



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE  
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL ZONA ATLÁNTICA

**DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA**  
**CARRERA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

TESIS DE GRADO

*“Las trayectorias escolares y los movimientos en pos del lazo”.*

Tesista: Anastasia Demaria Zangari

Directora: María del Carmen Porto

Viedma, Rio Negro

2021

*“Las trayectorias escolares y los movimientos en pos del lazo”.*

*2019-2021*

## **Dedicatoria**

*A Isa, Oli y Juan por ser mis motores en esta vida.*

*A mi madre, por creer siempre en mí y enseñarme que vale la pena seguir tras lo que se desea.*

*Para que la leas recostada en alguna nube.*

## Agradecimientos

Agradezco ante todo a mi familia, a mi papá “El Chino”, mi hermana Mariana, mi tía Marita y mi hermana de la vida Ivana Mioni por acompañarme y alentarme siempre en todo.

A mis amigas, por el amor que siempre me han dado. Nadia Cortez, Vanesa Rousiot, Michelle Bertuzzi, Paula Quezada y Morena Patrizio. Son parte de esto. Las quiero y también se las dedico.

A mi Directora de tesis María del Carmen Porto por la inspiración, el acompañamiento, la dedicación y su gran conocimiento compartido. María, hemos construido una hermosa tesis entre charlas y mates. Gracias por tu pasión.

Por último agradezco a cada una de las personas que a lo largo de estos años me acompañaron, me alentaron, me formaron, me escucharon incansablemente y compartieron conmigo el maravilloso camino “del aprender con *otros*”.

Gracias a la vida por tanto.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| 1. Resumen .....   | 7  |
| 2. Introducción.....   | 8  |
| <b>3. Capítulo I: Aspectos Teóricos Metodológicos</b>                                      |    |
| 3.1 Planteamiento del Problema de Investigación.....                                       | 12 |
| 3.2 Estado de la Cuestión.....   | 13 |
| 3.3 Objetivos.....   | 17 |
| 3.4 Algunas Cuestiones Teóricas de la Investigación.....                                   | 17 |
| 3.5 Consideraciones Metodológicas.....   | 22 |
| <b>4. Capítulo II: Escuela Inclusiva y Niños/as con Espectro Autista (TEA)</b>             |    |
| 4.1 La Escuela Inclusiva: cuestiones teóricas y legislativas.....                          | 28 |
| 4.2 El Discurso Médico Psiquiátrico: del Autismo al Trastorno del Espectro<br>Autista..... | 34 |
| 4.3 Entre la Normativa y las Prácticas Posibles.....                                       | 45 |
| <b>5. Capítulo III: Disposiciones y Prácticas puestas en Juego</b>                         |    |
| 5.1 Las Trayectorias Escolares .....   | 50 |
| 5.2 La Implementación de la Normativa a la Práctica.....                                   | 56 |
| <b>6. Capítulo IV: Trayectoria y Lazo.....</b>   |    |
| 6.1 Las Trayectorias en el Nivel Primario y Medio.....                                     | 69 |
| 6.2 Lo Difícil de Propiciar el Lazo.....   | 84 |
| 7. Conclusiones.....   | 87 |

|                    |   |     |
|--------------------|---|-----|
| <b>8.</b>          | Sugerencias.....                          | 91  |
| <b>9.</b>          | Referencias.....                          | 93  |
| <b>10. Anexos</b>  |   |     |
| <b>Anexo N° 1:</b> | Formato de Entrevistas y Entrevistas..... | 98  |
| <b>Anexo N°2:</b>  | Entrevistas.....                          | 100 |
| <b>Anexo N°3:</b>  | Leyes y Resoluciones Educativas.....      | 132 |

## Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo conocer en qué medida contribuyen las trayectorias escolares, diseñadas en el marco de la escuela inclusiva, en la instalación del lazo de aquellos niños/as adolescentes señalados/as con TEA.

Para dicho estudio se seleccionaron categorías conceptuales tales como: Trayectorias escolares, escuela inclusiva, lazo y Trastorno del Espectro Autista- TEA.

Se seleccionó, para el desarrollo de este estudio un enfoque de tipo cualitativo, tomando como muestra a Técnicos de la Dirección de Educación inclusiva, Orientación Técnica y Educación Especial, Técnicos de escuela especial y directivos de escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Rio Negro. Como técnicas de recolección de datos se utilizó la entrevista en Profundidad y el análisis documental.

A su vez, se seleccionó como fuentes de información primaria a técnicos de la Dirección de Educación inclusiva, Orientación Técnica y Educación Especial, Técnicos de escuela especial y directivos de escuelas primarias. Y como fuente secundaria el análisis documental: leyes y resoluciones educativas.

## Introducción

En el siglo XIX, la sociedad muestra cierta preocupación por las personas con discapacidad y abre la posibilidad de una atención educativa distinta y separada de la organización educativa ordinaria.

A partir del surgimiento, en los años `70, de los conceptos de *necesidades educativas especiales e integración escolar*, el de deficiencia y de educación especial comenzaron a entenderse de otra manera, apoyándose en campos disciplinares muy diversos. La inclusión, en estos tiempos, se sostenía en el principio de equiparación de oportunidades, y era reclamada por familiares, docentes, técnicos, etc.

Pero recién en el año 1994, con la Declaración de Salamanca, que ‘el derecho de cada niño/a a la educación’ y ‘el modelo de inclusión’ quedan expuestos a las Naciones. Junto con ello, la necesidad de diseñar respuestas educativas diversificadas que contemplen distintas necesidades educativas que presentan los/as alumnos/as, incluso aquellos/as con alguna discapacidad. Se sustituye la mirada de déficit sobre el/la alumno/a por la identificación de sus necesidades educativas desde una perspectiva pedagógico-didáctica.

Es así como la Provincia de Río Negro contó en un primer momento, con el Proyecto de Integración del Consejo Provincial de Educación (Resolución 1331/93), y a partir del año 2011, la Resolución N°3438/11 del Ministerio de Educación y Derechos Humanos, para la educación inicial, primaria y media. La misma destaca la *inclusión* como un concepto más amplio que el de integración y la entiende como una decisión política, filosófica, social, económica y, sobre todo, pedagógica.

En dicha Resolución se destaca la importancia de trabajar con el diseño de trayectorias personalizadas, que se sostengan de acuerdo a lo que cada estudiante necesita.



El recorrido bibliográfico realizado en torno a las trayectorias escolares que la escuela inclusiva ofrece a los/as niños/as señalados con Trastorno del Espectro Autista, de ahora en adelante TEA, y como las mismas contribuyen en la instalación del lazo, da cuenta de un número significativo de investigaciones y estudios realizados, principalmente, sobre la escuela inclusiva.

En ellas se enfatiza en: las características que debe tener; la ayuda de los recursos tecnológicos, la importancia del apoyo familiar y el trabajo en equipo. La participación y el trabajo colaborativo entre las/os docentes, el personal, el/la maestro/a de apoyo y los/as especialistas dentro del aula y en toda la escuela, también es enfatizado en la inclusión de las/os alumnas/os con TEA. Entonces, si la efectividad de los procesos de inclusión de los mismos depende de las decisiones teóricas-metodológicas y el trabajo en conjunto de todos los actores intervinientes, las trayectorias escolares que se ponen en juego se recortan como una problemática para la investigación psicopedagógica.

Más puntualmente en esta investigación se busca establecer “en qué medida contribuyen las trayectorias escolares, diseñadas en el marco de la escuela inclusiva, en la instalación del lazo de aquellos/as niños/as adolescentes señalados/as con TEA. Viedma 2019-2021”.

Cabe señalar que la perspectiva de análisis adoptada en este estudio refiere al campo de la clínica psicopedagógica y se consideraron centrales los conceptos de: trayectorias escolares, escuela inclusiva, lazo y TEA.

Metodológicamente, en concordancia con el planteo del problema y el marco teórico, resultó adecuado realizar una investigación de carácter cualitativa, a los fines de conocer decires y hacerres de los sujetos partícipes en este estudio.

El área de localización fue la ciudad de Viedma, Provincia de Río Negro. En lo que respecta a la realización del trabajo de campo, se seleccionaron actores de la misma localidad,

como directivos, técnicos de nivel central, Técnicos de Apoyo en la Escuela (TAE) y Maestros de Apoyo a la Inclusión (MAI).

En cuanto a las técnicas de recolección de datos se utilizaron entrevistas en profundidad y análisis documental, tomando como fuentes de información primaria las entrevistas a los actores antes mencionados. Como fuentes secundarias se utilizaron leyes, resoluciones y normativas educacionales nacionales y provinciales.

Por último, los resultados se organizaron en cuatro capítulos y una conclusión que incluyen:

Capítulo N°1: se presentan los aspectos teóricos y metodológicos que dieron lugar a la realización del estudio de investigación.

Capítulo N°2: está compuesto por dos partes, en la primera parte abordaremos los elementos teóricos-prácticos que se ponen en juego en la escuela inclusiva y las trayectorias escolares. En la segunda parte presentaremos un recorrido sintético acerca del concepto autismo-TEA desde dos paradigmas antagónicos, el médico-clínico y el psicoanalítico.

En el Capítulo N°3 se pone en tensión cómo el proceso de inclusión que se describe en las normativas, se desarrolla en la práctica. Esto nos remitirá, al modo en que son definidas/establecidas las trayectorias y la articulación con el grupo áulico, a fin de poder pensar en una efectiva inclusión de las/os niñas/os señaladas/os con TEA.

En el capítulo N°4, se presentan recortes de trayectorias para los/as niños/os señalados/as con TEA, que atravesaron estas prácticas. A partir de las mismas se intentará responder si fueron posibilitadoras de lazo.

Por último, se presenta la conclusión a la que se arribó con este estudio de investigación de tesis de grado, articulando los desarrollos anteriores, en relación con la pregunta del problema que guio el presente estudio.

*Se trata de saber por qué hay algo en el autista, o en aquel que llamamos esquizofrénico, que se congela, si se puede decir así. Pero usted no puede decir que él no habla. Que a usted le cueste trabajo escucharlo, darle su alcance a lo que dicen, no impide que sean personajes finalmente más bien verbosos.*

*Lacan — Entonces, ¿qué le parecen los autistas, a usted?*

*Dr. Cramer — Que, precisamente, no llegan a escucharnos, que quedan atrancados.*

*Lacan — Pero es completamente otra cosa. Ellos no llegan a escuchar lo que usted tiene para decirles en tanto que usted se ocupa de ellos.*

*Dr. Cramer — Pero también que nos cuesta escucharlos. Su lenguaje queda como algo cerrado.*

*Lacan — Es justamente lo que hace que no los escuchemos. Es que ellos no lo escuchan a usted. Pero, en fin, seguramente hay algo para decirles.*

(Fragmentos de la Conferencias en Ginebra sobre “El Síntoma”. Lacan, 1975)

## CAPÍTULO I

### Aspectos Teóricos y Metodológicos

El presente capítulo tiene como propósito presentar los lineamientos teóricos y metodológicos que guiaron el estudio de investigación. Por lo tanto, el material presentado, se encuentra organizado, a partir de los siguientes ejes: planteamiento del problema de investigación, estado de la cuestión, sus objetivos, algunas cuestiones teóricas y por último, las metodológicas.

#### **Planteamiento del Problema de Investigación.**

La historia da cuenta que es en el siglo XVIII cuando surgen en Europa las instituciones especializadas para personas con deficiencia, las mismas realizaban un trabajo asistencialista más que educativo. En el siglo XIX, la sociedad muestra cierta preocupación por las personas con discapacidad y comienza a entenderlos como sujetos con derechos y a plantearse la ‘necesidad’ de contar con una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa ordinaria. Luego, en la década de los ’70 -apoyándose en consideraciones provenientes de campos disciplinarios muy diversos- se cambió la forma de concebir tanto la deficiencia como la educación especial y se empieza a pensar en término de *necesidades educativas especiales*.

Y aunque este concepto -que remite tanto a las dificultades de aprendizaje como a los recursos educativos que son necesarios para atenderlas- si bien recibió muchas críticas, no podemos desconocer su *valor histórico* ya que, fue el que *abrió el camino a la integración escolar*.

Así, la integración, a través de evaluaciones, determinaba quienes de los niños “llamados especiales” (con discapacidades físicas, mentales, sensoriales, orgánico-funcionales) que hasta el momento tenían una educación que iba en paralelo al sistema

educativo común, *podían ser integrables o no*. Dentro de esta perspectiva, ‘la inclusión’ a una educación común no era un derecho sino una posibilidad. Sin embargo, no es hasta 1994, que ‘el derecho de cada niño a la educación’ y ‘el modelo de inclusión’ queda expuesto a las Naciones, en la Declaración de Salamanca y junto a ello, la solicitud de que se diseñen respuestas que contemplen las distintas necesidades educativas que presentan los/as alumnos/as, incluso aquellos/as que tengan alguna discapacidad. Es desde este momento, que la escuela inclusiva tendrá entre sus metas, la superación de la educación especial como subsistema paralelo a la educación común, la sustitución de la mirada de déficit sobre el alumno/a por la identificación de sus necesidades educativas desde una perspectiva pedagógico-didáctica.

La Provincia de Río Negro fue participando de todas las perspectivas reseñadas, primero fue el Proyecto de integración del Consejo Provincial de Educación (Resolución 1331/90). Y a partir del año 2011, la resolución N°3438/11 del Ministerio de Educación para la educación inicial, primaria y medio, destaca la *inclusión* como un concepto más amplio que el de integración y la entiende como una decisión política, filosófica, social, económica y sobre todo pedagógica. Y, para cumplir con la responsabilidad de acompañar a cada alumno/a, la misma Resolución propone el diseño de “trayectorias escolares individuales” y crea los cargos de Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) y el cargo de Técnico de Apoyo en la Escuela (TAE), cargos que pasan a integrar el *Equipo técnico de apoyo a la inclusión*.

### **Estado de la Cuestión**

El recorrido bibliográfico realizado en torno a las trayectorias escolares que la escuela inclusiva ofrece a los/as niños/as señalados con TEA da cuenta de un número significativo de investigaciones que teorizan acerca de la *inclusión escolar*, en ellas se enfatiza en: las características que debe tener; la relación entre modelos escolares inclusivos y el desarrollo de

culturas escolares innovadoras y colaborativas; la ayuda de los recursos tecnológicos y la importancia del apoyo familiar y de los docentes en los procesos de inclusión, aclarando que para que ésta sea efectiva no alcanza con la aceptación sino que se necesita del compromiso de todos los actores intervinientes y el trabajo en equipo. Para lo cual, se plantea la necesidad de una mayor formación en actitudes hacia la misma por parte del profesorado y la importancia de la intervención psicopedagógica. Asimismo, junto a todas estas investigaciones coexisten importantes aportes teóricos-prácticos que analizan el paradigma de la escuela inclusiva. Cito entre ellos a: -*“Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas”*. Escrita por María del Carmen Ortiz González y Xilda Lobato Quesada (2003). - *“Sistemas de aprendizaje e inclusión educativa. Procesos cognitivos e interactividad”* de Elichiry, Nora Emilce; Arrúe, Carola; Aizencang, Noemí; Maddonni, Patricia; Nakache, Débora; Scavino, Carolina (2004). - *“La educación inclusiva es nuestra tarea”* de Meybol Calderón (2012). -*“Preguntar la diferencia: cuestiones sobre inclusión”*, de Carlos Skliar (2014). -*“La relación entre las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de educación primaria hacia la adopción de un enfoque inclusivo, una aproximación etnográfica”*. Llevada adelante por Diana Yareli Varela Saucedo (2014) - *“La escuela inclusiva”* de Francesc Marc Esteve Mon Oscar Ruiz Agut Sergio Tena BenagesIvan Úbeda Prades (2006). - *“Estilo de enseñanza y su relación con la actitud hacia la inclusión en profesores de educación primaria del distrito de Paucarpata”* (2016) tesis escrita por Andrea Melisa Obando. -*“Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva”*. Escrita por la investigadora Érica Lorente Muñoz y la Dra. Auxiliadora Sales Ciges (2017). -*“El psicopedagogo como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, una mirada desde los programas de Integración en Chile”* de Nancy Verónica Tello Muñoz (2017).

Aquí encontramos autores tales como Skliar Carlos, Calderón Meybol, Contreras Domingo, Ainscow Mel, Blanco Rosa, Echeitas Sarrionandia Gerardo, quienes trabajan y se

preguntan acerca de la educación inclusiva sus alcances y nuevas formas de pensarla y abordarla.

Ahora bien, puntualmente, con respecto a las trayectorias escolares propuesta en la escuela inclusiva para niños/as adolescentes indicados con Trastorno de Espectro Autista, se ha encontrado, escasas indagaciones. Entre ellas:

- *“Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)”* de Josefina Lozano Martínez, F. Javier Ballesta Pagán, Salvador Alcaraz García, M. Carmen Cerezo Máiquez (2013). Esta investigación concluye señalando que si bien los recursos tecnológicos son importantes ayudas para este alumnado, dudan de la relación entre progreso tecnológico e inclusión.

- *“La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa”* de Josefina Lozano Martínez, Salvador Alcaraz García y Pilar Colás Bravo (2010). Este estudio muestra que ‘la interacción y el trabajo colaborativo’ entre los docentes con alumnos con TEA y especialistas tiene una incidencia positiva en los procesos de enseñanza y comprensión de emociones y creencias y mejoras de habilidades sociales.

- *“La Inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México”* tesis doctoral de Myriam Mojica Martínez (2012) realizado en México. Este estudio concluye afirmando que si ‘los maestros y el personal participan en las buenas prácticas dentro del aula y en toda la escuela’, comparten la responsabilidad con el maestro de apoyo e integran al niño con los/as compañeros/as de clase, se percibiría una actitud positiva logrando así la aceptación y la interacción de los/as compañeros/as con el niño/a con TEA y lo ayudaría a estar eficazmente incluidos/as en la sociedad.

- *“La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”* de Marcela Villegas Otárola, Cecilia Simón Rueda y Gerardo Echeitas Sarrionandia

(2014) realizada en Chile. Los resultados muestran que la valoración de la escolarización está claramente relacionada con el bienestar emocional, ámbito con mayor relevancia que el académico.

