



Unidad académica

Facultad Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la universidad

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Mgter. Nestor H. Blanco

Vicerrectora académica: Arq. Ruth Fische

Vicerrectora de calidad: Prof. Prof. Nydia Elola

Autoridades de la unidad académica:

Decana: Lic. Beatriz Labrit

Coordinadora del ciclo de licenciatura para psicopedagogos: Lic. Laura Waisman

Tutora Metodológica: Lic. Mariela Müller/ Dr. Edgardo Etchezahar-Lic. Talía Gomez Yepes

Tutora de Contenidos: Lic. Mónica Mathieu

Nombre del autor: Elisa Karina Leon

N° de Legajo: 21546

Título: “Inclusión educativa: el psicopedagogo como articulador entre los distintos actores institucionales, en una escuela secundaria de Gestión Privada de la Red Escolar Judía del Barrio Villa Crespo”

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de elaboración y entrega: noviembre de 2018

TESINA

Título

“Inclusión educativa: el psicopedagogo como articulador entre los distintos actores institucionales, en una escuela secundaria de Gestión Privada de la Red Escolar Judía del Barrio Villa Crespo”

Índice

	Resumen.....	4
	Introducción	6
1.	Marco Teórico	8
2.	Antecedentes.....	22
3.	Planteo del problema	35
4.	Objetivos	36
5.	Método	36
	5.1 Diseño	
	5.2 Participantes	
	5.3 Técnicas de recolección de datos	
	5.4 Procedimiento	
6.	Resultados.....	37
7.	Discusión y Conclusiones.....	42
8.	Referencias.....	45
	Anexos	

Resumen

La inclusión educativa se ha transformado en los últimos años en un tema de debate en las instituciones de nivel medio en la Argentina. El arribo de alumnos que finalizaban el nivel primario en escuelas comunes bajo disposiciones vigentes, que presentaban la necesidad de continuar su escolaridad, llevo a muchas instituciones a reflexionar acerca de cómo continuar. Las escuelas integrales aquellas que contaban con tres niveles educativos, fueron quizás las primeras en verse casi en la obligación de hacer algo, porque la legislación las invitaba a no dejar el tema en suspenso y pensar en su alumno/a en continuidad dentro del sistema educativo.

En el presente trabajo en su introducción se describirá la metodología que asumió la investigación para el abordaje de la pregunta acerca del rol del psicopedagogo como articulador de actores escolares. Luego se presentará un marco teórico general para definir y reflexionar sobre inclusión educativa, por un lado; por otro se describirá al adolescente en su etapa evolutiva, siendo el y ella el protagonista de este momento educativo y el encuadre institucional donde están inmersos en este caso la escuela donde se realiza la investigación, ya que es allí donde acontecen los hechos, sus actores y características puntuales.

Se enunciarán antecedentes locales y extranjeros en temáticas de inclusión educativa, el rol del psicopedagogo, y algunas experiencias acerca de cómo la escuela media aborda la salida al mundo del trabajo. Luego se trabajará sobre el objetivo general que tiene la investigación que surge de la problemática planteada acerca de la inclusión educativa y el rol de psicopedagogo como articulador en la escuela media. Profundizando con docentes a través de entrevistas semi dirigidas y realizando observaciones de clases de distintas materias.

Por último se arribará a los resultados de la investigación, debates, reflexiones y conclusiones.

Palabras claves: inclusión social- rol docente/educación-orientación psicopedagógica

Abstract

In recent years, educational inclusion has become a topic of debate in mid-level institutions in Argentina. The arrival of students who finished primary school in common schools under current regulations, which presented the need to continue their schooling, led many institutions to reflect on how to continue. The comprehensive schools those that had both levels were perhaps the first to see themselves almost obliged to do something, because the legislation invited them not to leave the subject in suspense and to think about their student continuity within the educational system.

In the present work, in its introduction, the methodology that assumed the research to address the question about the role of the educational psychologist as articulator of school actors will be described. Then a general theoretical framework will be presented to define and reflect on educational inclusion, on the one hand; on the other the adolescent will be described in his evolutionary stage, being he and she the protagonist of this educational moment and the institutional framing where the school where the research is carried out is immersed in this case, since that is where the events take place, its actors and punctual characteristics.

Local and foreign backgrounds will be listed in topics of educational inclusion, the role of the educational psychologist, and some experiences about how the middle school approaches the exit to the world of work.

Then we will work on the general objective of the research that arises from the issues raised about educational inclusion and the role of educational psychologist as articulator in the middle school. Deepening with teachers through semi-directed interviews and making observations of classes of different subjects.

Finally, we will arrive at the results of the research, debates, reflections and conclusions.

Keywords: social inclusion, teaching role / education, psychopedagogical orientation

Introducción

Este trabajo de investigación intentará a través de su metodología de investigación desarrollar acerca de la inclusión educativa dentro de su contexto natural que es la escuela haciendo foco en el rol del psicopedagogo institucional, cómo opera, en cuánto se encuentra involucrado en los procesos de inclusión y cómo su rol articula con docentes, acompañantes, alumnos, directivos, etc.

Desde el año 2006 la escuela secundaria en la Argentina es obligatoria, con ello se volvió necesario dar lugar a todos los alumnos y alumnas que finalizaban la escuela primaria y debían continuar sus estudios en el siguiente nivel. Las palabras derechos de admisión, admisión con exámenes, diagnósticos, certificaciones de séptimo grado, comenzaron a ser habituales en las escuelas secundarias, con objetivos diversos. En las instituciones se empezaron a pensar programas de admisión o articulación para verificar el ingreso de una media poblacional determinada. El desafío es grande, hay experiencias, la escena de los cursos de admisión, están ligadas a contar con un estándar, que anticipe el grado de dificultades que un alumno puede atravesar a lo largo de su escolaridad. ¿Cuánto puede pasar con alguien que sabe matemáticas y lengua de manera más o menos razonable?

Serán esos alumnos que desarrollan contenidos mínimos o con menos de esos contenidos, estudiantes que frente a las metodologías de evaluación planteadas no logran acercarse a los aprendizajes de la manera esperada, quienes implicarán un desafío pedagógico, el docente estudia para desafiarse en su tarea diaria, es necesario, ¿qué le pasa a un docente cuando hay delante un alumno que no esperaba? Un alumno que no lo mira, no escucha, se dispersa, aprende de otra forma, no lee, no está en el aquí y ahora. Aprender es necesariamente algo que aparece por necesidad, hay deseo, por conocer, y pareciera ser desde donde toda la maquina se pone en marcha. Algunas preguntas surgen cuándo generalmente la inquietud es: cómo hago para que quiera aprender, cómo hago para que aprenda, cómo hago para evaluarlo, pero no le tengo que tomar lo que le tomo a todos, así las preguntas van acrecentándose, no porque no haya respuestas, sino simplemente porque las respuestas van cambiando, evolucionando, moviéndose, de acuerdo a las épocas, las necesidades y fundamentalmente a los alumnos y alumnas, que generalmente, no son lo que se espera y sorprenden día a día.

Como plantea Cecilia Cancio (2014) “la dirección de una escuela es clave a la hora de adoptar el enfoque de educación para la diversidad en su institución. De la forma en que comunique la decisión y sus fundamentos, involucre al equipo docente y no docente, convoque a la implementación de las aulas heterogéneas y realice un acompañamiento y monitoreo de las acciones propuestas, dependerán los efectos e impactos de la innovación”. Aparece aquí en esta cita la palabra docente y no docente. El psicopedagogo dónde se ubica, el lugar y no lugar de las intersecciones.

¿Es necesario un articulador para realizar inclusión educativa? A lo largo de la presente investigación podemos comprender que todos esos actores involucrados en la escena escolar, el acto pedagógico, la inclusión y la heterogeneidad que presenta la escuela hoy, hacen que en muchos momentos no se sepa qué hacer o para dónde ir, la necesidad de un guía, un centralizador, aparece casi como imprescindible. Como podrá apreciarse más adelante esta problemática no es sólo local, tiene su correlato también en investigaciones, latinoamericanas (Chile, Colombia, entre otras) y españolas (Barcelona, Girona, etc). A partir de las investigaciones y antecedentes en la temática se percibe con mayor claridad algo que se ve en la escuela hoy, la presencia de grupos interdisciplinarios que trabajan en la institución en conjunto para una obtener mejores aprendizajes; psicopedagogos, psicólogos, kinesiólogos, fonoaudiólogos, docentes especiales y distintas redes sociales, fundamentalmente las familias. Los profesionales deben realizar cambios y adecuaciones curriculares, con programas adecuados, respondiendo a los distintos estilos y ritmos de aprendizajes o discapacidades, que el alumno/a pueda presentar. En este tema, el psicopedagogo cumple un papel fundamental. Si bien, la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre fue una de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica, en el contexto actual, de institucionalización y profesionalización de la orientación, la atención a la diversidad es una de las demandas que más se solicitan a los psicopedagogos como orientadores. Estas necesidades especiales se han ido ampliando en las últimas décadas, incluyendo nuevos casos entre los que se encuentran grupos de riesgo, minorías étnicas, marginados, grupos desfavorecidos, inmigrantes, etc. Por esta razón, se habla de la atención a la diversidad, como una de las áreas temáticas de la orientación. (Miret L. y otros, 2002: p.4)

Para cerrar este apartado es interesante citar a Ernesto Sabato de su libro *la Resistencia* (2000) que dice: Si nos volvemos incapaces de crear un clima de belleza en el

pequeño mundo a nuestro alrededor y sólo atendemos a las razones del trabajo, tantas veces deshumanizado y competitivo, ¿cómo podemos resistir?

1. Marco teórico

La inclusión escolar

Pujolàs (2017) plantea que la inclusión es más que un método...Es una forma de vivir, que está relacionada con los valores de la convivencia y la aceptación de las diferencias. Cualquier propuesta didáctica, investigación o acción entorno a la educación inclusiva, debería estar precedida, de la explicación que motiva la propuesta. Se trataría entonces de dar a conocer y de promover el crecimiento de los alumnos, de una forma de vida que facilite la convivencia, la aceptación y el respeto por las diferencias y la cooperación. Para aprender a vivir y convivir, a pesar de las diferencias, los chicos y las chicas tiene que aprender juntos, en una misma escuela y en una misma aula, tal como postula la educación inclusiva.

La inclusión tiene algo que ver con la calidad de la educación y con el derecho a la igualdad de oportunidades. Tanto la inclusión como la calidad de la educación tienen que ver con la atención a la diversidad. Una escuela, ofrecerá una educación de calidad en la medida en que contemple la diversidad del alumnado.

Wilson (1992) define la calidad en educación de la siguiente manera: “Planificar, proporcionar y evaluar el curriculum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de alumnos que aprenden”

Ahora es importante tener en cuenta que la igualdad de oportunidades, no quiere decir tratar a todo el mundo de la misma manera. Los niños y las niñas no son iguales, y por lo tanto, no debería tratárseles como si lo fueran. Lo que se busca entonces, no es la homogeneidad, sino que se les trate a cada uno de ellos según sus necesidades específicas. La “igualdad para todos” – que postula la escuela inclusiva- supone, pues, atender a todo el mundo según la diversidad (Pujolàs, 2017).

El desafío es encontrar la manera de convivir con los alumnos y alumnas, hallando la forma de lograr aprendizajes en conjunto, teniendo en cuenta la diversidad que aparece en las aulas.

Un modelo inclusivo, en el que la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos – no sólo de los que más pueden- y cuya función social consiste en dotar a todos los ciudadanos de una formación integral, partiendo de la base de que todos pueden aprender, y tienen que aprender, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Detrás de este postulado debería haber una manera diferente de entender la sociedad en general, y la educación en particular, que lleva a perseguir unas finalidades y unos resultados también muy diferentes.

