un horario reducido, se realizan adaptaciones significativas al currículo con una secuenciación diferente de los contenidos y la priorización y eliminación de algunos de estos por los tiempos de permanencia del estudiante en la escuela, cambia el esquema trimestral de enseñanza y registro de notas escolares a un esquema cuatrimestral, es decir, en lugar de estudiar una materia a lo largo de un año, lo hace de forma intensiva en medio año.

Además de estas adaptaciones, las escuelas crean nuevos espacios, redes y estrategias pedagógicas, que se constituyen en apoyos escolares. Estos nacen de la experiencia escolar cotidiana, que define sobre la base de observaciones y evaluaciones, las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad en la escuela. Inicialmente se crean para dar respuesta a un estudiante o un grupo en particular; no obstante, se observa que con el tiempo, estos se van transformando en dispositivos de apoyo institucionales que permanecen y se abren a nuevos estudiantes.

Un ejemplo desde lo grupal se da en la escuela 1 con un espacio de clases de apoyo en contraturno a la jornada, coordinadas por docentes y maestras de apoyo quienes brindan una atención particularizada en aspectos puntuales de contenidos curriculares según lo requieran los estudiantes. En la escuela 3 este apoyo es para matemática y metodología de estudio, en los dos primeros años de la secundaria.

Un ejemplo desde lo individual es el caso de Alejandro, para quien se crea un proyecto en contraturno desde lo vocacional, autovalimiento, inserción social, laboral y universitaria, a fin de brindarle las herramientas necesarias antes de su egreso de 5° año y crear puentes con otras instituciones para garantizar que pueda continuar estudiando o comience una experiencia laboral. Esto beneficiará el próximo año a otros cuatro estudiantes con discapacidad.

Observamos como las escuelas desde la estrategia de personalización, van conformando dispositivos ad hoc con el objetivo de generar las condiciones necesarias para la inclusión de los estudiantes. Estos se van armando desde una ingeniería situacional, creativa y artesana, que

rompe con la cultura escolar tradicional, homogénea y simultánea de enseñanza. Una vez se les da vida, estos crecen, se perfeccionan y robustecen en beneficio de los nuevos estudiantes por llegar.

-Generalización de las adaptaciones para todos los estudiantes. Efecto “derrame” de los apoyos en la escuela común

Se trata de adaptaciones que inicialmente son pensadas desde lo individual, para responder a las necesidades de un estudiante y luego pasan a transformarse en los planteamientos curriculares a seguir con todo el grupo de compañeros. Estas son llamadas “adaptaciones de aula” (Garrido, 1993).

Así por ejemplo en el caso de Alejandro, el diseño y planeación pedagógica desde su metodología, recursos didácticos y organización curricular, se pensaron para facilitar su aprendizaje e inclusión escolar, pero además fueron implementadas en todo el grupo. Esta generalización trae como resultado un beneficio a nivel académico tanto para el estudiante como para sus compañeros, por ser una propuesta pedagógica que tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje y una organización estructurada de las clases que facilitaron la recepción y comprensión de todos.

Estas adaptaciones permiten la implementación de un currículo accesible que satisface las necesidades educativas de la mayoría; por ende, en estos dos casos, la inclusión pensada para un estudiante con discapacidad en la educación secundaria común crea el ambiente de aprendizaje necesario para la inclusión real de todo el grupo de estudiantes, reconociendo sus individualidades y a la vez generando planeaciones pedagógicas diversificadas.

2.1.2 Los equipos terapéuticos y profesionales de apoyo dentro y fuera de la escuela

En el apartado anterior puede observarse cómo la escuela crea, desde el fortalecimiento de sus propios recursos, las condiciones para generar una educación inclusiva y garantizar el ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes con discapacidad. De otro lado, en articulación con esta, el equipo de apoyo externo y la presencia de los profesionales de apoyo a la integración al interior de las escuelas, se reconoce como un componente estructural de la trayectoria escolar

de los estudiantes, en la medida que con su trabajo contribuyen con la estrategia de personalización⁵⁰.

Como profesionales de apoyo mencionados en las narraciones, nos referimos tanto al acompañante personal no docente⁵¹ como al maestro de apoyo a la integración,⁵² quienes acompañan a los estudiantes en su proceso de inclusión en la escuela común. En su mayoría tienen una contratación externa a la escuela, aunque realizan el trabajo en su interior. En el nivel de primaria, su rol y funciones están explícitamente determinados y se han constituido en una figura de acompañamiento siempre presente en este nivel, de aquí que 5 de los estudiantes mencionen este apoyo en sus narraciones, como clave fundamental de su experiencia escolar.

De otro lado, teniendo en cuenta que los jóvenes con discapacidad son “nuevos estudiantes” de la escuela secundaria, también es nueva la presencia de los profesionales de apoyo en este nivel; en este sentido, su labor aún se encuentra en configuración, como se deduce de las narraciones: Cinco años atrás cuando Alejandro ingresa al secundario, lo hace sin acompañamiento, ya que los maestros de apoyo estaban circunscritos sólo a la primaria, según la normativa entonces vigente. El estudiante en su narración expone con aflicción, el hecho de que no se diera continuidad a este proceso. En el caso de Lucas, la falta de acompañamiento a razón de no tener certificado de discapacidad ha significado un retroceso en la generalidad de su experiencia escolar y ha incidido en la forma en que la trayectoria escolar se ha desarrollado.

Estos profesionales son en su mayoría docentes, psicólogos o psicopedagogos adscritos a escuelas de educación especial, escuelas de recuperación, asociaciones de padres o centros de salud y atención terapéutica. Desarrollan tareas vinculadas, en mayor medida, con contenidos curriculares, mientras que los acompañantes ayudan al establecimiento de las relaciones del estudiante con sus docentes y compañeros, lo cual a su vez, crea las condiciones para el aprendizaje.

De acuerdo con lo expresado en las narraciones, las tareas desempeñadas por estos profesionales en la secundaria se definen según las características particulares del estudiante, y

⁵⁰ Ver apoyos brindados por el equipo terapéutico externo y maestros de apoyo durante la trayectoria escolar por cada caso. Cuadros 14, 18, 22, 27, 31, 164.

⁵¹ Acompaña al alumno/a durante su permanencia en la escuela y las actividades que desarrollen, dentro y fuera del aula, en el caso de salidas educativas o plan de recreación o natación, así como actividades de higiene y alimentación. (Resolución N°3034-MEGC-2013)

⁵² Cumplen funciones dentro de la escuela común colaborando y sosteniendo los proyectos de integración de alumnos/as, en forma individual o grupal, apoyando los procesos pedagógicos consensuados entre las escuelas comunes y la escuela especial o de recuperación a la cual pertenecen (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)

las formas en que las dinámicas institucionales se lo permitan. Pueden brindar apoyo específico al estudiante por fuera del aula o participar en la mayoría de las clases como se presenta en los casos de Chavo y Osvaldo. En otros casos el apoyo se encauza hacia docentes, como es el caso de Alberto, para orientar su labor pedagógica. Finalmente, pueden cumplir funciones más allá del acompañamiento individual como pareja pedagógica, que es la expectativa de la escuela 1

Si bien se desempeñan en la escuela, a la vez son una figura transitoria y externa. A pesar de estar en la institución en forma permanente durante la jornada escolar, el hecho de no hacer parte del plantel funcional genera tensiones con algunos docentes, quienes hacen referencia a sentirse intimidados y observados con su presencia durante las clases. En el caso particular de la escuela 2 esta tensión se hace más evidente. Algunos docentes toman la decisión de que el profesional no brinde acompañamiento en sus materias, lo cual ha llegado a afectar el desempeño del estudiante. A pesar de estas puntuales situaciones, la mayoría de docentes ven en los profesionales de apoyo un recurso pedagógico no sólo para el estudiante con discapacidad, sino para optimizar su labor docente y como acompañamiento a todos los estudiantes del grupo, ampliando con ello su perspectiva del concepto de inclusión.

Las narraciones dan muestra de que la participación de estos profesionales en la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad contribuye a que la estrategia de personalización tenga una mayor trascendencia y eficacia. Su presencia constituye una fuerte estructura de acompañamiento que hace parte del engranaje de adecuaciones y estrategias de apoyo para el tránsito satisfactorio de la escolaridad. Visibilizan, encauzan y reducen los factores que contribuyen a la creación de las barreras escolares, sirven de puente entre la escuela y la familia y hacen un seguimiento minucioso, tanto de los aprendizajes como de la socialización de los estudiantes, lo que habitualmente no hace parte de las formas características de la escuela secundaria.

La calidad del acompañamiento hacia los estudiantes y la posibilidad de que la presencia de estos profesionales al interior de las escuelas contribuya en los procesos de transformación hacia la inclusión educativa, depende de que a nivel institucional se instaure un marco explícito para el desarrollo de su labor, de la que hoy se carece; y que además este permee las prácticas concretas, para que su rol no dependa de los consensos particulares que establezcan con cada docente.

Desde un lugar externo a la escuela, otros apoyos intervienen en la trayectoria de los estudiantes con discapacidad e incluso pueden estar presente antes de comenzar la escolaridad. En nuestros seis casos se destacan fonoaudiología, terapia ocupacional, musicoterapia y psicomotricidad para la primaria, y compañía terapéutica, psicología, psiquiatría y psicopedagogía para los dos niveles. Dos de los estudiantes han tenido experiencias de internación hospitalaria y tres reciben medicación.

Un ejemplo de la relación de estos apoyos con la trayectoria escolar se registra en los casos de Alejandro y Lucas en los que se puede observar cómo la falta de esta atención o la interrupción de la misma, influye negativamente en su experiencia escolar y puede llegar a entorpecer su trayectoria.

Los apoyos terapéuticos adquieren importancia dentro de la trayectoria escolar, a razón del trabajo en áreas específicas y aspectos puntuales según lo requiera el estudiante, logrando que aquello que desarrolla a nivel individual en un consultorio, se vea reflejado en su experiencia escolar

Las orientaciones de estos profesionales tienen influencia en las decisiones que toman las familias y las escuelas con respecto a la trayectoria escolar de un estudiante. En el caso familiar, orientan la elección de escuelas e incluso de modalidad educativa y colaboran con la obtención de vacantes. En el caso escolar, el contacto permanente posibilita la capacitación de los docentes, la comprensión del estudiante en forma interdisciplinaria e influye en decisiones que normalmente sólo le competen a la escuela.

En el caso de Martín, el equipo toma la decisión de que el estudiante no participe de las clases junto con sus compañeros, en contravía con la propuesta de su profesor. El equipo terapéutico de Chavo se opone e intenta modificar la decisión de la familia de ingresarlo en una escuela común y la decisión que tomó la escuela secundaria al aceptarlo. En el caso de Alberto es un terapeuta quien recomienda el paso del estudiante a un centro de día para psicóticos y autistas y en el caso de Osvaldo, aconsejan a la familia el ingreso del estudiante a un Ciclo Básico de Formación Ocupacional (CBO).

2.1.3 El soporte familiar como clave de la inclusión

Las acciones que llevan a cabo las familias, así como las decisiones que toman a nivel educativo, son determinantes de la orientación que tome la trayectoria escolar. En los seis relatos de vida, el sostén afectivo, la creencia en los estudiantes, el acompañamiento, la

perseverancia y la red de apoyo que estas van tejiendo, son fuertes razones para que estos estudiantes hayan logrado ingresar y permanecer en la escuela secundaria. Igualmente hay una incidencia en las expectativas que los jóvenes tienen a futuro y el deseo de continuar estudios superiores, que están influenciadas por las expectativas de su familia y la creencia que estas han depositado en ellos.

En general las familias se plantean con antelación un proyecto educativo para sus hijos y una trayectoria teórica posible a recorrer desde la elección de determinadas escuelas, con enfoques y proyectos pedagógicos que se ajusten a sus ideales; no obstante, desde la trayectoria escolar real, las familias se ven enfrentadas a una búsqueda constante de escuelas que acepten a sus hijos, lo cual se incrementa en la transición hacia la secundaria, donde se presentan de forma más frecuente, situaciones de rechazo, exclusión y un sinnúmero de barreras. En este sentido, es con la perseverancia de las familias, los recursos propios a nivel económico, educativo y simbólico, y la red de apoyo que estas construyen, desde una búsqueda individual, que van encontrando y recorriendo el camino de la trayectoria escolar de sus hijos y con sus hijos.

Las escuelas elegidas inicialmente, rechazan a los estudiantes y con esta acción se da comienzo a una constante experiencia de puertas cerradas para las familias. Los ideales iniciales pasan a un segundo plano y la búsqueda se concentra simplemente en ingresar al sistema educativo, más allá de la elección de una escuela específica. La búsqueda resulta tan ardua que incluso surgen cuestionamientos como los de la familia de Osvaldo, que se plantea la posibilidad de matricular a su hijo sin comunicar su diagnóstico, para asegurar así su ingreso. Las familias se encuentran entonces con un restringido rango de elección; la escuela elegida es en general, la escuela que los acepta.