- *“La integración escolar de personas con Trastorno del Espectro Autista en el marco de la escuela común”* tesina de Ivanna Maia Militello (2012), donde se concluye que en todos los casos están a favor de la integración escolar de los niños con TEA y de los con NEE en el contexto de la escuela común. Pero se advierte que para que esto suceda debe haber ‘un compromiso por parte de los actores intervinientes y trabajo en equipo’. Destacando el lugar fundamental del psicopedagogo en dicho trabajo.

En síntesis, los trabajos señalan que los procesos de enseñanza y la aceptación e interacción de los/as compañeros/as con los/as alumnos/as con TEA -imprescindible para que estén eficazmente incluidos/as en la sociedad- dependen de la participación y el trabajo colaborativo entre los/as docentes, el personal, el/la maestro/a de apoyo y los/as especialistas dentro del aula y en toda la escuela. Y que los/as padres/madres valoren de los centros de educación primaria, el bienestar emocional más que el académico.

Ahora bien, entre los aspectos que despertaron mi interés sobre la temática cabe mencionar, la literatura vigente consultada donde se insiste tanto en ‘destacar’ la falta de consenso acerca de lo que se entiende por escuela inclusiva, como la necesidad y, al mismo tiempo complejidad del trabajo en conjunto de todos/as los/as actores intervinientes en los procesos de inclusión de aquellos niños/as indicados bajo la sigla TEA.

En consecuencia, las trayectorias escolares que los equipos de inclusión diseñan para estos niños/as se recortan como una problemática para la investigación psicopedagógica. Por ello, con este estudio, y sin desconocer la complejidad de la temática en cuestión, se busca dilucidar: “en qué medida contribuyen las trayectorias escolares, diseñadas en el marco de la



escuela inclusiva, en la instalación del lazo de aquellos niños/as adolescentes señalados/as con TEA. Viedma 2019-2021.

## **Objetivos**

### *Objetivos Generales*

-Conocer si las trayectorias escolares diseñadas, en el marco de la escuela inclusiva, para aquellos/as niños/as adolescentes señalados/as con TEA, son propiciadoras de lazo.

### *Objetivos Específicos*

- Identificar qué elementos teóricos y prácticos están presentes a la hora de hablar de trayectorias escolares y escuela inclusiva.
- Describir las disposiciones y prácticas puestas en juego para la inclusión escolar de niños/as adolescentes con TEA.
- Analizar la situación escolar de los niños/as adolescentes que atravesaron por estas prácticas.
- Establecer las posibilidades de lazo generadas por las trayectorias escolares diseñadas para aquellos/as niños/as adolescentes señalados con TEA.

## **Algunas Cuestiones Teóricas de la Investigación**

Para el abordaje del objeto de estudio se considerarán centrales las categorías conceptuales de: Trayectorias escolares, escuela inclusiva, lazo y Trastorno del Espectro Autista- TEA.

Las políticas de inclusión - a nivel nacional y provincial- definen a las trayectorias escolares como aquellos diseños de ‘recorridos individuales’ que permitan una inclusión educativa, garantizando el derecho a la educación de todos/as los/as niños/as. Por su parte,

Flavia Terigi (2007-2017) clasifica a estas trayectorias<sup>1</sup> en dos tipos: las ‘teóricas’, que son las que el sistema propone de manera lineal, homogénea, estándar y cronológica. Y las ‘reales’ que implican recorridos diversos, heterogéneos, variables y contingentes que realiza un estudiante a lo largo de todos sus años de *escolarización*.

Esta autora advierte que, a lo largo del tiempo, este concepto fue quedando abrochado a las dificultades de aprendizajes, razón por lo cual en el año 2017 propone pensarlo desde una *perspectiva* que pone en tensión dos categorías que antes se pensaban de maneras aisladas: las biografías escolares y las condiciones estructurales. Es decir, tensiona elementos propios del “núcleo duro del sistema educativo” tales como: aprendizaje monocrónico, repitencia como único modo de reagrupamiento y un saber pedagógico-didáctico que sostiene la homogeneidad, los cuales vienen a impactar, muchas veces, en la producción de los recorridos escolares de los niños/as adolescentes

Desde esta perspectiva advierte que “[...] El conocimiento profesional docente necesita ser enriquecido, necesita ser fortalecido, con miradas que permitan entender la producción de los sujetos y construir el punto en el cual una intervención adecuada del docente podría ayudar a que el conocimiento avance o se reformule (Terigi, 2017, p.51)”.

Como dice Domingo Contreras (2010), “la educación no es un problema de igualdad, sino de lo adecuado a cada una o a cada uno” (p.6), por lo tanto, el desafío escolar está en poder atender múltiples trayectorias que contemplen las posibilidades de cada estudiante, y en su construcción definir qué conocimientos transmitir para que, efectivamente, sean útiles para la vida y para el desarrollo como sujetos autónomos en el mundo. Esto último interpela al

---

<sup>1</sup>“Dicho concepto viene extrapolado de la sociología francesa emerge en estudios de trayectorias laborales que trataban de romper la explicación de las trayectorias laborales solo por condiciones de los sujetos- la creatividad, las disposiciones personales, la formación específica-o por condiciones estrictamente estructurales-las reglas del mercado-. Lo que se mostraba es que, cuando se estudian localmente los procesos de desarrollo de las trayectorias laborales, no se puede construir una explicación completa si no se analizan las condiciones institucionales en las cuales ocurría la incorporación al trabajo”. (Terigi, 2017, p.38)

currículo el cual no debe pensarse como algo cerrado y acabado, sino que debe estar guiado por la pregunta acerca de que vale la pena ser ofrecido y vivido como interrogantes (Contreras, 2010, p.25)

Sin perder de vista estas conceptualizaciones, en este trabajo entendemos por *trayectorias escolares* al acompañamiento escolar que el docente propone a cada niño/a, teniendo siempre como objetivo el respeto por los tiempos lógicos, la constitución subjetiva, el contexto social y familiar. ‘Acompañamiento’ que se materializa en respuestas adecuadas que fortalezcan el proceso de aprendizaje en los sujetos. En otras palabras en prácticas escolares que apuestan no solo a las construcciones cognitivas, sino también a la autonomía y a la confianza personal en término de lazo.

En este contexto, una *escuela inclusiva* para todos/as se recorta como el escenario privilegiado para que las mismas se construyan.

En palabras de Dyson y Millward (2000):

Una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes necesidades y características de cada aprendiz, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar. (p.14)

Por lo cual, definimos *escuela inclusiva* a esa institución que construye sus pilares sobre la heterogeneidad de los sujetos que la habitan, es decir, acordes a las posibilidades y fortalezas de cada sujeto. Respetuosa de la diversidad, podrá ofrecer ayudas y/o apoyos singulares a quienes lo necesiten garantizando que el tránsito de todos/as sea igual de significativo y evitando caer en procesos de categorización de sus destinatarios.

Ahora bien, ‘educar’ dirá Leandro de Lajonquiere (2000) es transmitir marcas simbólicas, que lo ayuden a conquistar por sí mismo un lugar en su historia familiar, y desde allí lanzarse al deseo. Deseo que le posibilitará ‘el lazo’ con el mundo, con la sociedad.

Entonces, a la escuela le corresponde trabajar desde lo que el niño/a trae - aquello que lo/a particulariza, que lo/a ancla a algo o a alguien, que le resulta interesante -, y pensar que allí está el punto de partida desde donde podría ‘enlazarlo’. El psicoanálisis nos enseña que cuando un niño nace, nace en el campo de un Otro y es ese Otro el que, con su contención y protección, le otorgará marcas significantes que le posibilitarán ‘enlazarse’ a la vida, a la cultura. Este Otro, dirá Clemencia Baraldi (1992), se presenta en lugares y tiempos distintos (la madre, las instituciones, las escuelas, etc.) sin agotarse en ninguno de ellos.

En este punto, para pensar la tarea de ‘transmisión’ de la escuela recurrimos a J. A. Miller (2013) cuando explica que:

Para que yo me ponga a trabajar debe producirse un desgarró en el saber, en el mío [...] Debe haber allí un desgarró producido por algo que engancha, esa es la definición de rasgón. (Miller, 2013, p. 13)

Es decir, poder pensar que es desde esa rotura, desde ese hueco al que alude el autor, que un adulto en calidad de educador podría ‘enlazar’ en cada propuesta ‘algo’ de la subjetividad de esos/as niños/as.

Por lo expuesto aquí entenderemos al *lazo*, como ‘esos’ movimientos, apuestas, puestas en juego en la relación docente-alumno/a capaces de conmovier algo de la subjetividad en un niño/a y de ‘incluirlo/a’.

En cuanto al término *Trastorno del Espectro Autista- TEA-*, éste es acuñado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-DSM V-del año 2014, después de varias reformulaciones realizadas al

concepto Trastorno Autista, a saber: en el DSM II de 1980 figuraba entre los trastornos profundos del desarrollo no especificados, en el DSM 3R (1987), lo separan de ellos y en 1994 en el DSM IV aparecen bajo el rótulo de Trastornos Generalizados del Desarrollo junto a cuatro cuadros más (Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo de la Niñez, Síndrome de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (TGD no E). Ubicado como Trastornos Generalizados del Desarrollo se lo entiende como: “un obstáculo severo en el desarrollo infantil de base neurobiológica, con variadas etiologías. Aparta el autismo de la psicosis (Tallis, 2016, p.31-32)”.

Así, aunque la nomenclatura TEA es la utilizada por la normativa del sistema educative rionegrino, en este trabajo entendemos que tanto la descripción como la comprensión del autismo<sup>2</sup> varían de acuerdo al enfoque desde donde se lo aborde. Por ejemplo, el discurso médico<sup>3</sup> respalda la propuesta del DSM V, donde es definido como: déficit persistente en la comunicación e interacción social; patrones de comportamientos, interés y actividades, restringidos y repetitivos (Martos, 2017). El psicológico lo entiende como la presencia de alteración en el desarrollo social, desarrollo lingüístico retrasado o anómalo, entre otros. Y en términos psicoanalíticos el autismo refiere a la ausencia de un Otro que aloje desde su deseo al recién llegado. Lacan plantea que en los niños/as llamados/as autistas, la falla se produce a nivel del llamado.

En esta investigación entendemos al *Trastorno del Espectro Autista- TEA-* como aquellos padecimientos psíquicos, que vive un niño/a, a consecuencia de una carencia de recursos simbólicos primarios significativos no donados por un Otro y que resultan necesarios para

---

<sup>2</sup>Vocablo que proviene del griego *autos que significa* “en sí mismo”.

<sup>3</sup>El primero en hacerlo fue el psiquiatra estadounidense Leo Kanner (1938) quien lo describió como un síntoma comportamental que se manifiesta por una alteración del lenguaje, en las relaciones sociales, y de los procesos cognitivos, manifestándose en los primeros años de vida. Es una condición en el niño que le imposibilita su entrada en el mundo

poder ubicarse como sujetos de deseo. Niños/as que se encuentran impedidos/as de vincularse con su entorno y sus pares desde el decir, desde la palabra. Y que no siempre presentan problemas cognitivos o madurativos.

### **Consideraciones Metodológicas**

Teniendo como referencia los supuestos teóricos elegidos para sustentar el problema de estudio, optamos por una investigación de tipo cualitativa, ya que la misma nos permitió la descripción y el conocimiento en profundidad de aquello que nos planteamos investigar. En este caso conocer y captar “en qué medida las trayectorias escolares diseñadas en el marco de la escuela inclusiva, contribuyen para que aquellos/as niños/as señalados/as con TEA, puedan hacer lazo.

Decisiones para ingresar a la recolección de datos

- *Área de Localización:*

El área de localización de la investigación fue la ciudad de Viedma (Río Negro). Para la realización del trabajo de campo se seleccionaron, puntualmente, de nivel primario la escuela: N°261 turno mañana y tarde, escuela N°2 y de nivel medio CET N°11 Escuela Secundaria de Formación Agraria y Escuela Secundaria Rionegrina N°141 que tenían en curso, o habían tenido trayectorias escolares para niños/as y adolescentes con TEA.

Los criterios priorizados para la elección fueron: la singularidad de cada escuela en término de escuela inclusiva y que llevaron adelante trayectorias. Además de la *accesibilidad* para ingresar a trabajar en ellas.

- *Unidad de Análisis:*

Las trayectorias escolares diseñadas para niños/as con TEA

- *Unidades de información:*

Actores escolares que participaron de la inclusión de niños/as con TEA:

- Cuatro (4) Técnicos de la Dirección de Educación Inclusiva Orientación Técnica y Educación Especial, del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia.
- Dos (2) Técnico de Apoyo en la Escuela (TAE),
- Una (1) maestra de apoyo a la inclusión especializado en TEA.
- Dos (2) directivos de escuelas.

Se optó por una muestra de tipo *no probabilística* donde los sujetos fueron elegidos por ser relevantes y significativos para el estudio.

- *Criterios de Selección de las Unidades de Información:*

Aquí los criterios priorizados para la selección fueron: que hayan participado de procesos de inclusión, diseño de trayectorias y acompañamiento de niños/as con TEA. Dicha selección fue dándose de manera progresiva tomando como referencia los datos suministrado por los mismos actores que se fueron entrevistando, esto nos permitió ubicar los profesionales que participaron de estos procesos.

- *Técnicas de Recolección de Datos:*

Fuentes primarias:

*Entrevista focalizada:* esta técnica resultó apropiada para acceder al universo de significaciones de los informantes frente al tema que se indaga.

Se llevaron adelante un total de nueve (9) entrevistas: cuatro (4) técnicas de la Dirección de Educación Inclusiva, Orientación Técnica y Educación Especial, del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Rio Negro, un (1) Directivo de escuela primaria de la localidad de Viedma, un (1) vicedirectivo de escuela primaria, dos (2) Técnicos de Apoyo a la Inclusión en la Escuela de Nivel Medio y una (1) Maestra de Apoyo a la Inclusión de Escuela Primaria.

El instrumento fue una guía de entrevista organizada a partir de grandes ejes para dar lugar a la palabra de los/as entrevistados/as (los modelos se adjuntan en Anexo N°1). Además,

para poder transcribir las entrevistas y no descuidar los detalles se recurrió al registro magnetofónico (grabador). (Ejemplo de una de ellas en el Anexo N°2).

Fuentes Secundarias:

*Análisis Documental:*

Se analizaron diferentes documentos en relación a la temática, con el objetivo de ingresar al escenario normativo-prescriptivo de la problemática. De esta manera, se trabajó con leyes y resoluciones que establecen y regulan las prácticas de inclusión en la Provincia de Río Negro. Entre ellas: Ley Federal de Educación N°24195; Ley Orgánica de Educación N°2444/91 y su modificatoria Ley N°2532/92; Ley N°2055/85 Promoción Integral de las personas discapacitadas y Ley Nacional de Educación N°26206/06.

Y las resoluciones provinciales N°1331/90 Proyecto de Integración Escolar; N°855/93; N°192/97 y N°3438/2011. (Esta última adjunta Anexo N°3)

También, documentos institucionales: trayectorias escolares, seguimiento, evaluaciones, entre otros.

Cabe aclarar, que se apeló a la *triangulación* de los datos obtenidos de las diferentes técnicas e instrumentos ya que los mismos, permitieron disminuir errores en el trabajo de campo, y por otro lado, demostrar al final del estudio que la realidad ha sido *válidamente* representada.

La tarea de codificación y análisis de los datos se dio de manera conjunta con la etapa de recolección de información, en tanto a ellas se las entiende desde una conexión de interdependencia y de reciprocidad mutua.

De esta manera, se trabajó en un primer momento con las fuentes de información secundarias, esta tarea permitió la construcción de escritos parciales y la organización de la





|   |  |  |          |          |  |          |          |  |  |  |  |  |
|---|--|--|----------|----------|--|----------|----------|--|--|--|--|--|
| <p>2-Selección, recolección, sistematización y análisis de la información secundaria.</p>   |  |  | <b>X</b> | <b>x</b> |  |          |          |  |  |  |  |  |
| <p>3-Construcción de la muestra.<br/>-Listar la totalidad de los actores institucionales conforme a los criterios establecidos.</p> |  |  |          |          |  | <b>x</b> | <b>X</b> |  |  |  |  |  |
| <p>4-Construcción de las guías para las entrevistas<br/>-Ingreso a campo-<br/>Realización y análisis de las entrevistas</p>         |  |  |          |          |  |          | <b>X</b> |  |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |  |   |   |   |   |   |
|--|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|
| <p>5-<br/>Procesamiento<br/>de datos.<br/>- Análisis e<br/>interpretación<br/>de datos</p> |  |  |  |  |  |  |  | x | x | x |   |   |
| <p>7- Redacción<br/>informe de<br/>Tesis.</p>  |  |  |  |  |  |  |  |   |   | x | x | x |

## Capítulo II

### Escuela Inclusiva y Niños/as con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Este capítulo introduce, por una parte, a cuestiones teóricas y legislativas que dan cuenta del camino que se ha recorrido en nuestro país y nuestra provincia para llegar a lo que hoy conocemos como *escuela inclusiva*. Y, por otra parte, a una breve teorización acerca del autismo/TEA priorizando dos discursos: el médico y el psicoanalítico.

#### La Escuela Inclusiva: Cuestiones Teóricas y Legislativas

La educación de las personas con discapacidad fue sosteniendo distintos argumentos teórico-prácticos que postularon, a lo largo de la historia, la *exclusión*, la *segregación*, la *integración* y estos tiempos, la *“inclusión”*. Sin embargo, vale destacar, que a pesar de todos estos cambios, la exclusión sigue siendo un fenómeno que aumenta cada día y que ya no responde a rasgos físicos o intelectuales, sino que la viven personas de bajos recursos sociales, de culturas distintas y también, los llamados niños con problemas emocionales, población que muchas veces no cuadra dentro de ninguna categorización, quedando sin respuestas por parte de la escuela.

En consecuencia, hablar de educación inclusiva es ubicarse dentro de un paradigma que así la entiende y define. En palabras de Rosa Blanco (2008) es: “aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación (p.5)”. Aquella cuyo trabajo está orientado a promover una educación democrática, inclusiva, forjada sobre los pilares de la equidad y la justicia social.