Una *escuela inclusiva* posee los siguientes rasgos distintivos:

- Tiene como *objetivo* que la escuela contribuya a adquirir, hasta el máximo de las posibilidades de cada uno, todas las habilidades técnicas (como hablar, leer, calcular, orientarse, etc.) y ser, vivir y convivir. No se trata de saber más que los demás, sino de saber todo lo que se pueda y de poner lo que se sabe junto a lo que saben los otros para así alcanzar metas comunes y transformar y mejorar la sociedad. Se trata de hacer ciudadanos competentes, pero no competitivos sino cooperativos; ciudadanos tolerantes y respetuosos con las diferencias, pero no permisivos; ciudadanos libres, críticos y de formar una personalidad autónoma y crítica y no sólo competente y hábil.

- *Una educación inclusiva necesita de una institución inclusiva, para la adquisición de una sabiduría original* Jacques Delors despliega en cuatro actividades: el saber, que posibilita que se aprenda a aprender, el saber hacer (influir sobre el propio entorno y adquirir competencias que capaciten al individuo en la tarea de afrontar situaciones que se le irán apareciendo a lo largo de su vida), saber ser (contribuir a la realización personal en todas las dimensiones del ser humano) y el saber convivir (para participar y cooperar con los otros en las actividades humanas). (Pujolàs, 2017)

Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir indica la complejidad de lo que una escuela inclusiva debe contribuir a desarrollar en los alumnos, algo que va mucho más lejos de un conjunto de conocimientos académicos codificados y clasificados.

Decimos que es una escuela inclusiva para todos no sólo porque todos pueden a un nivel u otro, y todos necesitan aprender estos cuatro saberes, sino también porque, como mínimo algunos de dichos saberes sólo se pueden enseñar y aprender en una escuela en la que cabe todo el mundo y no sólo unos cuantos.

Brown, Nietupski y Hamre- Nietupski (1987) definen la lógica de la heterogeneidad, la misma postula que, si esperamos a que los alumnos “diferentes” funcionen eficazmente en entornos comunitarios heterogéneos, es necesario que en la escuela tengan la oportunidad de llevar a cabo tantas experiencias educativas basadas en dicha heterogeneidad como sea posible.

La escuela inclusiva mide el éxito –su eficacia y su calidad- por la capacidad de “añadir” algo que sabía y a lo que eran los alumnos al ingresar en ella, hasta el máximo de sus capacidades y posibilidades. Lo importante es el “valor añadido” que la escuela les procura a los estudiantes, no el logro de una meta común y establecida de antemano. Una escuela así acoge a todos y no margina a nadie. Y ello no por una especie de extraño paternalismo, sino porque está convencida de que todo el mundo es valioso y de que todo el mundo puede aportar cosas valiosas y útiles para la comunidad.

La escuela inclusiva se preocupa, de encontrar métodos, estrategias y maneras de organizar la clase que le permitan atender juntos a los alumnos diferentes, sin que nadie salga perjudicado, aunque no “quieran” o no “puedan” aprender. Este es el desafío: encontrar métodos que permitan enseñar más cosas a más alumnos sobre los contenidos de las diferentes áreas, hasta el máximo de las posibilidades o capacidades de cada uno.

La de la diversidad no es una cuestión simple: hay más de una diversidad. Hay una diversidad que hace que los alumnos sean simplemente diferentes y singulares, que se debe potenciar: es la diversidad, que se deriva de los intereses de los alumnos, de los valores culturales, etc. Sin embargo hay una diversidad que se debe compensar y contra la que es necesario luchar o hacer frente: la que se deriva de desigualdades personales y sociales que con mucha frecuencia son injustas en relación con las oportunidades de los demás.

Susan Bray Stainback (2001) define a la educación inclusiva como el proceso por el que se ofrece a todas las niñas y niños, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y de aprender de los compañeros, y junto con ellos, en el aula.

Las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños y niñas, incluyendo aquellos que tienen discapacidades, deben poder ir a la escuela de su comunidad (barrio, pueblo, etc.) con la certeza de que se respetará su derecho a ser ubicados en una clase común. “Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacidades van a la misma escuela adonde irían si no fueran discapacitados y van a una clase común con compañeros de su edad” (Porter, 2001, p. 7).

Anijovich, R. (2014) enuncia que es posible afirmar que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos. En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas, se reconoce la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia, entre otras. Pero también se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño de espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación.

Si retornamos a la pregunta inicial del docente acerca de cómo realizar la evaluación en aulas heterogéneas, o en espacios educativos que promueven la inclusión social, tomaremos como referencia a Wiggins (1998) quien considera los siguientes aspectos entorno a la misma:

- Tiene un propósito claramente definido, un producto que hay que elaborar, un problema real para abordar, resolverlo o una meta para alcanzar.
- La tarea que los alumnos deben realizar tiene destinatarios concretos, interlocutores del mundo real o cercano a él, a quienes se dirige.
- La tarea propuesta es desafiante y requiere enfrentar y resolver problemas poco estructurados, que pueden tener más de una solución, en los que puede haber información redundante o carencia de esta.
- Incluye restricciones y condiciones, tal como ocurre en la vida real, para lo cual es necesario reconocer cuáles son, buscar alternativas existentes o crear una y tomar decisiones para resolver los problemas planteados.

- Implica utilizar una variedad de recursos cognitivos, ya que las situaciones que se proponen para abordar son complejas. Requieren variedad de conocimientos y procedimientos.

- Requiere tiempo para desarrollar procesos de trabajo. Se trata de ofrecer a los estudiantes variadas oportunidades para buscar informaciones y recursos, diseñar modos de resolución, facilitar espacios para que muestren sus avances y reciban retroalimentación de los docentes y de sus compañeros hasta llegar al producto final.

Se pueden agregar otras características siguiendo los lineamientos planteados por Wiggins (1998):

- Los desempeños que se proponen contribuyen también a desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes.

- Los objetivos por alcanzar se comparten con los alumnos y los criterios de evaluación también se construyen de manera conjunta.

- Se visualiza con claridad la diferencia entre evaluación y calificación.

Se trata de que las actividades de aprendizaje y las de evaluación se acerquen a la vida real proponiendo desempeños que trasciendan el lápiz y el papel, buscando actividades de evaluación que constituyan también una experiencia de aprendizaje significativo. (Anijovich 2014). Desde hace más de sesenta años se originó en el mundo entero un movimiento para lograr en la escuela común la inclusión de personas con discapacidad.

En el nivel Secundario es quizás donde más difícil resulta esta tarea, sea por la pluralidad de educadores, no formados en el trabajo áulico con alumnos con discapacidad, sea también por la poca permanencia de esos docentes en la institución, (modelo de docente que corre de una escuela a otra) sea por la expectativa que cada uno de esos docentes le pone a su propia disciplina, incluso a sus alumnos.

El respeto por la diversidad ha llevado a las escuelas secundarias a hacerse cargo de los procesos de integración e inclusión con las consecuentes problemáticas que esto ha generado, creando la discusión acerca de ambos conceptos como antagónicos o complementarios (Alves 2012). La práctica ha demostrado que estos conceptos (inclusión e integración) cuando son abordados y desarrollados, son complementarios.

La inclusión hace referencia a “mejorar el entorno para acoger a todos” y la integración a la “estrategia educativa que hace posible incluir a muchos con discapacidad en la escuela común”. (Alves; Reale 2012).

En el año 2008 la Prof. Alicia Colatto en su Ponencia para la Jornada DGEGP, “Apuntes para a integración escolar. Una realidad en construcción” enunciaba:

“Integrar no es igualar sino equiparar, o sea dar a las personas la oportunidad de desarrollarse en el ámbito adecuado, logrando el máximo desarrollo de sus potencialidades y permitiendo ser sujeto, integrándose tal cual es, sin pretender igualarse a otro seres que son diferentes y con los cuales no puede competir, sino compartir desde la diferencia en una actitud cooperativa”.

La escuela inclusiva, que se define con voluntad integradora deberá entonces contar con un equipo con disposición para el trabajo colegiado, esto será imprescindible para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje que contemple, la heterogeneidad del alumnado, de saberes, etc.

El ideal de la escuela Inclusiva pone sobre la espalda de las instituciones escolares un compromiso con la sociedad, que requiere trabajo y esfuerzo, pero no en soledad. Es decir no debe ser la psicopedagoga o la dirección quienes únicamente tomen estas responsabilidades, porque es allí cuando se observan las soledades institucionales o los desamparos de los estudiantes. Será entonces imprescindible el trabajo de un equipo comprometido con la decisión de “cambiar la historia”, hacer de la vida escolar un ejercicio de ciudadanía. Será la inclusión una nueva manera de comenzar a ver el mundo, abrir el campo visual para comprender una realidad de todos.

Los protagonistas son quizás los primeros en darse cuenta de la necesidad de adaptarse a lo cotidiano y el mejor ejemplo de esto lo resume este apartado Pearpoint y Forest (1999):

La inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida al extraño y con volver a ser todos uno”. Nosotros optamos por el camino de la inclusión. El punto de partida de este camino consiste en aceptar a todos; educar a todos los niños y niñas en aulas y comunidades ordinarias. Es el mejor camino.

La Adolescencia

Cuando hablamos de adolescencia, estamos aludiendo a un momento vital en el que suceden multitud de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona. En la adolescencia se transforman, cuerpo, mente, relaciones familiares y sociales.

Las chicas y chicos padecen esas transformaciones en la misma medida que las disfrutan (Moreno; Barrios 2000) ya que esta etapa de la vida supone un espacio abierto a la inquietud y la tensión al mismo tiempo que a la esperanza y el placer. La desazón que entraña la sucesión de nuevas experiencias no sólo la experimentan las personas en proceso de cambio, sino también su entorno familiar, social y educativo.

Los investigadores hablan de la adolescencia como el período de transición entre la niñez y la edad adulta. Actualmente el principio y el final de esta etapa resultan difíciles de establecer. Su comienzo se asocia con la aparición de la pubertad, la maduración física y sexual. Si bien los cambios biológicos anuncian la adolescencia, pubertad y adolescencia no son sinónimas ya que la adolescencia se define además por significativas transformaciones psicológicas, sociales y culturales. (Moreno; Barrios 2000).

Algo aún más desafiante implica pensar en la finalización de la adolescencia, y discriminar entre adolescencia y juventud. Se suele afirmar que la etapa adolescente comienza en la biología y termina en la cultura. En esta línea se ha apuntado que el final de la adolescencia – juventud viene marcado por la culminación del proceso de “emancipación”, que permite que los jóvenes accedan a la condición de adultos. Esta emancipación tendría como requisitos el logro de la independencia económica, la autoadministración de los recursos, la autonomía personal y la formación de un hogar propio. (Zárraga 1985 citado en Moreno; Barrios 2000). Lo antedicho podría llevarnos a considerar la adolescencia como un proceso más que como una etapa con identidad propia y límites definidos.

La adolescencia la mirada educativa desde la historia

Una de las primeras instituciones diseñadas para la educación de los adolescentes podemos verla en Atenas en el siglo V a. C. Se denominaba *efebía* y se trataba de una institución cívica – militar en la que los jóvenes varones realizaban una especie de servicio militar. Constituía para ellos un período de aprendizaje y preparación

para la vida colectiva “ritmada con una disciplina severa, con comidas frías, ausencia de servidores y vigilancia del territorio” (Schnapp 1995). Con el tiempo este modelo perdió su carácter militar para enfatizar sus fines educativos. Surgió entonces la noción de *paideia* vinculada a las ideas de eros, amistad y reforma. En cuanto a las mujeres, la cultura griega contaba con ritos de iniciación e instituciones en las que las jóvenes practicaban actividades como la danza, la poesía o la gimnasia.