Cuando las familias narran la experiencia del encuentro con las escuelas donde actualmente están matriculados sus hijos, expresan ser acogidos y bien recibidos haciendo énfasis en el “llegar”, como quien ha naufragado por un largo período y, finalmente, arriba a tierra firme. “*Sin mucha esperanza de nada*”, “*ya medio desahuciados*”, las familias encontraron el lugar para sus hijos y las escuelas se prepararon para acogerlos; en este sentido interviene, como se advierte en otros estudios, un “*proceso de doble selección*, las familias eligen la escuela y las escuelas eligen a las familias” (Martinez, Alicia, & Seoane, 2009).

Es necesario notar que es limitada la posibilidad de que las familias encuentren estas escuelas en sus barrios. En su mayoría, las familias eligieron como primera opción educativa, escuelas

privadas y cercanas a sus domicilios, pero es justo la escuela pública que atiende a sectores sociales más bajos y que en su búsqueda dejaron como última opción, donde las familias y los estudiantes encuentran aceptación y acogida.

En cercanías a su casa comienza la búsqueda, pero al final, deben desplazarse varios kilómetros de sus hogares por fuera de su barrio de procedencia, para llegar a la escuela que les da el acceso. Esto incurre para las familias en mayores gastos, en más tiempo empleado para el desplazamiento y la necesidad de que el estudiante deba ser acompañado en el traslado, limitando así su autonomía⁵³. Por otro lado, la lejanía de la vivienda crea un condicionamiento que dificulta que la vida juvenil, potenciada al interior de la escuela, sea una experiencia que se generalice a otros espacios donde normalmente se reúnen los jóvenes, ya que el barrio donde está ubicada la escuela no es el espacio donde estos habitan y se desenvuelven.

Una vez que los estudiantes ingresan a las instituciones educativas, las familias reciben una alta demanda por parte de las escuelas que se traduce en tiempo de reuniones con docentes, directoras y equipos de apoyo; acompañamiento extraescolar para la realización de tareas e incluso acompañamiento durante la jornada escolar como es el caso de la escuela 2, que solicita a la madre de Osvaldo estar presente en todas las salidas pedagógicas. Las familias y en especial las madres gestionan visitas de profesionales para que acudan a las escuelas y capaciten a los docentes e incluso esta tarea la realizan ellas mismas en forma personal, desde el conocimiento que han adquirido a lo largo de la trayectoria escolar de sus hijos.

Las familias deben gestionar el certificado de discapacidad, las terapias y los diversos servicios brindados por la obra social; sin embargo, de acuerdo con las narraciones de los padres y las madres, este proceso resulta desgastante en tiempo y trámites, además de que muchas veces es necesario interponer acciones legales y contratar abogados para exigir aquello que les corresponde a sus hijos por derecho. Este hecho tiene como consecuencia que las familias desistan de seguir esta cantidad de procedimientos y opten por pagarlos en forma particular o simplemente abandonen estas prestaciones, lo cual tiene incidencia en la trayectoria escolar de sus hijos.

En todos los casos, una vez que los padres y las madres tienen el diagnóstico de sus hijos o identifican en ellos alguna dificultad, las terapias comienzan a ser parte de la vida familiar y se

⁵³ En los gráficos 8, 11, 1, 17, 20 y 23 puede verse la distancia, en términos de kilómetros, que deben recorrer los estudiantes para llegar a sus escuelas. En el caso de Osvaldo por ejemplo, es de 19,3km.

ven en la necesidad de crear una logística para llevarlos a diferentes centros terapéuticos, recibir profesionales en sus casas y seguir las instrucciones dadas según cada disciplina. Si bien las familias reconocen que este esfuerzo ha sido indispensable para los logros adquiridos en la trayectoria escolar de sus hijos, también lo consideran un proceso extenuante.

Varios son los fragmentos narrativos en todos los casos, que ejemplifican cómo resultaron acertadas las decisiones tomadas por las familias, aun yendo en contravía de las sugerencias hechas por las escuelas y los equipos de apoyo. En este sentido, la escuela y profesionales externos pueden intervenir, cambiar o afectar la trayectoria posible de un estudiante; sin embargo, son las familias quienes con sus decisiones y determinación, dan un viraje a la trayectoria de sus hijos o siguen el camino trazado por otros. En estos seis relatos de vida, fueron las familias las que finalmente eligieron el rumbo de esta trayectoria escolar y desatendiendo las sugerencias, apostaron por un camino a seguir y estrecharon las manos de sus hijos para acompañarlos a recorrerlo. Estas decisiones están basadas en el conocimiento que tienen las familias acerca de sus hijos, en el reconocimiento de sus potencialidades y dificultades, en la creencia en ellos y en la experiencia que les ha brindado su profesión como docentes en el caso de cinco de las madres.

2.2. Dimensión subjetiva: Construcción de sentido y encuentro con otros en la narrativa

Dentro de los límites que impone el campo social y la estructura del formato escolar, las directoras, docentes, familias y estudiantes van dotando de sentido sus experiencias, poniendo en juego procesos de subjetivación y biografización. En este apartado, se da cuenta de esta segunda dimensión que conforma la trayectoria escolar, la dimensión subjetiva. Desde esta se hacen visibles en la multiplicidad de recorridos posibles, las acciones, reflexiones y estrategias que los estudiantes despliegan, así como su valoración de la escuela secundaria y el papel transcendental que tiene para su inclusión, la socialización con los otros y, en especial, con sus pares. En un primer momento, me expongo el valor que toma desde esta dimensión, las biografías docentes y su práctica pedagógica en la escuela vivida y experienciada.

2.2.1 El peso de las biografías docentes y el corrimiento de los límites para la inclusión

Como elemento trascendente en la puesta en acción de la estrategia de personalización y con esta la inclusión, se destaca el recurso humano de las escuelas y la necesidad de llevar a cabo un trabajo conjunto y coordinado que abarca desde sus directivos, gabinete escolar, tutores⁵⁴ y

⁵⁴ El rol de los tutores y sus funciones específicas están determinadas por la Resolución N°560/SED/05.

preceptores, hasta sus docentes. Es clave la forma en que se involucran todos los actores institucionales, se reorganizan sus roles, funciones y horas disponibles.

En todas las escuelas mencionadas en los relatos de vida, se da relevancia al papel desempeñado por las directoras o equipo directivo, en tanto sus acciones pueden dar un viraje a la trayectoria escolar. Así, por ejemplo, cuando Osvaldo ingresa al 1° año, la directora lo recibe desde una propuesta educativa inclusiva; cuando esta cambia, también lo hace el enfoque educativo de la escuela, lo que deviene en su consecuente exclusión.

Se observa que las directoras de las escuelas participantes, no sólo abanderan desde el rol que desempeñan, las *estrategias* de las que nos habla De Certeau (2000, pág. 42): aquellas acciones producidas desde las instituciones o por lo normativo y gubernamental como mandato para las instituciones; sino que también dan forma a la implementación de *tácticas*, caracterizadas por De Certeau (*ibid*) como prácticas de desvío que dependen de la astucia y que aunque débiles, silenciosas y poco luminosas, son cultura. Así pues, estas directoras emplean sus recursos y astucia para recombinar las reglas y organizar la escuela en pos de la incorporación de los estudiantes con discapacidad, evitando y sorteando las restricciones que les plantea la burocracia del sistema educativo a fin de lograr su propósito. Son ellas quienes con sus *tácticas* hacen de la escuela cotidiana y vivida, una posibilidad para que nuevos estudiantes marquen trayectos plurales y heterogéneos capaces de cambiar la cartografía escolar.

Estas directoras se caracterizan por una apertura reflexiva y crítica ante la inclusión educativa, orientación que, en dos de los casos, está influenciada por sus propias historias de vida y la forma en que la discapacidad les atañe personalmente. Se observa entonces que desde la apuesta que la dirección hace y desde su gestión, búsqueda de recursos, proyección y acompañamiento al personal docente y no docente, se sientan las bases para que la escuela que lideran se acoja o no a una propuesta inclusiva.

Además de las directoras, varios docentes expresan haber tenido contacto previo con personas con discapacidad, ya sean familiares o amigos; haber trabajado antes en instituciones de educación especial o incluso elegir dentro de su formación, diplomados u orientaciones enfocadas en temas de discapacidad. De acuerdo con los docentes, es un hecho casual haber llegado a estas instituciones inclusivas, aunque quizá sería acertado reconocerlo, también como en el caso de los estudiantes, como una elección mutua.

Los docentes son quienes en el día a día viven y recrean la experiencia escolar cotidiana, a través de la materialización del proyecto educativo institucional en sus planificaciones, recursos didácticos y resolución de conflictos diarios; son ellos quienes hacen de la inclusión en sus aulas una realidad o una imposibilidad. Por este motivo las tres escuelas se esfuerzan por potenciar desde una dimensión objetiva, la creación de espacios de sensibilización y capacitación para los docentes, en temas relacionados con la discapacidad, la inclusión y estrategias de enseñanza adaptadas a las características de todos los estudiantes y no sólo de una fracción de estos.

En este sentido podemos decir, que las formas en que la estrategia de personalización se plasma en la experiencia escolar cotidiana, requiere de un proceso de formación docente instalado en las escuelas, como un componente indispensable para la inclusión, pero que llegará a ser insuficiente sin la sinergia con la dimensión subjetiva, sin la presencia de un segundo componente que tiene que ver con el vínculo que se establece entre docente y estudiante, permeado por la biografía de las dos partes y al que se le da vida sólo en tanto experiencia. Como lo expresa Van Manen (1998, pág. 90) “La relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal” y requiere de un proceso que toma tiempo, tal y como se observa en estas escuelas.

Instalado el espacio de formación como parte de la rutina escolar, los docentes acceden al primer componente y van incrementando sus conocimientos teóricos y didácticos para luego llevarlos a la práctica; no obstante, aun cuando han recibido una formación continua en el tiempo y han sumado a su experiencia pedagógica el trabajo con estudiantes con discapacidad, sentimientos de rechazo y temor acrecentados por una gran incertidumbre, son recurrentes cada vez que arriba a sus aulas un estudiante que no se corresponde con sus parámetros conocidos. Así se instaura la necesaria participación del segundo componente, el cual permite que con el tiempo se genere una experiencia compartida de conocimiento mutuo con cada estudiante, capaz de cambiar las percepciones preliminares, generar vínculos y abrirse para dejarse tocar por el otro.

Esto se observa por ejemplo en los casos de Alejandro y Osvaldo, como los primeros estudiantes con autismo en estas escuelas y con Chavo, al ser el primer estudiante con Síndrome de Down. Es lo nuevo y desconocido, son las representaciones sociales de los docentes o el estigma que acompaña al rótulo de una discapacidad, lo que crea la necesidad de que una y otra vez se haga una pausa, se vuelva al inicio, se reafirme lo dicho en las capacitaciones, se resignifique lo

vivido con otros estudiantes, y se genere un nuevo encuentro a partir de la experiencia, para retomar el camino hacia la inclusión.

Un desacople entre estos dos componentes, es traducido como una barrera escolar para la inclusión de los estudiantes, lo cual es mencionado repetidamente en las narraciones de estos y sus familias. Un desacople entre lo esperado de la trayectoria teórica y los desafíos de una trayectoria real, entre el saber docente y su práctica, entre su formación y la puesta en acción; pues “más que la presencia de los dispositivos, lo que otorga entidad y valor a la personalización deviene del vínculo entablado entre profesores y estudiantes que se caracteriza por la disponibilidad y compromiso entre unos y otros” (Ziegler & Nobile, 2012, pág. 2)

Si bien en su mayoría las experiencias del encuentro con los docentes dejan huellas positivas y de largo alcance en la trayectoria de los estudiantes, también se encuentran quienes rechazan la idea de incluirlos en sus aulas; lo cual llama la atención por cuanto esto sucede en escuelas que claramente abanderan la inclusión, esta es base de su proyecto institucional y sus directoras hacen una apuesta educativa desde la misma. En este sentido, es notable la trascendencia que tiene la labor del docente en el cambio institucional o, por el contrario, su rezago y aletargamiento. Ejemplo de esto se observa en los casos de Osvaldo y de Chavo, quienes se ven enfrentados a barreras actitudinales por parte de docentes, que repercuten en su desempeño académico y en su bienestar en la escuela.

Los docentes narran cómo antes de comenzar la formación en los temas relacionados con la discapacidad, sienten temor ante la nueva experiencia: “no puedo”, “no estoy preparado”, “no estudié para eso”, “¿son convenientes las adaptaciones?”, “¿cómo estos chicos van a obtener un título a futuro?”; no obstante, cuando desde la formación estos temores iniciales pasan a la reflexión y cuando a través del encuentro con los estudiantes acceden a la experiencia, se genera un corrimiento de sus propios límites para la inclusión.

Así pues, se ve potenciada la posibilidad de que estos desarrollen diferentes funciones acordes a sus habilidades, inclinaciones y formación, ampliando su campo de acción y asumiendo otros propósitos, horarios y formatos, además de aquellos para los que fueron contratados, hacen del maestro de apoyo una pareja pedagógica y se muestran abiertos a aprender de aquello que luego valorarán, como una “experiencia de vida”. Este hecho habla de un recurso humano que se adapta y se deja afectar por las trayectorias de sus estudiantes y a partir de estas, cambian la dinámica institucional, proponen, innovan y facilitan la creación de experiencias escolares

positivas, se vuelcan a la personalización para hacer seguimiento a la historia particular de cada estudiante y brindan una atención educativa desde su singularidad.

