# FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA

*"Integración escolar de una adolescente con déficit intelectual en la escuela secundaria."*

Análisis de caso

Nombre y Apellido: Gesqua Marianela, Sofia

Títulos a obtener: Licenciada en Psicopedagogía.

Profesora en Psicopedagogía.

Trabajo Final de Lic. En Psicopedagogía

Mes-Año: 2020

**Agradecimientos**

Comenzaré mis agradecimientos, en primer lugar, a mi profesora de Taller de Tesis, Natalia Peralta, ella me impulso a seguir cuando por diferentes circunstancias de la vida había decidido posponer el mencionado trabajo, sin ella no hubiera sido posible su culminación. Demostró ser una profesional ejemplar, en todos los aspectos, comprometida, responsable, paciente, motivadora y sobre todo se refleja en ella la pasión por lo que hace.

En segundo lugar a la escuela de la ciudad de Rosario, privada con subvención estatal la cual me abrió sus puertas. A sus diferentes actores institucionales que fueron ellos quienes me regalaron su tiempo con gran compromiso y dedicación para la realización del mencionado estudio.

Gracias a mis padres ellos son mi motor y motivo, mis pilares y mis bases, amantes de la educación, quienes me trasmitieron la pasión por ella, el compromiso y la valoración e importancia del otro.

Agradecer a mis hermanos por confiar en mí y apoyarme siempre.

Sobre todo quiero agradecerle a Agustín e Isabella, por estar al lado mío en todo momento, dándome fuerzas para seguir, haciendo que el cansancio no se sienta, que las noches no sean tan largas y los días tan cortos. A él por ser incondicional, compañero, paciente, y por su amor. A ella por acompañarme desde la panza en esta trayectoria de investigación, por hacerme mejor persona y enseñarme que todo en la vida se puede, solo es cuestión de luchar…

**Resumen**

El presente análisis de caso tiene como propósito comunicar los resultados que arrojó el estudio exhaustivo de un proceso de integración escolar de una adolescente con déficit intelectual en la escuela secundaria, por medio de su trayectoria en la institución. Con el objetivo de sondear percepciones de los actores institucionales involucrados en el proceso, así como también de los padres y profesionales que asisten a la adolescente, identificando aspectos positivos y negativos ligados a la integración. De esta manera analizar estrategias posibles desde el campo psicopedagógico a fin de poder proponer a la institución orientaciones para el proceso de integración de los alumnos en cuestión y brindar sugerencias desde la perspectiva psicopedagógica para promover mejoras en la integración y avanzar sobre la inclusión.

**Palabras Claves:**

Integración escolar – Inclusión - Adolescente - Déficit intelectual.

## Índice


**Introducción……5**

**1. Problematización del caso……..7**

1.1 Contexto en donde se realizó el estudio……..7

**2. Descripción del caso……7**

2.1 Planteo de la problemática……7

2.2 Justificación…….....7

2.3 Objetivo……7

**3. Marco teórico…….....11**

3.1 Capítulo I: Integración……...……...11

3.2 Capítulo II: La escuela secundaria……....17

3.3 Capítulo III: Inclusión educativa en nivel secundario…..25

**4. Metodología……36**

**5. Resultados……....38**

5.1 Análisis de datos……..38

5.2 Desarrollo Alternativas o curso de acción…….....50

**6. Conclusión…….....53**

**7. Anexos…….…...56**

7.1 Entrevista a Directivos de la escuela……..56

5.2 Entrevista a preceptora…….....57

5.3 Entrevista al personal docente…….58

5.3 Ficha de Observación……...…...……59

**8. Referencias Bibliográficas…….…60**

## Introducción

La integración de las personas con discapacidad, significa una valoración positiva de las diferencias. Por lo tanto, dicha valoración se traslada al afrontamiento social de todo tipo de diferencias. Lo cual implica reconocer que todos los seres humanos, por su condición de tales, tienen igualdad de derechos. Cuando se habla de integración y actualmente, más bien de inclusión, se está haciendo referencia a la identificación, evaluación y desarrollo de programas especiales orientados a niños y personas cuyas dificultades o desventajas para aprender, requieren de ayuda adicional.

El tema central de este trabajo final se basa en indagar sobre la integración escolar de una adolescente con déficit intelectual severo en la escuela secundaria.

A la hora de realizar el presente trabajo se consideraron diversas definiciones, y trayectorias conceptuales planteadas por diversos expertos en materia de educación, integración e inclusión.

Haciendo alusión a la estructura del escrito, el mismo está formado por siete capítulos que dan cuerpo a la investigación.

En este primer capítulo, denominado Introducción, se presenta la investigación, el contexto de estudio y el conflicto que da origen a la misma y los objetivos que se persiguen.

Inmediatamente a continuación, se encuentra el capítulo referido al Marco Referencia, en esta instancia se ubicó, definió y contextualizó el caso desde fuentes bibliográficas calificadas. Es decir, se hizo una revisión del estado del arte de las bases teóricas sobre las cuales se sustentaron los resultados a alcanzar en el caso de estudio. El mismo se dividió en tres capítulos: En el primero se plasmó que la educación inclusiva, supone un cambio desde un enfoque competitivo a un enfoque cooperativo, a su vez, se hace mención a la evolución de la educación especial y la incidencia de la misma en el sistema educativo. En el segundo capítulo del marco teórico se dio cuenta de las características de la escuela secundaria, se buscó presentar qué sentido adquiere para los estudiantes el estar en ella y el marco de la obligatoriedad del nivel. Por último en el capítulo siguiente se indagó sobre las ideas acerca del proceso de integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales al aula del nivel secundario común.

En tercer lugar, se menciona la metodología a empleada para realizar la recolección de datos para el estudio de caso y la obtención de resultados. (Ficha de observación y entrevista).

En cuarto lugar, se hace visible el apartado dedicado a los resultados obtenidos de las herramientas empleadas para la recolección de datos, en el mismo se describe la exposición crítica e integrada de las evidencias recogidas. Para luego realizar un análisis coherente con las preguntas planteadas en el problema de investigación y a los aspectos teóricos que la misma.

Para finalizar, se reserva un apartado que contiene una serie de Conclusiones, y en las últimas páginas del trabajo de la investigación se localiza un aislado que contiene la Bibliografía utilizada y, seguidamente, otro correspondiente a los Anexos.

## Problematización del caso

Contexto en donde se realizó el estudio:

El análisis del caso se llevara a cabo en una Escuela Particular de gestión privada, confesional con subvención estatal.

Su ubicación en el Barrio Alvear, zona Sudoeste de la ciudad de Rosario. Actualmente, se dictan clases de nivel inicial y primario en ambos turnos, a diferencia del nivel secundario que solo es por la tarde.

Cabe destacar que el barrio se encuentra dentro del "Plan Abre" de la Municipalidad de Rosario, el cual consiste en la pavimentación de las calles. Las personas que viven en el barrio podrían atravesar situaciones de riesgo social, relacionadas a la pobreza, desigualdad de oportunidades, de accesibilidad, desigualdad económica, marginación, falta de equidad de oportunidades, ausencia de vivienda digna, discriminación, violencia y conflictos familiares entre otros.

**Descripción del caso**:

Planteo de la problemática:

Los interrogantes que motivaron el estudio del caso en cuestión fueron ¿La alumna en proyecto de integración dentro de la institución logra desarrollar las competencias que el nivel secundario ofrece? ¿Tanto los actores institucionales, los padres y profesionales involucrados en el proceso de integración, cuanta con las herramientas necesarias para llevarlo a cabo? ¿Los actores institucionales se sienten cómodos al trabajar la integración? ¿Cómo se siente la adolescente dentro de la escuela? ¿Logra establecer vínculos con sus compañeros? ¿Forma parte de algún grupo? Desde el rol del psicopedagogo ¿Cómo se pude contribuir a la formación de aulas inclusivas? ¿Qué herramientas se pueden brindar a los diferentes actores institucionales para llevar adelante un paradigma inclusivo?

Objetivos:

Los objetivos que impulsaron a realizar el estudio fueron: sondear percepciones de los actores institucionales involucrados en el proceso, de los padres y profesionales que asisten a la adolescente, identificar aspectos positivos y negativos ligadas a la integración, analizar estrategias posibles desde el campo psicopedagógico a fin de poder proponer a la institución orientaciones para el proceso de integración de la alumna en

cuestión, brindar sugerencias desde la perspectiva psicopedagógica para promover mejoras en la integración y avanzar sobre la inclusión.

Justificación:

El presente trabajo tuvo como propósito conocer la historia escolar de una alumna en proyecto de integración, sondear percepciones de los actores institucionales involucrados en el proceso, de los padres y profesionales que asisten a la adolescente e identificar aspectos positivos y negativos ligados a la integración. El mismo se realizó por medio de la técnica de análisis de caso. Al respecto, Leda Stott (2014) sostiene que "Esté modelo es útil para recabar información en contextos de la vida real y contribuir a materializar cambios significativos. La preparación de un estudio de caso conlleva recabar datos y analizarlos mediante un proceso estructurado." (p. 8)

El análisis que se realizó, surge a partir de la preocupación por la integración en la educación secundaria de adolescentes con déficit intelectual teniendo en cuenta que este nivel ocupa el núcleo del sistema educativo por su carácter de transición entre la unicidad de la Educación Primaria y un mundo de opciones diversas, a la que se le asignan dos grandes funciones, por un lado la formación académica y por el otro la preparación profesional que, según como se planteen, pueden llegar a ser contradictorias.

Con respecto a la formación académica del nivel secundario, es un conjunto de conocimientos a adquirir, los cuales son una herramienta que permiten consolidar las competencias y trabajar en profundidad los valores de la cultura. En lo que refiere a la preparación profesional, se hace hincapié en el desarrollo para la vida del trabajo, lo que lleva a preguntar si el nivel secundario de la escuela común cuenta con las herramientas necesarias para desarrollar tan importantes funciones, en los alumnos en cuestión.

En cuanto a la educación, la preocupación por las diferencias se ha tornado en obsesión por los diferentes, banalizando al mismo tiempo las diferencias y confundiendo la "cuestión del otro" –problema filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad- con la "obsesión por el otro", por los "diferentes" o "extraños". Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como "experiencias de alteridad", de un "estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo". Comprender mejor cómo las diferencias nos

constituyen como humanos, haciéndonos crecer y aprendiendo del otro. (SKLIAR; 2005).

La atención se centró en cómo incluir al adolescente en situación de vulnerabilidad y con un déficit intelectual que afecte severamente el aprendizaje en el nivel secundario de la escuela común obligatoria, sin obsesión por las diferencias, a fin de poder proponer a la institución orientaciones para la atención del proceso de integración de los alumnos en cuestión y brindar sugerencias desde la perspectiva psicopedagógica, tanto al personal docente, no docente, familias y pares para promover mejoras en la integración y avanzar sobre la inclusión.

Entendiendo que el término inclusión está siendo adoptado en el contexto internacional con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el paradigma integrador, donde las personas con discapacidad, junto a su entorno familiar, son los responsables de incorporar ajustes y recursos específicos, para que los distintos espacios de la vida cotidiana, entre ellos el educativo, sean accesibles.

Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos desde su capacidad de construir aprendizajes, respetando la diversidad, considerándola una oportunidad para aprender sobre lo que nos caracteriza como humanos. Stainback y Stainback (2001) la definen como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus docentes puedan necesitar para tener éxito. También Pearpoint y Forest (1992) describen los valores subyacentes en una escuela inclusiva: los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje.

Como docente y estudiante de psicopedagogía, se llevó a cabo este análisis pensando a la escuela inclusiva como un espacio de aprendizaje mutuo, donde todos/as somos diferentes, no tan sólo en nuestras apariencias, sino en nuestras experiencias, creencias, subjetividades, sentires, entre otros. Así, dicha institución se presenta heterogénea, caracterizada por la diversidad como la condición natural de igualdad existente entre los seres humanos. Las comunidades educativas que constituyen, construyen y reconstruyen este tipo de escuelas reconocen la singularidad y las potencialidades de cada estudiante.

No pretenden homogeneizar a su población estudiantil e implican una mirada ciertamente contrapuesta a la de las escuelas tradicionales.

## Marco Teórico

### Capítulo I: INTEGRACIÓN

La base teórica-filosófica de la Integración como principio es la Normalización. Ambos conceptos, integración e inclusión han sido manejados por distintos estudiosos y autores, en variados contextos y momentos. En tal sentido, se cree pertinente presentar en forma resumida y esquemática, algunos de los diversos enfoques:

Según Mikkelsen (2003):

> El principio de integración es el camino o método para conseguir la normalización, mientras que la normalización es el objetivo por alcanzar. Ello significa aceptar al niño disminuido con sus deficiencias y facilitarle condiciones de vida normales, de acuerdo con sus posibilidades. (p. 23)

Por otra parte, se define a la integración como un proceso que pasa por diferentes niveles, cada uno de los cuales representa un paso más en el camino de la normalización. Estos niveles son: Integración física, funcional y personal. (Ninje citado en Molina, 2003).

En producciones teóricas posteriores, el autor citado anteriormente complementa su enfoque al plantear que por integración se entiende que todos compartimos los mismos valores y derechos básicos, siendo fundamental el reconocimiento de la integridad del otro.

Dicho concepto, desde el enfoque resultante de la normalización, asume a la integración como el uso de medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, con el fin de establecer comportamientos y características personales en relación con las personas con discapacidad, de manera que dichas condiciones sean lo más parecido posible a las que conseguimos en el resto del contexto sociocultural. (Beeny citado en Molina, 2003)

A su vez el autor Beeny (1999) define a la integración como:

> Filosofía que viene a significar una valoración de las diferencias humanas, en tal sentido, no se trata de eliminar las diferencias, sino de aceptar su existencia

> como distintos modos de ser dentro de un contexto social, que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades y potencialidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de la vida normal. (Citado en Pichs, 2006, p. 305)

Teniendo en cuenta a Bronston (1974) en términos muy claros y sencillos, este autor asume a la integración como la posibilidad de tener iguales privilegios y derechos que los demás, estar con sus compañeros no deficientes y aprender de ellos, recibir servicios especiales sin ser segregado, trabajar cerca de personas no deficientes, así como vivir en una casa corriente, cerca o con personas no deficientes (Citado en Molina, 2003).