Por ello, no debe entenderse como sinónimo de inclusión para personas con discapacidad sino como un derecho universal más allá de la discapacidad, la etnia, o la clase social a la que se pertenezca. Una escuela inclusiva es una escuela para todas/os, en la cual se brinden herramientas a todos/as los/as estudiantes a fin de posibilitarles oportunidades.

Sin embargo, frente a estas claras definiciones corresponde señalar que los documentos presentados en la última conferencia celebrada en Ginebra en el año 2008, develan como cada país de acuerdo a su realidad, la define desde parámetros diferentes, es decir, dan cuenta de “la falta de consenso” acerca de lo que se entiende por la misma (María Ester Mancebo, 2010). Esta situación de indeterminación, lleva a muchos autores a manifestar que “se hace necesario y hasta urgente, delimitar con precisión sus fronteras a fin de evitar posibles confusiones y organizar con éxito el mundo de la práctica”. (Llera, 2011, p.7)

En síntesis, aunque la educación inclusiva no sería un fin en sí misma sino un medio, una herramienta para la construcción de un mundo más equitativo. Sin embargo, hasta la fecha, es aún, más un deseo que una realidad, “un término en construcción, un término polisémico” (Mancebo, 2010 p.3), un nuevo paradigma que tiene como desafío abordar la educación no como un único dispositivo escolar, sino como un dispositivo que pueda adaptarse con propuestas curriculares, metodológicas, acorde a cada singularidad. En palabras de Aiscow (1999), una “escuela en movimiento” que tiene como objetivo poder dar respuesta a la diversidad que la habita.

Una escuela, como se dijo en el marco teórico, que construye sus pilares sobre la heterogeneidad de los sujetos que la habitan, es decir, acordes a las posibilidades y fortalezas de cada sujeto. Respetuosa de la diversidad, podrá ofrecer ayudas y/o apoyos singulares a quienes lo necesiten garantizando que el tránsito de todos/as sea igual de significativo y evitando caer en procesos de categorización de sus destinatarios/as.

### *Acerca del Marco Legal*

A continuación se realizará un breve recorrido por distintas leyes, resoluciones y acuerdos a nivel nacional y provincial que muestra cómo se fue llegando, en nuestro país, a lo que hoy conocemos como “escuela inclusiva”.

Así, la Ley Federal de Educación N° 24195 promulgada en el año 1993, establece que las personas con necesidades educativas especiales realizarán su trayecto educativo en centros, o escuelas de educación especial, que de ser posible se realizará “su integración al sistema de educación común” previendo para la misma todas las apoyaturas y estrategias didácticas que requiera la situación.

Unos años antes en nuestra provincia, el Consejo Provincial de Educación por Resolución N°1331/90, aprobó “El Proyecto de Integración Escolar”. Como antecedente contó por un lado, con las experiencias que desde el año 1980 se venían realizando en distintos lugares de la provincia y por otro lado, con el marco referencial que le otorgó la Ley N°2055/85 de "Promoción integral de las personas con discapacidad".

En cuanto a su denominación: "Integración del alumno con discapacidades físicas, sensoriales, mentales leve y con necesidades educativas especiales en el sistema educativo común", en el año 1993 por Resolución N°855/93, cambia por "Integración de alumnos con discapacidad al sistema educativo común". En el año 1997, por Resolución N°192/97, se ajustan los siguientes aspectos:- Ámbitos de responsabilidad de los distintos actores del sistema involucrados en este proyecto;- Requisitos para ingresar al proceso de integración;- Documentación mínima e indispensable que debe constar en el legajo del alumno/a en proceso de integración; - Parámetros matriculares;- Tiempos y criterios para la permanencia del/la alumna/o en proceso de integración;- Lineamientos de acreditación y evaluación.

Un año después del proyecto, la Ley Orgánica de Educación N°2444/91 y su modificatoria Ley N°2532/92, también establece en su Art. 51 que:

*"La educación especial... se brindará en los establecimientos del sistema común con el asesoramiento y la participación técnica y pedagógica del personal especializado necesario en cada caso... de acuerdo a lo previsto en la ley 2055".*

Entonces, como se puede observar hasta ese momento, en lo que respecta a *educación especial* la normativa provincial (Ley Orgánica de Educación, Ley del Discapacitado, Proyecto de Integración, Lineamientos Curriculares, etc.) ya venía implementando las actuaciones, ahora, establecidas por la Ley Federal de Educación.

En 1998, es el Acuerdo Marco de Educación Especial, el que propone un cambio en las prácticas educativas, "tendientes a consolidar un modelo de escuela inclusiva". Y define a la Educación Especial como un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos destinados a asegurar un "proceso educativo integral, flexible y dinámico", transversal al sistema educativo que se caracteriza por diversos grados de inclusión-restricción de los contextos. A su vez entiende a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), como las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular (1998, p. 1). Y aunque se hable de la necesidad de superación de los subsistemas de educación aislados (común-especial), sin embargo, en dicha reglamentación se siguen sosteniendo las instituciones de educación especial para aquellas situaciones en las cuales las estrategias aplicadas resulten insuficientes. Plantean la necesidad de superar el modelo médico-psicométrico, el cual pone especial atención en el diagnóstico y la clasificación y pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos.

Será la Ley Nacional de Educación N°26206 del año 2006, la que viene a establecer que: la educación especial es la modalidad educativa desde la cual se garantiza el acceso de las personas con discapacidades temporales o permanentes, al sistema educativo en su totalidad. Se rige por el *principio de inclusión educativa* desde la cual se abordarán todas las problemáticas que no pueda abordar la escuela común. Y su función será de:

- a) Posibilitar *una trayectoria educativa integral* que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) *Contar con el personal especializado* suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) *Propiciar alternativas de continuidad para su formación* a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Así, la inclusión defiende dirá, Pilar Arnaiz Sánchez (2012), el aprendizaje y la participación de todos/as los/as alumnos/as en riesgo de exclusión, y no se refiere, exclusivamente, como sucedía en el caso de la integración escolar, a aquellos/as alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. (p.31)

En Río Negro, en el año 2011 y en coincidencia con estos postulados, el Ministerio de Educación y Derechos Humanos por Resolución N°3438/11, aprueba los lineamientos que regula todo el proceso de “inclusión de los alumnos/as con discapacidad” en los Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio.

En sus fundamentos, dicha resolución define a “la educación” como una política de Estado, un derecho de todos/as y para todos/as, a la “escuela inclusiva” como una escuela para todos/as más allá, de la discapacidad, sin restricciones pero con las “apoyaturas necesarias”



para que el tránsito de todos/as los/as niños/as sea igual de significativo. Y a “la enseñanza” - tomando como punto de partida la Declaración de Salamanca de 1994- como la encargada de dar respuestas diversificadas a las necesidades educativas de los/as alumnos/as, incluidos/as aquellos/as con discapacidad.

Una enseñanza que atiende lo singular pero pensada desde lo colectivo del encuentro con pares, en donde todos/as los/as que componen el sistema educativo sean partes responsables de lo que se refleja en las aulas. Una enseñanza que necesita- como señalan algunos autores, entre ellos Aiscow (1999) y Rosa Blanco (2008)-, poder contar con un currículo flexible que pueda modificarse, alterarse, adaptarse sobre la marcha de la realidad escolar, para que a cada estudiante que habita la escuela se le pueda brindar un determinado contenido desde diversos caminos, respetando siempre sus posibilidades.

Una enseñanza que para asegurar la participación y el aprendizaje de todos/as los/as niños/as y adolescentes “en el marco de escuelas y servicios comunes de Nivel Inicial, primario y Medio” tiene que revisar a nivel institucional, en texto de la citada resolución:

Las dimensiones que componen el Proyecto Educativo Institucional, [...] el orden instituido, sus normas y disciplinas, la participación de la comunidad educativa, revisión de normativas al interior de cada nivel educativo, redefinición de modos de intervención de los equipos de apoyo, actualización y capacitación docente e incremento o redistribución de recursos. (p. 8)

Así, la normativa postula una escuela que trabaje con las diferencias y que las mismas sean el motor de las prácticas escolares diferenciándose, del conocido discurso homogeneizador.

Antes de ingresar al decir de los actores, haremos un breve recorrido acerca del llamado Trastorno del Espectro Autista (TEA) ya que, se trata de la población en la que nos detendremos para pensar la escuela inclusiva en el marco de la teorización y pautas legales precitadas.

Cabe aclarar que, si bien no desconocemos que son varias las miradas y concepciones teóricas desde donde se sostienen diagnósticos e intervenciones clínicas vinculadas al autismo, a los efectos de este trabajo sólo abordaremos dos de ellas. Por un lado, el discurso médico apoyados en los manuales de psiquiatría y por otro lado, como lo entiende y describe el psicoanálisis de la escuela francesa, cuyo mentor fue Jacques Lacan.

### **El Discurso Médico Psiquiátrico: del Autismo<sup>4</sup> al Trastorno del Espectro**

#### **Autista**

El término *autismo* es utilizado por primera vez en el siglo XIX por Bleuler, psiquiatra Suizo (1857-1939), quien utiliza este término para ubicar un síntoma dentro de la esquizofrenia: “estos se caracterizaban por un ‘insuficiente contacto con el ambiente’ y en cambio, una vida interior, replegada sobre sí misma. (Bleuler, 1960, en Raffaini, 2019)”.

En los años ‘40 se produce un gran cambio de la mano de dos autores que coexisten durante la Segunda Guerra Mundial. Leo Kanner<sup>5</sup>, quien en 1943 introduce el concepto de “autismo infantil precoz”; y Hans Asperger, que en 1944 describe un cuadro con muchas similitudes al que denominó “psicopatía autista”.

Leo Kanner, es quien por primera vez diferencia el autismo de la esquizofrenia. Lo describe como “un síntoma comportamental” que se manifiesta por una alteración del lenguaje,

---

<sup>4</sup>Vocablo que proviene del griego *autos* que significa “en sí mismo”.

<sup>5</sup> Que en la década del ‘30 publica el primer *Manual Psiquiátrico del niño* (1935).

en las relaciones sociales, y de los procesos cognitivos, manifestándose en los primeros años de vida. Es una condición en el niño que le imposibilita su entrada en el mundo:

[...] la característica principal es que toda iniciación que viene del exterior es experimentada como una intrusión. Esto incluye la alimentación y los cuidados corporales. No piden nada, cuando se les habla es como si no escucharan, como si fueran sordos, no contestan.

También hay trastornos del lenguaje, algunos niños no hablan nunca, otros utilizan a veces una palabra y no la vuelven a utilizar nunca más otros hablan de acuerdo a su voluntad.

Tienen repeticiones ecológicas, escuchan una frase o una palabra que repiten y ecopraxia, repetición de movimientos.

La fijeza e inmutabilidad es una de las características más importantes descritas por Kanner. La fijeza tiene que ver con los movimientos repetitivos, de cierto orden que rechaza que se modifique”. (Silvia Tendlarz, 2016, pp.18-19)

Mientras el segundo, H. Asperger, ubico en estos niños problemas de comportamiento, dificultad para relacionarse, imposibilidad para hacer contacto visual, movimientos estereotipados, lenguaje empobrecido, entre otros.

En el año 1952 surge la primera versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association- APA) en ella no se contempla el autismo, como un diagnóstico específico, tampoco se lo hace en la segunda versión de 1968. Aquí se lo considera como una característica de la esquizofrenia infantil.

Luego, en el DSM III (1980) se incluye al autismo dentro de los “Trastornos profundos del desarrollo” dentro de sus características se encuentran la dificultad para adquirir aptitudes cognitivas, lingüísticas, motrices y sociales. En el DSM III R (1987) aparece el término “Trastorno Generalizado del Desarrollo” (TGD), con este nombre se agrupan múltiples desviaciones del desarrollo, implicadas en la adquisición de aptitudes sociales y del lenguaje.

A finales del siglo XX y hasta la actualidad, asistimos a una *patologización* de la infancia cada vez más marcada, nos invaden las estadísticas y: “predomina un discurso de la cuantificación y el régimen de la homogeneidad que nos vuelve a todos iguales”. (Silvia Tendlarz, 2016, p. 13)

Reflejo de esto, es el Manual Diagnóstico donde se busca estandarizar cada vez, con mayor precisión, lo que debe ser la infancia, y todo aquello que se salga de ese pequeño sendero será rotulado, etiquetado y medicalizado. En este contexto el niño autista pasa a ser su objeto privilegiado.

En consecuencia, en el DSM IV (1994) la psicosis desaparece y surge el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Bajo esta sigla se ubica a cinco patologías diferentes: autismo, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, trastorno de Asperger y el TGD no especificado. Ubican aquí, tres características esenciales: la alteración de la interacción social, alteración en la comunicación y los comportamientos anormales restrictivos o estereotipados.

Por último, en el año 2013, el DSM V introduce la categoría *Trastorno del Espectro Autista (TEA)*, que incluye distintos diagnósticos dentro de un mismo espectro. El TEA - en su graduación de leve, moderado y severo- es definido como: déficit persistente en la comunicación e interacción social; patrones de comportamientos, interés y actividades restringidas y repetitivas. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque

pueden no manifestarse por completo hasta que las demandas del entorno excedan sus capacidades) (Martos, 2017).

Ahora bien, las características que señala el DSM V como condición para señalar un niño/a con TEA son principalmente:

- *déficit persistente en la comunicación e interacción social.* La cual se describe como:

Dificultad en la reciprocidad socio-emocional, esta puede ir desde mostrar acercamientos sociales inusuales, problemas para mantener una conversación fluida.

Déficit en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social, dificultad para la comunicación, dificultad en el contacto visual, el lenguaje corporal, déficit para comprender y utilizar el lenguaje gestual.

Dificultad para desarrollar, comprender y mantener relaciones apropiadas para el nivel de desarrollo. Dificultades para compartir juegos que se sostengan desde la imaginación, dificultad para hacer amigos, hasta ausencia aparente de interés en sus compañeros.

- *Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses que se manifiestan en , al menos, dos de las siguientes áreas:*

-conductas verbales, motoras o uso estereotipado o repetitivo de objetos o ecolalia o frases idiosincráticas.

-adherencia excesiva a patrones monótonos de conducta verbal y no verbal, inflexible adherencia a rutinas o resistencia excesiva.

-intereses restringidos u obsesivos que son anormales por su intensidad o su contenido.

-Hiper o hipo- reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno.

Se insiste en señalar que los síntomas<sup>6</sup> deben estar presentes desde edades tempranas, sin embargo, pueden no manifestarse hasta que el medio social lo demande, dejando en evidencia la incapacidad de respuesta. El conjunto de la sintomatología presentada, limitan fuertemente la interacción social y ocupacional. (Vasen, 2017, pp. 79-80)

En esta concepción que sirve de fundamento tanto al discurso médico como al psicológico, no habría diferencia entre ser y objeto (Mahler, M. citada en Bleichmar, N., 2012). El déficit lo ubica en el individuo y al fracaso como algo privativo del sujeto que se debe remediar a cualquier costo, así se torna funcional al discurso neoliberalista (Untoiglich, 2016) que propicia el consumo de sustancias como medio para aumentar el rendimiento y poder así, lograr el éxito.

### *El Autismo desde el Psicoanálisis*

Desde una posición analítica, en los años `50 surge el interés por el autismo, sin llegar a diferenciarlo de la esquizofrenia. Aquí encontramos a Margaret Mahler en Nueva York, a Bruno Bettelheim en Chicago y a Winnicott en Londres. De la mano de Mahler se introduce la “psicosis infantil simbiótica”, categoría que aparece en el Manual de Psiquiatría de Kanner, en 1957.

---

<sup>6</sup>Debido a la cantidad de casos en aumento de niños diagnosticados con TEA se incrementan los criterios que deben estar presentes, por ejemplo de un criterio que se solicitaba en el DSM IV, en el DSM V se piden dos.

Llegando a los '70 desde la línea de Melanie Klein, encontramos a Donal Meltzer y Francis Tustin. El primero se interesa en el autismo, mientras que Tustin lo hace por la diferencia entre la psicosis y el autismo.

Por su parte, Lacan comienza a teorizar acerca del autismo a partir del análisis del “Caso Dick”, caso llevado adelante por Melanie Klein (1930). Cabe aclarar, que ninguno de ellos habla en este momento de autismo. Lacan en su Seminario I Los escritos técnicos de Freud (1953) plantea:

Melanie Klein lo distingue de todos los niños neuróticos que ha examinado antes señalando que, en él, no hay indicios aparentes de ansiedad, ni siquiera en la forma velada en que aparece en los neuróticos: explosión o bien retracción, rigidez, timidez.

Aquí está el niño, como si no pasara nada. Mira a Melanie Klein como miraría un mueble. (p.131)

Asimismo, explica que:

Este niño no pronuncia ningún llamado. El sistema por el que el sujeto llega a situarse en el lenguaje está interrumpido a nivel de la palabra. El lenguaje y la palabra no son lo mismo: este niño hasta cierto punto es dueño del lenguaje, pero no habla. Es un sujeto que está allí, y que, literalmente, no responde, La palabra no le ha llegado. El lenguaje no se ha enlazado a su sistema imaginario, cuyo registro es extremadamente pobre. (pp 135-136)

Entonces, “no pronuncia ningún llamado”, aquí cabe preguntarnos ¿por qué cobra tanta relevancia la falta de llamado en el marco de esta teorización?

La cría humana grita y a ese grito se le da estatuto de llamado. Siguiendo a los Lefort (1995) este llamado se instala en un doble movimiento, por un lado, surge un sujeto y por el otro surge el Otro. Debe instalarse este llamado, para que el sujeto pueda tomar por sí, la palabra y hablarle a ese Otro. “El llamado es el tiempo cero de la palabra que funda al sujeto. Es lo que permite pasar del lenguaje a la palabra”. (Tendlarz, 2013, p. 39)

En otras palabras, el *llamado* es:

[...] aquello que se encuentra antes que la constitución del significante, e implica tres consecuencias: permite la constitución de Otro y del sujeto, produce el pasaje del lenguaje a la palabra, y construye el anudamiento entre lo simbólico y lo imaginario, que localiza lo real. (Tendlarz, 2013, p. 36)

#### *Sobre esta Constitución*

Cuando un niño nace, si todo va bien, es recibido por una red de identificaciones previas, miradas y discursos que lo esperan y lo nombran, incluso, antes de nacer. La cría humana es el único animal que no puede valerse por sí mismo, nace indefenso y prematuro para el mundo que lo recibe. Por ello, necesita ser ingresado en la cultura a través de la palabra donada por otros.