Como ejemplos en el caso de Lucas, el preceptor asume funciones como maestro de apoyo; una tutora comienza a liderar el proyecto institucional de inclusión reemplazando la directora; los profesores de educación física usan su formación de terapia ocupacional, en el proyecto de educación física adaptada y el proyecto vocacional. Los profesores de diferentes áreas son convocados para brindar apoyos específicos a estudiantes en horario extraescolar.

Ahora bien, el recorrido de estos estudiantes nunca podrá ser visto como lineal y la experiencia escolar cotidiana devolverá a las escuelas situaciones no siempre esperadas o proyectadas previamente, en respuesta a las estrategias empleadas y a las acciones llevadas a cabo, como se presenta visiblemente en el caso de Alejandro. Pero la inclusión exige también estar abierto a experimentar esta incertidumbre o estos llamados “errores”, que se presentan en algún momento de este recorrido.

En este sentido, el camino hacia la transformación de la escuela secundaria como escuela inclusiva, es objeto de adaptación, readaptación y reflexión continua, una tarea diaria que se extiende en el tiempo y que requiere de un trabajo mancomunado, que parte de la iniciativa y orientación de los directivos, pero que es moldeada por todo el equipo docente y demás profesionales, desde la apertura, las acciones y las respuestas a cada acontecimiento que va surgiendo.

2.2.2 Dar la voz a los estudiantes con discapacidad: Sentidos atribuidos a la experiencia escolar en secundaria⁵⁵

A diferencia de una extendida corriente de investigación educativa enfocada en el nivel de secundaria que habla de una escuela media caracterizada por la “crisis”, “la fragmentación”, el “vaciamiento de contenidos” y “la pérdida de sentido” (Duschatzky, 1999; Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006, citados en Dussel, Brito y Núñez, 2007), encontramos que para los estudiantes con discapacidad, la escuela aparece configurada desde un sentido positivo y que en general adquiere una relevancia significativa en sus historias de vida.

⁵⁵ Ver gráficos de los sentidos atribuidos a la escuela secundaria por cada caso. Gráficos 8, 11, 14, 17, 20, 23

En este punto es necesario mencionar dos aspectos que matizan este hecho. En primer lugar, los jóvenes estudiantes que participaron de esta investigación, son aquellos que hoy se encuentran siendo parte de la escuela secundaria, que como se muestra en el capítulo de estadísticas y en el recuento del trabajo de campo en el apartado metodológico, constituye un pequeño número en relación a la cantidad de estudiantes que no logran superar los filtros dispuestos para la transición de la primaria a la secundaria o que en algún momento de su trayectoria han desertado de la escuela común, quedando fuera del sistema educativo y que probablemente podrían coincidir con el vaciamiento de sentido referido por estos autores.

En segundo lugar, llama la atención la valoración positiva que los estudiantes hacen de la escuela a pesar de que en el recorrido de su trayectoria se han visto enfrentados a situaciones de exclusión y barreras de acceso. Para ellos, la escuela como institución representa un lugar de formación e incluso de acogida, y por tanto, como se verá más adelante, todo lo que no se corresponde con lo esperado, se atribuye a aquello que desde la valoración de sí mismos no se ajusta al sistema.

La referencia a la escuela en el desarrollo de las narraciones está revestida de calificativos positivos y la expresión “me gusta”, se repite una y otra vez para acentuar lo significativo que les resulta la escuela. Para estos estudiantes la vivencia escolar es un gusto y un disfrute; en sus narraciones demuestran un deseo de asistir a las clases, en lo posible sin faltar ningún día, llegando primero a la institución antes que cualquier otra persona. Resulta un evento cotidiano al que se le da una trascendencia extraordinaria, expresada según las familias, en un alto nivel de entusiasmo y felicidad y en la acción de vestirse, engalanarse y prepararse cuidadosamente con antelación a las clases.

Estar y hacer parte de la escuela secundaria cobra múltiples sentidos para los estudiantes, los cuales se inscriben en dos categorías que hemos identificado tomando sus voces como punto de partida. La primera tiene que ver con los significados tradicionales dados a la escuela secundaria y la segunda con la valoración de la escuela desde la experiencia del encuentro con los otros. Estas a su vez se dividen de acuerdo con una temporalidad designada, instalada en una experiencia presente o en una proyección futura.

En la búsqueda de estos sentidos, nos adentramos en la posibilidad de escuchar sus voces y elucidar la valoración de su propia experiencia escolar, la cual si bien parte de sus vivencias e interpretaciones también está condicionada por el discurso prescriptivo como es el caso de los

sentidos tradicionales⁵⁶. Siguiendo a Duschatzky (1999, pág. 21), “la simbolización que en cada época o contexto realicen los sujetos se edificará sobre los mitos fundacionales, pero no se agotará en ellos”, ya que los estudiantes reconstruyen los significados heredados e incorporan nuevos elementos.

Como sentido tradicional designamos aquellas funciones atribuidas social e históricamente a la escuela secundaria, que son fundacionales a esta y a las que hace referencia la Ley de Educación Nacional en su Art. 30: “todas sus modalidades y orientaciones tienen la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios superiores”

Para la mayoría de los estudiantes, la escuela responde al objetivo de una preparación propedéutica en tanto referente de formación y lugar para la adquisición de conocimientos. Como *espacio de formación*, los estudiantes dan importancia al cursado de las materias, a los profesores que las imparten y a las calificaciones que obtienen. La escuela es el espacio donde ellos van a “estudiar y a hacer tareas”, lo cual desde sus narraciones tiene como objetivos “aprender, formarse y prepararse”. Estos objetivos si bien son adquiridos en su trayectoria presente y en su participación actual como estudiantes de la escuela secundaria, se desencadenan a su vez en logros de duración a largo plazo, a los que refirieren como “tener experiencia, progresar, ser más civilizado y hacerse más valiente”.

Lucas es el único estudiante que no hace referencia a este sentido tradicional, sin embargo, a lo largo de su narración lo enuncia en forma implícita. Por otro lado, es de notar que, de todos los estudiantes, es quien no ha obtenido los resultados esperados a nivel académico, de aquí que sus referencias a este sentido no partan de la valoración de la función de la escuela y sí de su desvalorización como estudiante. Al respecto Kaplan (2011), quien investiga el fracaso de estudiantes de secundaria, explica cómo los jóvenes internalizan en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y sentimientos de vergüenza y de auto-humillación.

Todos los estudiantes entrevistados consideran que su trayectoria escolar no finaliza en la secundaria, este es un espacio que los impulsa a una nueva etapa y a la continuidad de su trayectoria en el curso de estudios superiores, ya sea a nivel terciario o universitario, incluso

⁵⁶ Estos sentidos tradicionales son referenciados en otras investigaciones con estudiantes de secundaria sin participación de estudiantes con discapacidad, en Argentina (Llinás, 2008) y en México (Guerra y Guerrero, 2012)

algunos tienen identificadas posibles instituciones donde ingresar. Desde los sentidos tradicionales, *continuar estudios superiores* es el principal significado atribuido a la escuela, el cual, si bien se proyecta en el futuro, está sustentado en la base presente de estar recorriendo una trayectoria en la escuela común. En su proyección no hay una limitación o restricción, ellos confían en el sistema, en lo conseguido hasta el momento y van por más.

Igualmente, se identifica a la secundaria como el lugar previo al *trabajo*. Los estudiantes ven una oportunidad de inserción laboral y de tener un futuro productivo luego de su graduación. En el caso de Lucas hay una clara vinculación entre la escuela secundaria y el mundo del trabajo, es para ello que “sirve la escuela”. Para Osvaldo terminar la secundaria tiene como resultado poder empezar a trabajar, aunque no descarta también seguir una profesión. En el resto de los casos, hay una relación entre la escuela y el trabajo, pero no de forma inmediata a la graduación, sino después de la realización de sus estudios superiores, es decir que para ellos estos dos sentidos no son excluyentes entre sí.

Para finalizar, sólo un estudiante da sentido a la secundaria desde la *obtención del título*, observándose una conciencia de la necesidad de lograr un certificado escolar antes de continuar avanzando, el cual también adquiere un valor simbólico que da término a su trayectoria escolar.

2.2.3 La escolarización vivida: el peso favorable de la socialización

Más allá de los sentidos tradicionales, para todos los estudiantes la escuela es el espacio que permite la experiencia de estar con otros, ya sean adultos o pares. Un espacio para conversar, interactuar, conocer a otros y, en este encuentro, conocerse a sí mismos. Es pues la visión de una escuela narrada en términos relacionales.

- La construcción de significados en el vínculo con los adultos

Todos los estudiantes tienen facilidad para entablar relaciones con personas adultas en comparación con sus pares, con quienes el encuentro les resulta más conflictivo. Saludan con apertura, entablan conversaciones, se acercan por iniciativa propia para establecer interacciones y, por ello, al poco tiempo de estar en la escuela, son conocidos por todos. Directoras, preceptores, tutores, psicopedagogas, docentes, maestras de apoyo, son personas que desde diferentes roles y disciplinas, hacen parte de la cotidianidad escolar de los estudiantes y son mencionadas en sus narraciones, con mayor o menor frecuencia de acuerdo a la relevancia que estos tuvieron en la historia escolar de cada caso. Estos dos últimos roles, docentes y maestras de apoyo, son reconocidos por los estudiantes como sus adultos más significativos.

Los estudiantes no se muestran ajenos al quehacer docente, a su apertura y receptividad, así como tampoco a las actitudes de desestima. Ellos valoran como personas significativas dentro de su trayectoria a aquellos docentes de quienes han recibido una mirada respetuosa y buenos tratos, quienes los acompañan en su proceso y con quienes establecieron vínculos, que en ocasiones llegan a ser afectivos. Igualmente recuerdan aquellos docentes que los han dejado marcados con actitudes excluyentes, gritos y malhumor. Los estudiantes expresan una relación directa entre el gusto e interés por una materia, con el profesor que la dicta, lo cual finalmente se traduce en los resultados obtenidos en su desempeño escolar.

Igualmente, todos los estudiantes que han tenido maestras de apoyo o acompañantes no docentes, tanto en la primaria como en secundaria, haciendo una valoración positiva de estas personas, reconociendo su trabajo y, además, sabiendo específicamente la labor que estas cumplen dentro del aula y con respecto a su proceso educativo.

- La experiencia del encuentro con los pares

Todos los estudiantes consideran la escuela como espacio para el encuentro con sus pares.⁵⁷ Este sentido es al que le confieren mayor peso e importancia dentro de sus narraciones, lo cual señala un hallazgo significativo por cuanto su experiencia escolar está permeada por la experiencia de socialización, además de que hace visible su doble condición de estudiantes y jóvenes. Esto se explica, según Weiss (2012, pág. 20), porque “en las relaciones con sus pares, los jóvenes construyen sus identificaciones, desarrollan su subjetividad y su individualidad, reflexionan sobre sus experiencias y se constituyen como personas.”

De acuerdo con las voces de los estudiantes, la escuela es el espacio por excelencia para generar la interacción y el encuentro con compañeros, amigos y chicas. Estar con otros, tanto dentro de las clases como en otros espacios no curriculares, les significa una revalorización del entorno escolar. En este espacio convergen estudiantes con diversas perspectivas de vida y expectativas propias, que compartidas en el día a día, les permiten aprender a tomar posición de estas, así como a identificarse y sentirse parte de un grupo. Para ellos “lo más divertido de la escuela, lo que más les gusta, lo que más disfrutan es estar con amigos y compañeros”, de aquí que los

⁵⁷ Este mismo sentido se encuentra en otras investigaciones con estudiantes de secundaria (sin participación de estudiantes con discapacidad), nombrado como “Espacio de vida juvenil” (Guerra, 2012). Igualmente otros autores han documentado la importancia que adquiere el encuentro con los compañeros como parte fundamental de la experiencia escolar en la secundaria (Edwards, et al, 1995), (Dubet & Martuccelli, En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, 1998).

califiquen como “las personas más importantes en la secundaria” e incluso la razón de su asistencia, ya que “a la escuela se viene a hacer amigos”.

Si bien se hace visible la socialización como uno de sus intereses juveniles en el contexto escolar, por otro lado y de forma paradójica para el caso de los seis jóvenes, esta es justamente una de sus mayores dificultades. Ser parte de un grupo, vincularse, compartir con otros y lograr el reconocimiento de los demás, se convierte para ellos en un difícil desafío que los confronta en tanto jóvenes y en tanto estudiantes con discapacidad: “*En la primaria fue difícil hacer amigos, nunca fui muy sociable*” (Lucas), “*Al principio fue difícil hacer amigos, entablar relaciones y vínculos así fuertes con mis actuales compañeros*” (Alejandro), “*La dificultad es hacer vínculo en algunas que otras cosas*” (Alberto).