Por otra parte, Piaget destaca que la integración social es un derecho de todas las personas a desarrollarse en plenitud, de acuerdo a las posibilidades que dispone, siendo la sociedad quien tendría la obligación de transformar esas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles. (Referido en Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1997).

Monereo (1999) aporta una visión holística en relación al tema y resalta el carácter activo, unificador e independiente del principio de integración. Lo considera como un proceso que sugiere no sólo la adición de elementos de un todo a integrar sino también y, fundamentalmente, la relación de interdependencia entre dichos elementos.

A su vez, Nozenko (1997) sostiene que la integración social responde a una concepción del hombre, en su condición de persona, cuya dignidad personal radica en asumirse como ser cultural, social e histórico, con una tendencia hacia la autorrealización, libertad y apertura solidaria con los demás seres humanos, con capacidad de originalidad, creatividad, jerarquía de valores y dignidad personal (Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial, 1997).

Por último se destaca lo mencionado por Name (1996), quien menciona al principio de integración como un proceso dinámico, gradual y progresivo que involucra las distintas instancias del quehacer humano y que implica acciones continuas y sistemáticas para posibilitar el ajuste progresivo y dinámico entre ambos polos indisolublemente unidos de la relación: la persona con necesidades especiales, con sus características específicas, es decir, con competencias y limitaciones, y las posibilidades reales y efectivas del medio para satisfacer los requerimientos integrales de ese individuo para su beneficio y progreso.

Con este abanico de definiciones se puede observar la trayectoria conceptual del principio de integración como categoría asociada lógica e inevitablemente al de la normalización. Adicionalmente, se percibe que la mayoría de los autores y trabajos referidos al tema hacen una vinculación directa y muchas veces exclusiva del proceso de integración social con las personas con discapacidad. Ello podría deberse al contexto social y científico que marcó el surgimiento de estos principios, a la luz del cuestionamiento de la atención segregada que recibían las personas con déficit. No obstante lo comentado en el párrafo anterior, se considera que resulta un enfoque limitado para una categoría con alcance axiológico que trastoca la posibilidad de construcción de una sociedad más justa y feliz para todos/as.

Es indudable que, visto así, el principio de integración comprende fundamentalmente un cambio de valores, y lleva a acercarnos al principio de la diversidad y a la valoración positiva de las diferencias entre los seres humanos, como característica inherente a su naturaleza y que además favorece la mejora de las condiciones de las relaciones socio-culturales, lo cual redunda en beneficio de todos. Esta valoración del reconocimiento y respeto del otro, del derecho que tenemos todos y todas de desarrollarnos en plenitud, se debe traducir en la práctica en tener iguales oportunidades de participación social en los distintos ámbitos (familiar, educativo, laboral, recreacional, etc.)

El concepto de integración se incluye por primera vez en Argentina luego de la Ley Federal de Educación N°24.195, en los documentos elaborados para su implementación. En la propuesta del documento Ministerial para la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la escuela común del año 1998, la noción de Integración comprende toda la variedad de relaciones sociales en que se desenvuelve una persona y, por ende, posibilita una participación activa de las personas que tienen necesidades educativas especiales, según sus posibilidades e intereses. Según este planteo, la educación especial debe posibilitar los procesos de integración, es decir si se considera el principio de normalización, las personas con necesidades educativas especiales no deben utilizar ni cubrir servicios diferentes, más que en los casos estrictamente imprescindibles. La aplicación de este principio a la educación es lo que se denomina, en este marco, “integración”.

Por otro lado, si se toman los aportes de López Melero M. (1993), pueden distinguirse tres tipos de enfoques respecto a la integración:

*La integración considerada como la ubicación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común*: el autor comenta que "bajo esta concepción se agrupan una serie de ideas, prácticas educativas y de investigación, en las que la integración está planteada en términos de transición, del sistema educativo especial – escuelas especiales -, al sistema general, -común". Melero M. (1993, p. 35). En este sentido, se piensa en una escuela común que permita la ubicación física de los alumnos con necesidades educativas especiales de manera que obtengan beneficios personales, sociales y académicos, como: mayor incremento de la interacción social y aumento de la aceptación social, incremento en el auto concepto y la autoestima de estos alumnos debido al contacto y la relación con sus compañeros "normales". Asimismo, se espera igual o mayor rendimiento que en la situación subnormalizante. Como puede observarse, la integración desde este enfoque otorga mayor relevancia a la ubicación "física" de las personas con necesidades educativas especiales dentro de la escuela común, dejando de lado cambios institucionales, instructivos y sociales. En palabras del autor, "estos enfoques identifican integración con escolarización y no con educación. La integración vista de este modo se agota en los cambios meramente organizativos y estructurales, pero no curriculares ni sociales". (p. 35)

*La integración centrada en proyectos de integración social*. Esta mirada tiene una visión más amplia de la integración que la explicitada anteriormente, ya que se consideran dimensiones tales como la instructiva, la social y la profesional. Aquí, los planteos identifican la necesidad de realizar una planificación para atender a las diferencias individuales. Por otro lado, esta perspectiva resalta la importancia de abordar las competencias personales y sociales que los alumnos integrados deben poseer para interactuar y ser aceptados por sus compañeros. Sumado a esto, "se reconoce la necesidad de nuevos profesionales con formación acorde a las demandas de integración y la redefinición de roles y responsabilidades, entre expertos y profesores de clases". (Corman y Gottlieb, 1987, citados en Melero M., 1993. p. 36).

Desde este segundo enfoque, según Peterson (1982), la integración escolar y social de una persona con necesidades educativas especiales es exitosa siempre y cuando se eduque a esta en un modelo ordinario, se le ofrezcan programas en función a sus diferencias y que ella misma sea participe en el ambiente instructivo del aula e interactúe socialmente con sus compañeros. (Citado en Melero M., 1993. p. 36).

*La integración considerada como compromiso institucional*. Constituye el tercer enfoque, el más arriesgado y crítico, ya que parte de la concepción de que en la escuela hay que educar, y no distinguir entre educación general para unos y específica para otros. Además, se parte de la idea de que la integración tiene sentido cuando todos sus profesionales se implican es un proyecto educativo común. Así entendida, la integración escolar se refiere a una escuela que ofrezca una única modalidad educativa, acorde con la diversidad. Desde esta concepción, se piensa en una fusión entre las dos modalidades de educación existentes, la especial y la general, en un único sistema que dé respuesta a las necesidades educativas y sociales de todas las personas. Se apunta a la transformación de la escuela en un sistema autónomo, que genere otra cultura y produzca no solo un desarrollo de la inteligencia académica, sino también social y afectiva. En este sentido, el eje de la integración no serían únicamente los alumnos con necesidades educativas especiales, sino la propia escuela, la formación de los profesores y las demandas del entorno escolar. Según el autor mencionado, "esta mirada orienta la educación hacia un modelo ecológico, que permita adaptar la integración a cada situación concreta y habilitara a los profesores, a que tomen decisiones acordes a los ambientes específicos de cada institución" (Melero, 1993, p. 38). En este sentido, la integración deberá tener un carácter procesual y dinámico y, sobre todo, la implicación y participación activa y colectiva de los miembros de la institución escolar, en la búsqueda de soluciones institucionales a la diversidad. Es decir, la escuela deberá ser un sistema social con autonomía y capacidad para dar respuestas a las diferencias individuales.

En resumen, la integración escolar se fundamenta en aspectos ideológicos, sociales y culturales que están en contra de la discriminación de las diferencias, reconoce que éstas son parte del ser humano y de la sociedad, lo que busca es brindar los espacios y oportunidades a personas que por su discapacidad quedan muchas veces al margen de la sociedad. Hoy en día, la integración de alumnos/as con discapacidad a la escuela regular es una demanda social que está muy ligada a lo que remiten los derechos del niño. En este caso en particular se hace referencia al derecho a recibir educación, entendida como "el proceso de desarrollo y aprendizaje que promueve el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, por tanto, esta debe velar porque cada uno de los niños y niñas, con necesidades o no, cuenten con esta oportunidad" (UNICEF, 1959, p. 24.).

La escuela se plantea como propósito especial que el niño o niña aprenda a enfrentarse a un mundo cambiante, razón por la cual esta preparación no comprende, por cierto,

sólo los planes y programas de estudio, sino que abarca una serie de aspectos complementarios que contribuyen a la formación integral del individuo. El rol de la escuela es formar a personas que puedan desenvolverse en la vida familiar, social, laboral, de manera que puedan sentirse útiles y capaces, actuando con independencia y seguridad, enfrentando y resolviendo problemas, y aceptando las propias limitaciones que lo sujeta; lo que otorga en mayor medida independencia, libertad y realización integral como seres humanos partícipes de una sociedad. La escuela debe ser una comunidad educativa abierta, donde participen, interactúen y cooperen todos los elementos personales, de modo que sus alternativas educativas se centren en el niño/a, donde el proceso de enseñanza aprendizaje atienda al desarrollo integral de éstos/as, por medio de aprendizajes significativos y funcionales. La integración escolar implica una serie de estrategias que permiten la combinación entre las diferentes áreas educativas y del currículo regular. Por un lado, permite que docentes adapten metodologías y estrategias de trabajo de manera de hacer eficaz su intervención, y por otro, niños y niñas con necesidades educativas puedan relacionarse según sus limitaciones, insertándose con las menores dificultades posibles a estos espacios (MINEDUC, 2002).

## Capítulo II: LA ESCUELA SECUNDARIA

En este capítulo se busca presentar qué sentidos adquiere para los estudiantes el estar en la escuela secundaria, en el marco de la obligatoriedad del nivel. En lo que refiera a la misma, la obligatoriedad de la escuela secundaria en nuestro país comienza, lenta y tibiamente, a mediados del siglo XX, acelerándose fuertemente hacia fines de dicho siglo. La sanción de la Ley Federal de Educación en el año 1993 extendió la obligatoriedad de la educación a 10 años, siendo éste el primer paso para incluir la escuela secundaria como nivel obligatorio. Considerando este largo proceso de masificación del nivel medio en nuestro país, cabe realizar una distinción entre dos nociones en la actualidad: La obligatoriedad social y la obligatoriedad legal de la escuela secundaria. La primera remite a un proceso sociocultural iniciado mucho antes de que la obligatoriedad legal se sancionara y que colocó en el imaginario social a la escuela secundaria como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil (Montesino, 2009). Esta distinción es importante a los efectos de entender qué sostienen los jóvenes en torno a su paso por la escuela, encontrándole sentidos que van mucho más allá de la obligatoriedad legal de asistir a ella. La obligación, entonces, no se liga necesaria y únicamente a un orden normativo – jurídico que los coacciona a estar ahí, sino, más bien, emerge de una apreciación socialmente legitimada en su contexto inmediato del valor positivo de la asistencia a la escuela secundaria.

El haber pasado por la escuela no significa linealmente “estar” en la escuela si esto supone la permanencia real de todos los jóvenes en edad escolar e implica la terminación y titulación del ciclo.

Una contribución interesante al tema es la que realiza Mastache (2012) con una obra destinada a reflexionar en torno las “clases en escuelas secundarias”; bajo este título la autora desarrolla un análisis partiendo del lugar central del saber en las clases y en los vínculos entre docentes y estudiantes. Entre la propuesta para el aprendizaje que elabora cada docente y la actitud de los estudiantes ante ella, se genera un proceso complejo de negociaciones. Como consecuencia, se reconocen distintas modalidades de clases, que ofrecen diferentes posibilidades para el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y los procesos de subjetivación. Rocha y Gorostiaga, entre otros publican “La educación

secundaria como derecho" (2012). Los autores ponen el acento en la realidad que se vive en Argentina por el reclamo del derecho de la educación, como una demanda social cada vez más importante, a la vez que supone un sistema educativo renovado e implica una transformación del escenario social en su conjunto. En esta publicación se discute desde las perspectivas de la investigación, la gestión pública y la docencia, los desafíos que actualmente presenta la escuela media. ¿Cuál es el papel que cumple el Estado para garantizar y regular este derecho en diferentes provincias?, ¿Qué experiencias estatales y no estatales se han desarrollado en los últimos años para cumplir con la obligatoriedad escolar?; interrogantes como estos constituyen algunos de los aspectos centrales que recorren el texto. Los autores y autoras de este libro ensayan posibles respuestas a través del análisis de algunas complejas características de la escuela media en nuestro país, con la convicción de contribuir a la democratización del sistema educativo en su conjunto.

Continuando con lo mencionado, Krichesky y otros (2014) procuran analizar la inclusión educativa en su trabajo "Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión". Este nace de un desafío: encontrar caminos que permitan un desarrollo sostenible y un compromiso responsable de diferentes sectores para enfrentar las situaciones de desigualdad que se han naturalizado en muchos lugares del mundo. En este caso particular se aborda la realidad de los jóvenes latinoamericanos que son excluidos del sistema educativo. Los autores que participan de esta obra colaboran y brindan sus conocimientos y reflexiones para que los actores sociales vinculados con el campo de la educación puedan ejercer sus derechos, desde una perspectiva política y pedagógica.

A través del recorrido teórico realizado, se puede apreciar la importancia que ha adquirido la investigación en el ámbito de la educación media en Argentina en los últimos años. A partir de ello, se propicia un acercamiento a la temática que permite una comprensión de la realidad que se vive en las escuelas medias y, además, el lugar que ocupan los adolescentes en la misma.

Funciones: Modelo de sociedad y proyecto político-educativo.

La obligatoriedad como irrupción: la realidad escolar nos muestra que es necesario considerar una serie de cambios respecto del formato tradicional de la escuela secundaria, ya que la sociedad en la que funciona ha atravesado procesos de transformación a lo largo de todo el siglo XX y lo que va del XXI.