Estos otros lo alimentarán, lo cuidarán, lo mirarán y hablarán intentando decodificar ese llanto. Y en esa acción del ser hablado se dará muerte al instinto y se comenzarán a encauzar las pulsiones.

Entre los seis y los dieciocho meses, los bebés comienzan a reconocer su imagen que se refleja en el espejo. Esta imagen de cuerpo completo se adelanta a su noción de cuerpo completo. Hasta ese momento el niño/a sólo percibe su cuerpo en partes, su cuerpo se le



presenta como fragmentado. Será la imagen que se refleja en el espejo la que le devuelve la completud del mismo. Verá su cuerpo de manera unificada. Sin embargo es importante aclarar que, esta transacción, es posible gracias a un otro que sostenga desde la mirada ese acontecimiento. Así el niño/a no solo verá la completud en su ser, sino que además, podrá identificar a un otro que lo mira.

Tal como plantean Carbonell y Ruiz (2018): “Esta operación aparentemente simple tiene toda su complejidad, y sin dudas, importancia. En realidad marca el momento en que se puede constituir para el niño el sentimiento de un yo y la instancia que lo nombra a él entre otros”. (p.21)

Pero también: este momento fundante de la subjetividad puede sufrir sus contratiempos. Por ejemplo, en el autismo se observa no solo que:

es *débil* el reconocimiento de la imagen propia, sino que a veces se vive esta como profundamente *inquietante y perturbadora*. Hay niños que no pueden dirigir su mirada a la imagen reflejada en el espejo porque no pueden identificar lo que ven, ni mucho menos identificarse con lo que ven.

(Carbonell, Ruiz, 2018, p. 21)

Asimismo, sobre las operaciones de Alienación y separación, operaciones que Lacan expone como fundantes en el sujeto, cabe señalar que la alienación al lenguaje, es decir, a la cadena significante del Otro necesita, siguiendo a Tendlarz y Bayón (2013) de:

un consentimiento por el que el sujeto se inscribe en la cadena significante del Otro, a un primer significante que lo representa ante otro significante, y en esa mínima oposición de dos significantes ya está

constituido el inicio del aparato del lenguaje que advendrá después. (pp. 48-49)

La alienación es sucedida por el movimiento de separación. Esto se produce porque el sujeto detecta que en el Otro algo falta. Entonces, “si la alienación consiste en esclavizarse a la cadena significativa del Otro, aquí el sujeto se libera iniciando su búsqueda deseante”. (Tendlarz, Bayon, 2013, p.56)

Sin embargo, al igual que en el Estadio del Espejo estos movimientos pueden no darse o está la posibilidad de que el sujeto: “elige no consentir a la alienación del lenguaje, al nacimiento del Otro. Esta elección no significa que no haya sujeto en el autismo, sino que se constituye un sujeto del lado del vacío y no del lenguaje”. (Tendlarz Bayon, 2013, p.51)

Este desarrollo permite precisar que en el autismo, algo de ese pasaje del lenguaje a la palabra se detuvo. Hay un rechazo por el *llamado*. “Al decir de Lacan, algo en el autista se congela”. (Lacan, 1975, en Tendlarz Bayón, 2013, p. 39) La palabra no ha logrado constituirse, por ello, el lenguaje podrá aprenderse, pero no tendrá el carácter de humanizado (Tendlarz Bayón, 2013), es por ello que el mismo, termina siendo mecánico, despersonalizado, vacío de contenido. Estos niños/as, tal como mencionamos anteriormente, no logran dirigir una demanda a un Otro.

Así, Tendlarz, Bayón (2013), expresa como características principales que:

- realizan maniobras que evitan el contacto visual, la voz, de quien les dirige la palabra.
- Van de balbucear a emitir gritos, del mutismo a la agitación corporal.
- Hablan con un tono neutral, robotizado, muchos hablan en tercera persona, o recortan toda puntuación o enunciación. La utilización de

lenguaje de signos es habitual, indicando lo que quieren con la propia mano, repitiendo estereotipadamente algunas palabras.

-Despliegan movimientos y acciones variadas. Es usual el deambular continuo por la institución o el movimiento de objetos sin ningún fin determinado. Presentan aleteos, balanceos, agitación de manos, pasan alternadamente de un pie a otro, caminan en puntas de pie. Y

-Al no funcionar el límite del dolor ni la inscripción espacial, los niños pueden lastimarse involuntariamente. Hay agresiones hacia el otro golpeando, empujando, tirando de los pelos, pero sobre todo el daño lo reciben ellos mismos al chocar contra los objetos o contra el piso o la pared. (pp. 125-126)

En síntesis, de este desarrollo se desprende, por un lado, que desde la aparición en el Manual Diagnóstico DSM V del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el 2013, dicho diagnóstico se encuentra en expansión sostenido, principalmente, desde los preceptos biológicos. “El TEA se vuelve un trastorno cada vez más ligado al desarrollo, y se considera que esas desviaciones hay que corregirlas para que tenga un desarrollo normal”. (Tendlarz, 2016, p. 22)

Dentro de esta cuantificación, al decir de la misma autora, encontramos miradas y líneas de acción que buscan definir la causalidad del autismo. *El espectro es amplio* desde quienes manifestaron que fue a causa de la vacuna de la Rubiola, hipótesis que prontamente se descartó por demostrarse su falsedad, pasando por quienes consideraban su causa debido a la frialdad y distanciamiento de los padres, o en la obesidad de la madre gestante, o padres mayores de 35 años, o la inducción del parto, etc. Hasta quienes buscaron respuestas en la genética intentando ubicar la alteración en un segmento del código genético, indicando que

no siempre se produce de la misma manera y que la alteración tiene que ver con factores espontáneos al momento de la unión del óvulo y el espermatozoide.

Sin embargo, más allá de todos estos intentos cabe señalar tal lo postulan Carbonell y Ruiz (2018) que el límite es:

la imposibilidad de encontrar una relación causal simple entre las bases genéticas y los fenómenos clínicos que se observan en los sujetos autistas. Es decir, que no ha sido posible determinar que el autismo tenga bases genéticas aplicables a todos los sujetos autistas. Esto es algo crucial, pues para establecer un diagnóstico neurológico, como pretenderá hacerse del autismo, será fundamental encontrar las bases genéticas comunes a cualquier sujeto afectado por este. Lejos de ser así en estos momentos, las bases encontradas son en ocasiones únicas, propias del sujeto estudiado, y refractarias a ser generalizadas. (p. 27)

Por su parte el movimiento psicoanalítico lacaniano hace escuchar su posición en una serie de trabajos (Rosine y Robert Lefort, Jacques Alain Miller, Jean Claude Maleval, Eric Laurent entre otros), donde no sólo distinguen el autismo de las psicosis, sino también, identifican la clínica que se propone para su abordaje. Se lo define como aquellos padecimientos psíquicos que un niño/a soporta al no contar con los recursos simbólicos primarios necesarios para relacionarse con el Otro y los otros. En palabras de Eric Laurent:

el acontecimiento de un cuerpo que produce el encapsulamiento autista, el borde y retorno del goce sobre el borde, sin cuerpo, sin imagen, y sin delirio, eventualmente con un objeto autista, trastornos espaciales, y todo ello producido por un mecanismo que lo funda: la forclusión del agujero. (Laurent 2012, en Tendlarz y Bayón, 2013, p.33)

En este trabajo, será el posicionamiento psicoanalítico el que nos permita pensar en qué medida las apuestas escolares ofrecidas a estos niños/as adolescentes diagnosticados/as con TEA lo/a alojan y enlazan en la relación con los otros. En este punto, la clínica psicoanalítica nos advierte que son los propios niños/as autistas quienes enseñan a los/as profesionales como acceder a ellos/as por tal, al decir de Eric Laurent (2013), en este encuentro “la invención es el único re-medio”.

Laurent toma de Tustin la noción de “caparazón”, definiéndolo como una neo- barrera defensiva que ha instaurado un sujeto que carece de envoltura corporal. “El caparazón funciona como una burbuja de protección para el sujeto. Mientras que no tiene cuerpo- ni, por lo tanto, imagen-, tiene (...) una burbuja muy sólida que le permite defenderse de las manifestaciones del Otro para con él”. (2013, p.80)

Este caparazón que se recorta como aquel escudo frente al peligro del entorno y del Otro, tiene una lógica, una funcionalidad, y es lo que hay que ubicar a la hora del trabajo con estos/as niños/as.

Ahora bien, después de este recorrido por conceptualizaciones sobre la escuela inclusiva y la forma de estar en el mundo que adoptan los sujetos con TEA, ingresaremos al decir de los actores encargados de alojarlos en su condición de alumnos/as.

### **Entre la Normativa y las Prácticas Posibles**

En general, cuando los actores refieren a la inclusión de alumnas/os con discapacidad, y en particular, con niños/as adolescentes con TEA aparecen dos posiciones. Una que resalta que “se puede”:

-“los nenes están acostumbrados a tener compañeritos con alguna necesidad educativa o que están incluidos, y trabajan con total normalidad, se los integra”. (DNP)<sup>7</sup>

Mientras que otra refiere a “lo complicado” que es este proceso.

“La escuela es inclusiva para algunas cosas si, como lo social, para otras no, como el aprendizaje. Porque estos niños, la mayoría, necesita un espacio grande, un lugar con mucho silencio donde no haya ruidos muy fuertes, y en el aula donde hay chicos con otras problemáticas cuesta...” (VDEP)<sup>8</sup>

Pareciera que a la escuela le “cuesta atender la diversidad”. Que continúa con la ilusión – sustentado en un paradigma homogeneizador- que los niños/as deben poder comportarse de determinada manera a determinada edad pudiendo en “todos los casos” estar, por ejemplo, las cuatro (4) horas en la escuela.

Tal vez, es porque hacer lugar a “*estar juntos a otros*” no es un camino fácil, en él se juegan fricciones, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos:

la impotencia y la dificultad forman parte del origen del enseñar y del aprender: todo aquello que no sabemos y no podemos, todo lo que nos resulta en apariencia imposible forma parte de las prácticas comunitarias tanto o más, que aquello que si sabemos y podemos, que aquello que resulta posible. (Skliar 2017, p. 76)

Los actores afirman que la integración “cuesta” y al pensar las causas se escuchan planteos como los siguientes:

-“La escuela es inclusiva, lo que tal vez no lo sean son todos los actores que están dentro del marco institucional, que quiero decir con esto, no siempre la formación de formadores tiende

---

<sup>7</sup> Entrevista N° 8. Indagación general. Directora escuela primaria (DEP) Anexo N°2.

<sup>8</sup> Entrevista N° 7. Indagación general- Vice directora escuela primaria (VDEP). Anexo N°2.

*a vincularse con la inclusión en su totalidad. La realidad nos excede en la formación, y no nos capacitamos desde esa perspectiva”.- (TNC1)<sup>9</sup>*

*-“A nosotros nos forman para trabajar con niños prácticamente sin dificultad. No nos forman para trabajar con un niño que no habla bien, para un niño ciego, sordo o que no se pueda desplazar o un niño autista. Por ahí no nos sabemos conectar, hacemos todo lo posible, buscamos las herramientas, pero muchas veces eso no sirve”. (DEP)<sup>10</sup>*

*-“yo creo que primero hay que preparar a la gente para que pueda recibir a esos alumnos. No hacer al revés, recibir al alumno y uno después se va preparando, a la par del niño... no veo que eso sea fructífero”. (DEP)<sup>11</sup>*

Es importante detenernos en estos decires, en donde las/os actores escolares coinciden en señalar que *la realidad* excede su formación, especialmente, para “conectarse”, “llegar al alumno”, evidenciando que no están capacitados desde esta perspectiva. De este modo, *inclusiva* sería la escuela pero no *todos los actores* que están en ella.

Ahora bien, si volvemos a la Res N°3438/2011 que se viene trabajando, ésta establece como función del docente de aula el trabajo de orientación, apoyo y acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as y que para llevar adelante el mismo, debe realizar un trabajo en articulación con el equipo de apoyo, el/la docente de apoyo, el/la terapeuta y cada actor que intervenga con ese niño/o adolescente en determinada situación escolar.

---

<sup>9</sup>Entrevista N°1. Indagación general- Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.

<sup>10</sup>Entrevista N° 8. Indagación general- Directora escuela primaria (DEP) Anexo N°2.

<sup>11</sup>Entrevista N° 8. Indagación general- Directora escuela primaria (DEP) Anexo N°2.

En este contexto, el/la docente brinda información respecto de la dinámica del aula, su vínculo con el aprender, etc., y recibe el asesoramiento de otros profesionales con respecto a las actividades, materiales didácticos, etc., que requiere el/la alumno/a. Razón por lo cual, la tarea del docente, en ningún momento, fue pensada en soledad.

Sin embargo, sin desconocer estas ayudas y colaboraciones, lo diverso del aula pareciera jaquearlos al quedar ‘a solas’:

*-“El alumno incluido viene con un docente, pero que no está las cuatro horas. Esta la mitad de la tarde y la otra mitad queda con el grupo en su totalidad y la maestra...y se hace difícil. Al docente más que nada le cuesta mucho llegar al alumno.”- (VDEP)<sup>12</sup>*

Pablo Polizzi (2015) al respecto plantea, “La subjetividad de la época ingresa en el aula como un factor disruptivo, generando impotencia en el maestro al no contar con las herramientas para enfrentar los desafíos actuales”. (p.22)

Por ello, Skliar (2017) plantea que la inclusión “debe dejar de ser” una fórmula:

plagada de condiciones, por lo general atribuidas a ciertas características de las regulaciones legales, de los diagnósticos de los alumnos y de la constitución de sus familias hacia una noción emparentada con la atención, la disponibilidad, la receptividad, en fin, con la hospitalidad.

(p.82)

De este desarrollo podemos inferir que la escuela inclusiva no se define en términos de *esfuerzo* sino de *encuentros*, es decir, siguiendo a Rosa Banco (1999) la inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Por ello, aunque en su texto la Resolución N° 3438/2011 traza el marco regulatorio, y define claramente lo que entiende por educación

---

<sup>12</sup> Entrevista N°7. Indagación General. Vice Directora escuela primaria (VDEP). Anexo N°2.



inclusiva, la práctica nos muestra como ninguna normativa puede contener- establecer el encuentro entre un niño/a adolescente y su escuela, su docente, y sus pares.

Hasta aquí el recorrido da cuenta que estamos frente a tiempos de cambio, y que es la escuela, la institución por excelencia, la que debe poder dar respuestas concretas ante situaciones cada vez más diversas entre ellas, el TEA. Que a lo largo del tiempo ha habido y siguen habiendo avances y pujas dentro del nuevo paradigma de la educación inclusiva, adquiriendo la misma, características particulares de acuerdo a como la entiende cada institución y los actores que la constituyen. Pero no puede ni debe quedar abonada a la discapacidad, tal lo explicita la Resolución N°3438/2011, en donde la escuela inclusiva es “un derecho para *todos* los estudiantes, tengan o no discapacidad”. Resolución, que al decir de los actores de la Dirección de Educación Inclusiva, Orientación Técnica y Educación Especial el marco legal que engloba, en la Provincia de Río Negro, *los procesos de inclusión educativa*, entre ellas, en los que participan los/as niños/as señalados/as con TEA.

Ahora, la pregunta es si la institución escuela es capaz de contener éstas prácticas inclusivas.

## CAPÍTULO III

### Disposiciones y Prácticas Puestas en Juego

“Quizás el discurso políticamente correcto- pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas- de la inclusión, deba dejar pasar al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. [...] De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación”. (Parrillas, 2007, 15)

Este capítulo tiene como propósito describir como la normativa prevé llevar a la práctica el proceso de inclusión, poniendo de relevancia tanto las llamadas trayectorias escolares como los responsables de pensarlas e implementarlas, y también, a partir del relato de los actores, inferir como éstas se traducen en el quehacer escolar, en particular, con los/as niños/as señalados/as con TEA.

#### Las Trayectorias Escolares

La Ley Nacional de Educación N° 26.206/06, mencionada en el capítulo anterior, establece entre las funciones de la educación especial -regida ahora por el *principio de inclusión* educativa-, “Posibilitar *una trayectoria educativa integral* que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales”. Trayectorias escolares, definidas en la Resolución N°3438/11 del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia Rio Negro como “el recorrido que los alumnos/as realizan por grados, ciclos, o niveles a lo largo de su biografía escolar”. (p.11)

Y teniendo en cuenta las puntualizaciones de autores que se expiden al respecto (Terigi 2007/2017; Contreras 2010) en este trabajo, tal como ya se explicitó en el marco teórico entendemos por *trayectorias escolares* al acompañamiento escolar que el docente propone a cada niño/a, teniendo siempre como objetivo el respeto por los tiempos lógicos, la constitución subjetiva, el contexto social y familiar. ‘Acompañamiento’ que se materializa en prácticas escolares que apuestan no solo a las construcciones cognitivas, sino también a la autonomía y a la confianza personal en término de lazo.

Entonces, a nivel del aula, currículo y trayectoria se sustentarían en el reconocimiento de la necesidad de cada sujeto de tener una experiencia con el saber, diferente y singular. Como así también, buscar puntos de encuentro entre aquellas trayectorias pensadas para niños/as en inclusión con la de aquellos/as que no lo están, para que compartan diariamente el encuentro con el aprender. Así, éstas estrategias cognitivas- sociales contribuirían a la construcción de *un saber entre todos*, en donde el aprendizaje es la excusa para el encuentro y la socialización.