Este desafío se ve acrecentado cuando en las experiencias iniciales hacia el encuentro con otros, se enfrentan a situaciones de rechazo, gritos, burlas, agresiones verbales y físicas, por parte de sus compañeros. En todos los casos, estos hechos tienen lugar al comienzo de la escuela secundaria, período en el cual no hay un conocimiento del otro. Las escuelas realizan procesos de sensibilización, formación y fortalecimiento de la convivencia con el grupo de compañeros, para que el recibimiento sea acogedor desde un parámetro de comprensión y respeto. Este abordaje tiene dos formas de proceder, según sea el caso:

Para los casos de Alejandro, Chavo y Osvaldo, el trabajo con los compañeros está basado en brindar información sobre su discapacidad y estrategias a nivel grupal que faciliten su inclusión. Se utilizaron como recursos, películas basadas en historias reales de personas con discapacidad y charlas realizadas por personal externo y expertos en temas de discapacidad, e incluso por estudiantes de último año. Para los casos de Lucas, Martín y Alberto, los tutores en el espacio semanal de encuentro con sus grupos llevan a cabo un proceso de sensibilización que involucra a los compañeros como apoyo del estudiante, pero sin dar a conocer su diagnóstico.

Si bien estos abordajes estratégicos están diseñados para generar cambios en el grupo de compañeros, algunos efectos no esperados como en el caso de Chavo, resultan ser positivos para su propio proceso de subjetivación, dándole la posibilidad de cuestionarse y de encontrarse con su discapacidad desde la mirada de los otros y desde la información a nivel técnico, que luego por propia iniciativa y, por primera vez, él buscó en internet.

Una vez implementada alguna de estas formas de abordaje en las escuelas, se observa un cambio en la actitud de los compañeros y un progreso en la inclusión de los estudiantes con

discapacidad, no sólo en lo social, sino a nivel académico. Los compañeros se transforman en mediadores del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad creando una zona de desarrollo próximo.⁵⁸ Los apoyan y aprenden a intervenir desde su rol de compañeros, para brindarles contención durante las clases; incluso desde su propia iniciativa, se observa una defensa, cuidado y protección, cuando se presentan situaciones conflictivas con estudiantes de otros cursos en los espacios de recreo.

Es de anotar que estos apoyos no se dan en una sola vía, es decir, no se limitan al compañero con discapacidad. El fortalecimiento del vínculo a nivel grupal da la posibilidad de que se amplíe el concepto de apoyo, referido como aquello que todos pueden requerir y todos pueden brindar. Así, por ejemplo, Alejandro enseña a sus compañeros diversas técnicas de estudio y les comparte tareas, materiales y conocimientos del que estos se ven beneficiados.

La experiencia del encuentro con otros es facilitada por las estrategias y abordajes que crean las escuelas, pero tienen real trascendencia en la socialización de estos jóvenes, solo en tanto ellos se muestran como actores activos y reflexivos de su propia realidad. Los estudiantes dan cuenta de ser conscientes de su dificultad para socializar, por lo que emplean gran cantidad de tiempo y esfuerzo para entrar en contacto, establecer relaciones y, por tanto, aprender pautas y habilidades sociales, un contenido no incluido en el currículo formal, pero que en el caso de estos estudiantes, requiere de un proceso de aprendizaje, tanto para la decodificación de los mensajes que le son transmitidos, como en la puesta en práctica de códigos sociales que otros estudiantes en general adquieren de forma natural y desde canales intuitivos.

Todos los estudiantes en la búsqueda de esta interacción crean estrategias propias de inclusión. De esta manera, Lucas encontró que su timidez pasa desapercibida si mira fijamente a sus interlocutores. Osvaldo aprende sobre Anime e intenta vestirse como sus compañeros para lograr una identificación. Martín crea una estrategia propia de inclusión a través de la magia, instaurando los espacios, el encuentro y la actividad misma, para generar la interacción con todos los estudiantes de la escuela durante el recreo. En Alberto y Alejandro, se observa que las habilidades sociales, que no estaban presentes en el inicio del 1° año, fueron aprendidas en la escuela, permitiéndoles transitar el 2° año con un mayor nivel de inclusión social.

⁵⁸ La Zona de Desarrollo Próximo definida por Vigotsky como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad (de un sujeto) de resolver independientemente un problema, y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Bruner, 1998, pág. 83)

El ingreso a la secundaria, se convierte en un nuevo escenario en el que se ponen a prueba los aprendizajes adquiridos desde el oficio de estudiante (Perrenoud, 2006), en el transcurso de la trayectoria escolar, consiguiendo con el paso del tiempo, el logro esperado, “sociabilizar y estar con chicos, con amigos, con compañeros”. Esta socialización no se restringe a los compañeros del mismo año. La escuela se convierte en un espacio de vida juvenil que permite ampliar las relaciones con los demás estudiantes en general. De acuerdo con Hernández (2012), esta búsqueda constante por el encuentro con otros “genera aprendizajes sobre sí mismos, en el que recrean los vínculos sociales que constituyen sus identidades”. En esta exploración de la experiencia de amistad y acercamiento a otros jóvenes, ellos dan importancia y resignifican el espacio escolar como espacio para ser jóvenes.

Ya sea por su edad cronológica que es mayor a la de sus compañeros o por intereses y gustos compartidos, algunos de estos jóvenes establecen un vínculo más cercano con estudiantes de otros grupos, que aquel construido con sus compañeros de año. Por ello, se confiere un valor relevante a la escuela desde una socialización más abierta y abarcativa, que busca vías alternativas para encauzar la experiencia del estar con otros, más allá de las agrupaciones institucionales establecidas y esto se constituye, además, como parte de sus estrategias propias de inclusión.

Esta experiencia del estar con otros se facilita en un momento de la jornada escolar que es apreciado por todos los estudiantes como aquel de mayor disfrute: “el recreo” y un espacio es elegido como el mejor lugar para estar en la escuela: “el patio”. El recreo es un momento para descansar y compartir alimentos, pero es principalmente el espacio institucional por excelencia para el encuentro. Es aquí donde los estudiantes fortalecen el vínculo con sus compañeros y tienen la posibilidad de conocer a jóvenes de otros años, interactuar y poner a prueba las estrategias de inclusión que van creando y aprendiendo en su trayectoria. Es incluso, como en el caso de Martín, el espacio donde la magia cobra vida en sus manos, para cautivar con ella un gran número de estudiantes con quienes comenzar a interactuar.

Además de la socialización con pares y compañeros, el encuentro con el otro género es señalado por los estudiantes como un aspecto relevante de la vida juvenil, ya sea dentro de la escuela o en otros espacios alternativos, lo cual les resulta complejo por cuanto implica el manejo de su sexualidad y de las formas sociales aceptadas para llegar a esa otra persona y desafía a las escuelas y familias a construir con ellos herramientas que faciliten este encuentro. En esta experiencia que genera la búsqueda “de una relación amorosa, se aprecia en los colegiales su

deseo de explorar su propio yo con la ayuda de un compañero” (Dubet & Martuccelli, En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, 1998, pág. 217)

La escuela secundaria se convierte en el espacio donde los estudiantes comienzan a sentir atracción y, con esta, la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes que no se enmarcan en lo académico. Allí se da inicio a la aventura del enamoramiento, los intentos de los entrevistados de llegar a las chicas, los fracasos, engaños y hechos intrincados que hacen parte de las relaciones afectivas, en las que se da un vínculo diferente de socialización que pasa por la sensualidad corporal, la expresión de sentimientos afectivos y la lectura de las reacciones y mensajes de los otros.

También es necesario destacar, que, en la trayectoria del nivel secundario de estos jóvenes, las compañeras, en mayor medida que los compañeros, desempeñan un rol importante en su inclusión educativa, que trasciende las posibles relaciones amorosas que se gestan. Las estudiantes ya sea por iniciativa propia o por ser convocadas por la escuela, inciden en la generación de cambios positivos en beneficio de los estudiantes con discapacidad.

El espacio escolar permite la confluencia de estudiantes con diferentes historias de vida y trayectorias escolares, distintas perspectivas e intereses que resultan enriquecedores para la convivencia dentro de la escuela; no obstante, cuando estas diferencias son muy amplias, esto puede incidir en la continuación de los vínculos sociales por fuera de la escuela, como se presenta en el caso de la escuela 1. El hecho de que los estudiantes con discapacidad no vivan en el barrio donde está ubicada la escuela ni compartan el estilo de vida que tienen las familias que conforman esta comunidad, genera como consecuencia que las relaciones que establecen con sus compañeros, se limiten al espacio escolar; a pesar de esto, al observar la experiencia de los estudiantes de las escuelas 2 y 3, se advierte que si bien esta es una razón de peso para que no se encuentren en espacios extracurriculares, no es la única, en tanto que en estas tampoco se dan encuentros a pesar de pertenecer a la misma comunidad.

Por esta razón, algunos de los estudiantes desarrollan vínculos sociales en espacios alternativos con jóvenes con o sin discapacidad, ya sea en equipos deportivos, en asociaciones relacionadas a su discapacidad o en grupos de habilidades sociales, y luego hacen uso de lo aprendido en esta experiencia externa, para usarla dentro de la escuela y comenzar a vincularse con sus compañeros.

En el relato de Osvaldo se observa un contacto con sus compañeros por fuera de la escuela a través de medios tecnológicos, pero en ninguno de los seis casos la socialización con compañeros iniciada en la escuela ha generado vínculos de amistad que tengan continuidad por fuera de esta, lo cual es mencionado por los jóvenes como un aspecto que lamentan. Para algunos estudiantes como Alejandro, Lucas y Osvaldo, la escuela es el único lugar donde tienen interacción con pares, de allí la importancia que estos le dan en sus relatos a la escuela, en donde comparten no sólo la condición de ser estudiantes, sino los gustos e intereses que los identifican como jóvenes.

2.3. Nuevos estudiantes y Buenos estudiantes

Estar en la escuela implica aprender “el oficio de estudiante” (Perrenoud, 2006), adquirir determinados aprendizajes que son específicos: el uso de los materiales, la transcripción de lo escrito en el pizarrón, el manejo de los libros escolares, escribir, colorear, pegar, poder interpretar lo esperado por cada docente y, en especial, seguir las reglas de juego de cada institución escolar, adquiriendo un conocimiento tácito de cómo se debe actuar y de lo que se debe hacer. Los estudiantes aprenden normas específicas asociadas a la demanda de la escuela y que incluso les implica captar las reglas implícitas que se adecuan según la situación escolar y las personas con las que interactúan, sean estos docentes o compañeros. Por otro lado, y aunque resulte incoherente o inconsistente, tienen que aprender también estrategias en contravía de las mismas normas, para verse igualmente identificados con su grupo de pares.

Estos complejos aprendizajes a nivel social que se gestan en la escuela secundaria común y que dan la pauta a los estudiantes para insertarse en la cultura juvenil y construir su propia identidad, se observan en el caso de Chavo y Alejandro quienes en contacto con sus compañeros han aprendido como estrategia para la inclusión, hacer chistes, utilizar expresiones como “*no me importa*”, intentar hacer trampa en los exámenes y contar historias que no son ciertas, para justificar el no haber hecho una tarea.

Todo aquel que ingresa a la escuela secundaria común requiere aprender este oficio de estudiante, pero mucho más aquellos a quienes podemos considerar como los “nuevos estudiantes”,⁵⁹ en tanto han sido excluidos históricamente de la escuela media y hacen parte actualmente de esta, a fuerza del texto ley, lo cual se fundamenta en la obligatoriedad de la

⁵⁹ Dubet y Martuchelli (1998) hacen referencia a los “nuevos estudiantes” para designar aquellos jóvenes de sectores sociales históricamente excluidos del acceso a la educación secundaria.

secundaria para todos los estudiantes y la inclusión educativa basada en las normativas nacionales e internacionales.

Ya sea por la búsqueda constante de estos estudiantes de pertenecer a un grupo e identificarse con sus pares, por sus intentos y creación de estrategias propias de inclusión para hacer parte de la cultura juvenil que se desarrolla dentro de la escuela o por su deseo de compartir con el otro género, estos estudiantes son considerados por el personal de la escuela, como cualquier otro joven. No obstante, también en las narraciones se mencionan diferencias tanto en sus actitudes y comportamientos, como en su rol de estudiantes, lo cual se aleja de lo observado en general entre sus compañeros. En este sentido, los podemos nombrar también como “nuevos estudiantes”, en tanto desarrollan este oficio más allá de lo esperado y porque constituyen un grupo que tradicionalmente no accedía a la secundaria.

Como se mencionó antes, los estudiantes tienen una valoración positiva de la escuela y consideran que los aportes que les brinda la experiencia de estar en este espacio son la base sobre la que se construye su futuro. En este reconocimiento se esfuerzan por pertenecer y permanecer en la escuela común, y en esta búsqueda de ser incluidos, se produce en ellos una exacerbación del oficio de estudiante: es su estrategia para conquistar y mantener su lugar en la escuela.

Los estudiantes se caracterizan por ser educados y respetuosos en el trato con los otros y hacer una elección apropiada de palabras para dirigirse a compañeros y adultos, algunos pueden ser incluso “demasiado educados y formales”. Por ello, en comparación con otros estudiantes, no se hace necesario retarlos o hacerles llamados de atención, ya que sus comportamientos resultan ser generalmente adecuados en cada circunstancia.