Tiramonti (2005) explica que:

> El nuevo tipo societario está acompañado por una serie de cambios en las instituciones que estructuraban la sociedad industrial y enmarcaban la vida de los sujetos (…) Se trata de la pérdida del sistema de referencias que proporcionaba la sociedad industrial y de la constitución de un sujeto autorreferencial (p. 894).

A partir de esta reflexión es considerado necesario contextualizar la obligatoriedad dentro de un proceso de cambio social, cultural y político luego de una década neoliberal, marcada en lo educativo por la Ley Federal de Educación Nº 24.195 (1993) que provocó, entre otras cosas, la profundización de los procesos de fragmentación del sistema educativo. Esto alude a las distancias que no pueden medirse en términos de mayor o menor, se trate de conocimientos, capital cultural o habilidades intelectuales, sino que se distinguen por pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan (Tiramonti, 2008).

Las políticas neoliberales contribuyeron a producir fragmentación social. El aumento de la marginación de una gran parte de la sociedad, la degradación de la condición social de los sectores pobres y el creciente empobrecimiento de los sectores medios, sumado al incremento del empleo marginal, la desocupación y la violencia, se encuentran entre los principales costes sociales de este nuevo escenario (Kaplan, 2006). En nuestro país, estas políticas alcanzan su mayor impacto durante la década de los ´90. La privatización de empresas, el desempleo, el aumento de la pobreza y la marginalidad, son algunas de las consecuencias de este modelo social. La escuela secundaria no es ajena a estos procesos de cambio. En este sentido, la Ley de Educación Nacional (LEN), representa un momento de quiebre en la educación secundaria argentina: el Estado, a través de dicha ley, establece la obligatoriedad del nivel secundario, la cual se traduce en una obligación para el Estado, que pasa a ser el garante de que miles de adolescentes, jóvenes y adultos puedan terminar sus estudios. Esto implica impulsar cambios, pensar en alternativas de inclusión y egreso, en proyectar estrategias de permanencia que atraviesen y promuevan la enseñanza, en revisar la presentación de los contenidos, la organización del tiempo y del espacio escolar, la evaluación, la normativa sobre asistencia y promoción, la designación de los docentes y su organización del trabajo por horas de clase, entre otros. Todos estos elementos se conjugaron a lo largo de la historia del sistema educativo para garantizar trayectorias únicas, continuas y esperables para un nivel secundario de inicios de siglo XX. Trayectorias que no existen en términos reales,

pero sí simbólicos. Es decir, el sistema educativo está organizado de una manera en la que se espera que el estudiante recorra los diferentes niveles educativos, pero lo que realmente sucede escapa a esa organización. Entonces se podría pensar que la obligatoriedad irrumpe con esta organización rígida e ideal, con esta gramática escolar que fue mencionada anteriormente. Se hace referencia a una "irrupción de la obligatoriedad" porque no fue una determinación o una característica que se fue construyendo con el paso del tiempo; si bien comenzaron a tomar forma acciones o sucesos que pueden interpretarse como una tendencia hacia la obligatoriedad, la misma no se sanciona hasta la Ley Federal de Educación Nº24195 en el año 1993 y finalmente con la ley Nacional de Educación Nº26.206 en el año 2006 donde alcanza al nivel completo. Es esta última ley y todo su avance normativo y simbólico, el pie para trabajar en las instituciones la obligatoriedad no sólo como desafío sino también como una herramienta concreta de justicia social. Podría decirse que la obligatoriedad irrumpió e irrumpe de tal forma en las escuelas secundarias que nos invita cada vez más a pensar alternativas pedagógicas para garantizar el derecho a la educación. Pero ¿por qué el Estado decide declarar obligatorio el nivel secundario? Tal como queda expresado en el "Documento de Discusiones Preliminares" de la Ley de Educación Nacional (LEN), la obligatoriedad no es entendida como un "mero aumento de años (…) Universalizar la enseñanza secundaria abre una serie de interrogantes sobre el modelo educativo que puede responder a este desafío" (Documento de Discusiones Preliminares, Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. 10).

En este sentido, se propone un nivel secundario en diálogo con los cambios vertiginosos que caracterizan a la sociedad, para poder orientar a los y las jóvenes y adultos en su proyecto de vida. Se propone que la educación secundaria tenga como fines educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para la continuidad de los estudios y para el trabajo. Se asume la vacancia de respuestas a problemas del nivel y se reconoce el gran esfuerzo que supone la obligatoriedad para toda la sociedad. La LEN también establece que los docentes en tanto trabajadores del Estado, tienen la obligación (sin perjuicio de la legislación laboral vigente) de "respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente" (LEN, art. 67 inc.a), y a proteger y garantizar los derechos de los y las niños y niñas y adolescentes que se encuentran bajo su responsabilidad en concordancia con lo dispuesto en la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes Nº 26.061" (LEN, art. 67 inc.e). Obligatoriedad entonces

significa que todos/as los/las adolescentes, jóvenes y adultos/as que finalizaron el nivel primario, independientemente de sus características personales, accedan a los estudios secundarios (LEN, art. 29).

En este sentido, la educación es entendida como un derecho humano en donde el Estado es el responsable y el principal encargado de garantizarla. Entenderla como un derecho asegura un piso de igualdad para toda la población en lo que respecta al acceso al conocimiento. Se decía anteriormente que la obligatoriedad puede ser entendida como una irrupción, entre otras cosas porque la educación secundaria en nuestro país fue selectiva en cuanto a sus destinatarios y preparatoria en cuanto a su fin educativo, ya que era considerada el paso hacia los estudios superiores o el trabajo (Southwell, 2011). Si bien a partir de la segunda mitad del siglo XX la matrícula del nivel secundario en nuestro país fue creciendo y haciéndose más heterogénea en su composición, no sólo porque accedían jóvenes de clases medias y populares sino también porque como señala Manzano (2011), crecía el número de mujeres, permanecían aquellos y aquellas estudiantes capaces de adaptarse a la forma de ser alumno requerida en un determinado momento histórico. Se considera que con la obligatoriedad como marco, la permanencia con aprendizaje en tanto objetivo, se vuelve un problema de enseñanza ya que el nivel secundario y su matriz selectiva afianzaron la idea de que este nivel era para pocos: hay coincidencia entre los especialistas respecto de la función de selección que la escuela secundaria tiene desde sus orígenes.

Desde esta perspectiva, se señala que la organización institucional de la escuela media estuvo ligada a un propósito o finalidad de selección y diferenciación social. En la Argentina, sin embargo, a partir de la mitad del siglo XX ha habido una tendencia a negar esta condición selectiva del nivel y a desactivar los mecanismos de selección formal. (Tiramonti, 2011).

"En 1950 las chicas representaban un 47 por ciento del total de estudiantes y en 1960 ya eran la mitad" (Manzano, 2011 p. 43). En el "Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina" (Ministerio de Educación de la Nación, 2008), aparece la necesidad de cuestionar el modelo institucional del nivel secundario para acompañar la implementación de la obligatoriedad: la obligatoriedad representa un cambio respecto al modelo institucional selectivo propio de su mandato original. Esto significa que determinadas exclusiones que eran datos "naturales" en el sistema, deben ser hoy puestas en cuestión. Se trata de "desnaturalizar" la exclusión, lo

que entraña un proceso complejo y sostenido en el tiempo (Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina, 2008). Por esto también irrumpe: lo que venía haciendo la escuela secundaria para garantizar el aprendizaje estaba pensado para aquellos y aquellas que "cumplían" una "trayectoria teórica" (Terigi, 2010). La segunda mitad del siglo XX es el momento en el que el nivel medio incrementa la cantidad de instituciones y de alumnos matriculados. Sin embargo otro fenómeno va a acompañar esa cobertura: la deserción o expulsión de quienes no transitaran exitosamente dicho modelo escolar (Southwell, 2011).

Pareciera entonces que hablar de obligatoriedad (o pensarla e implementarla) no es sólo poner atención sobre los "nuevos" sujetos que ingresan a la escuela. Sino que también pone el signo de pregunta sobre el modelo institucional, la enseñanza, el lugar del Estado. Esto es lo que se propone desnaturalizar: aquellos rasgos meritocráticos de la educación secundaria que promueven una identificación y una diferenciación social que impregnan la enseñanza y el modelo institucional del nivel (Acosta, 2014).

En este sentido y a pesar de los cambios producidos en las culturas juveniles y la preocupación por la inclusión educativa que caracterizó estos últimos diez años, los rasgos fundacionales relacionados a la selectividad y a la exclusión son difíciles de sortear (Terigi, 2007) ya que el sistema educativo mantiene sus características iníciales que condicionan la escolaridad y la formación docente. Estas características son: la gradualidad, la organización por niveles y la anualización de los grados de instrucción. Estos rasgos expresan cómo deben ser los caminos a recorrer por los estudiantes en el sistema educativo. El sujeto que no puede cumplir con lo que está previsto queda afuera, y es cuando comienzan a verse los problemas educativos producto de la inconsistencia entre los itinerarios reales e ideales o teóricos que los sujetos realizan durante su escolaridad. Terigi llama a estos recorridos "trayectorias escolares reales" y "trayectorias escolares teóricas" (Terigi, 2010). Entonces, se piensa que la obligatoriedad pone en tensión los rasgos fundacionales de la escuela secundaria. Como puede apreciarse, el desafío de la gestión educativa es garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que todos los adolescentes y jóvenes ingresen, permanezcan y finalicen sus estudios secundarios con aprendizaje. Se entiende que "el concepto de *modelo institucional* ofrece potencialidad para explicar los procesos de génesis, configuración, expansión y cambio en el desarrollo de la escuela secundaria". (Acosta, 2014, p. 36).

La obligatoriedad implica un proceso cultural dentro de un proyecto político más amplio. Bracchi (2010) plantea que es necesaria la participación de distintos sectores sociales, ya que se deben impulsar cambios y desatar una batalla cultural a largo plazo. Sobre esto expresa que la obligatoriedad supone un proceso de construcción social que representa un proyecto político educativo cultural más amplio, que ayuda a construir una sociedad más justa y menos desigual, donde la inclusión con aprendizaje de los adolescentes, los jóvenes y los adultos es el objetivo (Bracchi, 2010). Otra tensión que expresa la autora, es pensar una escuela que incluya a todos los sujetos como estudiantes a cargo de adultos capaces de reconocer en ellos saberes propios. Esto implica reconfigurar el lugar del adulto en la escuela ya que su autoridad va a estar construida en términos pedagógicos, y no en términos de orden, disciplina y control. Este punto a la vez interpela concepciones y prácticas pedagógicas. La obligatoriedad genera tensiones dentro del sistema educativo porque rompe con los mecanismos de selección/exclusión del nivel que garantizaban que los mejores o los que podían adaptarse a estas reglas se mantenían dentro de la misma. Los exámenes de ingreso, la posibilidad de llegar hasta la escuela, las condiciones materiales y económicas de vida de los estudiantes, el respeto por la "disciplina", la asistencia, serían esos mecanismos de los que se aprovechaba la escuela secundaria para seleccionar a los estudiantes. Tiramonti (2011) explica que los mecanismos de selección y diferenciación del nivel medio están signados por dos cuestiones: una pretensión igualitarista articulada con el individualismo, lo que generó una dinámica de diferenciación del sistema y de promoción de los alumnos que permitió mantener la ilusión de la igualdad y a su vez legitimar la selección negativa de grupos importantes de la población (Tiramonti, 2011). La autora destaca la vigencia de la imagen del "alumno ideal" en la escuela media, atravesado por la complejidad que significa permanecer en ella. Complejidad que se sortea individualmente, en soledad, ya que las instituciones no garantizan el aprendizaje de ser alumno de la escuela secundaria: es el aporte de cada individuo lo que se pone en juego en la definición de la suerte educativa. Lo que se desea destacar es que se trata de promociones no reguladas ni tuteladas, ya que los diferentes aprendizajes que deben incorporarse para adaptarse al perfil del alumno deseado no son facilitados por la escuela, sino que deben ser "descubiertos" por el alumno para poder progresar en su escolarización (Tiramonti, 2011). Es decir que aquellos y aquellas jóvenes que no logren descifrar cómo ser un estudiante de escuela secundaria, no podrán finalizar sus estudios ni siquiera siendo el nivel secundario obligatorio, ya que no cuentan con las herramientas necesarias, lo que los ubica aún más en riesgo de fracasar. Esta matriz de

selección configuró un modelo basado en la selección por exclusión  a través de un sistema de competencia desregulado, en donde cada persona se vuelve responsable de su tránsito por este nivel educativo. (Ziegler, 2010).En este sentido, el mandato de inclusión y masificación plantea un desplazamiento de estos principios que fueron estructurales para la escuela secundaria. Uno de los escollos más fuertes en las reformas recientes, resulta del mantenimiento de la estructura pedagógica tradicional tendiente a la selección por exclusión al tiempo que se produce la apertura de este nivel a nuevos sectores sociales. (Ziegler, 2010). Esta mirada pone el acento en el estudiante y la escuela como institución ¿pero qué pasa con las personas que hacen la institución, por ejemplo los docentes? ¿Cuánto pueden hacer o están haciendo para acompañar a los estudiantes en su paso por el nivel secundario? ¿Es tan individual y solitario el trabajo del estudiante? Tiramonti, entre sus conclusiones menciona que modificar las tendencias selectivas no sólo implica cambiar los modos de organización institucional que, como señalamos anteriormente, no son neutrales. Implica también remover prácticas profundamente arraigadas en el sentido común de los diferentes agentes educativos (Tiramonti, 2011). Teniendo en cuenta estos motivos resulta necesario preguntarse por la enseñanza en un contexto de obligatoriedad: ¿Qué características tendría que asumir? ¿Cuáles tendría que incorporar en el nivel secundario? ¿Es permitir la participación de los y las jóvenes una de ellas? ¿Qué prácticas o características habría que modificar en la enseñanza? Es aquí donde el trabajo cobra sentido pretendiendo pensar en alguna respuesta, ya que se propone pensar en la enseñanza, en la necesidad de que ésta sea participativa y democrática, de manera que pueda colaborar en la finalización de la trayectoria educativa del estudiante, principalmente en su paso por el nivel secundario. Encontrar la posibilidad del cambio que produzca modificaciones en el formato rígido de la escuela media, es fundamental para que los estudiantes que ingresan, permanezcan aprendiendo y egresen.