En síntesis, una *escuela inclusiva* para todos/as se recorta como el escenario privilegiado para diseñar *trayectorias escolares* que vayan en esta dirección. Pero lo que es fácil de enunciar en el plano teórico, en la práctica desafía/interpela al proyecto institucional y a sus actores en su capacidad para “tomar a la diferencia como constructora de posibilidades”.

*Los Responsables de decidir procesos de inclusión y diseñar trayectorias escolares.*

La Resolución N°3438/11, precitada, establece que dichos procesos son definidos, acompañados y evaluados por el “equipo de apoyo a la inclusión”. Equipos conformados por:

En el Nivel Inicial, los equipos estarán conformados por: el maestro de sección, un maestro estimulador de educación temprana o en su defecto un maestro de Apoyo a la Inclusión especializado en la discapacidad que

presentara el niño, un Técnico de Escuela de Educación Especial; un técnico de ETAP; y si fuera conveniente se sumará el preceptor de sala o sección, y profesionales de otros ámbitos que trabajen con el niño (p. 28).

Una vez constituido dicho equipo, la primera tarea es realizar una evaluación psicopedagógica (“caracterización”), *en términos de la Resolución N°3438/2011*, ésta consiste en:

Una evaluación de tipo ecológico contextual, que evalúa aspectos no centrados en el déficit sino en base a detectar las necesidades educativas de los/as alumnos/as, para abordar el proceso de enseñanza necesario para los/as mismos/as. Estas necesidades se basan en la interacción con su medio para lo cual es preciso evaluar:

1. El contexto del aula, de la escuela y el socio familiar.
2. Necesidades derivadas de la aplicación del currículo, por lo que es necesario evaluar el perfil del alumno/a, el nivel actual de competencia del mismo y su nivel de desarrollo general.
3. Se incorporan aportes de todos/as los/as profesionales implicados en la tarea educativa de los/as alumnos/as en cuestión.

A partir de aquí, el equipo de Apoyo confecciona el Informe Final de dicha evaluación (2011, p.46).

Para finalizar, tanto el diagnóstico médico que establece el cuadro del sujeto como la caracterización que realiza el equipo de apoyo a la inclusión, determinan la necesidad de sumar a este equipo, en el nivel Primario, el Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI) y, al Nivel Medio, el Técnico de Apoyo a la Escuela (TAE). Cabe aclarar, que es la modalidad de educación especial la encargada de aportarlos.

A partir de aquí, los equipos comienzan la tarea de diseñar “*la trayectoria y apoyaturas*” que cada sujeto necesita. Sin perder de vista que:

Los procesos de reflexión conjunta entre los niveles y modalidades permitirán la elaboración de propuestas para orientar las trayectorias educativas integrales personalizadas desde la educación temprana hasta la adultez. (Res.Nº3438, 2011, p.20)

Entonces, por normativa queda establecido que la *trayectoria* determina las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y expectativas (se volverán a ellas en el próximo capítulo). Se tiene en cuenta:

- “*la condición de aprendizaje, los tiempos y los momentos, las características del estudiante*”. (TNC1)<sup>13</sup>

En cuanto a las *apoyaturas*, denominadas en la Resolución N°3438/2011 como “configuraciones de apoyo”, éstas aluden a:

Las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos, o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las ayudas que requiere la persona con discapacidad para desempeñarse en el entorno educativo comunitario con el menor de los grados de dependencia y el mayor de los grados de autonomía posible.  
(p. 17)

De este modo, las trayectorias y apoyaturas engloban al sistema educativo en su conjunto, por lo cual, la normativa destaca la importancia del “trabajo interdisciplinario”. En otras palabras, a la hora de pensar las trayectorias y apoyaturas el equipo de apoyo a la inclusión

---

<sup>13</sup> Entrevista N°1. Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.

debe trabajar no solo con los Equipos de Educación Especial y de Escuela Común (ETAP) sino también, con las instituciones externas que estén acompañando al estudiante en cuestión.

Desde la Dirección de Educación Inclusiva Orientación Técnica y Educación Especial dependiente del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, afirman que dan mucha importancia a este trabajo:

- *“porque el niño es uno y el abordaje tiene que ser integral, interdisciplinario..., incluir la familia, los profesionales que intervengan, ya que todos están pensando ese proyecto pedagógico para ese niño”*. (TNC4)<sup>14</sup>

Razón por la cual, acompañan a los equipos y las instituciones brindándoles: *“lineamientos y orientaciones específicas”*. También, interviene ante situaciones complejas que puedan suscitarse al interior de los equipos. Por ejemplo, “cuando no se encuentran puntos en común” entre los actores en juego.

- *“se analiza cómo se configuro esa situación, para poder realizar orientaciones que sean específicas”*. (TNC1)<sup>15</sup>

Volviendo al equipo de apoyo, estos tienen también por función *evaluar y ajustar* las trayectorias educativas integrales. Se trata, en texto de la normativa de:

[...] Un proceso de valoraciones de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los procesos realizados, los saberes construidos y los contextos y condiciones en que tienen lugar los aprendizajes. Partiendo de la evaluación como proceso permanente, se concretarán como mínimo tres cortes evaluativos para redefinir orientaciones,

---

<sup>14</sup> Entrevista N°4. Indagación específica. Técnico Nivel Central (TNC4) Anexo N°2.

<sup>15</sup> Entrevista N° 1. Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1). Anexo N°2.

acciones, recursos, estrategias, en el seno del Equipo de Apoyo.

(Resolución N°3438, 2011, p. 24)

Sobre éstas instancias en el nivel primario, comentan los actores:

*-“tenemos tres evaluaciones al año, la inicial, donde por lo general, se le presenta el equipo a los padres, es después del diagnóstico, se hace el proyecto individual del chico. Una evaluación media, para ver cómo va el proceso, si hay que hacer algún ajuste y una evaluación final, para ver cómo fue el proceso y que se va hacer el año siguiente, si se van a disminuir o aumentar los estímulos”. (DEP)<sup>16</sup>*

En estas reuniones participan:

*-“el directivo de la escuela, la maestra integradora, la maestra de grado, del equipo del ETAP la psicóloga y la psicopedagoga. Se analiza cómo se ha trabajado, en qué se progresó, que hay que retomar, que es lo que resulto o no y se hacen adecuaciones. Todo eso se evalúa y bueno se continúa”. (VDEP)<sup>17</sup>*

En cuanto a las evaluaciones del nivel medio, las técnicas comentan:

*-“Nosotros tenemos en la escuela especial un espacio al mes donde planteamos nuestras dificultades, los obstáculos que se nos presentan y demás. Y aunque en estos espacios tendríamos que articular con el ETAP pero no lo podemos hacer”. (TAE1)<sup>18</sup>*

En síntesis, el “trabajo interdisciplinario” propuesto por la Resolución N°3438/2011 a los equipos de apoyo, con instituciones internas, externas, con la familia, y con toda la comunidad educativa, sostenido en la convicción de que “una escuela para todos se construye entre todos”

---

<sup>16</sup> Entrevista N° 8. Indagación general. Directora escuela primaria. (DEP) Anexo N°2.

<sup>17</sup> Entrevista N°7 Indagación general. Vicedirectora escuela primaria (VDEP) Anexo N°2.

<sup>18</sup> Entrevista N°5 Indagación Especifica. Técnico de Apoyo en la Escuela (TAE1) Anexo N°2.

-en términos de la Resolución-recorta al equipo de apoyo a la inclusión “*como una unidad operativa que implica un trabajo cooperativo*” y de este modo, parece exponerlo tanto a logros como a dificultades.

### **La Implementación: de la normativa a la práctica**

Sin desconocer la legislación vigente, los actores exponen sus propios puntos de vista sobre ¿cómo se llevan adelante los procesos de inclusión? Y sobre ¿cuáles son los motivos que hacen que se acerquen en mayor o menor medida la práctica de la normativa?

Ellos comentan que todo comienza con la demanda de los docentes, quienes al detectar ciertas dificultades en el trabajo áulico con un estudiante, lo plantean al personal directivo y éste, a su vez, convoca al equipo técnico. (ETAP)<sup>19</sup>

En aquellas demandas, donde no se cuenta con un diagnóstico específico, el ETAP, comienza realizando un acompañamiento al estudiante, al docente y la familia.

-“*el equipo técnico acompaña al docente a pensar estrategias que le permitan al estudiante, a su tiempo, aprender*”. (TNC1)<sup>20</sup>

Así, en estos casos, no se conforma el equipo de apoyo a la inclusión propiamente dicho. En consecuencia, el seguimiento y la evaluación de dicho acompañamiento la realiza el equipo directivo y los profesionales ETAP o externos que hayan intervenido.

---

<sup>19</sup>ETAP estos fueron creados en 1996 por Res. 200y reestructurados en el año 2004 por la Res. 1452/04 y su modificatoria 1946/04. Por Res. N° 3748/04 queda establecido que sus misiones y funciones son las de asesorar, acompañar y orientar a los adultos, en su calidad de educadores, en la elaboración y enriquecimiento de sus propias estrategias de acción, priorizando “la intervención interdisciplinaria, institucional y/o grupal”, implementando “estrategias de intervención de tipo preventiva y asistencial” y propiciando la conformación de redes mediante abordajes interinstitucionales. Se conforma por cinco perfiles profesionales en los niveles inicial y primario y cuatro en el nivel medio, funcionan fuera de la escuela y tienen una doble dependencia: *orgánica* de las Supervisiones Zonales en donde tienen su sede y *funcional* de la Dirección de Asistencia Técnica del Ministerio de Educación.

<sup>20</sup> Entrevista N°1 Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.



En palabras de la profesional:

*-“cuando un estudiante requirió más atención que el resto y se aportó a su recorrido en relación a sus necesidades... es el equipo directivo, docente, y quien acompaña a esos actores en relación a ese recorrido, que puede ser ETAP y/o profesionales externos”. (TNC 1)<sup>21</sup>*

En los casos en que si se conforma el equipo, es en las situaciones donde él o la estudiante cuentan con un *diagnóstico médico*. Es decir, cuando:

*-“la discapacidad está diagnosticada e implica un cuadro o un conjunto sintomático específico desde lo neurológico o desde lo mental, etc.”. (TNC 1)<sup>22</sup>*

Y en el caso de los niños/as con TEA no se le pide el certificado único de discapacidad (CUD) pero sí o sí deben presentar un diagnóstico médico:

*-“que defina cuál es la condición de salud de ese niño/a”-.-“porque entendemos que no siempre son tales los diagnósticos”. (TNC1)<sup>23</sup>*

Los profesionales intervinientes enfatizan en la *rigurosidad de este diagnóstico* explicando que a veces, son cuestiones de otra índole (vincular o ligadas a la alimentación niños/as celíacos):- *“y, si no somos rigurosos podemos equivocarnos”. (TNC1)<sup>24</sup>*

En este punto, las técnicas aclaran que en esas situaciones donde un estudiante tiene un trastorno alimenticio vinculado con una patología específica o no y “fue diagnosticado como TEA”, igualmente, se conforma el equipo de apoyo a la inclusión para acompañarlo “transitoriamente” por entender que:

---

<sup>21</sup> Entrevista N°1 Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.

<sup>22</sup> Entrevista N° 1 Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.

<sup>23</sup> Entrevista N° 1 Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.

<sup>24</sup> Entrevista N° 1 Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.

- *“pudo haber un retroceso o alguna detención en el proceso de aprendizaje”*. (TNC1)<sup>25</sup>

Entonces, por normativa la “inclusión es para todos/as” pero en la práctica, *la constitución de un equipo de inclusión solo se realiza si se cuenta “con un diagnóstico médico”*.

En cuanto a la Evaluación Psicopedagógica, afirman que ésta debe considerar:

-*“las condiciones del estudiante y de su entorno, cuales son las necesidades áulicas que presenta para poder aprender, participar, interactuar, y demás. Y definir los apoyos que requiera el contexto escolar”*. (TNC1)<sup>26</sup>

Entonces, contando con el diagnóstico y la caracterización, el equipo de apoyo a la inclusión piensa y diseña estrategias de acompañamientos y apoyaturas, en pos de que el/la estudiante logre alcanzar los objetivos escolares propuestos.

Del relato de las técnicas se desprende que aunque coinciden en afirmar que enmarcan su trabajo en la resolución citada, en la práctica, los modos en que los procesos se materializan difieren según el nivel educativo.

*Inclusión al nivel primario*: en este nivel las instituciones son seleccionadas por los padres.

-*“los papas eligen la institución para la inclusión de sus hijos, por ello, la institución debe estar preparada”*. (VDEP)<sup>27</sup>

En general, ingresan los/as niños/as que vienen en inclusión desde el jardín. Una vez que la escuela conoce cuántos niños/as en inclusión van a ingresar, se reciben y se leen sus legajos donde consta toda su trayectoria escolar anterior. Luego, se eleva un informe desde la escuela,

---

<sup>25</sup> Entrevista N° 1 Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.

<sup>26</sup> Entrevista N° 1 Indagación general. Técnico Nivel Central (TNC1) Anexo N°2.

<sup>27</sup> Entrevista N°7 Indagación general. Vice directora escuela primaria (VDEP) Anexo N°2.

lo más completo posible al ETAP. Este recepciona el pedido, y si considera, a partir del informe, que el/la estudiante debe ingresar o continuar en inclusión, se acerca a la escuela.

Desde la escuela se especifica que:

*-“ hay un tiempo para pedir los legajos a la institución por la que transito anteriormente, nosotros recibimos los legajos con toda su trayectoria hasta el momento y en base a ello, se arma el equipo de apoyo, para esto se pide apoyo al equipo ETAP”. (VDEP)<sup>28</sup>*

En todo momento, se alude a un trabajo consensuado y respetuoso de los pasos que establece la resolución.

*Inclusión al nivel medio:* aquí esta tarea es señalada como algo bastante nuevo y en construcción.

*-“Yo creo que el trabajo de inclusión en secundaria es más nuevo, entonces, es como que todo está en construcción, uno va construyendo sus prácticas dentro de la escuela”. (TAE1)<sup>29</sup>*

Los técnicos hacen referencia a que el texto de la resolución es como “la biblia” para los otros niveles, pero, que no es “tan claro” para este nivel:

*-“Ahí te dice todas las funciones tanto de inicial, primario y medio...pero por ejemplo, falta la función del MAI en el nivel medio”. (TAE2)<sup>30</sup>*

Las técnicas suponen que las diferencias que se ponen en juego son producto de que recién están dando los primeros pasos en su implementación. Explica la técnica:

*-“en el Paulo VI tienen un aula específica y los chicos van ahí. En la escuela esa forma funciona”-.*

---

<sup>28</sup> Entrevista N°7 Indagación general. Vice directora escuela primaria (VDEP) Anexo N°2

<sup>29</sup> Entrevista N°5 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE1) Anexo N°2.

<sup>30</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

-“yo creo que este tipo de trabajo no sirve en todas las escuelas, porque tenes instituciones donde no aceptan que los chicos con discapacidad estén en la escuela y sería como un deposito”. (TAE2)<sup>31</sup>

De todos modos, en este nivel también se inicia el proceso de inclusión con la lectura del legajo. A partir de allí, los/as técnicos/as con sede en la institución realizan una caracterización, estableciendo los rasgos principales de la patología o discapacidad del estudiante.

-“Accedemos al legajo, vemos algunas cuestiones generales. Se buscan información básica y también se buscan cuestiones que tienen que ver con qué tipo de adecuaciones pueden hacerse en este caso, pero muy general”. (TAE1)<sup>32</sup>

Hay un tiempo, dirá la TAE, para conocer al estudiante, a su familia y para preguntarse acerca de “qué enseñar y para qué”. Y así, se va construyendo un trabajo personalizado para cada estudiante de acuerdo a sus características.

-“Nosotros de acuerdo a la planificación de la docente vamos a ver, que vio años anteriores... se observa en el aula, a ver cómo podemos trabajar, a veces hasta la ubicación en el aula es importante. Siempre trabajamos el TAE, MAI y el docente. El ETAP solo en las reuniones”. (TAE2)<sup>33</sup>

Una vez que se realiza el trayecto con los actores en sede, el mismo debe ser elevado por el/la TAE al ETAP para su aprobación. Una vez que éste aprueba, pasa al Supervisor (del nivel que corresponda) quien también deberá aprobarlo, completando, de esta forma, el circuito

---

<sup>31</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

<sup>32</sup> Entrevista N°5 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE1) Anexo N° 2

<sup>33</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N° 2.

para su implementación. Es decir, *“si no lo firma el supervisor no se puede implementar”*. (TAE2)<sup>34</sup>

Por lo tanto, esta tarea que requiere de consenso y trabajo en conjunto, al decir de los técnicos de los diferentes niveles, es “difícil”, producto de incompatibilidades a la hora de articular en y entre los equipos, o con algunos actores, de los que intervienen en el proceso.

A continuación, se presentan algunos de los puntos de tensión que denuncian los actores de los distintos niveles entre las diferentes instancias del sistema educativo que intervienen en los procesos de inclusión.

Entre los equipos de la institución y los ETAP: en nivel medio

- *“la idea es pensar juntos, pero el ETAP el año pasado, en el caso mío y de varias de las chicas no firmaron los trayectos porque no estaban de acuerdo y se mandaron directamente a supervisión”*. -

- *“ellos [ETAP] es como que nos corrigen: ‘revean tal cosa...’ y entonces, es una pelea... porque que te devuelvan y te digan revean... no!! Otra cosa es que te digan: “qué pensas, como lo pondríamos...”*

- *“también mucha queja con lo que planificaba el docente, nosotros le decíamos “- no podemos agarrar la planificación y decir esto está bien, esto está mal... para eso está el equipo directivo que lo aprobó, nosotros trabajamos con eso”*. (TAE2)<sup>35</sup>

Mientras en el nivel primario la problemática se juega en la “articulación entre las direcciones” (por ejemplo, de escuelas primarias de educación común y escuelas de educación especial)

---

<sup>34</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N° 2.

<sup>35</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

*-“De la dirección de las escuelas primarias conocemos las necesidades, de la dirección de las escuelas especiales han tomado decisiones que ni siquiera han escuchado lo que las MAI o las técnicas decían, porque las mismas presentaron su queja”. (DEP)<sup>36</sup>*

También, a la hora de designar los cargos de MAI (se acepta la inclusión del estudiante sin crear el cargo).