Estos estudiantes acatan las normas escolares desde el momento del ingreso y cuando no lo hacen, en general por desconocimiento, escuchan a sus docentes e intentan realizar lo solicitado para hacer modificaciones. Incluso en algunos casos como Alejandro y Alberto, son ellos quienes se sienten llamados a colaborar a los docentes para que otros pares las cumplan.

Al asumir esta postura ellos se ubican en el lugar del estudiante que sigue las pautas planteadas por la institución escolar, incluso más allá de lo esperado por sus docentes, pero al mismo tiempo se ubican en un rol que secunda al adulto e intenta fortalecer la autoridad de estos, acompañándolos en la marcación de los límites. Al tomar esta posición se alejan de sus

compañeros y crean conflictos en su vínculo con estos, dejando de participar además de “las bromas”, “picardías” y el ser “compinche” que hace a la vida adolescente.

En general, los estudiantes no faltan a clases y se esfuerzan por llegar temprano a la escuela, demuestran tenacidad, motivación y dedicación mientras permanecen allí. Intentan cumplir las metas propuestas y son perseverantes a pesar de las dificultades que encuentran a nivel académico; tienen un interés claro de alcanzar todos los objetivos y, por tanto, asumen para sí mismos una alta autoexigencia y compromiso con la tarea. Dan relevancia a las notas obtenidas, reconocen cuáles son las materias más difíciles y demuestran preocupación por aprobar y obtener buenas calificaciones.

Estos estudiantes tienen como característica una predisposición hacia la tarea escolar, en palabras de uno de los participantes, tienen “*la postura de ¡vengo a aprender!*”. Esto implica, de acuerdo con los relatos, un compromiso con la entrega de trabajos y de material solicitado, el seguimiento de consignas, una actitud de escucha a la explicación del profesor, permanecer sentado, concentrarse en la tarea.

Todas estas características permiten que los docentes los reconozcan como buenos estudiantes, incluso al punto de sobresalir entre los demás compañeros de año. En esta comparación las personas entrevistadas marcan diferencias que no se relacionan con la discapacidad, sino por el contrario, con un alto desempeño académico y un seguimiento al oficio de estudiante. A continuación, se hace una recopilación de algunas frases:

“El único que contestó”, “le va mejor que a todos los otros supuestamente normales”, “hace unos trabajos que son impresionantes”, “hace todo y con los otros en cambio es una gran dificultad”, “traía más información que el resto no tenía”, “estudia un poco más, demuestra más y capaz que tiene mejor nota que los demás que mucho no se esfuerzan”, “nunca le tengo que decir que no se distraiga”, “pone más energía en el trabajo que muchos otros”

En este ejercicio del oficio de estudiantes, ellos buscan agradar, adaptarse y ser incluidos. Los docentes, quienes en un primer momento se muestran reacios con su presencia, reconocen en los jóvenes el esfuerzo para mantener su condición de estudiantes y, por consiguiente, en todos los casos existe un cambio de esta percepción inicial. Este hecho genera a su vez una transformación en su práctica pedagógica y esto tiene finalmente consecuencias positivas en estos estudiantes, produciéndose la permanencia en vez de la expulsión.

A diferencia de sus compañeros, estos jóvenes con discapacidad ejercen su oficio de estudiantes en forma permanente, tanto dentro como fuera de la escuela. Cuando están en la escuela este rol se pone en acción, pero de forma externa se efectúa el apoyo y preparación previa.

El tiempo de los estudiantes está permanentemente ocupado y enfocado en la tarea escolar. En la escuela a través del apoyo brindado por sus docentes y profesionales de apoyo; en jornada contraria, en sus casas con sus familias o en los consultorios con sus terapeutas, estudian, repasan, refuerzan los temas vistos e incluso como en el caso de Chavo, estudian anticipadamente los cuadernillos de los docentes para conocer de antemano los contenidos que estos van a enseñar. Además, esta exigencia se ve amplificada por los tiempos de terapias de diferentes disciplinas, enfocados en aspectos puntuales que requieren mejorar o potenciar.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido identificar el desarrollo de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, haciendo énfasis en sus experiencias escolares en el nivel secundario, que no se limitan sólo a su participación y visión de las vivencias escolares desde la condición de estudiantes, sino también su experiencia como jóvenes, derivada de su interacción con pares y personas significativas dentro de la escuela.

Hacer parte de la escuela secundaria es un hecho importante en la vida de los estudiantes, de aquí que la valoren en forma positiva y demuestren confianza en esta, en tanto les permite vivenciar la experiencia escolar de la que participan otros estudiantes de su misma edad, abrirse a diversas opciones a futuro y definir sus proyectos de vida.

Los sentidos que tradicionalmente han sido atribuidos a la escuela y que han sido sedimentados por la historia, se encuentran presentes en las narraciones de los estudiantes y habilita en ellos un horizonte de expectativas a futuro, un puente hacia los estudios superiores y consecución de un trabajo, a la vez que sitúa sus discursos en la misma línea argumentativa de otros y otras estudiantes de secundaria y otros contextos socioculturales, como lo demuestran varias investigaciones: para el contexto argentino sin pretender ser exhaustivos podemos mencionar (Duschatzky, 1999; Moragues, 2006; Llinás, 2008; Larrondo, 2012) y para otros países de la región como Colombia (Hernández, 2010), Brasil (Dos Santos & Nascimento, 2012; Da Silva, 2012) y México (Martínez & Quiroz, 2007; Weiss, *et al* 2012).

Por otro lado, más allá de los objetivos prescriptivos y los procesos formativos, de acuerdo con la voz de los estudiantes, la escuela cumple un importante papel en su encuentro con los otros en los procesos de socialización, donde nacen y se consolidan amistades y compañerismos, y donde se tienen los primeros acercamientos a las relaciones amorosas. Es la escuela la plataforma donde se producen las interacciones que suscitan la vida juvenil, aspecto que requiere ser visibilizado por las escuelas para facilitararlo y fortalecerlo, ya que incluso este puede constituir el único espacio de socialización que tienen algunos de estos jóvenes. En este sentido, los estudiantes dan importancia tanto a lo que pasa dentro de las aulas como fuera de ellas; la posibilidad de “estar juntos” implica participar de la experiencia que suscita lo colectivo, compartir lo que acontece, conversar y a su vez constituir su identidad subjetiva. De otro lado, y no menos importante, les da la posibilidad de “crecer juntos”, lo cual implica una experiencia de aprendizaje compartida tanto para los estudiantes con discapacidad como para sus

compañeros, quienes, en el descubrimiento mancomunado de la vida escolar, llegan a reconocer y respetar las diferencias en el otro y en sí mismos.

El apoyo familiar se observa como condición necesaria para iniciar y mantener los estudios en la escuela secundaria. Este apoyo es un referente importante y fundamental por cuanto puede determinar el curso de la trayectoria escolar, de acuerdo con las decisiones tomadas, así como las expectativas que construyen los estudiantes. Es un soporte imprescindible tomando en cuenta las múltiples barreras que existen para la inclusión efectiva. Este apoyo no sólo es valorado por estos jóvenes, sino por los actores escolares, quienes reconocen la influencia de las familias en el desarrollo de la tarea pedagógica y en la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Ser partícipe de la escuela secundaria es una experiencia nueva tanto para los estudiantes con discapacidad como para la escuela como institución y los actores que la conforman. Si bien son pocos los estudiantes con discapacidad que logran acceder a la secundaria, su ingreso a la escuela se ha incrementado en los últimos años, lo cual radica en la combinación de dos factores: Hay una ampliación de la oferta institucional que responde al mandato de obligatoriedad de la escuela secundaria y a la vez existe una demanda social de ingreso a este nivel que se expresa en el deseo y persistencia de las familias. Visibilizar la presencia de estos “nuevos estudiantes” en el nivel secundario de la educación común, como efecto de la expansión de la oferta de la educación media y su mandato de obligatoriedad de la última década, abre un panorama posible para el acceso de un grupo estudiantil que históricamente había sido excluido, pero a su vez hace evidente las falencias que aún persisten.

Los seis casos de estudiantes con discapacidad participantes de esta investigación, podemos considerarlos exitosos por cuanto lograron ingresar y permanecer en la escuela secundaria, pero a su vez se consideran como excepcionales en relación con el número de estudiantes que queda por fuera de este nivel. El éxito radica en la interconexión de diversos factores que tienen que ver con unas características particulares que definen a las escuelas elegidas por estas familias y las adaptaciones por ellas realizadas; el trabajo conjunto que se lleva a cabo entre familia, escuela y equipo de apoyo externo y la adquisición del “oficio de alumno” y perseverancia que caracteriza a estos estudiantes.

La elección de desarrollar la escolaridad en la escuela común y, específicamente, hacer parte de la escuela secundaria, implica incorporarse en una trayectoria compleja y difícil de sostener

que requiere de parte de los estudiantes y sus familias un alto nivel de perseverancia e implementación de *tácticas* que les permitan sobreponerse a la gran cantidad de obstáculos a los que se pueden enfrentar, que refieren desde un nivel burocrático, el cual les implica realizar gran cantidad de trámites para la consecución de documentos, certificados y permisos que deben renovar cada año para tener acceso a los servicios terapéuticos y de apoyo escolar, así como encontrar las formas de hacer frente a las dificultades de acceso para el ingreso al nivel secundario y, finalmente, poder permanecer hasta terminar su trayectoria escolar.

Estar en la secundaria es entonces un gran desafío, pero que, por el legado de sus experiencias, las familias y estudiantes consideran, que vale la pena enfrentar. Cabe aclarar, sin embargo, que para algunos de estos estudiantes aun habiendo llevado a término el 5° año y con esto la finalización de su trayectoria escolar, no necesariamente tendrán como resultado la obtención del título secundario. Aquellos estudiantes con discapacidad para quienes fueron diseñadas adecuaciones curriculares o un plan pedagógico individualizado no accederán al título de acuerdo con las normativas actuales, para lo cual los directivos de estas escuelas se proponen a futuro sentar un precedente de cambio.

El reconocimiento de las experiencias escolares a lo largo de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, permite interpelar al sistema educativo por cuanto pone en evidencia el hecho de que la inclusión no se lleva a cabo en forma sistemática en todas las escuelas, en tanto persisten mecanismos de exclusión que operan en su interior. A pesar de la normativa existente referida tanto a la inclusión como a la obligatoriedad de la secundaria, los estudiantes se han visto sometidos a constantes exclusiones y barreras de acceso, poniendo a prueba su derecho a la educación y modelando sus trayectorias escolares. En este sentido, frente a los cambios que actualmente enfrenta la educación secundaria en la Argentina y la inclusión de estudiantes con discapacidad como uno de sus desafíos, es necesario volver la mirada a los estudiantes para escuchar su voz.

La escucha de sus voces hace referencia, en primer lugar, a llevar a cabo investigaciones y procesos metodológicos que los haga partícipes activos, ya que “la investigación inclusiva no puede pensarse ni desarrollarse de espaldas a las voces y necesidades de aquellos cuyas vidas están siendo estudiadas” (Parrilla, 2010, pág. 173). El enfoque biográfico narrativo usado en esta investigación ha resultado ser dialógico, dando cabida a la subjetividad y vivencia de las personas entrevistadas, en conexión con las dimensiones objetivas.

A lo largo de la investigación algunos docentes e investigadores, se mostraron reacios ante el hecho de entrevistar a estudiantes con discapacidad, por no considerarlos hábiles narradores. Así también podrían considerarlo autores como Bolívar, Domingo, & Fernández (2001, pág. 148) quienes aconsejan que conviene elegir a aquellos informantes que tengan una alta competencia narrativa y describen ciertas características que se alejan de las posibilidades de los jóvenes aquí entrevistados.

La apuesta por la inclusión educativa y social debe irradiar también a la investigación. Así como se beneficia la escuela de las adaptaciones curriculares, también los procesos metodológicos deben flexibilizarse y adecuarse a las posibilidades de los participantes. Connelly & Clandinin (1995), destacan que los humanos son organismos que generan historias de vida, por lo que el estudio de las narrativas es el análisis de los modos como los humanos viven su mundo. El reconocer la narrativa como inherente al ser humano amplía la mirada sobre múltiples formas de narrar la experiencia, aun cuando no esté presente la palabra hablada, ya sea a través de la lengua de señas, las imágenes, los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) o diversas adaptaciones, como las empleadas en este estudio.

Por consiguiente, esta investigación reconoce el derecho de los jóvenes con discapacidad a hablar, a ser escuchados y a estar visibilizados, la necesidad de dar voz a este grupo que tradicionalmente estuvo marginado de la investigación educativa, y de escuchar sus voces largamente silenciadas e instrumentalizadas. Por otro lado, cuando hago referencia a escuchar su voz, me refiero a dar acogida a sus opiniones, necesidades, aspiraciones y experiencias escolares, para reconocer su trayectoria, idear cambios y además para seguir haciendo visible, en términos de Rockwell (1995), las formas cotidianas que asumen los procesos de exclusión que están altamente naturalizados.