## Capítulo III: INCLUSIÓN EDUCATIVA EN NIVEL SECUNDARIO:

Una tarea que le compete a toda una sociedad

Este capítulo se escribe haciendo referencia a las ideas acerca del proceso de integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad, al aula en el nivel secundario.

Mucho se ha oído hablar de respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes que han sido trasladados de servicios de apoyo fijo o de escuelas de educación especial a escuelas regulares y, a menudo, se ha hecho referencia a los conceptos de integración, participación y adecuación curricular; en fin, existe un sinnúmero de términos que podrían o no dar sentido a los procesos que se desarrollan en este ámbito, tanto en el país como en el marco mundial.

En ciertas ocasiones, pareciera que los docentes asumen su tarea más por una cuestión personal que por una profesional, y que el principio del derecho a la educación, lejos de legitimar que todos los miembros de una sociedad participen en igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades sin importar su condición, favorece más bien una situación en la cual nadie tiene claro lo que se hace en las aulas a las que asisten los estudiantes con necesidades educativas especiales. (Asamblea Legislativa, 1996)

En los últimos años, y como producto de los procesos de globalización y los cambios en los enfoques de la educación especial, los medios educativos han empezado a hablar de “inclusión educativa”, término que de alguna manera pretende justificar la falta de claridad en cuanto a lo que se propone desde el Sistema Educativo Nacional con respecto a la unificación de un currículo propuesto por las altas jerarquías. No se puede hablar de inclusión en tanto no se haya realizado un análisis y discusión de los diferentes procesos en que se ha enmarcado la experiencia educativa de las personas con necesidades educativas especiales, así como los procesos de formación de los docentes y otros profesionales relacionados con estas personas. La historia ha demostrado que no solo es necesario un cambio en el uso de los términos; asimismo, es claro que lo que funciona en una situación o país, no necesariamente debe convertirse en moda o ser asumido por otra nación, ni tampoco debe verse como verdad absoluta. Hoy en día, los cambios que se han generado a partir de la experiencia del ser humano, la cotidianidad y

Las formas de abordar las realidades estudiadas, obligan a replantear las formas de trabajo, las experiencias y todo aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente, en el cual, el entorno se constituye en elemento primordial. Por lo tanto, cuando se habla de inclusión, se crean expectativas para todas las personas y grupos que tienen que ver, en su trabajo, con personas que requieren ciertos apoyos para afrontar no solo su interacción y aprendizaje en el aula, sino también en su familia y comunidad. Es decir, se debe tener en cuenta todo aspecto relacionado con la cultura en la que se desarrollan las personas; en este sentido, comenta Heward (1997) "La herencia cultural que un niño recibe también varía enormemente. No podemos olvidar que el grupo cultural al que pertenecen los alumnos influye sobre sus valores y conductas" (p. 62).

Por lo tanto, estos aspectos deben ser considerados en el trabajo que se realice con los estudiantes. Al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones; como anota Heward (1997) "Para sobrevivir, un grupo social debe adaptar y modificar el ambiente en el que vive" (p. 62).

Este planteo genera la pregunta: ¿inclusión en relación a qué o a quiénes? Es decir, se tiene que tener cierto cuidado cuando se habla de inclusión, ya que la escuela argentina tiene una fuerte impronta de homogeneización, de incluir, pero en relación a un patrón hegemónico o dominante, sin tener en cuenta las diferencias y particularidades. El construir un nosotros en relación a ese patrón también hace que los que queden afuera de ese nosotros legitimado socialmente, sean vistos como los desviados, los que están fuera de la norma, los culpables de todos los males, etc. Se le atribuyen ciertas características negativas porque no lograron adaptarse a lo impuesto por el grupo dominante. Mariano Narodowski (2008) es otro autor que aporta sobre este tema haciendo referencia a dos grandes "malentendidos" que han tenido lugar históricamente en relación a la inclusión: las diferencias de origen y la finalidad homogeneizante de la educación. El autor plantea estos "malentendidos" como falacias que se presentaron en el discurso de la educación moderna. La primera falacia consiste en considerar que no todos están en el mismo punto de partida a la hora de acceder a la educación, entonces no hay que ofrecer a todos lo mismo, de la misma manera, sino que hay que compensar, es decir, darle a cada uno lo que necesita. Para el autor, esto genera como consecuencia

la culpabilización a los propios alumnos, porque se dan las oportunidades para que lleguen al mismo nivel que los demás, pero ellos no las saben aprovechar. La segunda falacia puede interpretarse, tomando lo planteado por el autor, como que la homogeneización pretendida puede no sólo borrar las diferencias culturales entre los grupos sociales, negando singularidades, sino también adaptar a esos grupos a las características de la cultura dominante. Esto tiene relación con la pregunta realizada anteriormente, ¿Inclusión en relación a qué o a quiénes? ¿Cómo se puede incluir sin eliminar las particularidades propias de los diferentes grupos sociales, que enriquecen la vida en sociedad? En este sentido, considera que la promesa de inclusión surge en los inicios del sistema educativo como una "promesa maravillosa" que se vio truncada, entre otras cosas, por estos dos obstáculos que se presentaron: la idea de las diferencias de origen y la homogeneización. Con respecto al concepto de inclusión en el contexto actual, la investigadora María Alejandra Sendón realiza un aporte muy interesante, producto de su trabajo con el Grupo Viernes dirigido por Guillermina Tiramonti, que plasma en el libro "Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media", del año 2011. En el mismo, se publican una variedad de artículos que intentan pensar y analizar las transformaciones históricas en el nivel secundario, poniendo el foco en los formatos escolares y en las nuevas propuestas educativas.

Aspectos generales de la evolución de la Educación Especial:

La Educación Especial ha cambiado su panorama y, por lo tanto, cambia también su forma de favorecer los procesos educativos de las personas con necesidades educativas especiales, pasando de desarrollar procesos asistenciales a procesos en los cuales se respeta la individualidad de las personas, en función de sus necesidades, características e intereses y se pone énfasis en el entorno, como elemento que favorece o retrasa los procesos de participación de las personas con necesidades educativas especiales. La educación especial por ende, debe reconceptualizarse a la luz de los procesos de integración y no se debe concebir al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que tiene una característica individual o un déficit que le es propio, sino más bien, se debe tomar en cuenta la participación del entorno, las políticas gubernamentales y los aspectos sociales y educativos que facilitan que las dificultades que la persona experimenta en su desarrollo socioeducativo y emocional continúen obstaculizando su desarrollo.

Lou y López (2000) citan a Zabalza quien comenta que la integración escolar ha pasado por una serie de etapas, entre las cuales mencionan el reconocimiento del derecho a la educación de todos; sin embargo, esto no reconoce que las personas con necesidades educativas especiales son "normales". En relación a esto, la respuesta que se ha dado a estas personas es marginal y segregadora, razón por la cual se han desarrollado servicios diferenciados en instituciones educativas diferenciadas, como las escuelas especiales. Posteriormente, aparece la integración parcial, la cual requiere que los estudiantes bajo esta condición sean atendidos en diferentes servicios, por diferentes profesores y en ambientes diferentes. Esto implicaría que los docentes que atienden esta población deban tener formación en los diversos aspectos necesarios para dar respuesta a las necesidades y características de la población con necesidades educativas especiales. Sobre esta situación Martín (citado en Echeita, 1995) aclara: "la respuesta educativa resultante es con frecuencia tan limitada que subestima la importancia de la interacción social como facilitadora del aprendizaje" (p. 54).

Los aspectos antes mencionados llevan, por lo tanto, a una propuesta que se base en el respeto a los derechos humanos y según la propuesta de Nirje y Nikkelsen (1969) se debe tomar en cuenta el principio de normalización y la filosofía de la integración. Según Ortiz (2000), este principio hace referencia a que "todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y llevar una vida lo más normalizada posible" (p. 6). Tomando en cuenta el principio de normalización, éste se ha plasmado en el desarrollo de los servicios de atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales. Particularmente en Europa durante las décadas de los 70's y 80's, se desarrolló lo conocido como integración escolar: de esta manera, en España en el año 1978 se introduce el principio de normalización y se asume desde los principios teóricos de la integración escolar, la sectorización de los servicios educativos e individualizados de la enseñanza (Brown y Smith, 1996; Ortiz, 2000). No obstante, en:

> "1995 cuando se aprueba el Real Decreto regulador del Programa de Integración Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia, y cuyas características fueron: la implantación progresiva, la aplicación prudente, la dotación de recursos humanos y materiales y la evaluación del programa" (Ortiz, 2000, p. 6).

La misma autora comenta que en el año 1990 se desarrolla la integración escolar dentro del sistema educativo general, pero anteriormente hubo todo un proceso de

concienciación y cambio de mentalidad con respecto a las personas con necesidades educativas especiales.

De esta manera es posible decir que la escuela integradora busca romper barreras, quitar paredes, encontrar adecuaciones tanto de acceso como de relatividad, interactividad, transitoriedad, y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier alumno pueda precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario (Ortiz, 2000). Como se puede apreciar, el concepto encierra a diferentes colectivos que por distintas características o condiciones pudieran requerir en un momento determinado de cierto tipo de apoyos, ayudas, adecuaciones y recursos, y esto se incluyó en la Convención de los Derechos del Niño hacia el Siglo XXI. Todo lo mencionado permite retomar también las ideas expresadas en la Declaración de Salamanca en 1994, donde se pone énfasis a la educación de las personas con necesidades educativas especiales y se incluyen aspectos relacionados con los procesos de inclusión, los cuales deberían ser abordados en las políticas educativas de los países que firmaron dicha declaración. Es importante observar que cuando se da importancia y se atiende a las personas con necesidades educativas especiales, asimismo, se genera un abanico de caminos posibles para los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, enriqueciendo a todos los alumnos y a la vez permitiendo el desarrollo profesional de los docentes.

Es relevante tener en cuenta el recorrido histórico y genealógico de la inclusión ya que contribuye a cuestionar algunos supuestos naturalizados sobre la relación que existe actualmente entre educación y discapacidad. A la vez, permite atender a otras formas de exclusión que ocurrieron en el sistema educativo. Si bien se coincide con que “en toda sociedad desigual, la inercia del sistema escolar lo lleva a contribuir con la reproducción de las desigualdades sociales” (Ayuste, Flecha, Palma y Lleras, 1994, p. 119), esto no quiere decir que no exista la obligación y el compromiso de intervenir para cambiar estas situaciones.

Frente a la desigualdad educativa, se remarca la necesidad de una escuela inclusiva que no solo abra las puertas a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, sino que la inclusión educativa implica cambios mucho más profundos. Se trata de repensar: “¿En qué sistema escolar queremos incluir a todos? (…) ¿Cómo puede re-examinarse esta

institución, conservando el sueño de educar a todos, pero evitando reproducir las mismas injusticias?" (Dussel, 2004, p. 306).

En función de todo lo planteado, interesa llevar adelante un estudio que permita conocer cómo son las trayectorias escolares de jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria, tomando como referencia un caso particular. Entendiendo que las trayectorias escolares están integradas por al menos tres cuestiones: el plano individual, al que se accederá a través de las narrativas de los jóvenes con discapacidad sobre sus vivencias en la escuela, el plano institucional, a través de la indagación y observación sobre las condiciones de escolarización y el plano estructural, acerca de las condicionantes sociales y materiales de existencia (esto que denominamos contexto). Como educadores y agentes educativos, es necesario mantener una mirada atenta, tanto sobre las políticas educativas como sobre los procesos escolares, ya que aún los discursos inclusivos pueden tornarse excluyentes (Dussel, 2004).

Un currículo flexible y abierto para dar respuesta a las diversas necesidades educativas.

El currículo es de vital importancia cuando se pretende garantizar una educación respetuosa y atenta a la diversidad escolar y por ende, también para lograr un proceso exitoso de integración de los escolares con Necesidades Educativas Especiales (NEE), derivadas de una discapacidad. Esta es una afirmación básica para el estudio y en la que coinciden muchos autores (Coll, 1987; Gimeno, 1986; González F. 1998; González B. 2009 y; Riera, 2011).

Ahora bien, ¿qué se entiende por currículum?, ¿qué implica lo curricular? Para comenzar a responder tales interrogantes, se presenta el siguiente supuesto que aporta un documento del Ministerio de Educación y Ciencias de España (1992) según el cual: "Definir el currículum supone establecer las intenciones que un sistema educativo tiene para con su alumnado. Es decir, supone seleccionar, de entre todo lo que es posible aprender, aquello que se va a aprender en las instituciones educativas" (p. 9). Sin embargo, está claro que las imbricaciones del término van más allá de este supuesto básico.