*-“cuando los incluyen después hay que ver si crean los cargos en la escuela especial de MAI para la atención”. (DEP)<sup>37</sup>*

O cuando definen los apoyos/estímulos, o acompañamiento que requerirá cada estudiante. Los cuales, afirman algunos actores, son definidos arbitrariamente:

*- “yo tenía por ejemplo el año pasado dos nenes con diez estímulos cada uno, como no le alcanzaban los estímulos, eligieron arbitrariamente un nene para que tenga diez y el otro para que tenga cinco. Creo que lo hicieron exactamente al revés de las necesidades. Como no consultaron y lo hicieron en forma arbitraria, por más que yo hice los reclamos... ”.*

*-“el tema es que como empezaron a achicar a veces tenes una MAI que atiende distintas problemáticas. Algunas son específicas, como cuando son temas motores, y después cuando son, los nenes down los pueden agrupar con los que tienen problemas de aprendizajes”. (DEP)<sup>38</sup>*

El malestar de muchos actores también, se juega a nivel de “la formación-preparación profesional del recurso MAI”. Tomando de referencia la Resolución, que establece que el

---

<sup>36</sup> Entrevista N°8 Indagación general. Directora de escuela primaria (DEP) Anexo N°2.

<sup>37</sup> Entrevista N°8 Indagación general. Directora escuela primaria (DEP) Anexo N°2.

<sup>38</sup> Entrevista N°8 Indagación general. Directora escuela primaria (DEP) Anexo N°2.

recurso MAI debe ser un profesional formado específicamente en la temática en cuestión, aluden a que, muchas veces, esto no se cumple en la práctica.

- *“hay muchas estudiantes, maestros comunes, o psicopedagogos, y el psicopedagogo no es maestro. Entonces sí, tiene que evaluar muchas cosas, pero tienen que enseñar a dividir, porque tiene que apoyar al niño integrado cuando tiene problemas”*. (DEP)<sup>39</sup>

Ahora bien, los actores aluden también a problemáticas que surgen a la hora de incluir profesionales y/o instituciones externas y a la familia. Por ejemplo, los equipos de nivel primario refieren:

-*“Nosotros trabajamos en el equipo... Pero cuando las decisiones se toman fuera del equipo ahí es el problema, porque es el equipo el que conoce la situación de cada alumno”*. (DEP)<sup>40</sup>

En cuanto a la inclusión de la familia, ambos niveles del sistema educativo destacan la importancia del trabajo con los padres otorgándole cada uno, un grado distinto de participación.

En el nivel medio, el trabajo con los padres, es ubicado como fundamental, por ejemplo, algunas técnicas asocian su participación directamente a los aciertos y adelantos logrados.

-*“Es muy importante la familia, este caso estaba muy presente. Y ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué queremos lograr con N dentro de nivel medio?”*. (TAE2)<sup>41</sup>

- *“Es fundamental, en todos los casos de inclusión, el lugar de los padres Nosotros trabajamos todo el tiempo con los papas, consultando, informando”*. (TAE1)<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Entrevista N°8 Indagación general. Directora de escuela primaria (DEP) Anexo N° 2.

<sup>40</sup> Entrevista N°8 Indagación general. Directora escuela primaria (DEP) Anexo N° 2.

<sup>41</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N° 2.

<sup>42</sup> Entrevista N°5 Indagación específica. Técnica de apoyo en la Escuela (TAE1) Anexo N° 2.

En el caso del nivel primario, aquí se realizan algunas precisiones respecto a cuál sería el trabajo y/o el momento en que los padres toman relevancia. Por ello, participan del proceso de armado del trayecto solo en el caso y situación que lo amerite. Explican:

*-“a los papas se le da espacio cuando hay algún trabajo para hacer en familia, un trabajo comunitario o un trabajo donde deban participar”.* (VDEP)<sup>43</sup>

Y aunque se señale que la resolución establece la importancia de la familia, es decir:

*-“teóricamente la familia es parte del equipo de inclusión. El equipo de apoyo no puede tomar decisiones a solas, si no lo trabajo todo lo inherente al campo educativo con la familia”.* (TNC2)<sup>44</sup>

Sin embargo, muchas veces esto no se cumple y:

*-“nos encontramos en la realidad con propuestas, con evaluaciones, caracterizaciones erradas en las que la familia se desayuna en algunos casos cuando los van a inscribir de un nivel a otro, ni enterados que estaban en el marco de lineamientos de inclusión”.* (DEP)<sup>45</sup>

Así, aunque el trabajo con los padres es otro de los puntos clave a la hora de pensar una inclusión respetuosa del sujeto, ya que, ellos aportan datos acerca de su historia, datos que le permiten a la institución comenzar a recortar, pensar y construir un lugar posible para ese niño/o. Sin embargo, más allá que esta participación está establecida en la resolución, muchas veces, queda librada a la interpretación o decisiones de cada institución.

De todos estos relatos se desprende que más allá de lo normativo y de los pasos que la misma marca, hay situaciones o momentos del proceso de inclusión, que quedan librados a

---

<sup>43</sup> Entrevista N°7 Indagación general. Vice directora de escuela primaria (VDEP) Anexo N°2.

<sup>44</sup> Entrevista N°2 Indagación Específica. Técnico Nivel Central (TNC2). Anexo N°2.

<sup>45</sup> Entrevista N°8 Indagación general. Directora escuela primaria (DEP) Anexo N°2.



decisiones “arbitrarias” de alguna de las partes intervinientes (por competencias profesionales, recortes presupuestarios, etc.) y no apoyados en lo que un diagnóstico, la evaluación psicopedagógica, o lo trabajado y pensado por el equipo, requieren como respuesta a lo demandado.

Entonces, aunque los procesos de inclusión, como ya se dijo, “demandan mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado”. (Blanco, 2006, p.12) Sin embargo, los relatos dan cuenta que a la hora de trabajar en pos de la inclusión de uno/a niño/a, resulta complejo que ‘todos sostengan el mismo compromiso’, dejando muchas veces, la inclusión reducida a un actor específico, la MAI o TAE, dependiendo del nivel. Es decir, se da una respuesta en soledad faltando a la cita el trabajo conjunto y consensuado con cada uno de los actores que intervienen.

Recordemos que la articulación, la colaboración y el trabajo en equipo conforman prácticas fundamentales a la hora de pensar y construir una escuela inclusiva- postuladas desde la Resolución N°3438/2011 y los distintos autores que trabajan el tema-. En consecuencia, la falta de alguno de estos postulados, da lugar a decisiones que impactan sobre la efectividad de los procesos de inclusión. Porque, el progreso de los alumnos/as tal como postula Rosa Blanco (2006): “no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan”. (p.6)

Entonces, seguimos preguntándonos ¿cómo brindar estas condiciones de posibilidad en espacios escolares minados de tensiones y des-acuerdos? ¿Cómo salir de las pujas y desencuentros sostenidos en la soberbia de los discursos, sin tener en cuenta que el trabajo es en pos de posibilitar que algo de la subjetividad de los/as estudiantes en inclusión en general,

y de los niños/as adolescentes con TEA en particular, pueda virar a un lugar en el cual el deseo de ese sujeto pueda ser?

Si tomamos aquello que sostienen muchos autores, entre ellos Blanco (2006) y Mancebo (2010), la apuesta estaría en poner en el centro el trabajo en equipo y destacar la centralidad del rol y la mirada del docente, como clave para naturalizar las diferencias.

Por ello, es necesario si o si un trabajo interdisciplinario, con otros, que posibilite así, intervenciones consensuadas que sostengan el lugar del alumno/a desde el compromiso ético y moral.

En esa dirección se puede pensar la *práctica entre varios*<sup>46</sup>, como aquel trabajo sostenido por muchos, que apuesta a dar lugar a lo más propio del sujeto, lo cual implica el compromiso en las intervenciones, de todos/as y cada uno/a de los/as que componen la institución. Este tipo de intervención es la que irá recortando una institución que podríamos pensar como modelo posible, para desarrollarse en las escuelas inclusivas.

Una institución que posibilite recorridos diversos, en donde existan tantos Otros como niños/as la conforman. Que adapte su marco institucional a las condiciones de los/as sujetos que así lo requieran. Así, lo más interesante en la *práctica entre varios*, como dice Bruno De Halleux (2014), “es poder hacer una intervención individualizada, pensada a partir de cada niño, pero que a la vez sea grupal”. (p.96)

---

<sup>46</sup>Refiere a una forma de intervención y sostenimiento de trabajo en instituciones, inaugurada en 1973 por Antonio Di Ciaccia, a la que Jacques Alain Miller bautizó como *práctica entre varios* para sostener un tipo de trabajo/intervención en las instituciones.

## Capítulo IV

### Trayectoria y Lazo

“Hace falta un espíritu de responsabilidad compartida, agudizado por las propias dificultades. Se practica la autorización de jugar con el cristal de la lengua ahí donde la mayoría se desespera por no poder comunicarse con el sujeto. Hay que poder autorizarse a hacerlo, a pesar de que la institución diga lo contrario.” (Eric Laurent, en Revista Preliminaire)

Hasta aquí lo desarrollado permite observar como los actores escolares, sin desconocer la normativa vigente, denuncian “falta de preparación, tensiones y desacuerdos entre los responsables a la hora de definir y/o implementar las trayectorias escolares”. Ahora, en este capítulo, partiendo de algunos recortes de trayectorias escolares propuestas por los equipos de inclusión para niños/as adolescentes señalados/as con *Trastorno del Espectro Autista* (TEA), se busca establecer en qué medida son “única, personal e intransferible y constitutiva de la identidad (Res. N°3438/2011, p. 11) y en términos de este trabajo, si son “posibilitadoras de lazo”.

Los conceptos psicoanalíticos nos guían para suponer que estos niños/as adolescentes desde su particular modo de “estar en el mundo” interpelan al discurso escolar en su capacidad de transmitir. Es decir, lo hacen desde el “caparazón” que como ya se dijo, se recorta en los/as niños/as adolescentes autistas como un escudo frente al peligro del entorno y del Otro. Este

caparazón tiene una lógica, una funcionalidad, y es por ello, se lo debe tener muy presente a la hora del trabajo con los/as mismos/as. La tarea es “desplazar este caparazón”. ¿Cómo?, buscando construir un neo-borde, que no estará ni del lado del sujeto ni del otro, sino que será *un nuevo espacio*.

Siguiendo a Laurent (2013), *dejándose enseñar por el sujeto autista*. Dejarse enseñar, para que la dirección de la intervención apueste a ir ubicando por donde él/la mismo/a construye sus defensas, y de qué manera. Como puede hacer lazo, aunque sea débil, sutil, para que a partir de allí se pueda ir introduciendo ese neo-borde.-

En la misma dirección, para pensar las intervenciones J. A. Miller (2013) nos ofrece el concepto de “rasgón”, el cual indica que hay trabajo cuando se produce “un desgarro en lo que aquí y allá pude adquirir de saber... un desgarro producido por algo que engancha” (p.13). Es decir, si a partir de ese enganche, se puede producir un nuevo neo-borde -del que nos habla Laurent (2013).

Ahora bien, para que esto ocurra en el espacio escolar, las políticas de inclusión a nivel nacional y provincial proponen las “trayectorias escolares” (mencionadas en el capítulo 3 de este trabajo). Trayectorias que, siguiendo a los autores antes citados, se definen en término del “acompañamiento” que escuela, técnicos/as y docentes propongan y efectivicen con cada uno/a de ellos/as en su tránsito escolar (“recorridos individuales” para la Resolución).

Acompañamiento que se juegue en prácticas escolares que apuesten a las construcciones cognitivas y a la autonomía personal pero sobre todo que, “alojen, incluyan, enlacen”. En palabras de J. Lacan, tengan “seguramente algo que decirles” (Coccoz, y otros, 2014, p.75)”.

En consecuencia, cabe recordar que cada estrategia puesta en juego por el adulto en calidad de educador, en el marco de la estrategia escolar seleccionada, sólo puede “enlazar”

“algo” de la subjetividad de estos/as niños/as adolescentes si logra esa rotura, ese hueco al que alude Miller (2013). Si logra correrse del lugar del amo, para dejar un vacío, algo que permita suspender el saber. Agujerear los decires con los que ese niño/a adolescente llega a la institución.

Por ello, consideramos que cada vez que esos “movimientos” puestos en juego en la relación docente-alumno conmuevan la subjetividad en un niño/a, lo/a incluyan –lo/a alojen en el grupo áulico y en la comunidad escolar, algo del lazo acontecerá. Como ya se dijo, aunque sea un lazo débil, sutil, pero que posibilite ir introduciendo ese neo-borde. Para ello, la escuela tendría que buscar los modos de ser una nueva oportunidad para ese/a niño/a adolescente ofreciéndole “un nuevo borde que lo sostenga para poder constituirse, más allá (o más acá) del desamparo en el que mayormente transcurrió su vida”. (Untoiglich, 2017, p.20)

### **Las Trayectorias en el Nivel Primario y Medio**

A continuación, para pensar sí las trayectorias propuestas en las escuelas de nivel primario y de nivel medio posibilitan este lazo que se viene definiendo, tomaremos los relatos de la Maestra de Apoyo a la Inclusión en el nivel primario (de ahora en adelante MAI) y el Técnico de Apoyo en la Escuela en el nivel medio (de ahora en adelante TAE).

Ambos en general destacan que:

- el aprendizaje de estos niños/as como “*un aprendizaje mecánico, donde la comprensión es literal*”. (MAI)<sup>47</sup>;
- al inicio recurren en clase a estrategias vinculadas con “la anticipación de las acciones y el mantenimiento y respeto de las rutinas”. Explican:

---

<sup>47</sup> Entrevista N°9 Indagación específica. Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Anexo N° 2.

*“Se requiere encuadre y organización constante”.* (TAE2)<sup>48</sup>

- *“Es importante siempre que si la hora de clase arranca con la maestra de grado, se mantenga siempre así...sino se genera una conducta disruptiva en el niño, porque si yo le digo al niño que vamos hacer un dictado y la docente se pone hacer otra cosa, eso lo desorganiza”.* (MAI)<sup>49</sup>

- *“se deben mantener ciertas pautas de encuadre, en cuanto a rutinas y tiempos bien establecidas, sistema aumentativo y alternativo de comunicación, etc.”.* (MAI)<sup>50</sup>

Asimismo, afirman que en la medida que van conociendo al estudiante, se piensan estrategias puntuales, las que a su vez dependerán de:

- *“la viabilidad que haya en el contexto, que va a influir en ese espacio y en ese momento”.* (TAE1)<sup>51</sup>

Es decir, que para que el trabajo y el acompañamiento acontezcan, dependerá del lugar y momento en el cual el niño/a adolescente se encuentra inserto. En los relatos las técnicas hacen referencias a los/as docentes, profesores y padres. Afirman:

-es difícil el *trabajo con el docente*, por lo cual, depende del docente “que toque”. (TAE2)<sup>52</sup>

Explican:

- *“A veces el profe no se detiene a leer, el profe se mete al aula y empieza su clase”.* (TAE2)<sup>53</sup>

- *“Tenés docentes que son flexibles, que apuestan a estos alumnos. Pero la mayoría de las veces sucede que estos niños son de la MAI”.* (MAI)<sup>54</sup>

---

<sup>48</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

<sup>49</sup> Entrevista N°9 Indagación específica. Maestra de Apoyo a Inclusión (MAI) Anexo N°2.

<sup>50</sup> Entrevista N°9 Indagación específica. Maestra de Apoyo a Inclusión (MAI) Anexo N°2.

<sup>51</sup> Entrevista N°5 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la escuela (TAE1) Anexo N°2.

<sup>52</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

<sup>53</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

<sup>54</sup> Entrevista N°9 Indagación específica. Maestra de Apoyo a Inclusión (MAI) Anexo N°2.

También destacan que hay asignaturas en las que son más abiertas a poder implementar adecuaciones y acompañar trayectos, tal como sucede en las asignaturas de Educación física, Educación plástica y música. Y señalan ciertas técnicas que a su entender resultan más adecuadas para trabajar con los/as niños/as adolescentes como ser los pictogramas, las agendas visuales, etc.

El apoyo y acompañamiento de la familia de los/as niños/as adolescentes es mencionado como muy necesario. Plantean:

-“*Los papás deben involucrarse en esto. Ellos tienen que acompañar este proceso*”. (MAI)<sup>55</sup>

Una primera aproximación a las trayectorias escolares de los/as estudiantes con TEA permite observar que “su diseño” necesita contar de un diagnóstico, en el que “la mirada médica no deje dudas” (como hemos desarrollado en el capítulo anterior) y que su “efectiva implementación” depende de “la escuela y/o docentes con los que se trabaje” y la participación de los padres, cuestiones éstas que parecen no siempre estar.

A continuación, nos adentraremos en trayectos específicos de niños/as adolescentes<sup>56</sup> con diagnóstico de TEA, del nivel primario y del nivel medio.

### *Trayectorias en Nivel Medio*

I.- Emanuel venía con inclusión desde la escuela primaria, en el año 2019 cursaba el 5TO año en una escuela media común.

En su ingreso al nivel la TAE priorizó, *conocerlo a él y a su familia*, siempre sosteniendo la pregunta sobre “qué esperaban de la escuela secundaria”.

---

<sup>55</sup> Entrevista N°9 Indagación específica. Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Anexo N°2.

<sup>56</sup> Los nombres utilizados para identificar las distintas trayectorias son ficticios.

En esos tiempos recuerda una familia “*muy presente*” y al aprendizaje de E. como:

-“*muy mecánico, muy básico...un chico que le costaba la interacción social... no había comunicaciones*”. (TAE2)<sup>57</sup>

Año a año, teniendo en cuenta su recorrido escolar, se fueron planificando los contenidos con los profesores y la MAI. Explica la técnica:

- “*si en segundo año vio tal cosa, bueno continuemos con esto y vamos de a poco.*” (TAE2)<sup>58</sup>

Y como su aprendizaje era mecánico y por imitación, entonces, necesitaba que lo asistan, por ejemplo:

- “*Vos tenías que leer con él y dibujar y tener en cuenta la cuestión gráfica*”. (TAE2)<sup>59</sup>

En todo momento, se buscó priorizar su inclusión social:

- “*que pueda estar en la institución. Que tenga con quien estar, ver alguna mirada cómplice, alguien que esté con el... que lo miren... que pueda estar bien y se sienta parte*” (TAE2)<sup>60</sup>

Y en función de este propósito se le fueron “*exigiendo algunas cosas*”, por ejemplo, que presente sus producciones a sus compañeros.