El reconocimiento de su experiencia como objeto de estudio y su voz como portadora de valiosa información, son recursos certeros para conocer las contradicciones que encierran las trayectorias escolares, desde adentro y en primera persona; así como conocer la escuela cotidiana desde su perspectiva y llevar a cabo procesos de mejora. De esta forma, la inclusión de los estudiantes no debe referirse sólo a los procesos de aprendizaje y socialización, sino a su participación como protagonistas activos del hacer escolar, donde su voz tenga trascendencia para la exposición de problemas y el armado de soluciones, y reflexionar críticamente sobre la transformación escolar frente a los temas que los convoca como jóvenes, estudiantes y personas con discapacidad.

Las tres instituciones participantes de este estudio se constituyen, en la mayoría de los casos, aquellas escuelas que las familias no hubiesen elegido para sus hijos como primera opción; y, sin embargo, luego de atravesar un arduo recorrido, encuentran allí un lugar *hospitalario*, en términos de Lévinas; donde son bien recibidos, acogidos y hallan la apertura necesaria para seguir adelante con su trayectoria. Considero que las experiencias llevadas a cabo por estas escuelas, destacadas por tener una flexibilidad asociada a sus mandatos inclusivos de origen, pueden enriquecer las prácticas pedagógicas y organización de otras instituciones secundarias que apuestan por la inclusión escolar.

Dos tensiones pueden identificarse en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las tres escuelas, en la intención de realizar adecuaciones que permitan la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus aulas y espacios escolares. Una se refiere a la tensión que se presenta al intentar dar respuesta a las particularidades de los estudiantes, conciliando con el formato escolar y el currículo común que tienen que ver con la homogeneidad que caracteriza a la escuela y, por otro lado, la tensión entre la necesidad del cambio escolar y seguir siendo una “escuela secundaria” que continúa respondiendo, aunque de forma reeditada, a sus mandatos fundacionales.

Estas dos tensiones contribuyen a la escolarización efectiva de los estudiantes en la medida en que se permite la flexibilización del dispositivo escolar y el paso hacia formas heterogéneas de enseñanza, en tanto que el seguimiento de un formato tradicional limita las posibilidades de acceso de estos estudiantes y su permanencia en la escuela.

Se observa así cómo se implementan acciones y cambios que procuran superar las limitaciones de la forma escolar instaladas en el sistema educativo en general y que hacen parte de la escuela media en particular. La estrategia de personalización se destaca por cuanto instala relaciones pedagógicas situadas y se enfoca en brindar un seguimiento particularizado y detallado de estos estudiantes (avances, dificultades, problemáticas, asistencia, aprendizajes, relaciones), con la participación conjunta de todo el personal de la escuela, así como la familia y el equipo de apoyo externo, lo cual ha permitido incluso, crear adaptaciones curriculares y logísticas particularizadas para atender las necesidades específicas de un estudiante y garantizar así la continuación de su trayectoria.

De igual manera, se tiene en cuenta la forma de agrupamiento de los estudiantes de acuerdo a las características de sus integrantes, se crean espacios de sensibilización y capacitación para

los docentes y una reorganización de los roles y horarios del personal así como del tiempo, el espacio escolar, los contenidos y las estrategias didácticas, lo cual a su vez destaca la función de la enseñanza de la escuela y el valor de los aprendizajes, no quedando supeditada la inclusión sólo a la experiencia de socialización.

Las estrategias implementadas por las escuelas, no se refieren necesariamente a dispositivos ad hoc. Cuando las escuelas rompen con la enseñanza homogénea y simultánea e incorporan alternativas más personalizadas que se adaptan a las singularidades de los estudiantes, generan una estructura que efectiviza la escolarización de jóvenes con discapacidad y, además, estos cambios pueden redundar en el aprendizaje de los demás estudiantes.

Las experiencias narradas por los participantes dan cuenta, de cómo se logran reinventar las prácticas que siguen siendo tradicionales, desde aquello conocido e instituido, como las prácticas pedagógicas habituales que caracterizan la cotidianidad de la escuela secundaria. Complementariamente, los actores escolares desarrollan pequeñas modificaciones que hacen la diferencia y que siguen abriendo camino para hacer posible la continuidad de las trayectorias. Este aspecto además permite de un lado una visión de la inclusión como proceso, ya que, si bien las escuelas se preparan con anticipación para la llegada de los estudiantes, se resalta una disposición permanente de los docentes y la instalación de nuevos discursos y prácticas en ellos, para hacer frente a las situaciones que se presentan en el día a día y para aprender en el camino en compañía de los mismos estudiantes. De otro lado, permite una visión de la inclusión que si bien les da importancia, trasciende los dispositivos de financiamiento, recursos técnicos, saberes específicos sobre un diagnóstico y la misma normativa vigente, para dar cabida a la idea de educación como una responsabilidad ética en la que la escuela abre sus puertas incondicionalmente a la experiencia del otro, lo cual por supuesto tendrá a su vez consecuencias en la experiencia escolar de cada uno de estos jóvenes y en su condición de sujetos de derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: La Crujía.
- Almeida, M. E., & Angelino, M. A. (2017). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en America Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Arango, L. M., Ramírez, G., & Torres, R. (1997). *Actitud de los compañeros normales hacia los niños con necesidades educativas especiales integrados al aula regular en dos ambientes escolares diferentes*. Tesis de grado. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Arango, P. (2012). *¿Aprender juntos o aprender separados?: Experiencias de aprender de personas con discapacidad a partir de relatos de vida de maestros, padres, madres y aprendices en Medellín*. Tesis de grado. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Arce, M. E., & Snidersich, N. (2012). *La escuela técnica, la inclusión educativa y el futuro proyecto de vida de jóvenes con discapacidad*. Comodoro Rivadavia: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia.
- Arnaíz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*(349), 203-223.
- Barbero, D., & Capoani, M. A. (2011). Reflexiones sobre una experiencia de integración escolar en una escuela secundaria común: Análisis de las intervenciones profesionales y su incidencia en la trayectoria escolar de un alumno. *Ponencia presentada en las XX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las universidades Nacionales RUEDES*. Universidad de Rio Cuarto.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. B. (comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*(349), 137-152.
- Bernal, C. (2007). Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con síndrome de Down en Colombia. Corporación Síndrome de Down -ASDOWN. *Ponencia presentada en el Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad*.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

- Blanco, M., & Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 9(38), 159-193.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfico narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4).
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje . En L. B. (Comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, & Passeron. (1965). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Nueva colección Labor.
- Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad, diferenciación. In B. h. (et all), *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (p. 107). Madrid: Traficante de sueños.
- Braslavsky, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*.
- Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Tesis de maestría*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Bruner, J. (1998). La inspiración de Vigotsky. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Cervetto, D., & Rodríguez, L. (2009). Prácticas integradoras/inclusivas en el nivel polimodal . *Ponencia presentada en las XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las universidades Nacionales RUEDES*. Santa Fe.
- Connelly, M., & Clandinin. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa . En e. a. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pág. 11). Barcelona: Laertes.
- Consejo Federal de Educación de Argentina. (s.f.). Resolución 155 de 2011.
- Contreras, J. & Perez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Da Silva, R. (2012). Os significados e sentidos da escola para jovens estudantes das classes medias. *Ponencia presentada en la I Jornada de Jóvenes investigadores en educación*. FLACSO Argentina.

- De Certeau, M. (2000). *La Invencion de Lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer*. Mexico D.F.: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De la Vega, E. (2010-a). Psiquiatría, Escuela Nueva y Psicoanálisis en la fundación de la Educación Especial en América Latina. *Revista Educación y Pedagogía*, 57 , 73-91.
- De la Vega, E. (2010-b). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial* . Buenos Aires: Noveduc.
- Del Giúdice, M. (2010). Pensamiento de docentes acerca de la integración. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. . *Ponencia presentada en las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las universidades Nacionales RUEDES*. Universidad Nacional de San Martín.
- Dimartino, T., & López, P. (2010). Un compromiso hecho realidad. Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en educación secundaria. *Ponencia presentada en las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES*. Universidad Nacional de San Martín.
- DiNIECE, D. N. (2012). *Anuario estadístico 2012. Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Hacienda* . Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- DiNIECE, D. N. (2012). *Anuario estadístico. Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Hacienda Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dos Santos, R., & Nascimento, M. y. (2012). Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 289-300.
- Dubet, F., & Martuccelli. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F., & Martuchelli. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubrovsky, S., & Lanza, C. (2018). Inclusión, experiencia y derecho a la educación. *III Simposio Internacional de Discapacidad* (pág. 8). Universidad Nacional de Quilmes.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre los sentidos de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares* . Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

- Echeita, G., Verdugo, M., Sandoval, M., & Calvo, I. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*(349), 159-178.
- Eduardo Weiss. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: Anuies.
- Edwards, et al. (1995). *El liceo por dentro, estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media, colección de estudios sobre educación media*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Programa de Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.
- Elder, G. (1994). Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1).
- Fernández, C. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento. Tesis de doctorado*. . Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales – CINDE.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar . *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118.
- Garrido. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación. (2011). *Anuario de Estadística Educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2000-2011*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la identidad en la época contemporánea*. Barcelona: Península .
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, M. I. (2008). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual. Tesis de grado*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Guerra, M. I. (2012). Recorridos escolares. Jóvenes de sectores populares y escuela: encuentros y desencuentros a lo largo de la vida. En E. (. Weiss, *Jóvenes y bachillerato* (págs. 243-266). México D.F.: ANUIES.
- Guerrero, M. E. (Abril/junio de 2006). Un punto de retorno. Una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 483-507.

- Gwynne, J., Lesnick, J., Hart, H., & Allensworth, E. (2009). *What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public Schools. A Focus on Students with Disabilities*. Consortium on Chicago School Research at The University of Chicago Urban Education Institute.
- Hernández. (2010). El sentido de la escuela Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46), 945-967.
- Hernández, J. (2012). Amistad y noviazgo en el bachillerato. En E. Weiss, *Jóvenes y bachillerato* (págs. 151-180). México D.F.: ANUEIS.
- Herrera, M. (2012). *Memorias de la violencia y formación ético política en jóvenes y maestros. Proyecto de Investigación. Grupo de Investigación Educación y Cultura Política*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Inclusión International. (2009). *Mejor educación para todos: Cuando se nos incluya también. Un informe mundial. Las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan sobre la educación para todos, discapacidad y educación inclusiva*. España: Instituto Universitario de Integración en la comunidad, Universidad de Salamanca.
- Instituto Nacional De Estadística Y Censos (INDEC. (2002-2003). *Encuesta Nacional de Discapacidad*. Ministerio Nacional de Economía y producción.
- Instituto Nacional De Estadística Y Censos (INDEC). (2010). *Censo Nacional de Poblaciones, Hogares y Vivienda*. Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.
- Jure, I., Perez, A., & Gianotti, M. (2008). La integración educativa: Representaciones y prácticas. *Ponencia presentada en las XVII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las universidades nacionales RUEDES*. Universidad Nacional del Cuyo: Facultad de Ciencias Humanas.
- Kaplan, C. V. (2011). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kessler, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Labrecque, M. (1998). Metodología feminista e historias de vida: mujeres, investigación y estado. En T. L. (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II*. Barcelona: Anthropos.
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*(49), 18-31.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. S. (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Llinás, P. (2008). *Sentidos e imaginarios de la experiencia escolar. Un análisis de las percepciones de los alumnos sobre la escuela secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas. Tesis de maestría.* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Lloret, I. (2004). Enfoque narrativo y violencia: intervención con mujeres que sufren maltrato. *Intervención Psicosocial*, 13(2), 165-175.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*(21), 37-54.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(4), 485-496.
- Martinez, M. E., Alicia, V., & Seoane, V. (2009). Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigación en Argentina y Brasil. Buenos Aires: Prometeo.
- Martínez, S., & Quiroz, R. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 261-281.
- Medina, E. (2007). *Subjetividades sordas encuentros y desencuentros en educación. Tesis de Maestría.* Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories.* Sage Publications.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I.* Buenos Aires.
- Ministerio de educación Nacional. (2006). *Ley de Educación Nacional de Argentina. Ley 26.206.*
- Moraguz, M. (2006). *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes. Las experiencias y trayectorias educativas de jóvenes egresados de la escuela media y la inserción social y ocupacional posterior a su egreso. Tesis de maestría.* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Moreno, M., & Cárdenas, A. (2008). Identificación de los factores individuales, familiares y sociales que intervienen en el proceso de adaptación de adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad física y sensorial al ámbito escolar. *Ponencia presentada en el Coloquio Colombiano de Investigación en Discapacidad, 2012.* Universidad Nacional de Colombia.