El mundo romano también se ocupó de desarrollar marcos sociales que marcarán la transición entre la infancia y la adultez. Existía una ceremonia en la que los jóvenes varones, entre quince dieciséis años, se despojaban de los signos de la infancia –la bulla o amuleto que llevaban en el cuello contra el mal de nacimiento y la *toga praetexta* o *toga adornada de púrpura-* y vestían la *toga viril*, una toga blanca que era la vestimenta cotidiana de los ciudadanos (Franschetti, 1995). El rito iniciatorio de las mujeres era el matrimonio. Una vez alcanzada la pubertad, las vírgenes ofrecían muñecas a los dioses familiares y vestían la túnica recta el día anterior a su matrimonio (Franschetti 1995).

En la Edad Media y Moderna nos encontramos con una vaga identificación y definición de la de la categoría que llamamos adolescencia – juventud. Existían clasificaciones que establecían diferencia entre la *infantia*, hasta los siete años, la *pueritia*, entre los siete y catorce y la *adolescencia*, entre catorce y veintiún años.

El concepto que conocemos hoy como adolescencia pareciera estar emparentado con la llegada de la industrialización y los cambios sociales que ésta trajo aparejados. Para diferentes estudiosos, como Gillis y Kett ambos contemporáneos de la década del 70, la adolescencia surge en Europa y Estados Unidos como etapa claramente diferenciada a finales del siglo pasado y viene marcada por un conjunto de transformaciones sociales en tres esferas por lo menos: la jurídica, familiar y educativa (Moreno 1990).

En cuanto a las *reformas legales*, hay tres acontecimientos fundamentales. Primero, la introducción de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años. Provocando una disminución del poder de los padres sobre los hijos adolescentes y un gran aumento del poder legal de las autoridades escolares sobre ellos. Esto dio origen a algo trascendental un retraso al mundo laboral. En segundo lugar, se ubican las leyes sobre el trabajo infantil que fijaron unas edades mínimas que contribuyeron a determinar la separación entre infancia y adolescencia –juventud y, dilataron la dependencia económica.

En tercer lugar, la promulgación de leyes especiales en relación con la delincuencia juvenil, esto suponía un reconocimiento de la diferencia entre adolescentes y adultos.

En relación con la *familia*, la extensión de la educación obligatoria y la salida del mercado laboral terminaron con la situación de semi independencia de los padres en que podía vivir la juventud anterior. Una paradoja actual es que los jóvenes se encuentran en la situación de ganar en libertad para elegir su destino (vocacional, laboral, etc.) y al mismo tiempo se ven confinados a depender estrechamente de sus padres, por lo menos en la esfera económica.

Por último, la educación formal no tenía pretéritamente el valor que le concedemos en la actualidad. Los niños y los adolescentes estaban incorporados al mundo laboral en la ocupación concreta que les habían asignado sus padres. La educación consistía fundamentalmente en el aprendizaje de tareas específicas con utilidad inmediata en contraste con la enseñanza actual. A la voz de (Obiols; Di Segni Obiols 2006) resulta importante señalar cambios que se han producido en las últimas décadas: la adolescencia tiende a prolongarse en el tiempo y no es vivida como una etapa “incómoda” o de “paso”.

Francoise Dolto psicoanalista europea ubica el quiebre del cambio en la Segunda Guerra Mundial desarrollando lo siguiente:

“Antes de 1939, la adolescencia era contada por los escritores como una crisis subjetiva: uno se rebela contra los padres y las obligaciones de la sociedad, en tanto que, a su vez, sueña con llegar a ser rápidamente un adulto para hacer como ellos. Después de 1950, la adolescencia ya no es considerada como una crisis, sino como un estado. Es en cierto modo institucionalizada como una experiencia filosófica, un paso obligado a la conciencia”.

En los sectores medios urbanos la adolescencia se constituye como un producto nuevo, no ya un rito de pasaje o iniciación sino toda una etapa de la vida con conflictos propios. En la sociedad actual, los jóvenes no esperan el momento de vestirse como sus padres, son los padres los que tratan de vestirse como ellos; acceden a la sexualidad con parejas elegidas por ellos mismos, en el momento que lo desean y sin mayores diferencias entre varones y mujeres.

Los hábitos de consumo (tabaco, alcohol, sustancias, tecnología, etc.) no sólo no son considerados faltas de respeto, sino que por el contrario son muy difíciles de

controlar. La adolescencia se ha transformado hoy en una etapa en las que las responsabilidades se postergan mientras se disfruta de comodidades, una prolongación de lo bueno de la infancia con la libertad de los adultos, un estado casi ideal.

Marcas en el cuerpo, el sentir o el no sentir, la necesidad de sentir fuerte

Tatuajes, cortes, somatizaciones, dificultades en la motricidad, dificultades en la expresión, trastornos en la alimentación, violencia, así como otras cuestiones que involucran al cuerpo, son temas que se despliegan. Modos particulares en que se pone en juego el cuerpo como cuerpo en sí. El cuerpo adolescente es cada vez más el lugar donde se manifiesta el sufrimiento, pero también es aquello que se muestra, que se expone y que se impone, lugar de exhibición y escritura. (Janin 2009)

En la clínica, en la escuela, en la habitación, prevalecen las marcas en el cuerpo. Cortes, tatuajes, y agujeros. Signos, marcas, gritos mudos, será aquello visible, gráfico, para decir, aquello que pareciera no tener palabras, o no contar con los recursos para expresarlo. Las marcas hacen sentir cierto grado de tranquilidad, aparece la necesidad de sentir algo, algo más que lo cotidiano. Hay marcas del dolor, marcas de la violencia, marcas del abandono y también marcas de identificaciones, y hay marcas de placer, qué adolescente no ha mostrado orgulloso un beso en el cuello, un rasguño dado en un momento de pasión.

La OMS viene señalando en los últimos informes, el predominio de manifestaciones en las que el cuerpo es protagonista en los adolescentes se ha tornado inquietante. Esta organización alerta acerca del incremento casuístico pronunciado por los trastornos de la alimentación –como obesidad, bulimia, anorexia- el uso de drogas que modifican el estado de estimulación física, la psicosis y el suicidio.

La aceleración del cambio cultural nos enfrenta a la necesidad de redefinir la adolescencia, porque el cambio del discurso social diluye los soportes clásicos que sustentaban las categorías clínicas. Una de las quejas más comunes en los adolescentes actuales es que sienten que sus rasgos, su voz, su presencia no producen una marca distintiva que se haga perceptible a los otros. Muchos buscan en la superficie del cuerpo inscribir una marca que produzca opacidad, generar un contenido oculto que deslumbré, que aplaque el sentimiento de transparencia y la angustia de no existencia.

El mirar y ser mirado ocupa un lugar en los intercambios, con predominio de la exterioridad. La vida pasa por Instagram, y la cantidad de likes dados, la vida pasa por Snachat y cuantos “amigos” vieron un vídeo posteado a las tres de la mañana y con “alto alcohol encima”.

Dice Alicia Gamondi (2009) el gran desafío para un adolescente radica en encontrar y sostener representaciones que propicien la formación de un Ideal que sea compatible con el desarrollo de la vida. La humanización no debería quedar restringida a los vínculos íntimos, sino que debe buscar su sentido último en el campo del sistema político social.

¿Qué pasa con el adolescente con discapacidad? En la escuela se habla que todo está bien, hasta que los adolescentes comienzan a transitar el instante de la salida externa, los padres preocupados temen por ese momento, comienzan a circular “no lo invitan” “hacen una previa y ni le dicen” la escuela comienza así a revisar hasta dónde llega, cómo hacer para replicar esa experiencia interna que pareciera ser positiva, en el mundo externo.

A medida que los años avanzaron el mundo de la discapacidad fue ganando terreno en las escuelas, y con ellos, asociaciones de padres, aparecieron las disposiciones que comenzaron a hacer más amigable el arribo a un destino que sucedía en la sociedad, la convivencia estuvo siempre planteada, casi una conclusión necesaria, la escuela quedaba por fuera de lo que sucedía en la calle, se promovían conductas de inclusión pero en la escuela secundaria la recomendación era busca otro colegio porque de acá el título no se lo lleva.

Hasta hace algunos años la pregunta de las familias giraba en torno a la obtención de los títulos secundarios, porque el alumno con discapacidad, no lo obtenía y eso daba lugar a hacer ciertos “como si” incómodos, secretos donde la escuela participaba de cierta complicidad. Así las disposiciones fueron circulando, la 25/11 (ver anexo) planteaba la necesidad de apertura en tiempos de aprendizaje y el desarrollo de PPI (proyectos pedagógicos individuales) la 219 (ver anexo) planteaba algo así como quedarse en la escuela como espacio social que no tenía ningún efecto en el aprendizaje.

Por Consejo Federal de Educación en el año 2016 se redacta la disposición 311/16 y allí se puede hacer y plantear el recorrido para que el alumno con discapacidad

tenga acceso a todo aquello que necesita para aprender en la escuela. El respeto a los trayectos, patologías y tiempos, enfocados en los aprendizajes.

Hay casi una invitación a realizar inclusión educativa y social en las escuelas. Hoy se abordan otros temas que van de la mano con el cuánto aprenden un alumno con discapacidad en la escuela. Las disposiciones amigables, permiten pensar no sólo en el aprendizaje, titulaciones y materias, sino en ese sujeto como protagonista de su escuela, ya no un simple espectador que los otros deciden por él, sino él haciendo y siendo en un campo grupal que se modifica permanentemente.

El campo grupal adolescente habilita la salida de lo familiar, permite pensarse como sujetos distintos de los padres. Si bien hoy los padres están ligados a una cultura más adolescente que la que se vivía hace quince o veinte años atrás, los padres intentan ser “amigos” de sus hijos, “compartir sustancias, vestimenta, y gustos” la necesidad de salir de esa familia, va a motivar al adolescente a la profundización de los vínculos de amistad, e incluso amorosos.

Qué nos devuelve el espejo

Marina camina por la escuela, se tambalea, va con su integradora que la lleva del brazo, no queda claro, quién lleva a quién. Marina tiene Parálisis Cerebral, y es parte del escenario cotidiano, de la Planta baja de un secundario en el barrio de Villa Crespo.

¿Quién se ve raro? Es Marina con su espasticidad, sus compañeros la saludan, además de moverse raro, no hay diferencias entre ella y sus compañeros. Pasan adultos, la miran, serios, se escucha cada tanto un “pobre” dicho con lastima y por lo bajo.

Ella siempre sonrío, y sus compañeros no la ayudan, no la tratan de manera especial, saludan y ella saluda y sigue sonriendo.

Matías ingresa al aula, lo hace con Ramiro su docente de apoyo a la integración, quien se sienta atrás, la hipótesis es no afectar lo social. Desde que comenzó el año la indicación es que nadie se tiene que sentar solo. Indicación que da la escuela para todos los alumnos de primer año. La soledad en los primeros días de clases en primer año nunca es buena compañía. La angustia de separación de la escuela primaria se desata muchas veces por tener esos momentos de extrema soledad.

Matías tiene Síndrome de Asperger, cambia figuritas con sus compañeros, es desorganizado, pierde los materiales y le cuesta a veces hacer la tarea. Tiene varios amigos, desde que comenzó el año tiene siempre con quien comer. ¿Con quién comiste? con Nico, Lauti. ¡Ah qué bien!