Guerrero (1997) por ejemplo, precisa lo siguiente "El currículum es una de esas palabras que más áreas inunda dentro del campo de la educación" (p. 21). Esta aseveración sirve para ilustrar la complejidad de dicha categoría, que, a pesar de

resultar un tema interesante, no resulta el objeto primario de esta investigación, por lo que no se profundizará sobre el mismo. No obstante, se considera importante mencionar de manera general y resumida los dos principales enfoques que a lo largo del tiempo se ha manejado sobre el currículo para poder analizar con mayor propiedad lo relacionado con otros aspectos asociados a la planificación curricular que permitirá atender a los escolares con diferentes capacidades en una misma aula. El primero de los enfoques nos remite a una concepción muy restringida: según esta primera visión, el currículum es el conjunto de conocimientos expresados en los contenidos o materias de un plan de estudio determinado y que deben transmitirse a los estudiantes. Visto así, el currículum se convierte en un mero instrumento de orientación de contenidos a ser dictados por los docentes. Tomando las palabras de Kemmis (1993), se coincide con el autor en señalar que, con este enfoque limitado "difícilmente puede verse el currículum como la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto" (p. 12). También es oportuno precisar que esta noción del currículum, generalmente está asociada a una concepción pedagógica tradicional y a una praxis de la enseñanza organizada rígidamente. El segundo enfoque sobre el currículum, lo asume dentro de una perspectiva más amplia y holística y como un instrumento de reflexión y toma de decisión colectiva. En este sentido, Gimeno (1986)(referido por Martínez, 2013) afirma que:

> "La actividad de diseñar el currículum se refiere al proceso de planificación, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde las finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones" (p. 2)

Los elementos aportados por el autor mencionado anteriormente, son ampliados por González (1998) cuando señala que es preciso referirse al currículo como:

> "Estructura íntegra y secuencial de un curso de estudio; plan de instrucción; proyecto formativo; todo tipo de experiencias que ocurren en la escuela; un proceso tecnológico de producción para lograr resultados eficaces; factor de cambio social; práctica de solución de problemas" (p. 160).

Se considera que el currículum debe tener una estructura suficientemente flexible y un carácter abierto, a fin de adaptarse a las modificaciones que surjan de su aplicación según las necesidades del alumnado, y como lo puntualizan diversos autores (Aldámiz,

Bassedas y Ortega, 2005; Giné, 2000 y MEC, 1998) dando respuesta a interrogantes como: el qué, el cómo y el cuándo enseñar y evaluar. Ahora, en asociación más directa al objeto de estudio del presente trabajo que se refiere a la atención que debe recibir el alumnado con necesidades educativas especiales en el aula regular, se retoma el siguiente texto de Sierra (2009) que pretende completar y precisar aún más, aspectos fundamentales sobre el "deber ser" del currículum y su carácter amplio y flexible:

> "El concepto de necesidades educativas especiales implica que los grandes fines de la educación han de ser los mismos para todos los alumnos para asegurar la igualdad de oportunidades y la futura inserción en la sociedad. Por tanto, si en el currículum se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos" (p. 3)

Esta perspectiva permite avanzar en torno a las implicaciones prácticas del currículo dentro de la dinámica educativa, de forma que, posteriormente se pueda facilitar el análisis de la realidad en este ámbito, desde una visión global y una panorámica más amplia, a revisar el andamiaje que implica la construcción del currículum.

Para finalizar, los aportes de Cabeda (2015) acerca del sentido de la escuela que queremos y por la cual trabajamos resultan sumamente necesarios:

> "De eso se trata la escuela, de la necesidad de encontrar respuestas sensibles e inteligentes que no renuncien a reclamarle al alumno el esfuerzo por saber, pero que puedan inscribir ese pedido en la complejidad que se presenta cuando esas vidas están atravesadas por el dolor y la postergación. Unas vidas que encontrarán mejores destinos si la escuela puede imaginar un lugar potente de confianza desde donde desafiar lo prescrito" (p. 38).

Para que la educación sea una experiencia que permita a todos los niños, niñas y jóvenes creer en sí mismos, en todo lo que pueden llegar a ser y hacer, tenemos que hacer de la escuela un espacio común, justo, de respeto y de pasión.

En la actualidad

Es de suma relevancia tomar los aportes de las autoras Gomez, Mas, y Sadoni (2015) quienes en su trabajo "Problemáticas en la integración en el nivel medio" plantean que el trabajo en comunidades de aprendizaje es algo que hoy se hace pero se debe fortalecer. Escuela especial, escuela común, equipos psicopedagógicos de las escuelas, docentes integradores y docentes comunes hoy están trabajando juntos y esos recursos deben entenderse en el orden de sumar conocimiento a todos en favor de los alumnos.

Hace más de una década que la integración educativa está instalada en las escuelas especiales, a nivel primario, en nuestra provincia, que docentes comunes y especiales trabajan juntos. Si seguimos diciendo que el "docente común no está preparado", entendemos que hay una falsa concepción sobre lo que implica la formación. En cada oportunidad de trabajo colaborativo entre un docente especial y un docente común hay un espacio para pensar la práctica, para poner en marcha diferentes propuestas, para pensar los problemas desde las posibilidades, entonces si eso no se constituye en un acto de formación que nos permite generalizar conocimiento, revisar y socializar prácticas habremos desaprovechado una gran oportunidad de conocimiento colaborativo y de formación en servicio. (Gomez, Mas, Sadoni 2014).

La integración educativa en el Nivel Secundario, por especificidad, presenta otras características en la provincia de Santa Fe. La cual comenzó, asegurando que todos los alumnos adquieran los saberes y capacidades necesarias para poder desarrollarse adecuadamente como personas e insertarse, participar en forma activa, creativa y crítica en nuestra sociedad. Si bien esta tarea es sin duda difícil y requiere un amplio conjunto de condiciones y soportes e infraestructura, medios materiales, recursos humanos, condiciones organizativas e institucionales, redes de apoyo y un compromiso amplio, es factible llevarla a cabo con posibilidades de éxito, pero siempre articulando, consensuando entre los actores involucrados, realizando "ajustes", teniendo en cuenta las singularidades de cada alumno.

Este proceso educativo en la actualidad es llevado a cabo por Docentes de Educación Especial, Profesores del nivel, Directivos; Equipos de los Servicios Psicopedagógicos de ambas instituciones educativas y fundamentalmente la familia del alumno integrado.

Cada asignatura tiene contenidos específicos y a medida que se avanza en los mismos, ellos se van complejizando y especializando. Esta es la mayor dificultad con que se encuentran los docentes de Educación Especial, porque deberían conocer y dominartodos los contenidos básicos de todas las asignaturas.

Eliminar de la planificación y/o del desarrollo del trabajo de las aulas cierto tipo de contenido puede considerarse como una manera de reducir artificialmente la posibilidad de que el alumno se aproxime a lo que tiene que aprender, y de dejar fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje capacidades, conocimientos o experiencias que podrían favorecer un aprendizaje más significativo y de un mayor interés por aprender. También se debe tener presente los contenidos a priorizar, teniendo en cuenta los que son necesarios para poder lograr los objetivos del año en curso, los cuales deben generar aprendizajes significativos y ecológicos, en consecuencia con el entorno y la vida del alumno que necesita para podes desempeñarse con mayor autonomía en la cotidianidad y en años superiores.

Por otro parte, en este proceso educativo está el docente de la escuela media, que posee la formación académica para proporcionar los contenidos curriculares respectivos, y al encontrarse con un alumno integrado/incluido en el curso, tiene que afrontar una problemática para lo cual no estaría preparado. Si bien el docente de la escuela especial le brinda su trabajo colaborativo, el que está en la clase es el profesor y debe tomar decisiones en la misma.

A partir de este trabajo colaborativo, cada profesor tendrá la posibilidad de programar secuencias concretas de enseñanza y aprendizaje que intenten garantizar el logro, por parte del alumno, de los aprendizajes consensuados como "básicos".

Se debe afianzar la idea que un alumno debe estar en la escuela común no solo por un derecho, sino por un compromiso ético con lo que implica la educación como transformación.

En esta acción educativa, no solo se enriquece el alumno integrado, sino también el resto de la comunidad educativa, aprendiendo a respetar y valorar al diferente, lo diverso, lo distinto.

Se sabe que el sujeto de la escuela especial debe ser redefinido porque hay muchos alumnos que necesitan de una educación especial en un contexto con otras condiciones, pero sabremos valorar qué otros espacios habrá para lograr su progresiva inclusión.

Aquí resulta de gran importancia la tarea del psicopedagogo/a, la cual desde el punto de vista teórico, es enriquecer las teorías existentes del aprendizaje y de la enseñanza, por medio de la sistematización de su labor y del trabajo de investigación. Según Coll (1984) desde el punto de vista práctico cumple muchas funciones de acuerdo con el

ámbito en el cual se desenvuelva. Dentro del ámbito institucional, constituye un apoyo para la definición de políticas académicas internas y un soporte docente para guiar la práctica, por lo que detecta problemas pedagógicos y atender aquellos referidos por el cuerpo docente; también sugiere acciones para mejorar la labor de aula y refiere a especialistas aquellos problemas de aprendizaje que así lo ameriten y debe ser un puente y un apoyo entre la institución y la familia.

## Metodología

Teniendo en cuenta que el objetivo general del trabajo de investigación es analizar el proceso de integración escolar de una adolescente con déficit intelectual en la escuela secundaria, por medio del conocimiento de la historia escolar de la alumna en proyecto de integración, de las percepciones de los actores institucional es involucrados, de los padres y profesionales que asisten a la adolescente y de la interacción social y personal de la joven en cuestión con su entorno escolar. El instrumento de recolección de datos selección fue la entrevista ya que a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998). Lo que permitió recopilar información junto con el marco teórico, para poder identificar aspectos positivos y negativos ligadas a la integración de la alumna. Analizar estrategias posibles desde el campo psicopedagógico a fin de poder proponer a la institución orientaciones para dicho proceso. Brindar sugerencias desde la perspectiva psicopedagógica para promover mejoras en la integración y avanzar sobre la inclusión.

La entrevista que realizaron fueron semiestructuradas, ya que por su parte, fueron asan en una guía de asuntos o preguntas y donde existe la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema específico.

Para la misma se tuvo en cuenta que las preguntas y el orden en que se adecuaron a los participantes, se consideró el contexto social y resultó fundamental para la interpretación de significados. El entrevistador ajustó su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado. Se buscó crear un clima cálido y de confianza.

Por otro lado se utilizó una ficha de observación ya que los propósitos esenciales de la de la misma son explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social (Grinnell, 1997). Describir comunidades, contextos o ambientes; asimismo, las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas (Patton, 2002). Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones o circunstancias, los eventos que suceden a través del tiempo, los patrones que se desarrollan, así como los contextos sociales y culturales en los cuales ocurren las experiencias humanas (Jorgensen, 1989). Identificar problemas (Daymon, 2010) y generar hipótesis. Con respecto a estos propósitos se observó: El ambiente físico (entorno): tamaño, arreglo espacial o distribución, señales, accesos, en los cuales se desenvuelve la joven. El ambiente social y humano (generado

en el ambiente físico): formas de organización en grupos y subgrupos, patrones de interacción o vinculación. Características de los grupos, subgrupos y participantes con los cuales interactúa o no la alumna. Actividades (acciones) individuales y colectivas que realiza dentro de la institución escolar.

Ambas herramientas fueron empleadas con el fin de recolectar los datos pertinentes, analizar los datos, generar conceptos, categorías, temas, hipótesis y/o teoría fundamentada en los datos.

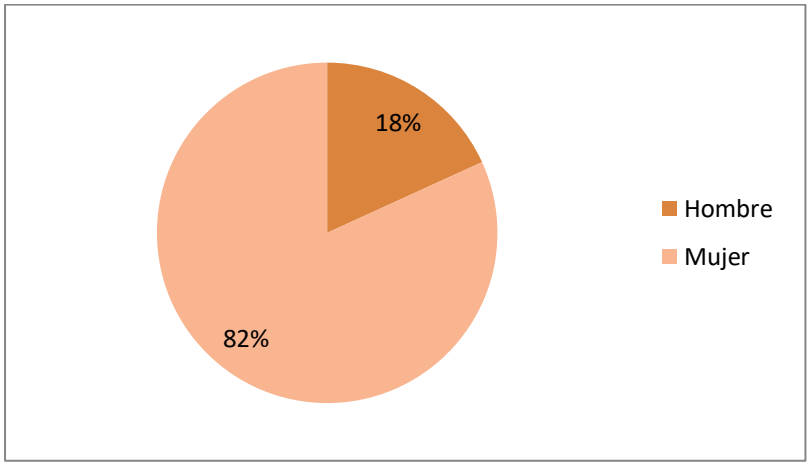
## Resultados

## Análisis de Datos

Caracterización del personal institucional entrevistado:

Para iniciar el análisis de los datos recolectados, mediante las entrevistas, se consideró relevante, comenzar con la caracterización de los actores institucionales que trabajan con la alumna en cuestión, considerando rol, antigüedad de la profesión dentro de la institución y el género, dichos datos aportaron información pertinente la hora de analizar las respuestas obtenidas.

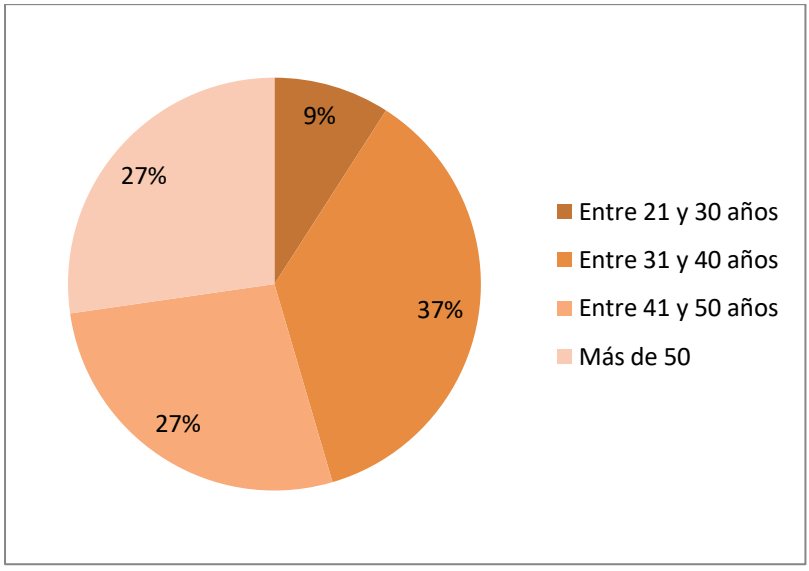
Grafico n°1: Género




La mayoría de los docentes encuestados (82%) que trabajan con la alumna resultaron ser mujeres, lo cual no es casual, a esto la Confederación de Educadores Argentinos (2015) aportan: las investigaciones de género en la educación tampoco han omitido una dimensión constitutiva del trabajo docente: desde los inicios, y aún en la actualidad, la docencia es un trabajo fuertemente femenino. Desde los comienzos del sistema educativo argentino, el trabajo de enseñar en las escuelas ha sido desarrollado fundamentalmente por mujeres. En la época se entendía que la enseñanza era exclusiva las mujeres ya que venían educando en el hogar y sería "natural" para ellas seguir haciéndolo en la escuela.