- Moriña Díez, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad . *Revista de educación*(353), 667-690.
- Morris, J. (2001). Social exclusion and young disabled people with high levels of support needs. *Talk to Conference organised by London Borough of Newham on social exclusion and young people.*
- Nicastro, S., & Grego, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamiento en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens.
- Nicolazzo, M. (2005). *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son. Tesis de maestría.* Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Nobile, M. (2012). Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, 11* (31), 206-232.
- Nudelman, S., Cardozo, S., Vázquez, M., & Fonseca, L. ((2012). *Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones. Proyecto de Investigación .* Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). “*Consejo de Derechos Humanos*”: *El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz.* Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General de del 15 de marzo de 2006. .
- Organización de Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Otálvaro, A. (2012). *Mujeres y discapacidad: Miradas de sí. Tesis de Maestría .* Manizales: Centro Internacional De Educación y Desarrollo Humano -CINDE- y Universidad de Manizales.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*(327), 11-29.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva, 3*(1), 165-174.
- Parrilla, Á., & Susinos, T. (2004). *La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de Investigación.* Obtenido de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/informe%20exclusion%20y%20genero%20parrilla%20susinos.pdf

- Paz, W. (2010). *Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socio-antropológica de los sordos. Análisis Crítico del Discurso de Seis Estudiantes Sordos en Instituciones Educativas Distritales Integradoras de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Peláez, A. (2009). *Escuchando a los niños. Testimonios de menores ciegos de todo el mundo. Colección CERMIES N° 41*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Perrenoud, P. (2006). *El Oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Pineau, P. (2002). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. En Caruso, Pineau, & Dussel, *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pires, M. E., & Corrêa, F. (2012). Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações Inclusion of children with disabilities in regular schools in an area of São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 141-15.
- Ramírez, A. (2011). Pedagogías de la memoria y narrativas: Una experiencia con jóvenes sobre la exposición de la Shoá en el MAMBO, Bogotá – Colombia. *Ponencia presentada en el Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación*. Medellín.
- Ramírez, L. (2011). Memoria y narrativa: el lugar de las mujeres en condición de desplazamiento forzado en la prensa colombiana. *Ponencia presentada en el Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación*. Medellín.
- Reinoso, L. S., & Giraldo, C. (1995). *Actitudes de niños normales de cuarto de básica primaria de la ciudad de Manizales hacia los niños con necesidades educativas especiales. Tesis de grado*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. G. (2009). Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel de Certeau. *Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad*, Año 2(5), 13.
- Rojas, S. (2008). La "voz" de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*(345), 377-398.

- Román, G. C. (2010). *Evaluación de la política de educación especial: Juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa. Tesis Doctoral.* . Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rosato, A., & Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el deficit.* Buenos Aires: Noveduc.
- Sautu, R. (2004). *Trayectorias vitales de mujeres migrantes residentes en Maciel. Proyecto de Investigación.* Instituto Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Servicio Nacional de Rehabilitación. (2011). *Anuario estadístico nacional sobre discapacida.* Ministerio de Salud de Argentina.
- Sharim, D. (2005). La Identidad de Género en Tiempos de Cambio: Una Aproximación Desde los Relatos de Vida . *Psyke*, 14(2), 19-32.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía*, XVII (41), 11-22.
- Soriano, V., Kyriazopoulou, M., Weber, H., & Grünberger, A. (. (2007). *Jóvenes voces. Encuentro sobre diversidad y educación.* Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Southwell, M. (2009). Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones. *Revista Espacios en Blanco*, 19, 121-155.
- Suarez, M. J. (2009). *Percepción de inclusión escolar, desarrollo de competencias psicológicas, actitudes y habilidades sociales del docente desde la experiencia en una institución de pedagogía socio critica y enfoque inclusivo. Tesis de grado.* Medellín: Departamento de Psicología. Universidad de Antioquia.
- Swanson, C. (2008). *Special Education in America. The state of students with disabilities in the nation 's high schools.* Editorial Projects in Education Research Center.
- Tenti, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.* Fundación OSDE-IIFE-UNESCO. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jovenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.* Santillana.

- Terigi, F. (2008). Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*(29).
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tiramonti, G. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela . En T. (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media* (págs. 101-118). Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En M. (. Ubal Camacho, *Educación Media Básica. Aportes para la formulación de políticas*. Montevideo.: Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay/UNESCO.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Pautas para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.
- Vaca, M. (2007). *Análisis de la integración escolar en Bogotá. Tesis de Maestría en Psicología Social Comunitaria*. . Universidad de La Sabana.
- Vargas, H. ((2011).). Semántica por descubrir: narración y subjetividad. *Ponencia presentada en el Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación*. Medellín.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa . En I. (. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 23-62). Barcelona: Gedisa editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2008). Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa . En N. Cohen, & J. (. Piovani, *La metodología de la investigación en debate* (págs. 197-213). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Velásquez, M. (2006). *La resignificación de la discapacidad en el imaginario colectivo de educadores de la institución educativa Presbítero Juan J. Escobar. Tesis de grado*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

- Villalba, G., & Zalazar, P. (2009). Integración de alumnos con discapacidad visual en el nivel secundario de la provincia de Santa Fe. Desafíos, aciertos y dificultades. *Ponencia presentada en las XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES*. Santa Fe.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10).
- Ward, A. (2007). *Students with disabilities talk about their friendships. A narrative inquiry. Thesis Doctorate*. Massey University, Palmerston North.
- Warnock. (1978). *Report of de Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Youn People*.
- Weiss, E. e. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México D.F.: ANUIES.
- Yarza, A. (2005). Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación especial en Colombia. *Revista de Pedagogía*, 26 (76), 281–306.
- Yarza, A., Ramírez, M., Vásquez, N., & Franco, L. (2011). *Reformas educativas, educación especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia), 1980-2008. Proyecto de Investistigación*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Yarza, Angelino, Ferrante, Almeida, & Míguez. (2018).
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*(6).

ANEXOS

Anexo I Consentimiento Informado

Buenos Aires, _____ 2014

Padres de Familia

Escuela

Estimados Padres de Familia

Como estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), actualmente me encuentro realizando el trabajo de campo de la investigación de mi tesis de maestría. Para ello se han seleccionado varias instituciones educativas de la Ciudad de Buenos Aires que realizan procesos de inclusión educativa, entre las que se encuentra la Escuela...

A través de la presente hago llegar a ustedes la invitación para participar de dicha investigación, compartiendo desde sus relatos y conocimientos, cómo se ha desarrollado la trayectoria educativa de sus hijos; desde que comenzaron su escolaridad hasta la actualidad. El interés específico se centra pues, en su trayectoria en general y en su experiencia escolar en el nivel de secundaria, en particular.

No está demás decir, que las narraciones que ustedes nos compartan permitirán comprender más a fondo cómo se están llevando a cabo los procesos de inclusión en las escuelas y cómo lo vivencian sus hijos en tanto estudiantes; qué pasa y qué les pasa una vez ingresan al sistema educativo. Un tema que a nivel investigativo presenta grandes vacíos y a nivel de política educativa, desconocimientos. Sus aportes entonces, redundarán en beneficio de abrir un campo teórico que esperamos se refleje a futuro en las prácticas escolares y sea de utilidad para sus hijos y aquellos que apenas comienzan este recorrido escolar.

Consentimiento informado

Yo _____, identificada(o) con DNI N° _____ expreso mi consentimiento para que tanto mi hijo (a) _____ como nosotros como familia, participemos en la investigación: *“La inclusión desde adentro y en primera persona: Experiencia escolar de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo argentino en el nivel de secundaria”* Y declaro que se me ha informado claramente sobre los siguientes aspectos:

Los objetivos de la investigación son:

Identificar las trayectorias escolares teóricas o prescriptivas que propone la política educativa en Argentina (Ciudad de Buenos Aires) para el paso de estudiantes con discapacidad por la escuela, específicamente en el nivel de educación secundaria, en el marco de una educación inclusiva.

Conocer a partir de los relatos de vida de los estudiantes, docentes y padres de familia, cómo se configuran, describen y caracterizan las trayectorias reales y efectivas de estos estudiantes en su paso por el sistema educativo común y, en específico, en el nivel de secundaria.

Comprender como los/las jóvenes, desde su condición de estudiantes de secundaria, valoran, perciben y nominan su experiencia escolar, los significados y sentidos que atribuyen a la escuela secundaria y la interpretación que hacen de sí mismos en tanto estudiantes

- Se utilizará la entrevista en profundidad como principal método para la recolección de la información. Estas se pueden realizar en el espacio del colegio o en otro lugar si así ustedes lo prefieren.

-La recolección de la información requiere grabación de la voz.

-El uso de los datos e información que sea suministrada tiene un fin explícitamente científico. Se preservará su anonimato, el de sus hijos y el de la escuela y los resultados finales serán dados a conocer a la institución si así se solicita.

-Los materiales que sean producto de su participación, pueden ser retirados de la investigación, si así lo solicita.

-Siempre habrá disponibilidad para responder cualquier pregunta que surja durante el proceso de investigación.

-Entiende que su participación es voluntaria, que puede retirar su consentimiento en cualquier momento y que ha recibido toda la información necesaria de lo que incluirá la investigación

Anexo II

Protocolo de recolección de la información para familias

La inclusión desde adentro y en primera persona:

Experiencia escolar de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo argentino en el nivel de secundaria

1. Objetivo

Conocer a partir de los relatos de vida de los estudiantes, docentes y padres de familia, cómo se configuran, describen y caracterizan las trayectorias reales y efectivas de estos estudiantes con discapacidad en su paso por el sistema educativo común y, en específico, en el nivel de secundaria.

2. Relato de vida

Propone la narración de una vida o parte de esta tal y como la cuenta la persona que la ha vivido, en este caso los estudiantes con discapacidad, quienes reflexionan sobre ella a partir de los hechos temporales y personales que le han acontecido. A su vez se incorporan los “relatos paralelos” de quienes a lo largo del tiempo han incidido en esta vida y que pueden aportar en la construcción de la trayectoria biográfica de los estudiantes, tal como son sus docentes y familia.

3. Método

3.1 Encuadre

Se le brindará información a los participantes, referida a los objetivos de la investigación, los procedimientos a llevarse a cabo y el valor que tiene su narración dentro del encuadre investigativo. Igualmente se le informará sobre la forma de registro de la entrevista a través de su grabación y se llegará en conjunto a un acuerdo sobre las fechas de próximos encuentros.

3.2 Consentimiento informado

Los participantes deberán haber firmado un consentimiento informado antes de ser entrevistado.

3.3 Preguntas de orientación

La entrevista comenzará con una conversación a partir de consignas generales y amplias que permita al docente y padre de familia, dialogar y desplegar toda su narración a partir del tema específico que convoca la investigación. Seguido a esto se formularan preguntas como las que se exponen a continuación a fin de profundizar u orientar el diálogo.

Preguntas a la familia

Pregunta de investigación	Tema	Trayectoria Educación Inicial y Primaria / Infancia	Trayectoria Educación Secundaria / Adolescencia
A partir de los relatos de vida de estudiantes, familias y docentes ¿Cómo se configuran, describen y caracterizan las trayectorias reales y efectivas de estudiantes con discapacidad en su paso por el sistema educativo común y, en específico, en el	En relación a la escuela	¿Dónde y cuándo comenzó tu hijo la escolaridad?, ¿qué me puedes contar sobre esta primera escuela?, ¿Cómo fue recibido por sus maestros y compañeros?	¿Cómo llegaron a esta escuela? ¿Por qué la eligieron? ¿Estuvo antes en otras escuelas secundarias? ¿Cómo fueron los primeros días para tu hijo en la escuela?
		¿Qué me puedes contar sobre los siguientes años? ¿Qué experiencias significativas recuerdas?	¿Qué experiencias significativas, ya sean negativas o positivas, me puedes contar? ¿Cómo narrarías un día escolar de tu hijo?
		¿En algún momento lo cambiaron de escuela? ¿Cuál fue el motivo para esta decisión? ¿Qué características tenían estas	¿Qué cosas cuenta tu hijo sobre la escuela? ¿Qué es lo que más le gusta? ¿Qué es lo que menos le gusta?

nivel de secundaria?		escuelas? ¿Qué te gusto? ¿Qué te disgusto?	
			¿Qué cosas crees que hace tu hijo como estudiante de secundaria que se diferencian de lo que hacen otros estudiantes?
	Relaciones sociales	¿Cómo fue durante el nivel inicial y la primaria, la relación de tu hijo con sus compañeros y sus maestros?	¿Cómo ha sido durante la secundaria la relación de tu hijo con sus compañeros y sus profesores?
			¿Tu hijo se relaciona con sus compañeros fuera de la escuela?
	Barreras/éxitos de la inclusión	¿Cuáles fueron los mayores triunfos/éxitos y dificultades/barreras que ha enfrentado tu hijo en el nivel inicial y en la primaria? ¿a que se lo atribuí? Listar y describir	¿Cuáles han sido los mayores triunfos/éxitos de tu hijo? ¿Cuál es el que más recuerdas, el más importante para ti? ¿Cuáles han sido las dificultades/barreras que ha enfrentado tu hijo en el trayecto hasta el momento recorrido en la secundaria? ¿A que se lo atribuí? Listar y describir
		¿Cuáles fueron los mayores obstáculos que ustedes como familia enfrentaron durante esta primera etapa? ¿A qué se lo atribuí? ¿Cómo lo resolvieron? Listar y describir	¿Cuáles han sido los mayores obstáculos que ustedes como familia han enfrentado acompañando su hijo en este nivel? ¿A qué se lo atribuí? ¿Cómo lo resolvieron? Listar y describir

	¿Tu hijo repitió algún grado? ¿Abandonó alguna vez? ¿Pasó por la escuela especial?	¿Ha repetido algún grado durante la secundaria?
		¿Cuáles consideras son las fortalezas, talentos e intereses de tu hijo y cuáles sus mayores dificultades?
Apoyos a la inclusión	¿Qué tipo de apoyos al interior de la escuela, recibió tu hijo a lo largo de su trayecto por la primaria?	¿Qué tipo de apoyo a nivel educativo recibe actualmente tu hijo de parte de la escuela?
	¿Qué tipo de apoyo educativo o terapéutico externo a la escuela, recibió tu hijo a lo largo de su trayecto por la primaria?	¿Qué tipo de apoyo educativo o terapéutico externo a la escuela, recibe tu hijo?
	Como familia ¿De parte de quien recibieron ayuda u orientación a nivel educativo durante esta etapa?	Como familia ¿De parte de quien han recibido ayuda u orientación a nivel educativo durante esta etapa?
	¿Qué personas consideras fueron las más relevantes en la trayectoria escolar de tu hijo en esta etapa?	¿Qué personas consideras son las más relevantes en la trayectoria escolar de tu hijo en esta etapa?
	¿Quién lo acompañaba en la realización de las tareas? ¿En qué momento del día se le acompañaba? ¿Qué rutina seguían? ¿Qué estrategias utilizaban?	¿Quién lo acompaña en la realización de las tareas actualmente? ¿En qué momento del día se le acompaña? ¿Qué rutina se sigue? ¿Qué estrategias utilizan?