Franco, cuando llegó en primer año no hablaba, no miraba a los ojos. En el aula estaba pero no estaba. Sus padres no querían una integración, “demosle la oportunidad”, “ya pasó por esto en la primaria” “no va a tener amigos” pero y ¿sus derechos?. Los pasillos de la escuela hablan, no se puede tener a alguien sin hacer nada, ¿no se puede? ¿No se debe? Hoy Franco tiene una integración con PPI, está en cuarto año. Aprende y sonríe, sonríe como aquellos que saben, que saben que aprender es placentero, que aprobar un examen porque estudiaste es el doble de válido, a que te lo den por aprobado sin haber hecho nada. Ah amigos, amigos es lo que tiene, soledades cero. Los otros saben que la escuela a Franco le cuesta un poco, pero para querer a alguien pareciera que no importa si le cuesta la escuela.

Franco tiene un trastorno emocional, severo, fue abandonado por su familia biológica. Vivió durante varios años en un hogar de menores y fue adoptado por su familia actual a los diez años.

Lucio está en quinto año y para todos es la demostración de quién de alguna manera abrió el camino al Sí, se puede. Tiene síndrome de Ottis pero ya nadie se acuerda qué es o cómo se pronuncia, es la prueba de ensayo y error, es la necesidad de ir probando estrategias de evaluación, dispositivos de integración, es ver a veces tres docentes de apoyo a la integración por año, porque duran poco. Es la posibilidad a pensar en un dispositivo de evaluación para la integración. Es haber podido ver que a veces los alumnos/as con integración necesitan tiempos extendidos de profundización y evaluación.

Quinto, y a toda la escuela le recorre la emoción de esperar ansiosos el momento de la entrega de diplomas. Ese diploma es el que le corresponde igual que sus compañeros, porque ha trabajado, ha aprendido y ha sido evaluado de acuerdo a sus posibilidades y potencialidades.

Los adolescentes conviven a diario con el ser diferente, la incomodidad se siente y percibe en cada momento. Sentirse diferente es ser adolescente, el otro no le es incómodo, muchas veces ellos son los que más incómodos se sienten. En esto quizás radica la convivencia saludable, la inclusión educativa no es únicamente con el adolescente con

discapacidad. Hoy se habla casi cotidianamente de psiquiatras infanto juveniles, defensorías, psicólogos, psicólogas, psicopedagogos, psicopedagogas. La incomodidad se siente y se percibe en el aire. Ser distinto es ser adolescente. Sentirse “mal” es ser adolescente.

Las diferencias permiten y habilitan ser otro, ese otro que no es tan diferente y ajeno, ese otro que no aprende, cuando a veces no se aprende, ese otro incómodo con su cuerpo.

La convivencia saludable existe porque, se aprende que no hay dos sujetos iguales, ese aprendizaje se da desde pequeños. Aunque la sociedad de consumo intente igualar se busca la individuación, es el adolescente con su rebeldía quien alza la voz para marcar su desacuerdo a la homogeneización.

Como dijo Jorge Drexler (2017) en su charla TED en español “En el fondo somos de ningún lado del todo y de todos lados un poco”

Una escuela secundaria del barrio de Villa Crespo

Las instituciones son su gente, es imposible disociar el quiénes son de dónde trabajan.

La escuela donde se enmarca la investigación es una escuela con historia, de buena gente. Será poco profesional decirlo de esta forma, pero es la mejor manera de expresarlo. A veces en el sistema educativo el querer hacer le gana a la burocracia y este es el mejor ejemplo.

En el año 1934 nació la ZWISCHO (Organización Central de Escuelas Laicas Judías) desplegando un programa educativo: la red de escuelas Scholem Aleijem que en pocos años se convertiría en la más grande de Latinoamérica.

Durante la década del 60, el Ministerio de Educación comenzó a implementar un plan piloto para transformar las escuelas públicas en escuelas de escolaridad completa, hecho que implicó un problema para las escuelas que habían sido concebidas como escuelas complementarias. Nace así el modelo de escuela integral, modelo que perdura hasta el día de hoy.

En enero de 2014 la escuela cumplió 80 años, brindando una educación judía laica, pluralista en un marco de excelencia y valoración por la diversidad. La escuela cuenta con Jardín de infantes, Primaria, Secundaria, Departamento de Educación No Formal

2. Antecedentes

Realizando un recorrido por instancias de investigación previas entorno a la temática planteada para el presente trabajo, encontramos en la Universidad de Chile, un trabajo de (Nahuelpan; Arraigada Perez; Herrera; Martínez y González en el año 2005), ellos proponen una investigación cualitativa de estudios de casos en una escuela de una comuna específica. Sus objetivos fueron entre otros analizar la visión que distintos profesionales tienen con respecto al tema de inclusión de alumnos con discapacidad, desarrollar o profundizar acerca de la mirada que los alumnos presentan cuando en su escuela hay otros que requieren de integración escolar.

Se utilizaron entrevistas semi- estructuradas, las cuales se aplicaron a profesionales con conocimientos del tema, docentes y alumnos/as partícipes del proceso de integración. Realizaron un análisis de los discursos emitidos por todos/as los/as informantes, para luego comparar las visiones.

Recorrieron teóricamente distintos conceptos como NEE, Inclusión, cuestiones vinculadas a los marcos regulatorios de Chile y aparecieron conceptos como discriminación, familia, escuela, etc.

Arribaron a las siguientes conclusiones:

De acuerdo con los discursos emitidos por los Profesionales los elementos que inciden en su visión están estrechamente relacionados con la experiencia que han tenido a lo largo de sus años de estudios académicos y desempeño laboral, existe una incongruencia entre el discurso y la práctica. Esto lo comprobaron a través de las observaciones realizadas durante la investigación, que muestran una realidad que difiere de lo planteado en el proyecto institucional, donde no se les entrega la suficiente atención que demandan sus necesidades educativas.

De acuerdo con los discursos emitidos por los niños / as que participan del proceso de integración, los elementos que inciden en su visión están relacionados con su

experiencia de socialización con entorno escolar y sus pares. Cuando se les replantea el concepto mencionando a “niños / as integrados” son capaces de asociar el concepto desde otro contexto, en este caso referido a la incorporación de pares con N.E.E. al aula. Los niños /as comprenden la particularidad de su colegio y reconocen a sus “compañeros integrados” enfatizando que requieren de una ayuda y un trato especial. Afirman la idea de que, para implementar la integración en una escuela regular, es necesario contar con un Proyecto Educativo Institucional, que se fundamente en la aceptación de la diversidad con la misión de mejorar el aprendizaje y formación de todos los alumnos / as, involucrando a todos / as los agentes pertinentes del proceso educativo como son alumnos / as, docentes y directivos. Enfatizaron en la investigación que este trabajo debe ser en conjunto con otras redes de apoyo; a toda la comunidad educativa (familia, institución educativa, instituciones no gubernamentales, etc.). Se pondera a la familia como un agente importante en la educación de todo niño / a, más aún en el proceso de integración, ya que, sin el apoyo de ésta el niño / a con NEE no logrará una adecuada adaptación al contexto educativo.

Al finalizar proponen que exista un vínculo abierto entre la familia, el docente y los especialistas de apoyo, de modo que los segundos puedan dar a conocer los logros del niño / as en las distintas áreas, y así permitir a la familia involucrarse en los procesos de aprendizaje; reforzando contenidos ya aprendidos al momento de llevarse los cuadernos al hogar. Las reuniones entre estos actores debieran ser periódicas, de modo no perder detalle en los avances de los niños / as.

Continuando encontramos el aporte de varias universidades colombianas Norelly Soto Builes (2007) que realizaron la investigación que lleva por título “La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión”.

Proponen comprender las nubes de significados que existen en cinco experiencias consideradas en el 2001 y el 2004 como significativas entorno a la atención de esta población. Tratando de responder a ésta necesidad investigativa, pretendieron develar, ¿Cuáles son los significados que subyacen a las comprensiones que existen en las cinco experiencias consideradas como significativas en Colombia, que atienden niños y niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales?

El método de investigación que escogieron fue la teoría fundamentada, la cual es descrita como un modo de hacer análisis que trata de identificar los procesos básicos en

la interacción. El propósito de la investigación fue producir teoría sobre los significados que subyacen a las comprensiones que tienen los diferentes actores de las cinco instituciones. Dicha construcción teórica la realizaron, a través del análisis de las categorías que fueron emergiendo en la aplicación de las entrevistas y a través de la saturación de éstas.

Entre las tensiones y rupturas encuentran tres cosas: 1) la comprensión de dicho proceso como integración o como inclusión; 2) la continuidad de la mirada al sujeto-estudiante desde el déficit; 3) la continuidad con más de lo mismo en las prácticas educativas que se realizan con esta población.

Luego de un análisis exhaustivo arribaron a la siguiente conclusión “se está pensando en una escuela que incluya; escuela democrática por excelencia, en donde prevalecen los principios de igualdad y libertad; desde allí, entonces, la escuela se puede comprender como espacio de sentido para la construcción permanente de la democracia”.

Seguimos y nos topamos de lleno con el artículo científico español escrito por López-Torrijo, Manuel (2009) “La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea”. Presenta un estudio comparado de la atención realizada a los alumnos con discapacidades graves y permanentes en los seis países de la UE que presentan mayores índices de inclusión educativa Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia. El estudio está realizado teniendo en cuenta los siguientes indicadores: concepción de las necesidades educativas especiales, identificación de los déficit, alumnado escolarizado en Centros Específicos de Educación Especial, marco legislativo, responsabilidad de escolarización y prestación de servicios, modelo y modalidades de escolarización, estado y funciones de los Centros Específicos de Educación Especial, currículo de la inclusión, recursos humanos, papel de las familias y financiación. Buscaban deducir las tendencias en las políticas y las prácticas educativas realizadas y concluir en la búsqueda de los cambios necesarios para mejorar la inclusión educativa en un futuro.

La investigación además de realizar un análisis de los países en cuanto a la temática, desarrolla un punto acerca de los retos a futuro que presenta la inclusión de alumnos en la escuela común.

Los autores enuncian en sus conclusiones que la experiencia llevada a cabo para ofrecer una educación inclusiva a los alumnos con N.E.E. en los países del estudio supuso un avance y una transformación radical en las prácticas educativas a lo largo de todo

el sistema educativo. Poniendo de manifiesto planteamientos, normativas, organizaciones, servicios y prácticas.

Es posible enumerar algunas de esas conclusiones finales a continuación:

- Es preciso clarificar y profundizar una concepción más uniforme, unívoca y completa que comprenda la totalidad de las necesidades educativas especiales y la globalidad de cada una de ellas, a fin de conseguir que esta visión se generalice en toda la comunidad educativa y, en último término, en toda la sociedad. Sólo desde una concepción más humana y pedagógica de los alumnos con N.E.E. pueden generarse las actitudes que permitan alcanzar el objetivo de una educación de calidad, equitativa y para “todos y cada uno”.

- Es necesario alcanzar una escuela realmente inclusiva, basada en el modelo curricular y que asegure la convivencia, la colaboración y la participación de todos (Arnáiz-Guirao-Garrido, 2007). Esta educación debe garantizarse a lo largo de todo el sistema educativo como parte de los derechos fundamentales que tiene toda persona, también los alumnos con N.E.E. graves y permanentes (Convención de la ONU, 2006).

- La educación inclusiva debe impregnar y orientar la organización, la planificación educativa, la distribución de los recursos y el diseño de las prácticas pedagógicas, aprovechando la autonomía de los centros educativos, desde los Proyectos Educativos Generales hasta los Proyectos Educativos Individualizados.