Lo que se puede ver en este gráfico que aún en la actualidad, las mujeres siguen siendo mayoría en el ámbito educacional y las mismas están más informadas en materia de inclusión e integración, que el sexo masculino, reflejado en la elaboración de las respuestas.

Gráfico n°2: Edades



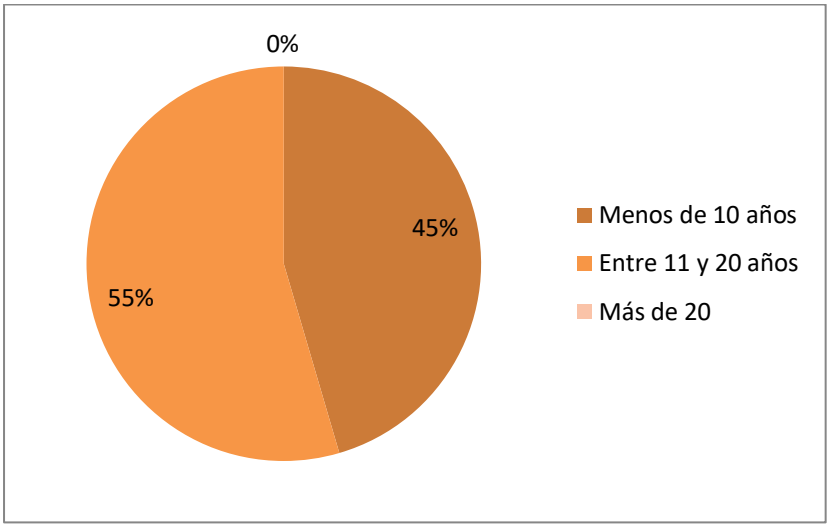

En dicho gráfico se puede observar que, el 37% de los docentes en cuestión tienen entre 31 y 40 años, un 27% entre 41 y 50 años, otro 27% más de 50 y el 9% entre 21 y 30.

Tratar el tema de la educación inclusiva implica considerar una transformación de la sociedad excluyente para que, en la construcción permanente de la democracia y la participación ciudadana, se dé la inclusión de todos los sectores de la sociedad, sin distinción de condición económica, sociocultural, étnica, de género o de posición política. La construcción de esta nueva sociedad conlleva la participación de todos los ciudadanos, de las autoridades gubernamentales y de las instituciones sociales, incluida la educación como institución, que puede favorecer la equidad y la justicia social hacia los excluidos no sólo del sistema educativo sino de la sociedad misma. Por ende independientemente de la edad es necesaria la constante capacitación docente para poder abordar con mayor seguridad y confianza personal, desde el conocimiento y la experiencia la inclusión.

La edad determina en buena medida el periodo en que el profesor se formó, y que el componente actitudinal de dicha formación está determinado en parte por la visión del modelo educativo imperante en dicho momento; es decir, pareciera que la actitud de los profesores hacia la educación inclusiva está más influenciada por la formación recibida que por la edad, lo que reduce la significancia de la relación edad-actitud a una relación de presencia y no de causalidad (Gökdere, 2012). Incluso la influencia de la formación

inicial sobre la actitud de los profesores se hace más o menos intensa dependiendo del área de formación que se tenga, dada la significancia de esta variable sobre dicha actitud.

Gráfico n°3: Antigüedad en la institución




Considerando la cantidad de años en el establecimiento, en promedio los/as docentes han permanecido en la institución hace entre 11 y 20 años, en lo que sus respuestas difieren con la de los actores que hacen menos de diez años que están, los cuales son el 45%.

Otro factor que surge en las investigaciones como relevante a la hora de analizar las actitudes de los docentes es la experiencia. Se entiende por experiencia docente al tiempo de ejercicio profesional que ha permitido a un docente conocer, desarrollar y vivir una determinada práctica educativa. Investigaciones anteriores señalan que los años de experiencia influyen negativamente en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva. Los docentes con menos años de experiencia enseñando, presentan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia, lo cual coincide con las respuestas desarrolladas en las entrevistas.

Descripción de las respuestas de la entrevista**:**

Para comenzar cabe mencionar que para el análisis de los datos se profundizó en la interpretación de las entrevistas hechas a los diferentes actores institucionales, en lugar de ahondar en la observación de la alumna del pertinente caso, ya que no se pudo llevar a cabo de la manera espera al inicio del trabajo de tesis, dada la situación de pandemia actual por la que estamos atravesando mundialmente.

La integración educativa se entiende, en el marco institucional, como el acceso al cual tienen derecho todos los niños y niñas a la formación educativa con base en el currículo básico, independientemente de su situación de discapacidad, para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

La integración del alumno con discapacidad en la escuela regular es el resultado de un largo proceso que comenzó con el derecho de todos los niños al ser escolarizados, independientemente de sus características personales o sus dificultades de aprendizaje. El termino integración, en general, se refiera a la tendencia a incorporar en la escuela regular aquellos estudiantes con discapacidades leves o moderadas. Según Gómez (1992), la integración se refiere al medio en el que tendrá lugar la instrucción sistemática de las personas con necesidades educativas especiales. Ahora bien el principio de inclusión educativa implica que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y jóvenes independientes mentes de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o de otro tipo (Salamanca 1994).

Para la UNESCO, la inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para ser efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados.

La diferencia radica en que la integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales mientras que la inclusión plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano. Desde la perspectiva de la inclusión la heterogeneidad es entendida como lo normal, de modo que la postura inclusiva se dirige a todo el alumnado y a todas las personas en general. A su vez la integración se centra en el alumnado con necesidades educativas especiales en particular, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales y la inclusión se basa en un modelo socio comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, lo que conduce a la mejora de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado. Se trata de una organización inclusiva en sí misma, en la que se considera que todos los miembros están capacitados para atender la diversidad. La integración presupone adaptaciones curriculares como medidas de superación de las diferencias del alumnado

con necesidades especiales. La inclusión propone un currículo inclusivo, común para todo el alumnado, en el que implícitamente se vayan incorporando esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera. La integración supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar se encuentra fuera del sistema educacional regular y debe ser integrada en este. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. La inclusión supone un sistema único para todos, lo que requiere diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo, que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende.

Muchas veces los términos inclusión e integración se confunden e incluso se consideran conceptos iguales, principalmente al referirnos a la educación. Esto se vio reflejado en la pregunta ¿Podría establecer la diferencia entre inclusión e integración? A la cual, unos pocos (4 personas) de los entrevistados pudieron contestar teniendo una idea de la diferencia entre ambos conceptos, aludieron a la integración como la "suma" de un alumno con discapacidad al aula, donde el adolescente en este caso debe adaptarse al funcionamiento de la clase, centrado en el alumno con necesidades educativas especiales, diferenciándolo de la inclusión en la cual mencionan que la misma se centra en el aula en general, el currículo inclusivo, aceptación del otro como legitimo, con sus singularidades, valorando la diversidad . El resto (7 Personas) mesclaron los conceptos, por ejemplo, los entrevistados al referirse a la inclusión misionaron: "poner a alguien como un adorno", "sumar al alguien con discapacidad al aula", por otro lado hacen mención a la integración como incorporar a alguien al grupo siendo aceptado por sus pares, alumnos con dificultad a la hora de relacionarse, suponen que la misma se da solo si los alumnos tienen certificado de discapacidad. No mencionan las particularidades y diferencias propias de los términos. A partir de esto se puede observar que hay una falta evidente de conocimiento sobre el paradigma inclusivo que se pretende alcanzar. Si bien la institución le abre la puerta a la integración y aspira a la inclusión, puede reflejarse que muchos de los docentes son carentes de conocimientos y experiencia esenciales para abordarla.

Lo cual incide en la forma de abordar el trabajo áulico con la alumna, esto no repercute tanto en lo académico, sino en lo social, ya que los docentes emprenden sus

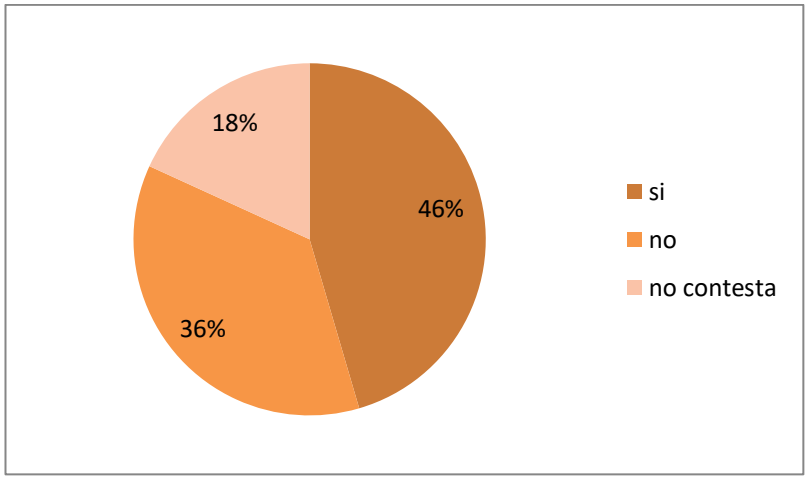
clases sin tener en cuenta las características y diferencias del grupo, siendo el equipo pedagógico quien atiende las necesidades particulares de la alumna por fuera del aula.

Para educar en la inclusión y responder a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes y de la alumna en cuestión, es necesario que los actores institucionales puedan identificar y abordar las diferencias, realizando cambios pertinentes en los contenidos curriculares, instalaciones locativas, materiales de aprendizaje y previa preparación.

Posibilitando un entorno educativo que se caracterice por un ambiente profesional sensible a las necesidades y demandas específicas la alumna permitiéndole crear aprendizajes significativos de los contenidos curriculares, desarrollar sus habilidades sociales y emocionales.

La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos (Narodowski (2008). A lo que es fundamental brindarles capacitación permanente para generarles seguridad a la hora de trabajar. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones. Si bien los docentes particularmente en este caso ponen lo mejor de sí, para que la alumna logre aprendizajes significativos, se evidencia una falta de información sobre cómo abordar la integración con la mirada puesta en la inclusión.

Para sondear como se posicionan diariamente los distintos actores institucionales con la alumna integrada en estudio, se les preguntó ¿Crees que la educación integradora contribuye a promover un buen aprendizaje? ¿Sí o no? ¿Por qué?



A dicha pregunta respondieron el 46% dijo que sí, el 36% dijo que no, y el 18% no contestó pero en esos casos mencionó que la misma contribuiría a construir un buen aprendizaje solo sí es real, y no cuando se reduce a licuar contenidos. Dejando ver entre líneas lo que se hace con la alumna. Considerándose una manera de reducir artificialmente la posibilidad de que el alumno se aproxime a lo que tiene que aprender, y de dejar fuera del proceso de enseñanza- aprendizaje capacidades, conocimientos o experiencias que podrían favorecer un aprendizaje más significativo y de un mayor interés.

Ante la pregunta abierta sobre por qué si o por qué no, la educación integradora puede ayudar a contribuir un buen aprendizaje, los entrevistados que contestaron que no, revelan diversas respuestas que pueden agruparse entre: subraya la carencia, se percibe al educando desde el modo del "no puede", no respeta las singularidades intentando homogenizar. Mencionan aquí al sistema educativo de nuestro país, el cual señalan que no está a la altura de dicho proceso (aulas superpobladas, falta de recursos humanos, falta de tiempo, docentes sin preparación, diversidad en las patologías de los alumnos integrados). A raíz de esto, el término integración se basa en el supuesto de acoger a todos los estudiantes con discapacidad valorando las diferencias, ahora bien en un sistema educativo que se mantiene básicamente inalterado, lo que da como resultado que los docentes se sientan inseguros, con malestar frente a la concurrencia de alumnos con discapacidad a las aulas comunes. La psicopedagogía aquí como disciplina que se encarga de abordar los procesos de aprendizaje, cuenta con una misión y compromiso fundamental con los docentes, es decir debe darle la posibilidad de aprender a trabajar en y con la integración, para generar climas de trabajos más positivos y lograr aprendizajes significativos para todos los actores institucionales.

Por otro lado el 46% dijo que sí y mencionan que la misma brinda la posibilidad de resolver diversas actividades y generar aprendizajes que posiblemente de otro modo no lo lograrían. En varias de las entrevistas se destacó, que los alumnos aprenden compartiendo con otros, tal y como son. Posicionándose con otra mirada a la hora de trabajar con la alumna, lo que se vio reflejado en el progreso y el trabajo de la adolescente en las áreas curriculares correspondientes a los docentes que apuestan al sí.

Sin embargo y en relación a esto se les preguntó a los entrevistados ¿Consideras que los docentes hoy en día están preparados para atender las dificultades de los alumnos en proceso de integración? A lo que contestaron en su totalidad que ninguno se siente preparado para atender las dificultades de aprendizaje de los adolescentes en proceso de

integración. En la integridad de las respuestas se hace mención a la falta de capacitación docente y a las pocas herramientas pedagógicas con las que cuentan para atender la diversidad. En relación a esto Granada, Pomés y Sanhueza (2013) afirman que, sin duda, es importante que los profesores tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra parte, que cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes. En este sentido, las autoras citan algunos estudios que enfatizan la relevancia de la formación de los profesores como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa. Granada (2013) refieren que varios autores -Alegre, 2000; Arnaiz, 2003; Jiménez, 2005; Cardona, 2006; Sánchez et al. (2008)- muestran que el 92% de estudiantes de pedagogía manifiesta que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE.