	Transición	¿Qué diferencias encuentras entre la primaria y la secundaria?	
		¿Cómo fue el paso de tu hijo de la primaria a la secundaria? ¿Cómo fue su adaptación?	
	Expectativas		¿Qué sueños tiene tu hijo a futuro? ¿Cuáles son sus expectativas? y ¿cuáles son tus expectativas? ¿Cómo ves a tu hijo después de la secundaria?

Anexo III

Protocolo de recolección de la información para Docentes, Directivos y otros profesionales de apoyo a la inclusión

Pregunta de investigación	Tema	Trayectoria Educación Inicial y Primaria / Infancia	Trayectoria Educación Secundaria / Adolescencia
<p>A partir de los relatos de vida de estudiantes, familias y docentes</p> <p>¿Cómo se configuran, describen y caracterizan las trayectorias reales y efectivas de estudiantes con discapacidad en su paso por el sistema educativo común y, en específico, en el nivel de secundaria?</p>	<p>Configuración institucional para la inclusión</p>		<p>¿Qué actividades realiza esta escuela para favorecer la inclusión y que la distingue de otras escuelas?</p>
			<p>¿Por qué vías ingresan los estudiantes con discapacidad a esta escuela?</p>
			<p>¿Qué pasos sigue la escuela cuando un estudiante con discapacidad ingresa?</p>
			<p>¿Qué criterios tiene en cuenta la escuela para el paso de un grado a otro?</p>
			<p>¿De qué forma la escuela valida la escolaridad de los estudiantes con discapacidad (certificado, título, diploma, otros)? ¿Tienen estos alguna diferencia con los entregados a otros estudiantes?</p>
	<p>En relación a la escuela</p>	<p>¿Qué puedes contar sobre el camino recorrido por este estudiante antes de llegar a esta escuela?</p>	<p>¿Qué aspectos consideras han intervenido para permitir que el estudiante se encuentre actualmente en el nivel de secundaria?</p>

	<p>¿Es posible acceder a los legajos, informes o documentos, que relacionen la trayectoria previa a esta institución?</p>	<p>¿Cómo fue el ingreso del estudiante a esta institución?</p> <p>¿Cómo fue su proceso de adaptación al llegar a la escuela secundaria?</p>
	<p>¿Qué diferencias encuentras entre la inclusión en primaria en relación al nivel de secundaria?</p>	<p>¿Qué me puedes contar sobre la experiencia escolar del estudiante desde que ingresó a esta escuela, hasta la actualidad? ¿Cuáles te han parecido significativas a nivel positivo a negativo?</p>
		<p>¿Cómo describirías al estudiante?</p>
		<p>¿Cómo es su desempeño en las asignaturas?</p>
		<p>¿En cuáles actividades escolares y académicas participa el estudiante y en cuáles no?</p>
		<p>¿Disfruta el estudiante el tiempo que permanece en la escuela?</p>
		<p>¿Cómo narrarías un día escolar del estudiante?</p>
	<p>Apoyos a la inclusión</p>	<p>¿Qué apoyos ha brindado la escuela a este estudiante a fin de lograr su plena inclusión?</p> <p>¿Quién brinda los apoyos?, ¿En qué lugar de la escuela se brindan?, ¿Qué se hace específicamente?</p>

		¿Qué profesionales, personal o programas tanto internos como externos a la escuela intervienen el proceso de inclusión?
Relaciones sociales		¿Cómo se relaciona con sus compañeros y docentes?
		¿Cómo lo ven sus compañeros? ¿Qué trato recibe de estos?
		¿Con quién sale al recreo? ¿Qué hace durante este espacio?
Barreras/ éxitos de la inclusión		¿Cuáles consideras son las fortalezas, talentos e intereses del estudiante?
		¿Cuáles han sido las mayores dificultades que ha enfrentado el estudiante en su paso por la escuela?, ¿A que se lo atribuí? ¿Cómo intervino la escuela?
		¿Cuáles han sido sus mayores logros en su paso por el nivel secundario?

4. Técnicas de registro

Se hará uso de la grabación de voz previo consentimiento del informante y del registro escrito en el diario de campo

Anexo IV

Protocolo de recolección de la información para estudiantes

La inclusión desde adentro y en primera persona:

Experiencia escolar de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo argentino en el nivel de secundaria

1. Objetivos

- Conocer a partir de los relatos de vida de los estudiantes, docentes y padres de familia, cómo se configuran, describen y caracterizan las trayectorias reales y efectivas de estos estudiantes con discapacidad en su paso por el sistema educativo común y, en específico, en el nivel de secundaria.
- Comprender como los/las jóvenes con discapacidad desde su condición de estudiantes de secundaria, valoran, perciben y nominan su experiencia escolar, qué significados y sentidos atribuyen a la escuela secundaria y que interpretación hacen de sí mismos en tanto estudiantes.

2. Relato de vida

Propone la narración de una vida o parte de esta tal y como la cuenta la persona que la ha vivido, en este caso los estudiantes con discapacidad, quienes reflexionan sobre ella a partir de los hechos temporales y personales que le han acontecido.

3. Método

3.1 Encuadre

- Se indagará sobre los conocimientos previos que tienen sobre lo que es una entrevista y en el caso de que desconozca, se les explicará en qué consiste.
- Se le brindará información a los participantes referida a la investigación, los procedimientos a llevarse a cabo y el valor que tiene su narración dentro del encuadre investigativo. Igualmente se le informará sobre la forma de registro de la entrevista a través de su grabación.

- Se clarificará a los participantes que no se trata de un examen sino de una conversación donde todas las respuestas son validas.

3.2 Consentimiento informado

Para la participación de los adolescentes, sus padres deberán haber firmado un consentimiento informado antes de ser entrevistados.

3.3 Preguntas de orientación

- La entrevista comenzará con una conversación a partir de consignas generales y amplias que permita a los estudiantes, dialogar y desplegar toda su narración a partir del tema específico que convoca la investigación. Seguido a esto se formularan preguntas como las que se exponen a continuación a fin de profundizar u orientar el diálogo.
- En el caso de que se considere necesario, las preguntas se acompañaran de varios ejemplos y se tratará de que la conversación utilice un lenguaje claro, y concreto.
- Es importante prestar atención a síntomas de molestia o ansiedad para verbalizar la situación y relajar con ejemplos o cambios de tema.

Preguntas a Estudiantes

Pregunta de investigación	Tema	Trayectoria Educación Inicial y Primaria / Infancia	Trayectoria Educación Secundaria / Adolescencia		
Datos generales		¿Cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde vives? ¿Con quién vives? ¿En qué grado estas?			
A partir de los relatos de vida de estudiantes, familias y docentes	En relación a la escuela	¿Qué recuerdas de tus primeros años en la escuela cuando eras pequeño? ¿Tienes algún	¿En qué escuela comenzaste la secundaria? ¿Te cambiaste de escuela alguna vez? ¿Por qué?	¿Como los/las jóvenes con discapacidad desde su condición de	¿Disfrutas viviendo a esta escuela? ¿Qué es lo más divertido

<p>¿Cómo se configuran, describen y caracterizan las trayectorias reales y efectivas de estudiantes con discapacidad en su paso por el sistema educativo común y, en específico, en el nivel de secundaria?</p>	<p>recuerdo del jardín?</p>		<p>estudiantes de secundaria, valoran, perciben y nominan su experiencia escolar?</p>	<p>que haces en la escuela?</p>
	<p>¿Recuerdas cuando comenzaste el primer grado? ¿Qué recuerdos se te vienen a la cabeza?</p>	<p>¿Hace cuanto estas en esta escuela? ¿Qué recuerdas de los primeros días en que viniste a esta escuela?</p>	<p>¿Qué significados y sentidos atribuyen a la escuela secundaria?</p>	<p>¿Por qué vienes a esta escuela secundaria y no a otra?</p>
	<p>¿Cómo era tu escuela primaria? ¿Te gustaba ir? ¿Qué es lo que más te gustaba de la escuela primaria? ¿Qué no te gustaba?</p>	<p>¿Cuál ha sido tu mejor año desde que comenzaste la secundaria? ¿Cuál fue el año más difícil?</p>	<p>¿Qué interpretación hacen de sí mismos en tanto estudiantes?</p>	<p>¿Qué te gusta de esta escuela? ¿Qué no te gusta? ¿qué cambiarías?</p>
	<p>¿En algún momento cambiaste de escuela? ¿En qué grado? ¿Qué características tenían estas escuelas, como eran?</p>	<p>¿Cuáles son tus materias preferidas? ¿Qué haces en estas clases? ¿En qué materias te va mejor? ¿Qué materias te dan dificultad?</p>		<p>¿Qué lugar, espacio de la escuela es el que más te gusta?</p>

	<p>¿Qué materias y actividades disfrutabas más y cuales menos? ¿Cómo eran tus calificaciones?</p>	<p>¿Cómo han sido tus calificaciones en secundaria? ¿Qué piensas de las calificaciones que has obtenido? ¿Has perdido alguna materia?</p>	<p>¿Para qué sirve la escuela secundaria?</p>
		<p>¿Qué haces en los recreos?</p>	<p>¿Cómo te describirías a ti mismo?</p>
		<p>Cuéntame cómo es normalmente para ti un día de semana desde que te levantas hasta que te acuestas</p>	<p>¿Qué haces tú como estudiante?</p>
			<p>¿Cuáles son tus fortalezas, talentos e intereses?</p>
Relaciones sociales	<p>¿Cómo te llevabas con tus profesores? ¿Hay un profesor en particular que recuerdes?</p>	<p>¿Cómo es tu relación con tus profesores? ¿Cuál son tus mejores profesores? ¿Qué te gusta de ellos? ¿Conoces a tu tutora? ¿Cómo es</p>	

		tu relación con ella?
	¿Qué compañeros recuerdas? ¿Qué hacías con ellos?	¿Cómo es tu grupo de compañeros? ¿Tienes amigos aquí en la escuela? ¿Ha sido fácil o difícil hacer amigos? ¿Alguna vez te has sentido mal con tus compañeros o has tenido algún problema?
		¿Te ves con tus compañeros fuera de la escuela?
Barreras/ éxitos de la inclusión	¿Podrías hacer una lista de las mayores dificultades que enfrentaste en la primaria?	¿Podrías hacer una lista de tus mayores dificultades que has tenido aquí en la escuela?
	¿Cuáles fueron tus mayores logros en la primaria?	¿Cuáles fueron tus mayores logros, éxitos en la secundaria

Apoyos a la inclusión	Mientras estabas en la escuela, ¿tuviste maestra integradora, acompañante terapéutico, clases de apoyo? ¿Qué hacías con ellos?	¿Has tenido en la secundaria maestra de apoyo, psicopedagoga o acompañante terapéutico? ¿Qué haces con ella/él?
	¿Qué tipo de apoyo tuviste fuera de la escuela?	¿Recibes algún apoyo por fuera de la escuela?
	¿Quién te acompañaba en la realización de las tareas? ¿En qué momento del día te acompañaba? ¿Qué rutina seguían?	Luego de las clases ¿en qué momento del día haces las tareas? ¿Alguien te ayuda a hacerlas? ¿Tienes en tu casa algún lugar para hacerlas?
	¿Qué personas son las que más recuerdas de la primaria y porque?	¿Cuándo has tenido algún problema o necesitas ayuda en la escuela a quien acudes?
		¿Si no entiendes algo o tienes dudas, a quien le preguntas?

		¿Realizas algunas tareas diferentes a los demás compañeros?
Transición	Cuando estabas terminando la primaria y sabías que pasarías a la secundaria ¿cómo te sentiste?	
	Como eras tú en la primaria y como eres ahora en la secundaria que ha cambiado	
Expectativas		¿Qué quieres hacer cuando termines la secundaria ¿quieres seguir estudiando? ¿Quieres conseguir un trabajo?
		¿Cómo imaginas tu vida en 5 o 10 años?