- Es preciso organizar una estructura de servicios personales y materiales suficiente que asegure la prestación de los apoyos especiales que estos alumnos precisan para su completo desarrollo. En este sentido, hay que determinar los perfiles profesionales y adecuarlos a las necesidades reales de los alumnos. Pero el éxito educativo de los alumnos con N.E.E. no será posible sin la implicación de toda la comunidad educativa: órganos directivos, tutores, orientadores y principalmente de los propios alumnos y de sus familias.

- Es necesario conseguir diagnósticos universales y con la periodicidad suficiente. Conviene insistir menos en las categorías diagnósticas de los alumnos y referirse más a los recursos precisos para conseguir la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal. Las adaptaciones curriculares deben centrarse

menos en la superación de los déficits individuales e intentar adaptar los contextos educativos.

- Es urgente mejorar la calidad de los servicios ofertados en la escuela ordinaria y liberarla de la obsesión por los resultados académicos, a fin de superar la derivación de los alumnos con N.E.E a la escolarización en el modelo específico (centros o aulas). La inclusión en la etapa de la educación secundaria y superior – donde conviene incidir de manera especial en la formación y en las actitudes del profesorado continúa siendo un tema pendiente para los próximos años.

- Los alumnos con N.E.E. graves y permanentes precisan una atención especial en su capacitación para adaptarse al medio y conseguir una vida independiente. La preparación para el mundo del trabajo, en la medida en que cada uno pueda alcanzarla, es una parte fundamental de su educación y realización personal. Los currículos de estas personas deberían contemplar fundamentalmente este enfoque funcional.

- La legislación que regula la escuela inclusiva es todavía demasiado ambigua, insuficiente y carente de exigibilidad, lo que dificulta en ocasiones la oferta de servicios adecuados y de calidad, así como la organización y el aprovechamiento de los mismos.

- Urge asegurar la descentralización, a la par que una coordinación institucional (Ministerios de Educación – Sanidad – Servicios Sociales; Gobiernos centrales – regiones – municipios) y personal entre todos los profesionales, que permitan conseguir una prevención, diagnóstico, rehabilitación, formación, provisión y aprovechamientos de los recursos, recopilación de la información y evaluación, adecuados.

- Debe avanzarse hacia la superación de enfoques que suponen la existencia de dos sistemas diferenciados (ordinario/ específico) y proporcionar al profesorado diversos tipos de apoyo (personal, complementario, materiales, formación actualizada,...) que favorezcan una práctica de inclusión plena.

- La formación inicial y continua de los profesionales que atienden a alumnos con discapacidades graves y permanentes debe incluir su capacitación para la atención educativa a la diversidad de todo el alumnado, porque sobre ellos descansa la responsabilidad mayor de la educación inclusiva. Esta formación debe completarse con la

especialización en postgrados o master que asegure la habilitación profesional de los profesionales de apoyo y especialistas.

- Hasta que no se consiga institucionalizar la capacitación de las familias, que les permita ofrecer a sus hijos con N.E.E. graves y permanentes la educación que precisan de ellas, no cabe esperar un resultado totalmente satisfactorio de la inclusión educativa. Dicha capacitación debe incluir los servicios de apoyo psicológico, la información, la formación y, finalmente, una concienciación que posibilite afianzar una actitud realista, positiva, comprometida y solidaria hacia la discapacidad.

Continuando con producción española en la Universidad de Girona, Montserrat Vilà Suñé, Maria Pallisera Díaz, Judit Fullana Noell, investigaron sobre cómo ¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)? (2010).

Uno de los primeros análisis que realizaron refiere a que las buenas prácticas de inclusión laboral de personas con discapacidad demuestran la importancia de la formación previa, y específicamente la recibida en la etapa de la secundaria. El objetivo de este trabajo fue presentar los resultados de una investigación sobre las características básicas de la formación laboral que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en la ESO. En el mismo se realiza una aproximación al papel de la educación secundaria en el desarrollo del rol laboral desde una óptica inclusiva. La investigación tuvo como uno de sus objetivos obtener datos sobre la adecuación de la formación socio-laboral que se realiza en la ESO, por otro lado y luego del abordaje de esos puntos se trató de plantear orientaciones dirigidas a mejorar las oportunidades futuras de inclusión laboral desde el sistema educativo. Además otro de los objetivos fue presentar los resultados de una de las fases del estudio, centrada en la obtención de información sobre las características básicas de la formación laboral que reciben los estudiantes con discapacidad en la secundaria obligatoria.

Los autores se centran concretamente en presentar los resultados más significativos relacionados con los objetivos siguientes:

1. Describir los itinerarios educativos del alumnado con discapacidad, destacando especialmente su participación en programas de formación sociolaboral en la etapa de secundaria.

2. Valorar la adecuación de la formación sociolaboral desarrollada actualmente en la etapa de educación secundaria.

A partir de estos objetivos, se proponen las modificaciones organizativas, estructurales y curriculares que deberían tenerse en cuenta para que desde el sistema educativo se dote a las personas con discapacidad de los recursos formativos que le permitan la inclusión laboral.

Realizaron un estudio de campo consistente en visitas a centros y entrevistas a profesionales.

La producción española entorno a la temática es profunda es así que desde la Universidad de Zaragoza, encontramos “La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 185-200 (Diaz 2011)

Extrayendo un extracto del resumen puede verse con claridad hacia donde apunta

“...La transición a la edad adulta desde una óptica inclusiva es un proceso especialmente complejo para los jóvenes con discapacidad intelectual. En este artículo se analiza el contexto de los procesos de tránsito mostrando las principales relaciones y discrepancias entre los distintos escenarios donde los jóvenes con discapacidad desarrollan los itinerarios personales que les llevan a la vida adulta. Entre estos escenarios, la escuela –la etapa de la educación secundaria obligatoria– juega un rol fundamental. Por ello, se dedica un apartado específico a realizar una aproximación al papel de la escuela secundaria en la construcción de puentes facilitadores de la inclusión social y laboral. Finalmente, se plantean algunos de los principales retos a los que dar respuesta para mejorar los procesos de tránsito desde una óptica inclusiva...” (Diaz 2011).

Se detalla que en el período de la escolarización secundaria se abren retos de futuro relacionados con la vida adulta como el trabajo, continuar la formación, eso lleva a elaborar proyectos personales en los que la toma de decisiones son un reto continuo. Se trata de un proceso difícil para todos, pero especialmente para los jóvenes con discapacidad (SANDERSON et al., 2008; RUSCH et al., 2009) 2009); en este caso, si las alternativas de formación son difíciles, más lo es el logro de objetivos relacionados con la inclusión social.

Uno de los objetivos del trabajo será realizar una aproximación a la complejidad de los procesos de tránsito para los jóvenes con discapacidad, analizando

algunos de los elementos que obstaculizan el logro de objetivos relacionados con la inclusión social para proponer, a partir del análisis de buenas prácticas y de la investigación sobre la temática de la transición, algunas de las estrategias a realizar desde la escuela para facilitar estos procesos.

Se discute dentro del análisis cuáles serían las buenas prácticas de inclusión laboral de personas con discapacidad subrayando el importante rol que debería jugar la escuela (PALLISERA et al., 2005; VILÀ et al., 2007) en los procesos de tránsito y ayuda asesora también a plantear algunas de las estrategias a realizar desde la escuela para mejorar el potencial ocupacional de los jóvenes con discapacidad que inciden en el papel del sistema educativo, especialmente el período de educación secundaria, en la construcción de puentes facilitadores del tránsito a la vida activa. Se detallan los principales elementos relacionados con el rol de la escuela en los procesos de tránsito enumerando los siguientes:

- La transición como objetivo explícito y prioritario de la educación secundaria obligatoria.
- Los contenidos más valorados para la inserción laboral serán las habilidades sociopersonales relacionadas con el desarrollo autónomo en el puesto de trabajo.
- La construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los intereses, demandas y necesidades del joven
- Construcción de puentes de comunicación con las familias.

La investigación obtiene como resultados que los profesionales, los propios servicios educativos y laborales y las familias pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades, ofreciendo servicios, apoyos y oportunidades adecuadas para facilitar los aprendizajes y experiencias orientadas a la inclusión laboral y social.

Adentrándonos en nuestro país Argentina, se realizó una tesis de grado para la carrera de psicopedagogía en la ciudad de Rosario provincia de Santa Fe que lleva por título “Integración escolar de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en la Escuela Secundaria”. “La intervención psicopedagógica” (Aramendía 2011).

La investigación hace un recorrido histórico desde conceptos de normalidad, discapacidad, legislación nacional y provincial vinculados a adquisición de titulaciones y abordajes psicopedagógicos específicos de acuerdo a intervenciones en la escuela media.

Sus objetivos generales fueron conocer y describir, las características generales de la integración de adolescentes y jóvenes con NEE en la escuela secundaria común, a partir de la visión que tienen los directivos, docentes integradores, docentes comunes y profesionales intervinientes, profundizando en el rol que el psicopedagogo puede desempeñar en dichos procesos y en la importancia de sus intervenciones. (Aramendía 2011).

La investigación se llevó adelante mediante un estudio de casos. Éste, según Sandín E., Paz, M. (2003: p. 54), constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia, en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa, la forma más pertinente y natural, de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa. Implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del o los casos, objetos de estudio.

Eligieron, en correspondencia con la metodología cualitativa seleccionada, un plan o estrategia de investigación de tipo no Experimental, esto implicó la no manipulación deliberada de las variables, sino que se observó la realidad indagada tal cual es y luego, se la analizó de forma transversal intentando estudiar las variables de la investigación en un momento dado y no, a lo largo del tiempo.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de información fueron entrevistas semi- estructuradas. Decidieron realizar este tipo de entrevistas con la finalidad de no inducir respuestas y dar la libertad de referirse al tema según los propios intereses, situaciones y contextos, en los que desarrollan la labor profesional.

Al finalizar la tesis se realiza una descripción importante acerca del rol psicopedagógico como articulador y facilitador de una escuela inclusiva. La posibilidad a establecer contacto entre docentes, alumnos, familia, escuela, contenidos, disposiciones, etc.

Volviendo a España, en la Unversidad de Girona, Montserrat Vilà Suñé1, María Pallisera Díaz y Judit Fullana Noell “La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica” (2012).

En el resumen las autoras enuncian aquello que atravesará toda la investigación:

“Para favorecer la inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual es necesario analizar los procesos formativos y los procesos de orientación psicopedagógica que se producen especialmente en la educación secundaria. En este trabajo, y fruto de la línea de investigación más reciente, se plantean distintas estrategias que, desde el ámbito de la orientación psicopedagógica, deben promoverse en la educación secundaria si se quiere asegurar un proceso inclusivo en el tránsito a la vida laboral de los alumnos con discapacidad intelectual: la implicación de la administración educativa en la definición de un marco legal que establezca claramente la responsabilidad de la escuela secundaria en estos procesos, un modelo de orientación educativa y sociolaboral que se integre en las distintas áreas del currículum de secundaria y sea tenido en cuenta en la acción tutorial; así como el equilibrio de los currículos académicos con componentes relacionados con las habilidades sociales y la autodeterminación. ...Se presenta la Planificación Centrada en la Persona (PCP) como un enfoque innovador que aporta nuevas perspectivas en el apoyo a los itinerarios socioeducativos y laborales de las personas con discapacidad intelectual, en la medida que éstos se articulan necesariamente como respuesta a proyectos de vida deseados, singulares y únicos”. (Vilà Suñé1 Pallisera Díaz, Fullana Noell; 2012)

Las autoras proponen la necesidad de hacer un análisis en cuanto a los jóvenes con discapacidad y los procesos educativos que se producen en la etapa de educación secundaria; eso porque se presupone que del trabajo que se realice en esta etapa va a depender que muchos de estos jóvenes dispongan de más y mejores oportunidades para su posterior inclusión laboral y para la construcción, autónoma y madura, de su proyecto de vida. Las principales discrepancias entre las acciones formativas y orientadoras emprendidas en el escenario educativo y los requisitos del escenario laboral: entre ellas, la falta de articulación interinstitucional entre los distintos dispositivos de apoyo a los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual; la inexistencia de dispositivos adecuados facilitadores del tránsito para jóvenes con discapacidad y la escasa adecuación e insuficiencia de las acciones psicopedagógicas que se emprenden en la etapa de la educación secundaria para permitir la construcción de itinerarios personalizados de acuerdo con las necesidades, demandas, intereses y capacidades de los jóvenes con discapacidad intelectual (Vilà, Pallisera y Fullana, 2010, Pallisera et al, en prensa) la intervención de la administración educativa es inexcusable; se requiere un *marco legal* que establezca claramente la *responsabilidad de la escuela secundaria en los procesos de tránsito a la vida activa* se necesitan unas políticas educativas que reconozcan

explícitamente el papel prioritario que desempeña la escuela secundaria en la inclusión laboral de los jóvenes y que, respetando la autonomía de las instituciones y la toma de decisiones de sus profesionales, establezcan orientaciones específicas en relación al currículum facilitador de la inclusión y de las responsabilidades de la escuela como líder de los procesos de coordinación necesarios.