En cuanto a la capacitación de los profesores en áreas determinadas para lograr un mayor rendimiento en el trabajo con estudiantes con NEE, Granada (2013) refieren el estudio de Woolfson y Bradya (2009), que señala el hecho de que los profesores se sienten poco preparados para enseñar en ambientes inclusivos. Los docentes no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas ni, en general, se sienten competentes o a gusto enseñando a niños con diversas NEE. (p. 56). Con respecto, las citadas investigadoras referencian también a Horne y Timmons (2009) quienes enfatizan la importancia de contar con oportunidades de desarrollo profesional continuo, para así responder efectivamente al creciente número de necesidades especiales que presentan los estudiantes en la sala de clases, ya que establecen que los profesores se sienten insuficientemente preparados para cubrir las necesidades de sus estudiantes con NEE.

Ahora bien, para abordar el este caso en particular se les pregunto a los docentes como se sentían con estos adolescentes dentro del aula, sus respuestas fueron muy variadas. Por un lado mencionan que no se sienten diferencia y los hacen formar parte del grupo, también refieren que con los adolescentes en general se dificulta el aprendizaje cuando no pueden decodificar los recursos que poseen los chicos y chicas. Lo sienten como un desafío.

Cabe destacar que en varias de las entrevistas aparece el comentario que "estos adolescentes" como todos los adolescentes, necesitan de amor, atención y apertura, dejando de lado esa clasificación, lo cual es necesario mencionar, ya que es un camino a la inclusión.

Por otro lado un grupo de docentes contestó: que se sienten perdidos y desafiados, raros e incómodos por falta de recursos, abrumados carente de herramientas, sin preparación para trabajar en proyectos de inclusión, hablan de una sensación especial.

Frente a lo mencionado, es fundamental considerar que las actitudes de los docentes acerca de la inclusión son un factor determinante para el éxito académico en el entorno del aula regular.

Bravo (2013) define a la actitud como la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones.

De acuerdo con los aportes de Ajzen y Fishbein (1975) un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula, cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso (norma subjetiva). Ajzen (1988) agregó a este modelo la importancia del control percibido de la conducta. Un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (control percibido de la conducta). Para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización (tiempo para planificar, coordinar con pares) por la institución.

Por consiguiente, para sondear percepciones sobre el comportamiento de la alumna dentro del aula, se les preguntó a los docentes ¿Cómo vez a la alumna en proceso de integración dentro del aula? En las respuestas se manifestaron: en cuanto a lo social en la totalidad de los casos se mencionó que la adolescente no se relaciona con sus pares, sus compañeros no la invitan a participar de los trabajos grupales, de hecho se evidencia una cierta resistencia hacia la misma. En los recreos mencionaron que busca el contacto con los adultos, con los cuales es muy cariñosa.

Ahora bien, las implicaciones de la exclusión escolar en la población adolescente puede generar un impacto negativo en su realización humana, siendo esta quizás una de las etapas más críticas del ciclo vital, que para un joven en situación de discapacidad se convertiría en un valor agregado a los conflictos propios de esta edad.

Sin embargo la tutora aportó que la joven esta siempre contenta dentro de la escuela, le gusta mucho ir a la institución y compartir tiempo con sus compañeros, menciona que ella es muy feliz formando parte de la misma.

Cabe mencionar que la alumna cuenta con un equipo de trabajo externo a la escuela, compuesto por una psicopedagoga y una psicóloga, también tiene por parte de la escuela integradora ETNADE una profesora de educación especial y una licenciada en psicología. El mencionado equipo trabaja junto con actores institucionales de la escuela, entre ellos, la vicedirectora y la tutora colaborando estrechamente con la elaboración del PPI (proyecto pedagógico individual). Lo que refleja que la misma alcanza los objetivos conceptuales plasmados en dicho proyecto, gracias al acompañamiento del equipo mencionado y su familia.

Escuela especial, escuela común, equipos psicopedagógicos, docentes integradores y docentes comunes hoy están trabajando juntos dentro de la institución, recursos que deben entenderse en el orden de sumar conocimiento a todos en favor de los alumnos.

En cada oportunidad de trabajo colaborativo entre un docente especial y un docente común, hay un espacio para pensar la práctica, para poner en marcha diferentes propuestas, para pensar los problemas desde las posibilidades, entonces si eso no se constituye en un acto de formación que nos permite generalizar conocimiento, revisar y socializar prácticas habremos desaprovechado una gran oportunidad de conocimiento colaborativo y de formación en servicio.

Análisis de la ficha de observación

Para abordar el objeto del análisis, se la observó a la alumna en varias clases virtuales, debido al contexto de aislamiento social que esta estamos atravesando actualmente.

Ahora bien, las clases a la que ella asiste de manera virtual, son únicamente de geografía y matemáticas, las cuales son tomadas una vez cada quince días alternándose entre ellas, propuesto de esta manera por los docentes de cada área.

La clase habitual en la escuela es de 30 alumnos, solo 8 participan de manera virtual, desconociéndose los motivos de ausencia del resto del grupo. Dentro de los cuales siempre está la joven, es decir su asistencia es perfecta. Por medio de la cámara se pudo observar, que en todas las clases está sentada con su madre al lado, a lo cual la tutora aporta que la mamá de la joven está siempre presente, cuentan con ella para todo lo que sea necesario y es muy responsable con el acompañamiento de su hija. Aquí se considera relevante mencionar que la familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar. (Guevara, 1996).

Diversos autores como Ballantine (1999), Zellman y Waterman, (1998) han identificado efectos positivos de la participación de los padres en la educación de los hijos.

Nord (1998), afirma que el involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar. Esta influencia familiar es particularmente importante cuando en la familia uno de los hijos presenta algún tipo de discapacidad. La participación de los padres en la educación de su hijo trae consigo diversas ventajas o beneficios para los padres, para los hijos y para los docentes. Brown (1989), aporta a esto que cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza. Cabe aquí mencionar que la madre y la escuela tienen un muy buen vínculo, trabajan en equipo favoreciendo el proceso de aprendizaje de la alumna, dato aportado por el directivo institucional.

Por su parte, Rich (1985) argumenta que cuando los padres participan proactivamente en la educación escolar se producen resultados positivos como una mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta, una comunicación positiva y mayor apoyo de la comunidad a la escuela. Dicho plante se lo vio reflejado en este caso en particular.

Ahora bien en algunos casos puede verse una "sobreprotección materna", ya que la niña al hablar fue callada por su madre, podía observarse en algunas situaciones como la tocaba para que no diga o aporte ciertas cosas. A esto la tutora y su psicopedagoga aportan que la mamá es muy exigente con ella, no le permite equivocarse, en algunas tareas realizadas se evidencia que ella misma las lleva a cabo. A lo que Bello (2011)

refiere que los padres sobreprotectores buscan darle todo al hijo y se preocupan por resolverles los problemas que se les presentan, deciden por sus hijos y no soportan que se sientan enfadados, tristes, agobiados e insatisfechos. Alberca (2012) menciona que un niño que ha crecido en un ambiente de excesiva atención, preocupación asfixiante o con los deseos de los padres convertidos en obligaciones o expectativas demasiado altas para la capacidad del hijo, puede encontrarse en su edad adulta con graves problemas.

En cuanto a su comportamiento en las clases se pudo observar que la alumna, interrumpe constantemente a la docente, se distrae fácilmente, por momentos se aburre y bosteza, les hace comentarios a sus compañeros por fuera de la clase, pero es importante mencionar, que a pesar de lo descripto, es la que más participa e interactúa con la docente, la cual describe que el trabajo con ella es muy difícil y "agotador", sin embargo comenta que es la que le da vida a la clase y mantiene atentos a su compañeros.

Por otro lado, al verse las clases tan interrumpidas por la joven, se reflejan caras de cansancio del resto de los alumnos y las alumnas frente a estos episodios. A lo que los docentes aportan que la joven no tiene amigos dentro de la escuela. Siendo la preceptora quien marcó aquí la falta de socialización evidente con sus pares y de empatía por parte de ellos/as.

Lo cual se considera de gran relevancia observar y resaltarle a los alumnos que cuando se da importancia a las personas con necesidades educativas especiales, asimismo, se genera un abanico de caminos posibles para los procesos de aprendizaje de todos os estudiantes.

**Desarrollo de alternativa o cursos de acción**:

Para el desarrollo del curso de acción se tuvo en cuenta las problemáticas o falencias detectadas en el análisis de las entrevistas y los datos recolectados por medio de la ficha de observación. La misma se llevó a cabo con el fin de poder brindar herramientas desde una perspectiva psicopedagógica tanto a los docentes y directivos pertenecientes a la institución y a la familia de la niña del pertinente caso, con el objetivo de sortear los diferentes obstáculos planteados, por los entrevistados, entre ellos: la falta de información de los docentes sobre el ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? trabajar con la alumna. Por otro lado brindar estrategias para abordarla construcción de vínculos cálidos, cercanos y empáticos entre los alumnos, realizando un aporte pertinente desde la psicopedagogía, para alcanzar las aulas inclusivas y seguir construyendo aprendizajes significativos.

A raíz de esto se les propone a los docentes, por un lado trabajar sobre el currículo ordinario por medio de una estrategia flexible, dinámica y, sobre todo, global. En este sentido, la adaptación del currículo debe ser de forma integral, incluyendo conceptos como el espacio o los materiales didácticos utilizados, y no limitarse únicamente a modificaciones de contenidos y temarios.

Se recomienda utilizar profusamente materiales visuales o táctiles con los que la adolescente pueda experimentar, junto a sus compañeros, como medio para enseñar o reforzar conceptos. Aplicar programas informáticos, dada la situación actual y el gusto de ella por la tecnología, según su ritmo de aprendizaje y con un lenguaje claro. Abordar los distintos saberes por medio de estrategias lúdicas, mayormente de forma grupal.

Se propone trabajar con diferentes proyectos, integrándolos distintos espacios curriculares, por medio del abordaje de problemáticas actuales. Es fundamental despertar en ella por medio de diferentes disparadores la motivación para seguir fomentando los diferentes aprendizajes, focalizando en aquellos que resultan significativos y útiles para la vida cotidiana.

En lo que refiere al trabajo con el grupo áulico se recomienda, transversalizar ciertos objetivos en los diferentes espacios curriculares, entre ellos: reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, respetando las diferencias interpersonales, valorando y aprendiendo de las diferencias, desarrollar iniciativas personales asumiendo

responsabilidades y prácticas de convivencia y participación basadas en el respeto, la cooperación y el consenso, rechazando la violencia, los estereotipos y prejuicios. Conocer el entorno de la Discapacidad, todos los problemas que conlleva y plantear soluciones prácticas desarrollando propuestas en equipo. Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad y defendiendo la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas. Rechazar situaciones de injusticia hacia personas de diferente origen, género, creencias, religión o con algún tipo de discapacidad. Conocer las causas que provocan todo tipo de desigualdades en nuestra sociedad, en especial las referidas a la discapacidad. Manifestar comportamientos solidarios con personas y colectivos desfavorecidos, creando entre las alumnas y alumnos comportamientos de cooperación ante las personas con discapacidad. Trabajar la empatía y el respeto como mecanismo para entender sentimientos y vivencias de los demás. Participar en actividades (lúdicas o formativas) con personas con discapacidad. Valorar al resto de compañeros y al resto de las personas de la sociedad en general con o sin discapacidad como lo que son realmente, sin estereotipos. Conocer, asumir y valorar los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, especialmente en lo que atañe al tema de la Discapacidad. Potenciar valores y criterios éticos que nos lleven a ver a la persona de forma global.

Dichos objetivos fueron seleccionados, dada la falta de integración de la adolescente con sus compañeros, con el fin de despertar en ellos la empatía y crear lazos de solidaridad con ella, comenzando desde adentro de la institución y llevarlo a sus diferentes contextos.

Por otro lado y dada algunas posiciones negativas frente a la integración e inclusión de los docentes dentro de la institución, se los invita a reflexionar sobre las vivencias y experiencias de los diferente alumnos con NEE que pasaron por la institución. Así como también sería, conveniente realizar capacitaciones, encuentros de reflexión para brindarles mayor cantidad de herramientas a los diferentes actores institucionales y generar en ellos mayor seguridad y motivación a la hora de trabajar dentro del aula con ella.

A su vez trabajar de manera colaborativa con los profesionales que asisten a la alumna, para lograr construcciones más sólidas y ricas en cuento a contenidos procedimentales y actitudinales.

En lo que refiere a su familia, se recomienda valorar positivamente los logros de la adolescente, dejándola actuar y decidir de manera independiente, sin presiones o condicionamientos propios de la protección familiar, para generar en ella mayor independencia y autonomía la hora de actuar.

Por otra parte y considerando que a la adolescente le gusta mucho bailar y cantar se propone realizar las mencionadas actividades junto a ella para fomentar un espacio de recreación y aprendizaje juntos, liberando de esta manera tensiones propias de la situación actual de pandemia.

Para finalizar se considera de suma relevancia trabajar en equipo, entre los diferentes actores institucionales y la familia, construir redes, brindándole a la familia un espacio de contención y escucha.

**Conclusión:**

Para comenzar con la conclusión, cabe mencionar que el trabajo de estudio del pertinente caso se vio afectado por la pandemia, ya que no se pudieron realizar las observaciones propuestas en un principio de la alumna en el contexto escolar, a raíz de esto se profundizo en las respuestas obtenidas en las entrevistas a los docentes, las cuales fueron muy significativas y arrojaron diferentes miradas sobre la asistencia de la alumna con déficit intelectual severo a la escuela común. Por otro lado al verla en las pocas clases virtuales a la cuales asistió y los aportes realizados por su tutora, se pudo reflejar su desenvolvimiento institucional y las actitudes de sus compañeros frente a ella.