En tercer año, como le gustaba mucho la música se sumó a un grupo de música constituido por estudiantes de todos los cursos que tocaban en los actos y en las aulas.

En esta tarea anduvo bien, a él le gustaba y era reconocido por sus pares.

---

<sup>57</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

<sup>58</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

<sup>59</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

<sup>60</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.



Sin embargo, lo que más o menos fue funcionando en tercer año comenzó a complejizarse. Faltaba mucho por problemas de salud eso ocasionó que no lograra un vínculo ni con la MAI ni con los profesores.

A esto se sumó el cambio de la Escuela Secundaria Rionegrina<sup>61</sup>, los profesores ya no eran los mismos: -“*Era volver a empezar*” (TAE2)<sup>62</sup>. Él ya no estaba bien, “la escuela ya no era su lugar”, Emanuel ya no soportaba los espacios, ni los áulicos, ni los comunes a todos/as, no soportaba el tema de los gritos, eso lo enojaba. Y comenzó a quedarse más solo.

-“*las cosas ya no eran como antes, sus compañeros ya no eran los de 2° o 3° año*”. (TAE2)<sup>63</sup>

Ante todos estos cambios, al finalizar 3er. año se les propuso a los padres que Emanuel asista a la escuela laboral, pero éstos entendían que eso lo retrasaría, por ello, insistieron en que continúe hasta la finalización de sus estudios. Así, E llegó a 5to. año, y aunque fue al acto de entrega de diplomas se fue enseguida “porque no soportaba”.

En síntesis, al evaluar la trayectoria escolar de Emanuel la técnica enfatiza en señalar que: el diseño de la trayectoria que se presentó al equipo de inclusión “fue” sólo una formalidad que indicaba en qué asignatura y/o actividad estaba exceptuado. En el día a día escolar contó con la ausencia de acompañamiento de parte de los profesores y el que-hacer escolar estuvo centrado en la TAE y/o la MAI. En cuanto al grupo áulico hubo un tiempo de reconocimiento

---

<sup>61</sup>A partir del año 2015 la Dirección de Educación Secundaria dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, conjuntamente con la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación comienzan a recorrer un camino de análisis acerca de la Educación Secundaria rionegrina, conformando para ello una Comisión Jurisdiccional Curricular, integrada por docentes de escuelas secundarias de la provincia y también por representantes de UNTER, e iniciar así el *debate acerca de la construcción de una nueva escuela secundaria*. Entre sus principales objetivos se propone: Interpelar el dispositivo escolar, en las formas de organización de tiempos y espacios; *reconstruir acuerdos sobre el acompañamiento y sostenimiento que la escuela secundaria otorga a las trayectorias* diversas en función de prevenir la repitencia y/o abandono escolar (desgranamiento). Pensar el espacio escolar como *lugar de formación de las subjetividades de los estudiantes*,... Mirar las trayectorias escolares desde una perspectiva ampliada, tanto desde su recorrido por la escuela y desde los distintos espacios sociales que lo habitan. Promover espacios de trabajo colectivo entre los docentes para profundizar la finalidad de la escuela y los sentidos que adquiere en cada establecimiento, la tarea de educar.

<sup>62</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

<sup>63</sup> Entrevista N°6 Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE2) Anexo N°2.

y acompañamiento de sus pares cuando perteneció al grupo musical, pero este logro no se pudo capitalizar frente a los cambios institucionales.

Asimismo, el cambio de la MAI también es presentado como un factor de dificultad porque no permitió que algo del vínculo y la confianza se instalen. Entonces, Emanuel queda solo y deja de estar bien.

Esta apreciación de la técnica, lejos está de reflejar una trayectoria que haya representado, en términos de inclusión, “algo más” que acciones para garantizar “una nota” que le permita seguir avanzando en el sistema educativo. En cuanto al tiempo que sí logró, a través de la música, un lugar en la escuela y en su clase, éste no pudo ser sostenido, ni recreado en otros modos. Aquí cabe preguntarse sobre este llegar a 5to año soportando muchísimo mal-estar. ¿Qué retraso se evitó?, en términos de la preocupación de sus padres. ¿Qué diferencia a nivel subjetivo hizo esta permanencia institucional?

Tal como lo planteó la técnica, la trayectoria terminó siendo una formalidad para presentar a las autoridades y los equipos de inclusión y no una apuesta real de trabajo. ¿Qué caracterizó esta trayectoria? Esfuerzos individuales, propuestas sostenidas desde un “deber hacer” dando lugar a intervenciones donde los/as docentes no lograron conectar/interactuar/acompañar/sostener. Y esto no fue sin consecuencia, ya que la escuela fue tornándose un espacio hostil, una institución donde Emanuel no quería asistir, donde no pudo *encontrar-se* ni *sostener-se*.

Una institución que habilitó la presencia de Emanuel pero sin lograr con sus intervenciones convocar algo de la subjetividad de este estudiante. Los profesionales no lograron construir en conjunto un trayecto que aloje a Emanuel, presentando tareas que con el correr de los años y los cambios de docentes no pudieron sostenerse. Pero también cabe inferir que no fueron pensadas atendiendo los intereses y posibilidades del mismo.

Si bien este alumno a través de la música pudo vincularse un tiempo con sus pares, este punto de interés no pudo mantenerse, ni resignificarse en el tiempo. Por lo tanto, aunque se realizaron adaptaciones de forma y de contenido, no hubo un trabajo personalizado de vínculo, ni interacción que apueste al lazo con otros.

Con respecto al trabajo con la familia, tal como plantea Carbonell y Ruiz (2013) acerca de los padres: “ellos son quienes conocen mejor a sus hijos, tienen información privilegiada sobre cómo su hijo, en singular, responde ante cada circunstancia”. (p.114)

Pero en este caso, no se puso en juego esa información. Aquí solo se atendió a la insistencia de los padres en sostener la permanencia de su hijo en la institución, posición que fue respetada pero en ningún momento interpelada en pos de buscar en conjunto la mejor intervención para Emanuel.

**II.-** Lautaro comenzó su proceso de inclusión en sala de 5 años del nivel inicial y al finalizar se recomendó que asista a escuela común con una MAI con dedicación exclusiva.

Durante todo el nivel primario, Lautaro contó con el acompañamiento exclusivo de MAI y adecuaciones curriculares y metodológicas. Por ejemplo, adaptación de los contenidos de las áreas de sociales y naturales y adaptación de cantidad en matemática y lengua, cuando las actividades eran extensas.

Durante este período Lautaro logra reconocer las 4 operaciones matemáticas, copiar del pizarrón y leer de manera fluida.

Asimismo, en esos años, Lautaro, contaba con tratamiento farmacológico y con la atención de una Terapeuta Ocupacional para trabajar cuestiones vinculadas con la interacción social.

Lautaro llega a 7° grado contando con el acompañamiento de la MAI, si bien no presenta dificultades en el aprender, se enfatiza en el hecho de respetar sus tiempos, e ir haciendo adecuaciones metodológicas en aquellas asignaturas que así lo requieran.

En cuanto a su pasaje por el nivel medio Lautaro ingresa a una escuela de educación común contando con el acompañamiento de MAI y TAE.

La trayectoria escolar de Lautaro no lo exceptuó de ninguna materia, su desempeño le permitió trabajar los mismos contenidos que sus compañeros/as. Era un alumno aplicado, responsable, predispuesto para realizar las tareas áulicas: en inglés supo utilizar los conocimientos de manera adecuada. En historia, constantemente se aplicaron los conceptos trabajados a su realidad cotidiana: tiempo, espacio, cultura, identidad. En matemática no presentó dificultad a la hora de desarrollar las actividades. Si bien en algunos momentos se distraía por la dinámica del aula, logró cumplir con lo solicitado.

En los talleres, logro trabajar con temas de su interés.

También la técnica comenta que por momentos su aprendizaje se tornaba mecánico y en algunas oportunidades, tuvieron que realizar adecuaciones metodológicas.

Así, el trabajo con los/as docentes fue puntualmente en esa dirección, por ejemplo, establecer y mantener un orden en su clase, que las consignas sean claras, es decir, que anticipen qué se iba a trabajar, de qué manera y si algo se iba a modificar, ya que Lautaro se angustiaba frente a los cambios. También, que haga hasta donde pueda, que lo termine en la casa, que se extiendan los tiempos de presentación o que desdoblaran las consignas. En ocasiones se les solicitaba que se queden cerca de Lautaro mientras realizaba la actividad.

Pero enfatiza en que siempre “se trabajó apostando a su socialización”, a favorecer sus relaciones tanto con los adultos como con sus compañeros/as. Por lo cual, fue importante

atender a cuestiones tales como: encontrar formas de acercarse a él cuando se golpeaba, de postergar el tiempo de sus salidas del aula -con planteos como: *“recién entramos”*, *“termino de explicar y salís”*, *“terminas de hacer la actividad y salís”*, *“cuando terminemos todos salís”* (TAE)<sup>64</sup> - porque este “modo de estar” lo dejaba fuera del hacer o de los tiempos del grupo. Que la técnica, o la MAI, lo acompañaran en los actos escolares.

Por ello, a la hora de evaluar la trayectoria escolar de Lautaro. La técnica destaca como logros que Lautaro pudo: empezar a circular por la escuela prescindiendo de las figuras que en principio eran sus referentes (TAE, MAI, director de la escuela); buscar dentro de la institución los recursos para llevar adelante sus actividades; empezar a vincularse de otra manera con sus compañeros/as. Comenta la TAE:

*“El día que lo vimos por la ventana jugando al fútbol dije, esto es lo que queríamos con Lautaro, que esté así, que pueda empezar a participar en instancias que tiene que ver con hacer cosas que hacen los chicos de su edad”*-.

Frente a esto, considera que su trayectoria fue *“por demás satisfactoria”* y que siempre se contó con la presencia de los padres quienes formaban parte del equipo de trabajo.

Esa trayectoria deja ver que hubo avances con Lautaro en torno a conductas adquiridas que tenían que ver, en principio, con “estar” en la escuela y en el salón de clases con sus pares. En cuanto a los contenidos escolares, tal lo menciona la TAE, no hubo o no se requirieron grandes movimientos o adaptaciones. Las mismas giraron en torno a poder anticipar acciones y ser claros en los mensajes o actividades que se requerían.

---

<sup>64</sup> Entrevista N°5. Indagación específica. Técnica de Apoyo en la Escuela (TAE1) Anexo N°2.

Los decires de los profesionales dan cuenta de un trabajo articulado no solo con los/as técnicos/as sino también con docentes, directivos, como así también todo el personal que trabaja en la institución. Sin embargo, no se pudo articular con el equipo de inclusión ETAP dando como resultado que no presentaran la trayectoria de Lautaro.

En esta trayectoria escolar se puede observar una institución que pudo ir acompañando a este estudiante. La apuesta de profesionales y docentes rondó alrededor de “estar en el aula, circular por los espacios como lo hacen sus pares y tener conversaciones como los chicos de su edad”. Tal fue así, que al decir de la TAE, cuando lo vieron en el patio jugando a la pelota con sus compañeros sintieron que al fin habían logrado que Lautaro hiciera cosas que hacen los chicos de su edad. Sin embargo, lo singular de Lautaro no se pudo identificar, y por lo tanto, priorizar. En consecuencia, todo el trabajo quedó ordenado alrededor de “normalizar” a un adolescente, de llevarlo a que se comporte como los demás, dejando por fuera en este movimiento, su singularidad y su particular forma de estar y de vincularse con el mundo que lo rodea.

Para finalizar diremos que los trayectos en el nivel medio se presentan como un desafío a seguir pensando y trabajando porque no siempre éstos responden a la realidad de los jóvenes con los que se trabaja. Un desafío que necesita que todos/as los/as profesionales que intervengan puedan consensuar o disentir desde el respeto y el trabajo en equipo, priorizando siempre al sujeto y su historia. Un desafío que debe incluir a la familia, no como meros receptores de información, sino como aquellos informantes privilegiados que nos permitirán conocer un poco más a ese adolescente, sus gustos, sus intereses. Y si esto ocurre, la escuela se podría convertir en ese espacio *otro* que le permita al adolescente, socializar y construir lazo e identificaciones con otros/as, por fuera de la familia.

### *Trayectoria Nivel Primario*

**I.-** Pablo ingresó a un proceso de inclusión en sala de 5, allí tuvo una permanencia.

Cuando ingresó a primer grado, se encontraba en tratamiento fonoaudiológico, psicopedagógico y con terapeuta ocupacional. El Proyecto Pedagógico Individual de Inclusión tomó como punto de partida, los contenidos de sala de 4. Pablo en ese momento se presenta como:

*-“un niño sin lenguaje, pero que buscaba que se lo mirara, se lo abrazara. Él hacía un pegoteo importante con la persona con la que lograba conectarse.” (MAI)<sup>65</sup>*

Estaba poco tiempo sentado, o se tiraba en el suelo:

*-“le molestaba tocar el cuaderno, eso lo irritaba y lo mal predisponía para la tarea.”(MAI)<sup>66</sup>*

Razón por lo cual, hasta avanzado el año se abordaron los contenidos a través de lo lúdico<sup>67</sup>, buscando siempre la MAI estrategias que lo convoquen y le permitan interactuar con sus compañeros de clase. Así, cuando el grupo comenzó a escribir sus nombres, a Pablo se le daba letras en goma eva o en cartas para:

*-“acercarlo a las letras y que pueda interactuar con sus pares.” (MAI)<sup>68</sup>*

En un comienzo el cuaderno sirvió para que la MAI vaya registrando las actividades realizadas así sus papás veían sus logros y sus estados de ánimo. Ya cuando comenzó a aceptarlo la estrategia fue armar casilleros donde pudiera ubicar en cada uno una letra (confeccionadas

---

<sup>65</sup> Entrevista N°9 Indagación Específica. Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Anexo N°2.

<sup>66</sup> Entrevista N°9 Indagación Específica. Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Anexo N°2.

<sup>67</sup>El material utilizado para abordar la escritura, el clima, las figuras geométricas, los números fueron de goma eva, letras grandes, material con velcro, fichas con imágenes. *Lo que se buscaba, por ejemplo con las figuras geométricas es que pueda asociar la figura que tenía en su mano con las que estaban dibujadas en la hoja.*

<sup>68</sup> Entrevista N°9 Indagación Específica. Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Anexo N°2.

en papel) que él pegaba haciendo una correspondencia letra a letra. Otra actividad que le gustaba era una aplicación del celular con sonidos de animales que él escuchaba y trataba de imitar/reproducir.

Pablo tenía días en que estaba predispuesto a trabajar y otros en los cuales no se podía hacer mucho. Y aunque a lo largo del año fue aprendiendo a tomar el lápiz, a poner su nombre (sin un soporte escrito), y a usar y tolerar ensuciarse con plasticola, las propuestas pedagógicas no despertaban su interés. Nada de lo escolar lo convocaba, lo mismo ocurrió con las materias especiales como música, plástica o educación física.

A partir de lo relatado por la profesional, podemos ver que la trayectoria propuesta no logró convocar a Pablo. La misma mostró dificultad tanto a nivel de la transmisión de los contenidos escolares, como así también, desde lo vincular. Y aunque se contó con distintos profesionales que lo acompañaron, fue la falta de un trabajo articulado lo que impactó en los resultados.

Así, el acompañamiento de Pablo quedó solo a cargo de la MAI. En cuanto a la propuesta escolar se pudo observar un mayor énfasis en propiciar la adquisición de pautas o conductas esperables, que trabajar lo vincular y habilitar el lazo. Es decir, quedó por fuera la invención y el encuentro con ese niño que lo ayudara a aceptar este espacio llamado escolar. El contenido escolar y las conductas esperadas, obturaron toda posibilidad de abrir un espacio donde ir construyendo un lazo, un espacio construido por ambos.

**III.**-Uriel viene participando desde nivel inicial en un proyecto de inclusión acompañado de una maestra estimuladora, quien también sigue con él en primer grado. Para este ingreso se opta por una planificación flexible que tiene como punto de partida contenidos de nivel inicial. La situación familiar de Uriel era muy compleja y no contaba con el acompañamiento de



profesionales extraescolares como ser psicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional. Uriel en ese momento se presenta como un niño que:

- *“no hacía contacto visual, tenía conductas disruptivas, se escapaba del aula...lo irritaba estar en la fila en el ingreso con los compañeros, esa espera lo molestaba”*. (MAI)<sup>69</sup>

Por ello, en un comienzo, se lo exceptuó de realizar la fila y de estar en el aula con sus compañeros, algo que también lo alteraba, entonces, ingresaba directamente y cuando no se sentía bien, le permitían ir a otra aula:

- *“ahí podía canalizar el impulso de auto agredirse. Lograba encontrar un espacio para tranquilizarse”*.

En ese espacio se priorizaban juegos que tengan que ver con el armado de un cuerpo. Entre ellos,

- *“Jugábamos a escondernos y aparecer con las telas.”*-

Y comenzó a construir un vínculo con la MAI, a tener más vocabulario pero como contrapartida quedaba aislado del grupo. Entonces, se comenzó a proponerle, por ejemplo:

- *“jugamos un rato acá y después vamos a saludar a los compañeras/os. Íbamos al aula saludábamos y los compañeras/os respondían. Y así comenzó a nombrarlas/os.”*

Asimismo, comenzó a llamarle la atención los soportes gráficos, entonces, se le propuso relacionar *“a de auto y así con cada letra”*. También, dibujar la letra, recorrerla con los dedos y así, *“lograr la motricidad”*. El trabajo con números se realizó con revistas que a él le

---

<sup>69</sup> Entrevista N°9. Indagación Específica. Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Anexo N°2.

gustaban. Otra estrategia para abordar los números, fue el juego de la rayuela en el cual repetían el número donde saltaban.