Luego de leer en profundidad el trabajo de investigación se puede entender la orientación en un sentido amplio ésta debe preparar a los jóvenes para los procesos de transición, incluyendo la inclusión laboral, social y también la construcción de un proyecto vida. Teniendo en cuenta la vulnerabilidad de la personas con discapacidad y el avance en la implementación de las acciones presentadas en las prácticas educativas introduciéndolas de forma efectiva en los procesos formativos de los profesionales de la educación, es decir en la capacitación docente, tanto en profesorado como en la actualización en práctica. Se extrae así que este es uno de los retos a abordar para contribuir a que el joven con discapacidad intelectual sea el auténtico protagonista del itinerario que debe llevarle a su inclusión sociolaboral.

En la ciudad de Buenos Aires regresando a la Argentina es posible profundizar en el trabajo de Mariana Nobile (2013) “Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires” esta investigación tiene como objetivo el constituir un aporte para los estudios sociales acerca de las emociones y afectos en el espacio escolar, a partir de un análisis cualitativo de los vínculos entre docentes y estudiantes que tienen lugar en el marco del formato escolar de las llamadas “Escuelas de Reingreso” (ER) de la Ciudad de Buenos Aires. Las escuelas de reingreso son el resultado de una política de inclusión al nivel secundario de jóvenes en edad escolar, mayormente provenientes de sectores populares, que se encuentran excluidos del sistema educativo.

En la investigación se analizan las trayectorias vitales de quienes egresaron de las escuelas de Reingreso a fin de conocer sobre quiénes logra ser efectiva esta política de inclusión. Se indaga en las condiciones, tanto estructurales como en relación con las pautas de interacción, que habilitan la construcción de una configuración vincular particular entre docentes y alumnos, que deriva en vínculos valorados como gratificantes por ellos. Se analizan también las experiencias emocionales y las implicancias de ese vínculo, tanto para la reinscripción en el sistema educativo así como para los sentidos construidos en torno a la labor docente.

La investigación permite dilucidar los alcances y limitaciones de una política de inclusión de este tipo, ya que deja en evidencia sobre quiénes logra ser efectiva - particularmente, jóvenes excluidos de la escuela, pero insertos en otra trama de instituciones que les brindan soportes de tipo familiar, comunitario, religioso, permitiéndoles asumir previamente la decisión personal de volver a estudiar. La indagación de la experiencia emocional que vivencian quienes participan del vínculo en las ER permite, por un lado, descubrir las implicancias que tienen las gratificaciones derivadas de trabajar con una población entendida como vulnerable a la hora de renovar el compromiso asumido con su trabajo; por otro lado, observar el modo en que juegan la afectividad y las emociones en la consecución del proyecto de finalizar el secundario y en la posibilidad de imaginar otros proyectos en torno a sus inserciones futuras en distintas esferas sociales.

En esta investigación se aprecia concretamente la voz de los alumnos, dando lugar a la posición de los mismos como sujetos protagonistas imprescindibles de la etapa evolutiva.

La técnica de recolección utilizada fue la entrevista que exploró diferentes dimensiones, a continuación, se enumeran aquellas que resultan relevantes:

- Indicadores de nivel socioeconómico personal y familiar (barrio, con quienes viven, nivel educativo propio, de los padres, hermanos y cónyuges, trayectoria y situación laboral).
- Biografía escolar previa a la llegada a la ER (trayectoria a lo largo del sistema, momentos de exclusión, situaciones de repitencia, etc.).
- Motivos para retomar el secundario.
- Experiencia en la ER (dificultades vividas en la escuela, relaciones con los compañeros y docentes, modalidad de cursado, tiempo transcurrido en la escuela, participación en talleres, etc.)
- Relación con la ER luego de haber egresado.
- Trayectoria post-egreso, tanto en términos laborales como educativos.
- Evaluación de la experiencia de reingreso (aprendizajes, significados en torno a la finalización del secundario, recuerdos positivos y negativos).

Para finalizar este recorrido por investigaciones que problematizan la temática de a inclusión social y educativa nuevamente en el ámbito académico colombiano Eliana Isabel Parra Esquivel, Olga Luz Peñas Felizzola profundizaron acerca de “El niño con discapacidad: elementos orientadores para su inclusión social” (2015)

Se propusieron como objetivo general proporcionar orientaciones conceptuales y prácticas a cuidadores, maestros, profesionales que trabajen con población infantil y comunidad en general respecto a estrategias inclusivas acertadas para el niño con discapacidad (cero a doce años). Para ello se mencionan algunas herramientas prácticas (procedimientos, instrumentos, estrategias, adecuaciones), cuya utilización ayuda a comprender la situación y a mejorar la participación del niño en contextos de desempeño ocupacional cotidiano: hogar, escuela, actividades de juego y de tiempo libre. Esperaban con el estudio arribar a conclusiones que favorezcan una participación más efectiva del niño en sus ambientes y roles ocupacionales, al reconocer las demandas de ellos, así como el manejo más acertado, desde la perspectiva profesional de Terapia Ocupacional.

Metodológicamente, el estudio rastreó fuentes especializadas colombianas y extranjeras de Terapia Ocupacional desde el año 2000 sobre tres conceptos clave: niños con discapacidad, desempeño ocupacional y estrategias inclusivas. En cada fuente se identificaron las estrategias de inclusión propuestas para favorecer la participación del niño en ocupaciones cotidianas.

Avanzaron planteando reflexiones sobre las implicaciones ocupacionales de la discapacidad en niños, para favorecer dinámicas incluyentes. Los referentes conceptuales que explican la participación del niño en los ambientes y roles que le son cotidianos (hogar, escuela y disfrute de actividades lúdicas y de tiempo libre) insisten en que las acciones con esta población deben partir de reconocer las particularidades en cada caso. Al sensibilizar sobre la complejidad de la discapacidad se asume una mirada multidimensional y transdisciplinaria en la comprensión, atención y valoración de las necesidades de los niños con discapacidad.

Todos y cada uno de estos estudios de investigación de una forma u otra intentan dar algunas respuestas frente a los interrogantes y desafíos que evidencia la realización de inclusión, término que va tomando alguna claridad luego de poder profundizar dentro de un marco teórico y de distintos antecedentes.

Es entonces cuando el foco debe ponerse en lo cotidiano, en el hacer con, que reflejará acciones, problemáticas y realidades de algo que está aquí y vino para quedarse

3. Planteo del Problema

Incluir pareciera ser aquello que ha traspasado conceptos como NEE (Necesidades, Educativa, Especiales), trastornos, patologías, etc. Para pensar al sujeto con discapacidad dentro del aula, en la escuela y con sus compañeros. Eso que se oye hasta lógico, como vimos no sólo no lo es, sino que aquellas instituciones que presentan la voluntad de incluir se encuentran muchas veces desbordadas por la demanda, porque eso que debiera darse como natural no pareciera estar sucediendo tanto.

Desde la obligatoriedad de la escuela media en Argentina, año 2006, todos los actores escolares se han visto de una u otra manera en la posición de ocupar un rol, una posición con respecto a qué hacer, frente a una demanda concreta que se presenta cotidianamente.

Es el propósito de este trabajo escribir, dejar experiencias, de éxitos y fracasos, contar sobre la diaria, desarrollar un material que a quien lo lea le permita reflexionar sobre las posibilidades de la inclusión, le abra puertas y ventanas para adentrarse en un mundo que pareciera no tener techo.

Por lo expuesto la investigación intentará responder al siguiente interrogante:

¿Cuándo se trabaja con inclusión educativa, contar con el psicopedagogo es necesario para articular los distintos actores institucionales, en una escuela secundaria de Gestión Privada de Villa Crespo?

4. Objetivo General

Desarrollar la experiencia que se lleva adelante en una escuela secundaria de Gestión Privada del barrio de Villa Crespo entorno a la inclusión educativa haciendo foco en el psicopedagogo su rol y función en interacción con los distintos actores institucionales.

Objetivos Específicos

- Problematicarnos sobre el rol del psicopedagogo en una escuela secundaria que desea definirse como una escuela inclusiva.

- Conocer estrategias didácticas en aulas heterogéneas.
- Establecer cuáles son los beneficios y cuáles las dificultades más comunes que aparecen a la hora de realizar un trabajo con la diversidad.
- Profundizar acerca de la escuela media y sus mecanismos de inclusión.
- Adentrarnos en las nuevas normativas acerca de la inclusión educativa.

5. **Método**

5.1 **Diseño**

El diseño de esta investigación será cualitativo, seleccionando la metodología más pertinente para el interrogante planteado que es Teoría fundamentada, desarrollada en 1967 por Barney Glaser y Anselm Strauss. El diseño de análisis cualitativo se orienta hacia la comprensión del objeto de estudio considerando los significados y contexto donde surge la interacción en este caso una escuela secundaria de Gestión privada de la Red Escolar Judía del barrio de Villa Crespo. Por eso se enuncia que este tipo de diseño es de rango medio, ya que el alcance de este desarrollo de teoría no será extrapolable al conjunto de la población, sino que tendrá valor para explicar el objeto específico de estudio en este contexto determinado.

Como dice Flick (2012) “el propósito no es reducir la complejidad desglosándola en variables, sino al contrario aumentándola, incluyendo el contexto.

Es interesante tomar en cuenta que de aquí podría surgir un material teórico que pueda ser utilizado por otros que realicen un trabajo de inclusión educativa en la escuela media. Material que pueda ser leído y analizado a la hora de pensar y reflexionar sobre la tarea de educar en contexto inclusivos.

5.2 **Participantes**

Los participantes serán ocho docentes de una escuela secundaria de Gestión Privada de la Red Escolar Judía del barrio de Villa Crespo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Serán cuatro mujeres y cuatro hombres, que se encuentran entre los 30 y 55 años. Los mismos poseen una antigüedad docente que supera aproximadamente los diez

años, además de realizar su actividad en la escuela citada, poseen horas cátedras en otras instituciones y algunos son investigadores en sus áreas respectivas.

5.3 Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos se realizará mediante observaciones no participantes y entrevistas semi-estructuradas. La entrevista intentará generar un clima ameno y cordial. Las preguntas por ejemplo estarán orientadas a pensar acerca del rol docente “Realiza una breve descripción acerca de una planificación didáctica para el desarrollo de clases que implican aulas heterogéneas”, por un lado y por otro a reflexionar sobre los roles institucionales, principalmente el del psicopedagogo. “¿Cuál crees que debería ser el rol de la psicopedagoga entorno a la inclusión de alumnos con discapacidad? ¿Qué se hace hoy y que debería agregar o enriquecer la institución para promover mejores aprendizajes?