En consecuencia se logró responder las preguntas de investigación planteadas en un principio, en cuanto a si la alumna en proyecto de integración dentro de la institución logra desarrollar las competencias que el nivel secundario ofrece, con certeza y ayuda de su equipo psicopedagógico logra hacerlo, cabe mencionar aquí que la adolescente cuenta con el apoyo incondicional de su familia, la cual es la mediadora en este proceso de enseñanza aprendizaje, además del papel fundamental que cuenta la dirección de la institución ya que con mucho compromiso y amor se ocupan de que esto suceda, por medio del seguimiento constante de sus procesos, la realización de reuniones con su familia y con el equipo psicopedagógico, así como también la frecuente comunicación que tiene la tutora con ella. Ahora bien cuando se planteó si los actores institucionales, los padres y profesionales involucrados en el proceso de integración, cuentan con las herramientas necesarias para llevarlo a cabo, se vio que los directivos cuentan con herramientas que han podido adquirir producto de diversas experiencias de integración, es decir se ocupan, estudian, intercambian información y consejos con el equipo integrador, por otro lado todos los docentes plantean la falta de capacitación para abordar la inclusión, por lo tanto tal sistema requeriría, la formación de docentes de otra manera que como se lleva a cabo actualmente. No se observan, horizontes de capacitación profesional docente vinculados con la diversidad que dan orígenes a los planteos de integración y mucho menos de inclusión educativa. En segundo lugar, aun cuando se intentase rescatar el valor de la ideología y la práctica “integracionista” en el sistema educativo, no existe al interior de éste ninguna instancia de formación específicamente orientada a la preparación de docentes “integradores”, sino que estos roles se vieron desempeñados por una variedad de profesionales, que lo realizan por buena voluntad y criterio flexible de trabajo pedagógico así como también

disponibilidad para el trabajo en equipo con otros docentes; interés y formación en temas de discapacidad y/o necesidades educativas especiales, sustentando saberes en base a su propio esfuerzo. Entonces se debe entender que los primeros pasos para comenzar a recorrer el camino entre las realidades, la integración y la inclusión han de conducir, en principio, a la implementación de estrategias de política educativa y recursos de práctica institucional que conduzcan a la integración efectiva de las personas.

Si bien es indispensable la capacitación docente, se observó que por medio de la concientización de los algunos docentes en cada oportunidad de trabajo colaborativo con el equipo integrador se formó un espacio para pensar la práctica, para poner en marcha diferentes propuestas, para pensar los problemas desde las posibilidades, para revisar y socializar prácticas, lo cual incide positivamente en el proceso de aprendizaje de la alumna y en el enriquecimiento del labor profesional dentro de la institución. Cuestiones para difundir y crear grandes oportunidades de conocimiento colaborativo y de formación en servicio.

Ahora bien, en lo que respecta a la alumna del pertinente caso, pudo verse que ella se siente muy feliz y con un gran compromiso con la escuela, a pesar de que no logra establecer lazos de amistad con sus compañeros, ni ser parte de un grupo, es significativamente positivo para su vida y la de su familia, la concurrencia de la alumna a la escuela secundaria común, a pesar de los diferentes obstáculos que se presentan en lo que refiere a la integración.

En cuanto a rol del psicopedagogo debe contribuir a la formación de aulas inclusivas mediante la construcción de un apoyo para la definición de políticas académicas internas y la formación de un soporte docente para guiar la práctica, brindándoles mayor capacitación, herramientas y motivación. Ya que un docente con una actitud positiva hacia la inclusión tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula, cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso. Es decir, se cree que un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuando se sienta competente en el manejo de dichas prácticas, formados en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización por la institución.

Para finalizar cabe mencionar que el pertinente trabajo de investigación surge a partir de una experiencia laboral en una escuela secundaria a la cual concurría una alumna con discapacidad, al verla siempre sola, en una esquina del salón, sin participar de las clases, en los recreos buscando el contacto de un adulto, saliendo del salón a cada rato, fueron las vivencias que llevaron a realizar las preguntas del pertinente caso.

Hoy con certeza y después de realizar el estudio afianzo la idea que un alumno debe estar en la escuela común no solo por un derecho, sino por lo que se logra en cada uno de las personas que pasan por ella, siendo la educación una herramienta por excelencia para la transformación social.

En esta acción educativa, no solo se enriquece el alumno integrado, sino también el resto de la comunidad educativa, aprendiendo a respetar y valorar al diferente, lo diverso, lo distinto.

Se pudo observar que cuando se da importancia y se atiende a las personas con necesidades educativas especiales, asimismo, se genera un abanico de caminos posibles para los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, favoreciendo a todos los alumnos y a la vez permitiendo el desarrollo profesional de los docentes.

Cabe mencionar que la alumna fue elegida en representación de todos los alumnos con discapacidad dentro de las escuelas comunes.

Como cierre final se considera importante fomentar desde una postura psicopedagógica, la escuela integradora la cual busca romper barreras, quitar paredes, encontrar adecuaciones tanto de acceso como de relatividad, interactividad, transitoriedad, y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier alumno pueda precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario (Ortiz, 2000).

**Anexos**

**Entrevista para docentes y tutora**:

Estimado:

A continuación encontrará algunas preguntas, que serán de gran ayuda para la elaboración de mi proyecto de investigación (TESIS) sobre el proceso de inclusión de una alumna con déficit intelectual en el nivel secundario. Le pido que responda con la mayor sinceridad. Para poder cumplir con los objetivos propuestos los cuales son:

- Identificar aspectos positivos y negativos ligadas a la integración.
- Analizar estrategias posibles desde el campo psicopedagógico a fin de poder proponer a la institución orientaciones para el proceso de integración de la alumna en cuestión.
- Brindar sugerencias desde la perspectiva psicopedagógica para promover mejoras en la integración y avanzar sobre la inclusión.

Muchas gracias por su colaboración.

Fecha:_____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico):_____

Entrevistador(a):

Nombre del Entrevistado(a):

Función dentro de la institución:

Edad:

Años que ejerce su profesión dentro de la institución:

Preguntas:

1. ¿Podría establecer la diferencia entre inclusión e integración?
2. ¿Crees que la educación integradora contribuye a promover un buen aprendizaje? ¿Por qué?
3. ¿Consideras que los docentes de hoy en día están preparados para atender las dificultades de aprendizaje de los adolescentes en proceso de integración?
4. ¿Cómo te sentís dentro del aula con estos ADOLESECENTES?
5. ¿Consideras que cuentas con las herramientas necesarias para trabajar con ellos? Si (¿Cuáles?) - No (¿Cuáles te gustaría implementar?)'
6. ¿Cómo ves a los alumnos en proceso de integración dentro del aula?

Muchas Gracias por su tiempo y dedicación.

Marianela Sofía Gesqua.

**Entrevista para directivos**

Estimado:

A continuación encontrará algunas preguntas, que serán de gran ayuda para la elaboración de mi proyecto de investigación (TESIS) sobre el proceso de inclusión de una alumna con déficit intelectual en el nivel secundario. Le pido que responda con la mayor sinceridad. Para poder cumplir con los objetivos propuestos los cuales son:

- Identificar aspectos positivos y negativos ligadas a la integración.
- Analizar estrategias posibles desde el campo psicopedagógico a fin de poder proponer a la institución orientaciones para el proceso de integración de la alumna en cuestión.
- Brindar sugerencias desde la perspectiva psicopedagógica para promover mejoras en la integración y avanzar sobre la inclusión.

Muchas gracias por su colaboración.

Fecha:_____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico):_____

Entrevistador(a):

Nombre del Entrevistado(a) :

Función dentro de la institución:

Edad:

Años que ejerce su profesión dentro de la institución:

Preguntas:

1. ¿Podría establecer la diferencia entre inclusión e integración?
2. ¿Crees que la educación integradora contribuye a promover un buen aprendizaje? ¿Por qué?
3. ¿Consideras que los docentes de hoy en día están preparados para atender las dificultades de aprendizaje de los adolescentes en proceso de integración?
4. ¿La alumna en cuestión cuenta con un equipo de trabajo externo a la escuela? ¿Cómo está conformado? ¿Trabajan a la par con la institución educativa?
5. ¿Durante este tiempo de tránsito en el nivel secundario, observas que interactúa con sus pares? ¿y con los adultos?
6. ¿Los docentes plantean interrogantes de cómo trabajar con ella? ¿Se los ve motivados?

Muchas Gracias por su tiempo y dedicación.

Marianela Sofía Gesqua.

**Entrevista preceptora**:

Estimado:

A continuación encontrará algunas preguntas, que serán de gran ayuda para la elaboración de mi proyecto de investigación (TESIS) sobre el proceso de inclusión de una alumna con déficit intelectual en el nivel secundario. Le pido que responda con la mayor sinceridad. Para poder cumplir con los objetivos propuestos los cuales son:

- Identificar aspectos positivos y negativos ligadas a la integración.
- Analizar estrategias posibles desde el campo psicopedagógico a fin de poder proponer a la institución orientaciones para el proceso de integración de la alumna en cuestión.
- Brindar sugerencias desde la perspectiva psicopedagógica para promover mejoras en la integración y avanzar sobre la inclusión.

Muchas gracias por su colaboración.

Fecha:_____ Hora: _____

Lugar (ciudad y sitio específico):_____

Entrevistador(a):

Nombre del Entrevistado(a) :

Función dentro de la institución:

Edad:

Años que ejerce su profesión dentro de la institución:

Preguntas:

1. ¿Podría establecer la diferencia entre inclusión e integración?
2. ¿Crees que la educación integradora contribuye a promover un buen aprendizaje? ¿Por qué?
3. ¿Consideras que los docentes de hoy en día están preparados para atender las dificultades de aprendizaje de los adolescentes en proceso de integración?
4. ¿Cómo observas el desenvolvimiento de la alumna en cuestión en los recreos? ¿En horario de clases permanece dentro del aula?
5. ¿Observas si la alumna logra socializarse con el resto de sus compañeros?
6. ¿Los docentes se manifiestan motivados para trabajar con la adolescente? ¿Buscan herramientas?

Muchas Gracias por su tiempo y dedicación.

Marianela Sofía Gesqua.

**Ficha de Observación:**

Nombre y Apellido del observador:

Lugar de Observación:

Objetivo:

Fecha:

Hora:

Tiempo - Espacio: Casa – Clases por meet

| | |
|---|---|
| Lugar en el que se encuentra la alumna | |
| Episodios o situaciones que llamen la atención | |
| Comunicación de la alumna con el contexto en general | |
| Actividades que realiza | |
| Personas con las que interactúa | |
| Grupo de amigos | |
| Actuación de sus compañeros frente a ella | |
| Actuación del personal institucional frente a ella | |
| Logra mantener la atención | |
| Participación en la clase | |

**Referencias Bibliográficas**


- Ajzen, I. Y Fishbein, M. (1975). Creencia, actitud, intención y comportamiento: Una introducción a la teoría y la investigación. Ma: Addison-Wesley.
- Alberca., J. B. (2012). Características de los padres sobreprotectores y su influencia en el nivel de creatividad en los niños y niñas. loja – ecuador.
- Alemañy c. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. Cuadernos de Educación y Desarrollo.(Vol. 1, N° 2). Recuperado el 12/09/15. En: http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm
- Argentina, Ministerio De Educación De La Nación.(2006)Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Ballantine, J. H. (1999): "Involucrarse en la educación de nuestros niños" [Abstract]. Disponible en: http://ericir.syr.edu/plweb.
- Casanova, M. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. España: Wolters Kluwer.
- Devalle, Aliciay Vega, Viviana (1995). Una escuela en y para la diversidad.
- Dubrovsky, Silvia., Navarro, Alejandra., &Rosenbaum, Zulema (2001). ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. buenos aires: Secretaria de educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2004). "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la argentina de hoy. Flacso, Facultad latinoamericana de ciencias sociales.
- Flanders, N. (1977) Análisis de la interacción didáctica. Madrid: Anaya. Flick, u. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Flecha, R. y Larena, r. (2008). Comunidades de aprendizaje. Sevilla: Fundación ecoem. Colección foro educación.
- Lou, m. y López, n. (2000). bases psicopedagógicas de la educación especial. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mercer, C. (1991): Dificultades de aprendizaje. CEAC (Ed), Perú.
- Miguel A. Zabalza Beraza y Alfonso Cid Sabucedo. Integración escolar: Aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la comunidad autónoma de galicia vistos por los directores de centros escolares. Enseñanza, 22, 2004, 237-261.

- Narodowski, m. (2008). La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans"; Reice (revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambios en educación), vol 6, na 2,1926.
- Nord, C. W. (1998): "Factores asociados con la participación de padres y madres en las escuelas de sus hijos "[Abstract].Disponible en: http://ericir.syr.edu/plweb.
- Onrubia, J. (2004) "Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria", Barcelona; Ediciones Graó.
- Ortiz, M. (2000) hacia una educación inclusiva. la educación especial ayer, hoy y mañana. en siglo cero. vol. 31(1) pp. 5-11.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. España: ediciones cinca.
- Parrilla A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. López rodríguez f. (dir.). La escuela inclusiva: Prácticas y Reflexiones. España: Graó.
- Ramón Laca, Ma. L. (1998). El reto de la atención a la diversidad: el trabajo en el aula de integración educativa. manuscrito sin publicar. México, Saltillo de Coahuila.
- Ripoll, P. 2007. El psicopedagogo como asesor didáctico. Análisis de una experiencia educativa en ciencias sociales. Extractos del trabajo final de licenciatura en psicopedagogía. Unrc. Río cuarto.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: Cuestiones sobre la inclusión. Revista Sophia. Vol 11 (1) p 33-43
- UNESCO (1994). Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca. España, 07 al 09 de junio. [documento en línea]. recuperado el 21/02/20. en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España: UNESCO.
- UNICEF (1990). Declaración mundial de educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien,

Tailandia. [documento en línea]. recuperado el 14/02/20 en: http://www.unesco.org/education/pdf/jomtie_s.pdf