El objetivo es promover un dialogo enriquecedor que brinde información acerca de la pregunta de la investigación.

5.4 Procedimiento

Se procederá en primer lugar a observar clases de segundo, tercero, cuarto y quinto año de una escuela secundaria de Gestión Privada de la Red Escolar Judía del Barrio Villa Crespo en la Ciudad de Buenos Aires. Luego se efectivizarán entrevistas individuales a profesores de la misma institución educativa, quienes han firmado el Consentimiento informado para participar de la presente investigación. Tanto la escuela como los docentes serán abordados respetando la información brindada que será utilizada con fines investigativos y académicos.

6. Resultados

Al observar una clase el investigador entiende que la clase ya no es la misma, la presencia de este altera la cotidianeidad y garantiza de alguna manera pequeñas modificaciones, aun así, la información recolectada es valiosa para análisis siendo que sumada a otras herramientas complementa y ayuda a comprender con mayor detalle la información recolectada. A la hora de analizar los resultados es interesante la mirada crítica entorno a ese diario tanto del docente como de los estudiantes.

El docente de una escuela secundaria se ve atravesado actualmente por múltiples variables normativas que intervienen en su tarea diaria. Enunciaremos dos recientes para tener en cuenta:

- Implementación de nuevo plan de estudio NES (Nueva escuela secundaria) a partir del año 2015.
- Escuela piloto de la Escuela que queremos, plan que profundiza la NES en 11 escuelas de CABA de Gestión Privada y otras tantas de Gestión Estatal, desde el ciclo 2018.

La inclusión de la institución a los regímenes en cuanto a planes de estudio no es optativa, y le implica a los docentes convivir en la misma escuela con tres planes de estudio, y en consecuencia con tres modalidades de evaluación.

Plan R. M 288/91 (quinto año)

Nueva Escuela Secundaria (segundo, tercero y cuarto)

Profundización de la NES o la escuela que queremos (únicamente primer año)

Parece algo raro, pero no lo es la Argentina tiene como modalidad la convivencia de distintos planes de estudio en diferentes jurisdicciones y en algunas oportunidades esto suele darse en una misma institución. En este marco referencial se encuadra la actividad docente, la acomodación de los alumnos y la necesidad de lograr aprendizajes en la comunidad educativa.

La Inclusión educativa en el aula

Todos los docentes entrevistados comentan que no les resulta sencillo hablar de inclusión. Lo relacionan con “casos” es decir lo vinculan con estudiantes puntuales. Detallan lo complejo que es para ellos recibir el informe del equipo de orientación, en el mejor de los casos a principios de año, y pensar que van a hacer con ese alumno o alumna. Sus reflexiones profundizan sobre el rol del docente integrador, qué es tener a otro en el aula, las recomendaciones de profesionales externos, la familia del estudiante, las metodologías de evaluación, etc. Consideran que hoy hay que trabajar con distintas temáticas en el aula, que muchas veces el alumno integrado no es lo más complejo, quizás lo es más el estudiante con dificultades emocionales producto de lo familiar o la etapa evolutiva en la que se encuentran.

Si bien ven como algo necesario trabajar con la heterogeneidad, hacen hincapié casi sin darse cuenta en las dificultades que se les presentan en sus tareas fundamentalmente a la hora de la evaluación y de pensar sus clases.

Cuando se les solicita que describan como son sus clases, cuatro de ellos detallan experiencias áulicas, temas abordados desde la unión entre contenidos y técnicas de enseñanza relacionados con que aprenda la mayoría de la clase, casi a modo de esperanza y resignación “nunca aprenden todos”. Tres más hablan puntualmente de actividades casi anecdóticas y uno dice pensar antes de hacer, hacer sobre temáticas y abordarlas con los alumnos y ver qué pasa.

Seis de los docentes entrevistados sostienen la necesidad de trabajar con acuerdos dentro del aula, tarea realizada en pequeños grupos, respeto por el tiempo de aprendizaje de cada estudiante. También manifiestan la preocupación por los tiempos, calendarios escolares, enunciando que, si bien la escuela donde trabajan respeta la apertura de los tiempos en función a los PPI, se les dificulta su tarea cuando estos son extendidos y se presenta la necesidad de continuar con calificadoros abiertos, mesas o espacios de evaluación que no se dan en los tiempos tradicionales. También esto puede observarse en el trabajo que realizan muchos de ellos con alumnos que presentan diagnósticos psiquiátricos, y se encuentran en internaciones domiciliarias, donde la tarea docente se da por email, Google Classroom, etc. Es decir, plantean grandes desafíos en aula presencial y virtual y cómo van haciendo camino al andar en estas temáticas.

Todos los entrevistados valoran un espacio de capacitación y encuentro mensual que la escuela brinda para profundizar en estos temas y en otros a lo largo del año, pero en su mayoría lo ven como insuficiente por la dinámica que la inclusión educativa ha tomado en los últimos cinco años aproximadamente.

Inclusión, supervisión y articulación

Durante las entrevistas las reflexiones de los docentes estuvieron ligadas a repensar su tarea, muchas veces el sentarse a pensar dentro de las instituciones es difícil. El diario correr de una escuela a otra dando clases deja poco margen para promover el pensamiento adulto, casi de manera paradójica quienes tienen que promoverlo en los alumnos, cuentan con poco espacio para hacerlo ellos.

Todos los entrevistados hablan de supervisión realizada por su coordinador de área, quien entiende suele tener mucha experiencia en la disciplina, pero no necesariamente en la didáctica de aulas heterogéneas.

Cinco de los docentes explican que el rol del equipo de orientación queda supeditado muchas veces a la convivencia escolar, o a la voz de ellos “queda tomado” siendo una situación de soledad importante pensar las aulas considerando la inclusión como modelo rector.

Tres de ellos comentan sobre, lo que ellos viven, la irrupción de profesionales externos que trabajan con los alumnos, que suelen comunicarse por email, solicitar entrevista en la escuela, y como estas demandas externas suelen sumarse a las demandas que la escuela y la tarea ya suelen tener. Aparecen en estos comentarios ciertos malestares que se evidencian de manera clara.

Todos acuerdan en la necesidad de llegar a una voz que tenga un discurso que unifique de alguna manera todas las voces en acciones concretas, coordinadas y más generales.

Frente a la pregunta sobre que le dirías a un profesor o profesora que tiene que trabajar con inclusión, unánimemente responden “hay que zambullirse”.

De observaciones para ver

Se observaron cuatro clases de distintos años de la escuela.

En cada una de ellas hay alumnos con PPI, por lo menos uno.

En cada una de ellas hay un mínimo de 25 alumnos y un máximo de 28.

En dos de esas clases hay maestros integradores.

Tres de las clases implican trabajar en grupos de no más de cuatro personas.

En la otra el docente explica un tema y habilita la discusión para debatir.

En esa misma clase el docente informa que luego de la explicación los alumnos deberán hacer un pequeño TP y colocarse ellos mismos una nota.

Allí hay un alumno integrado presta atención como todos, a la hora de hacer el trabajo el docente le informa que puede entregarlo o llevarlo a su casa para trabajarlo con más tiempo. Según la modalidad de evaluación por cuatrimestre debe presentar un trabajo práctico domiciliario, estrategia pensada para extender los tiempos de aprendizaje, de

reflexión y profundización de una selección de contenidos realizada al inicio del ciclo lectivo.

En las cuatro clases los docentes retoman temas vistos en clases anteriores.

Hay ruidos, algunos alumnos intentan usar el celular, lo esconden debajo de la mesa de trabajo, otros solicitan cargarlos. Hay quienes piden ir al baño.

En una de las clases hay una alumna que dibuja en su carpeta, mientras la docente explica las consignas del trabajo en grupo, parece anime.

Una vez dada la consigna dos de los docentes pasean por el aula viendo que hacen los alumnos.

En otra de las clases un docente se queda sentado, tiene un café en la mesa y observa como sus alumnos trabajan, cada tanto alguno de los estudiantes se le acerca a consultar algo, responde sin problemas.

En la clase de segundo año, la profesora informa de un próximo examen que tomará en dos semanas, detalla los temas y los materiales donde encontrarlos, haciendo foco en que es lo visto y que sería bueno que tengan la carpeta completa. Sonríe cómplice, y les dice “Es buen momento para hacerlo”.

Las cuatro clases se dan por finalizadas cuando toca el timbre del recreo, algunos alumnos se quedan conversando con sus docentes, sobre lo visto o sobre algo que no entendieron.

La maestra integradora que trabaja con un estudiante de segundo año se acerca a la profesora para acordar el armado del examen que se acerca. Acuerdan comunicarse por email para realizar el examen con metodologías concretas de acuerdo con las necesidades del alumno.

7. Discusión y Conclusiones

Imposible no empezar desde la palabra Inclusión, hemos tenido tantos términos, casi como tantos planes de estudio. Inclusión, pareciera ser más amplio que integración, pero así y todo nunca alcanza.

Esta investigación no podrá dar respuestas a todo, tampoco lo pretende, quizás solo intente acercarse a debatir y repensar un tema que como dirían los alumnos “nos tiene tomados”.

El nivel medio de educación es todo un desafío, durante años fue ese nivel que si podías llegabas, sino, quedabas en un camino que te llevaba directamente al mundo laboral. Frases como si no estudias anda a trabajar, eran bastante comunes en los hogares de los años 80 y 90 o anteriores y en muchos casos los jóvenes elegían la segunda opción, por necesidades económicas o simplemente y no tan simple por sentir y verificar que no podían, no aprobaban y no llegaban.

Desde la obligatoriedad de la Escuela media en la Argentina los debates continuaron vinculados a las razones de la deserción, ¿qué pasa en la escuela que a pesar de ser obligatoria muchos jóvenes no se quedan? Eso seguramente dará para otro debate, pero parte de esos debates llevaron a comprender que ese modelo de la escuela para todos no lo era tanto. La exclusión era palpable, visible y empírica y el sistema se vio obligado a reflexionar entorno a esto.

Del abordaje de la presente investigación queda algo en claro que es que no hay claridad, que hablar de Inclusión no es sólo hablar de sujetos con discapacidad o estudiantes con problemas de aprendizaje, es hablar de estudiantes que deben convivir en las mismas aulas con características etarias similares, pero del resto muy diferentes. Que la escuela debe pensar en el aprender de todos ellos, cómo aprenden y cómo hacer para que lleguen a dar cuenta de esos aprendizajes. Lopez- Torrijo Manuel (2009) dice: es urgente mejorar la calidad de los servicios ofertados en la escuela ordinaria y liberarla de la obsesión por los resultados académicos. Será quizás por que es allí donde aparecen las mayores problemáticas asociadas a la inclusión, hay que dar cuenta, hay que poner una nota, cómo la construimos, y como salimos de aquello que nos han inculcado, contenidos mínimos, nodales, él debe... el estudiante deberá al finalizar el ciclo... la homogeneización. La falta de claridad continúa cuando se hace lo que se puede, en escena hay distintos actores, que influyen en ese acto pedagógico.

Si bien a través de la investigación podemos acercarnos a pensar en aulas heterogéneas sean quizás los sujetos con discapacidad los que de alguna manera nos convocan a reflexionar acerca de esto, es con ellos y para ellos que, desde la obligatoriedad de la escuela secundaria, hubo que pensar como seguir. Hasta el 2006 aproximadamente los alumnos con discapacidad egresaban de la escuela primaria y sus opciones eran

escuelas de oficio o escuelas especiales con post primarias. Esto tenía que ver con que si quería cursar en la escuela secundaria no obtenían títulos oficiales, solo podía a lo sumo transitar por allí, llevarse un diploma el aprender si se daba mejor y sino no era lo importante.

A medida que fueron pasando los años se comenzó a trabajar con disposiciones locales, y federales para pensar en proyectos pedagógicos individuales, la llegada a las escuelas de maestros de apoyo o integración, profesionales que no son contratados por la escuela, sino por centros de integración que trabajan con obras sociales acompañando a familias en el proceso educativo de sus hijos, dio lugar a varios actores pensando en el aprender de cada uno de esos alumnos. En este punto me detengo porque como dicen Nahuelpan; Arraigada Perez; Herrera; Martínez y González (2005) es necesario un vínculo abierto entre la familia, el docente y los especialistas de apoyo. Agregaría el gabinete de la escuela, la dirección. Cuando intervienen tantos profesionales, la necesidad de establecer límites se presenta como imprescindible, la diversidad en la voces, las ganas de hacer, el hacer como se considera mejor, no siempre deviene en buenos resultados y la confusión en la familia, el estudiante el afuera y el adentro, hacen un ruido, que no siempre es beneficioso.

Es por eso que surge como interrogante ¿cuál es el rol de cada uno de estos profesionales y como se debería trabajar articuladamente para lograr los mejores resultados? Ahí está el desafío cotidiano porque en ese hacer camino al andar en Inclusión, se transita la institucionalidad de la escuela. En esa necesidad de hacer, se suelen presentar los destinos de los distintos actores escolares.

El psicopedagogo en la escuela media fue y es y un rol en construcción, el por qué es también parte de algo que se da en proceso, históricamente son los niveles inicial y primaria quienes han ostentado la figura de gabinete, la psicopedagoga estereotipada, sentada en su escritorio recibiendo a la maestra que informaba sobre aquellos que presentaban algún problema de aprendizaje o conducta, eran las escenas que se repetían en las instituciones educativas. Seguramente había otros modelos pero los estereotipos iban por ese lado.

El rol del psicopedagogo en las escuelas media siempre fue algo a pensar, decir que sos psicopedagoga en una escuela media es raro, hoy menos raro que hace veinte años, casi hay que detallar qué haces, cómo lo haces y nunca es sólo eso. Siempre se hace algo más, no es el modelo gabinetista el que opera en las escuelas medias, es el modelo

“Bombero” de apagar incendios todos los días. Porque todos los días pasan cosas, esas cosas colocan al psicopedagogo frente al desafío de desarrollar el rol profesional más allá de lo que se ha estudiado, más allá de lo que está en los textos y más allá de lo que uno cree e incluso vive en la escuela diariamente.

En ese devenir dinámico el psicopedagogo se ve casi en la obligación de salir del modelo clínico para pasar a verse en la necesidad de funcionar de articulador para escuchar las distintas voces acerca del aprender y sacar si es posible lo mejor de cada uno de los actores escolares para promover aprendizajes y ya no me gusta la palabra significativo, hoy me quedo con saludables es decir aprendizajes saludables, vida escolar saludable. En la adolescencia, transcurrir la etapa en un contexto de salud mental y emocional, no es poco. A los vaivenes emocionales del adolescente, se le agregan los cambios en los planes de estudio, los conflictos habituales en las instituciones y el momento histórico político, de los cuales la escuela inevitablemente no puede ni es ajena.

Como dijo una de las docentes entrevistadas “el psicopedagogo es como un médico de cabecera en la escuela, nos ordena y organiza la intervención de cada uno, buscando estrategias para que el alumno aprenda mejor” A veces pareciera que referenciar a otras profesiones podría dar respuestas a la búsqueda de una identidad en la función dentro del nivel educativo específico.

Para finalizar luego del recorrido en la investigación continúan y surgen nuevos interrogantes pero sea quizás, la formación, las ganas y el deseo por el aprender de los estudiantes el motor para continuar pensando, debatiendo y generando espacios para soñar con una escuela para todos.

8. Referencias

- Aizencang, N.; Bendersky, B. (2013) Escuelas y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Manantial 2013.
- Alves, E. L. (2012) La Escuela Secundaria: un lugar para la integración de jóvenes con discapacidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Escriba 2012.
- Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Paidós 2014
- Aramendia, G. A. (2011) Integración escolar de adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en la Escuela Secundaria. La intervención psicopedagógica. Tesis de Grado. Facultad de Desarrollo e Investigación Educativa. Universidad Abierta Interamericana. Sede Rosario. Argentina. Recuperado de Vaneduc <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC110729.pdf>
- Arias Nahuelpan, I. M.; Arraigada Pérez, C. A.; Gavia Herrera, L. P.; Lillo Martínez, L. N. y; Yáñez González, N. C. (2005). Integración Escolar Visión de la Integración de niños / as con NEE Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos / as. Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Educación Educación Parvularia y Básica Inicial. Santiago de Chile 2005. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/arias_i/sources/arias_i.pdf
- Barreiro, T. (2000) Trabajos en Grupo. Hacia una coordinación facilitadora de grupo sano. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc 2000
- Bassedas, E.; Huguet, T.; Marrodan M.; Olivan, M.; Planas, M.; Rossell, M.; Seguer, M.; Vilella, M. (1991) Intervención Educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona. Paidós 1991.

- Bleichmar, S. (2008), *Violencia Social- Violencia Escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc, 2008.
- Borakievich, S. (2003) *Grupos e instituciones. Prácticas educativas y proyectos comunitarios. Alternativas y trayectos grupales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc 2003.
- Corea, C.; Lewkowicz, I. (2013) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós Educador 2013.
- Crema, M. (1997), *La psicopedagogía institucional en la escuela*, en *Pensando las Instituciones*, Bs. As., Paidós, 1997.
- Frigerio, G.; Diker, G. (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc 2003.
- Frigerio, G.; Diker, G. (2008) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Del estante editorial 2008
- Gallego, S.; Riart, J. (2006) *La Tutoría y la Orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona. Octaedro 2006.
- Iyanga Pendi, A.; Cerdá Marín, M. C. (2017) *La Educación Inclusiva: perspectivas históricas y situación actual*. Valencia. Tirant Humanidades 2017.
- Janin, B. (2004) *Niños desatentos e hiperactivos: ADD/ADHD Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de atención con o sin Hiperactividad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc 2004
- Janin, B.; Kahansky, E., (2009) *Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc 2009.
- Jacinto, C.; Terigi, F. (2007) *Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria. Aportes de la experiencia latinoamericana*. Recuperado de Google Académico

https://www.researchgate.net/profile/Claudia_Jacinto/publication/44837619_Que_hacer_ante_las_desigualdades_en_la_educacion_secundaria_Aportes_de_la_experiencia_latinoamericana/links/571e825e08aefa648899a24e/Que-hacer-ante-las-desigualdades-en-la-educacion-secundaria-Aportes-de-la-experiencia-latinoamericana.pdf

Kaplan, C. (2002) La escuela una segunda oportunidad frente a la exclusión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc 2002.

Kerman, B. (2015), Nuevas Ciencias de la Conducta: Las herramientas del cambio. 1era. Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad de Flores 2015.

Korinfeld, D. (2002) Discursos y Prácticas en orientación educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2002.

López-Torrijo, M. (2009) La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 15, núm. 1, 2009, pp. 1- 20 Universitat de València Valencia, España 2009.

Recuperado de Redalyc <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612922001>

Material de Cátedra, Organización y Administración Escolar, Universidad e Flores (2016).

Material de Cátedra, Metodología de la investigación Científica Universidad e Flores (2016).

Messing, C. (2017) Cómo sienten y piensan los niños hoy Investigación sobre la “simetría del niño con el adulto”. Recursos para la crianza, la educación y la clínica de niños y jóvenes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc 2017.

Moreno, A.; del Barrio, C. (2000) La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aique 2000

Nóbile, M. (2014) Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de Google Académico <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6118>

Obiols, G.; Di Segni Obiols, S. (2006) Adolescencia, posmodernidad y escuela. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc 2006

Pallisera Díaz, M. (2011) La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 185-200 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. Recuperado de Redalyc <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147011>

Parra Esquivel, E. I.; Peñas Felizzola, O. L. (2015) El niño con discapacidad: elementos orientadores para su inclusión social Salud Uninorte, vol. 31, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 329-346 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia Recuperado de Redalyc <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81742138012>

Pujolàs, P. (2017) Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. Octaedro 2017.

Robledo Ramón, P.; García Sánchez, J. N. (2014), ""Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos"", ESE. Estudios sobre Educación, 26, pp. 149-173. Recuperado de Google Académico <https://dadun.unav.edu/handle/10171/36769>

Sabato, E. (2000) La Resistencia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Seix Barral 2000.

Sanz, J. R.; Ponce, I.; Mora, H.; Mula Benavent, J. M. (2015)
Recuperado de Google Académico
https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Ponce3/publication/284785988-The_Self-perception_of_Inservice_Secondary_Teachers_of_the_Comunidad_Valenciana_in_relation_to_their_Professional_Knowledge/links/5a28027fa6fdcc8e8670cab7/The-Self-perception-of-In-service-Secondary-Teachers-of-the-Comunidad-Valenciana-in-relation-to-their-Professional-Knowledge.pdf

Schlemenson, S. (2001) Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós Educador 2001

Vilà, S.; Montserrat Pallisera, M.; Fullana, N. J. (2010) ¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO?: análisis y propuestas. Revista de educación inclusiva, 3 (3), 51-66. Recuperado de Google Académico <http://www.ujaen.es/revista/rei/>

Vilà S., Montserrat Pallisera M.;Díaz, M.; Fullana N., J. (2012) La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 23, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 85-93. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. Madrid, España 2012. Recuperado de Redalyc <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230790008>

Anexos

Entrevista semi estructurada para docentes

1. ¿Cómo es para vos tener alumnos con integración dentro del aula? Desarrollar desde que la escuela te envía el informe que la clase tendrá alumnos con discapacidad o informes profesionales de intervenciones metodológicas puntuales.
2. Realiza una breve descripción acerca de una planificación didáctica para el desarrollo de clases que implican aulas heterogéneas.
3. ¿Quién supervisa tus clases?
4. A la hora de evaluar: ¿cómo planteas las evaluaciones para abordar la diversidad metodológica y curricular?

5. Cuáles te parecen que son los desafíos que hoy se te presentan dentro del aula para lograr aprendizajes en los estudiantes.
6. ¿Cuál crees que debería ser el rol de la psicopedagoga entorno a la inclusión de alumnos con discapacidad? ¿Qué se hace hoy y que debería agregar o enriquecer la institución para promover mejores aprendizajes?
7. ¿Cómo estableces tu relación con los acompañantes integradores? ¿Cómo vivís el aula con profesionales externos?
8. ¿Qué le dirías a un profesor o profesora que tiene que empezar a trabajar con alumnos y alumnas que requieren inclusión?
9. ¿Consideras necesario un rol que reúna las distintas voces que están involucradas en un proceso de inclusión? Si pensas que sí, que características debería tener?

Consentimiento informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es llevada adelante por la Psicopedagoga Elisa Karina Leon, estudiante de la Universidad de Flores y tiene como finalidad recolectar información acerca del rol del psicopedagogo en la escuela media,.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. No se le solicitará ningún tipo de identificación por lo que sus respuestas a la entrevista tendrán carácter de anónimas.

Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación y podrá solicitar, si así lo desea, información sobre los resultados de la misma.

Desde ya le agradezco enormemente su participación.