Paulatinamente, Uriel comenzó a quedarse más tiempo en el aula, *“hasta que un día dejó de ir al otro espacio”*. Se comenzó a sentar en grupo con sus compañeros y copiar del pizarrón. Utilizó un cuaderno con hojas lisas en el cual la MAI dibujaba los renglones bien espaciados, ya que:

*-“su letra comenzó siendo muy grande, esto fue así, hasta fin de año” (MAI)<sup>70</sup>*

Además, utilizaba un lápiz de motricidad, el cual posibilitaba que tenga mejor agarre. Uriel terminaba rápido las actividades y quería jugar, por ello, se le permitió que saliera un tiempo al pasillo, para luego volver a ingresar. Comenta la MAI:

*- “le pedí a la docente que sea todo continuado, que si proponía una actividad, debía ser rápida sino él se desorganizaba.” (MAI)<sup>71</sup>*

Uriel terminó primer grado leyendo, sumando, haciendo dictado. Acomodando secuencias cortas. Esta secuencia primero se hacía con material concreto, para que después pudiera ordenar las imágenes. De a poco se fue alejando de la MAI y comenzó a interactuar con la docente, ahora era ésta quien le proponía y explicaba las actividades que tenía que realizar. La MAI estaba en el aula pero sólo como observadora. En el último acto escolar participó bailando con sus compañeros. Esto requirió no solo un trabajo con Uriel, sino también con sus compañeros y las familias de sus compañeros, ya que debían todos ensayar con la ropa que iban a utilizar ese día.

---

<sup>70</sup> Entrevista N°9. Indagación Específica. Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Anexo N°2.

<sup>71</sup> Entrevista N°9. Indagación Específica. Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) Anexo N°2.

Los avances de Uriel fueron significativos, en él se pudo despertar el interés por lo escolar, aún sin contar con el acompañamiento de la familia ni atención de otros profesionales. Aquí lo que se destaca es el acompañamiento de una escuela que en todo momento se mostró flexible y permeable a los movimientos para que la inclusión de Uriel fuera progresiva, (un aula para Uriel, que no esté en los actos ni en los momentos comunitarios, entre otros), respetando sus tiempos. Fue a partir de la curiosidad de Uriel por el aula, que ingresó en ella, sin soltar ese espacio *-otro-*, que al niño le daba y garantizaba seguridad cada vez que lo requería. La MAI, poco a poco, habilitó el trabajo con la docente de sala y así entre ambas fueron construyendo/habilitando un lugar donde el niño les “muestre” qué necesitaba para poder estar con otros/as. En otras palabras, aquí la MAI pudo escuchar y darle lugar al vínculo que podía sostener el niño, ubicándose como un otro posibilitador, como un secretario activo, en palabras de Bruno De Halleux, (2014) “aquel que labra acta, que toma nota, que interviene (p.97).” a partir de lo que ese niño/a en particular va demandando va pudiendo sostener en ese encuentro singular con ese otro.

Como se puede apreciar en este desarrollo, la trayectoria de Uriel se presenta con un “comienzo” distinto a todos los trayectos anteriores. En principio, el trabajo apuntó a sostener un lugar que le hiciera bien a Uriel donde no hubiera exigencias respecto a los contenidos escolares. Tal lo plantea la MAI, se sostuvo un espacio *-otro-* en donde Uriel ensayará maneras de vincularse con otro que lo aloje, lo escuche y acompañe en su transición hacia habitar el salón de clases, junto a su docente y sus otros/as compañeros/as. En este caso la MAI dio lugar al saber del docente de sala y a partir de sugerencias y reflexiones conjuntas, pudieron apostar a lo singular de ese sujeto.

Sin embargo, lo más común en término del proyecto de inclusión, son trayectorias que no logran alojar al sujeto con TEA, dejando al descubierto una institución interpelada y mayormente imposibilitada de dar una respuesta acorde a la realidad de cada niño/a.

¿Qué de estos niños/as interpeló a la escuela y la puso en jaque?

Su modo de “estar”. En ellos/as se acentúa la falta de comunicación y lazo, mostrando conductas repetitivas o estereotipadas, razón por lo cual, al resistirse a lo establecido no pasan desapercibidos/as de la mirada de los/as docentes. Desde aquí muchas cuestiones entran en tensión: los tiempos institucionales versus los tiempos subjetivos, la singularidad versus la homogeneidad. ¿Qué faltó a la cita para que algo del lazo acontezca?

### **Lo Difícil de Propiciar el Lazo**

En este trabajo se indagó, en término de *lazo*, si las trayectorias puestas en juego eran capaces de propiciar movimientos, apuestas y puestas en juego, en la relación docente-alumno/a, capaces de conmover algo de la subjetividad en un niño/a y de ‘incluirlo/a’.

De los relatos de las mismas se desprenden algunos puntos de tensión que balizan lo difícil de esta apuesta, tales como:

*-El trabajo de los equipos de apoyo a la inclusión:* responsable de acompañar la tarea áulica proponiendo y sosteniendo acuerdos institucionales, dirá González (2015), que posibiliten pensar la enseñanza de todos/as aquellos/as niños/as adolescentes que no se enmarcan dentro de lo ‘esperado’. En él recae sostener desde el respeto y el compromiso ético, una mirada integral del niño/a adolescente con el que trabajan, al mismo tiempo que generar espacios de escucha al docente donde revisar sus propuestas y pensar-*se* en esa relación. Es decir, ubicar qué obstáculos se presentan en ese vínculo y cómo poder abordarlo.

Estos enunciados que señalan una direccionalidad a seguir para que algo del lazo acontezca, en la mayoría de los casos, se ve entorpecido o demorados por modos de trabajo que se fueron naturalizando donde lo interdisciplinario, es solo una enunciación.

*-El modo de trabajo:* de un equipo de apoyo necesita sí o sí pensarse y sostenerse entre muchos actores, eso que Jacques Alain Miller (2013) propuso como “práctica entre varios” (planteado ya en el capítulo anterior) para que las trayectorias puedan empezar a sujetar tanto a niños/as adolescentes como a los adultos. Para que se armen redes y se propicien lazos. Sin embargo, es común observar que el “entre varios” solo dependa del compromiso y apuesta que la MAI o TAE, sostenga.

Por último, cabe pensar que “lo difícil”, “lo que cuesta” queda abrochado a un trabajo desarticulado y una mirada no clínica del sujeto. Coincidiendo con los autores que señalan que la mirada clínica de sostenimiento de la singularidad y la espera del sujeto son fundamentales a la hora de trabajar con niños/as adolescentes señalados con TEA. Es decir, respetar los modos en que ellos logran vincularse con otros. Con esta premisa es que deberán construirse, cuestionarse y ajustarse, las trayectorias escolares a fin de ir encontrando un camino posible de trabajo y encuentro. Promoviendo en cada apuesta la invención de cada niño/a en el encuentro de nuevos horizontes posibles. Expandiendo ese neo-borde.

Así, queda demostrado en los recortes presentados que, cuando dicha invención falta, los avances en lo escolar no son significativos porque el niño y su subjetividad no fueron convocados. Se enfatiza en la normalización, por lo tanto, los avances sólo se señalan a nivel de los contenidos y conductas esperadas por el ámbito escolar. Y esto no es sin consecuencia, ya que éstos/as alumnos/as quedan des-alojados de lo escolar, fuera de todo lazo.

Sin embargo, cuando la invención se hace presente en los trayectos y se desarrollan en una institución permeable a los cambios necesarios en su funcionamiento, se logran

movimientos subjetivantes en los/as niños/as adolescentes señalados con TEA. Las prácticas se alejan de las recetas preestablecidas, de las caracterizaciones respecto a un determinado niño/a adolescente con TEA. La escucha se vuelve atenta a lo que ellos/as van proponiendo. Desde allí se podría, vía lo transferencial, ubicar el “caparazón” con el que se protegen ante el peligro del entorno y del Otro, y así, comenzar con la tarea de “desplazarlo”.

En síntesis, la escuela inclusiva *está en construcción* pero aún con serios problemas para lograr construir un equipo de trabajo con profesionales que puedan sostener más interrogantes que certezas, respecto a lo que a ese/a niño/a adolescente le pasa o necesita. Aunque el nivel primario parecería ser un lugar un poco más posibilitador que el nivel medio para alojar la diversidad. Sin embargo, ambos niveles necesitan revisar sus prácticas inclusivas para ir poco a poco pensando desde la diferencia, sosteniendo recorridos diversos para sujetos distintos, interconectando en los mismos, puntos del entramado que no obturan sino que posibilitan encuentros *otros*.

Ahora bien, cabe insistir en señalar que existen normativas y amplia literatura sobre el tema, pero que ello no alcanza para salvar las dificultades que se presentan a nivel de las prácticas donde las respuestas no son ni acertadas ni suficientes. Como también que es necesario contar con la participación de la familia, ya que son ellos los que conocen y saben acerca de ese/a niño/a adolescente que se encuentra en inclusión. “No sin los padres”, postula Bruno De Halleux (En Carbonell y Ruiz, 2013, p. 114). El trabajo no puede prescindir del discurso de los mismos, como tampoco de su acompañamiento en el trabajo con estos/as.

## Conclusión

En el marco de la presente investigación se buscó dilucidar: “en qué medida contribuyen las trayectorias escolares, diseñadas en el marco de la escuela inclusiva, en la instalación del lazo de aquellos niños/as adolescentes señalados/as con TEA”. (Viedma, Río Negro 2019-2021).

A partir de las reflexiones a las que se accedió por medio de este estudio y la constatación empírica/documental, quedó demostrado que en estos años, desde la literatura vigente sobre el tema, nadie duda que una *escuela inclusiva* es la que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para dar lugar a la diversidad de su alumnado.

Una escuela con un currículo flexible que pueda adaptarse sobre la marcha a la realidad escolar, para que a cada estudiante que habita la escuela, se le pueda brindar un determinado contenido desde diversos caminos, respetando siempre su singularidad y posibilidades.

Aunque la Resolución provincial N°3438/2011 traza el marco regulatorio, y define que la escuela inclusiva es para todos/as más allá, de la discapacidad (sin restricciones pero con las ‘apoyaturas necesarias’ para que el tránsito de todos los/as niños/as sea igual de significativo), la práctica muestra que ninguna normativa puede contener/establecer el encuentro entre un niño/a adolescente y su escuela, y/o su docente, y/o sus pares.

En consecuencia, la escuela inclusiva no se define en términos de *esfuerzo* sino de *encuentros* que a medida que se vayan transformando en vínculos darán lugar a nuevas formas de transmisión de saber. Porque -tal como lo explicitan algunos autores citados- los procesos de inclusión se juegan con características particulares/singulares según la escuela, los docentes, los profesionales, los directivos y el nivel de enseñanza del que se trate.

Y aunque el nivel primario se muestra más sujeto a las pautas establecidas para responder al proceso de inclusión de un niño/a que el nivel medio, sus acompañamientos dan cuenta de lo problemático que le resulta en término de propiciar el lazo. Ahora bien, sin desconocer las particularidades de los mismos, hay una dificultad que los atraviesa y es lo vinculado a la tarea *de articulación, colaboración y trabajo en equipo* dispuestas por la norma y fundamentales, a la hora de llevar adelante un proceso de inclusión.

Los actores adjetivan esta situación como “difícil”, producto de incompatibilidades a la hora de ‘acordar’ en y entre los equipos, o con algunos actores de los que intervienen en el proceso. La causa la ubican, justamente, en el trabajo de *articulación*: entre la escuela especial -de la cual dependen la figura de la MAI y del TAE- y la común -entre el maestro de sala y el de inclusión. Por un lado, los/as docentes muchas veces, no consiguen involucrarse con el/la alumno/a dejándolo en el lugar de quien solo trabaja con la MAI y/o el/la TAE. Es decir, *desenganchado* de sus docentes, grupo de pares, entre otros actores institucionales. Sumado a esto, los/as profesionales MAI y TAE, muchas veces no cuentan con la capacitación, experiencia y especificidad necesaria para el trabajo que realiza; con el ETAP. En muchas oportunidades, no se sostiene un trabajo colaborativo sino que quedan ubicados en un lugar de crítica y cuestionamiento al trayecto que les llega.

Por estas razones, se hace muy dificultoso el trabajo en red ya que las miradas están colocadas en lugares diferentes. En muchos casos, también se torna problemático acordar con la *familia y/o las instituciones o profesionales externos* que se encuentran trabajando con el/la niño/a adolescente. De estos últimos, (psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, psicólogos, entre otros) lo que cuesta entender es su participación con carácter de “apoyo temporal”, en algún momento del proceso de inclusión.



De este modo, una vez más, queda evidenciado que más allá de lo normativo, de los pasos que la misma marca, y de las buenas intenciones de los actores, hay un punto ciego “el de los no acuerdos”. Es decir, situaciones o momentos del proceso de inclusión que quedan librados a decisiones “arbitrarias” de alguna de las partes intervinientes (por competencias profesionales, falta de capacitación específica, recortes presupuestarios, tiempos institucionales, o porque no todos sostienen el mismo compromiso, etc.).

Es cierto que son múltiples los desafíos que deben sostenerse a la hora de intervenir en la escuela con niños/as adolescentes señalados con TEA pero también lo es que las dificultades precitadas generen que, la mayoría de las veces, las trayectorias diseñadas devengan en apuestas reeducativas. Y que mientras el escenario escolar se ve ocupado por pujas y desencuentros, queda de lado el trabajo en pos de posibilitar que algo de la subjetividad de los/as estudiantes en inclusión en general y de los sujetos con TEA en particular, pueda virar a un lugar en el cual el deseo de ese sujeto advenga.

A partir de lo enunciado, aunque con esta investigación solo se ha logrado una primera aproximación a la problemática, (lo cual requerirá de nuevos estudios para avanzar en niveles de mayor profundización), se puede establecer que las trayectorias escolares diseñadas e implementadas por los equipos de inclusión para niños/as adolescentes, aún presentan serias dificultades para propiciar el lazo. Particularmente, porque falta a la cita, la articulación, la colaboración y el trabajo en equipo. Esto es: cuando el equipo de apoyo a la inclusión no puede instituirse, tal como lo establece la normativa vigente, “*como una unidad operativa que implica un trabajo cooperativo*”.

La práctica es la que deja al descubierto como las instituciones educativas aún no pueden desprenderse del discurso y la mirada normalizadora acerca de esos niños/as adolescentes que habitan las aulas, posibilitando, de esta manera, movimientos/apuestas/cambios/ajustes que

permitan alojar a los/as niños/as adolescentes, en general, y a los/as señalados/as con TEA, en particular.

Aún falta avanzar en la construcción de un trabajo con otros destacando en él, la centralidad del rol y la mirada del docente como clave para naturalizar las diferencias, la escucha atenta a los distintos discursos, como así también, las miradas interdisciplinarias que vayan marcado la apuesta. Es decir, tejiendo redes de sostén y acompañamiento para ellos y su familia.

En consecuencia, este estado de cosas advierte sobre un espacio escolar, que en término de *lazo*, se ve complicado para propiciar movimientos y apuestas en la relación docente-alumno/a, capaces de enganchar lo que se enseña en algún punto de la subjetividad. En otras palabras, de sostener apuestas que vayan en dirección de ampliar ese neo-borde y el lazo en estos/as niños/as-adolescentes.

Como contrapartida, se destacan aquellos ejemplos que dan lugar a pensar que la escuela inclusiva es posible cuando sus actores permiten que múltiples trayectorias ingresen a las aulas. Trayectorias que contemplan las posibilidades de cada estudiante, definiendo qué conocimientos transmitir, para qué, efectivamente, sean útiles para la vida y para el desarrollo como sujetos autónomos en el mundo.

## Sugerencias

Esta investigación y sus resultados han permitido evidenciar que aún falta mucho para sostener ‘trayectorias singulares’ desde la escuela y sus actores, sobre todo por la falta de consenso y articulación al momento de armarlas y pensarlas. Por ello, este estado de situación desafía a la investigación psicopedagógica, a seguir profundizando sobre las prácticas que se ponen en juego a la hora de llevar adelante procesos de inclusión educativa.

A modo de poder orientar los tropiezos que se identificaron en este estudio, pero sin intentar establecer lineamientos acerca de las “correctas prácticas inclusivas”, se ponen a consideración ciertas acciones que se recortan como necesarias para resignificar a la inclusión educativa, en virtud de:

- a) Sostener espacios de capacitación y formación permanente para la construcción de una escuela inclusiva, abierta y permeable, a cada una de las situaciones que deban atenderse.
- b) Generar condiciones institucionales/organizacionales para que, más allá de la situación y pronóstico con los que un niño/a adolescente cuenta, se puedan construir y sostener trayectorias escolares capaces de alojarlos/as, evitando ‘esos’ mecanismos excluyentes, que por naturalizados dejaron de ser interrogados.
- c) Trabajar en espacios donde los diferentes actores puedan revisar los posicionamientos en juego, tendiendo a construir una mirada comprometida, crítica, situacional, relacional y múltiple.
- d) Ampliar la mirada y la escucha a los actores externos, pensándolos como apoyaturas necesarias que irán enriqueciendo y complejizando las acciones que se sostendrán, con el objetivo de priorizar lo propio de cada niño/a adolescente.

En síntesis, todas estas acciones de capacitación, reflexión, ajustes y modificaciones institucionales tienden a la elaboración y sostenimiento de trayectorias escolares capaces de alojar y respetar la forma de ser y estar en el mundo de cada uno/a de los/as niños/as adolescentes que ‘se presenten’ con TEA. Buscando lograr, en cada apuesta del día a día escolar y entre todos/as, la expansión de ese neo–borde con el que se defienden.

## Referencias

- Aiscow, M. (1999). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. En Marchesi, A. Hernández Gil, C. (Alianza Editorial). El fracaso escolar una perspectiva internacional. Cáp.17. España, Europa: Alianza.
- Baraldi, C. (1999). *Aprender: La aventura de soportar el equívoco*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- Baró, C. (2011). *Sujeto y Lazo Social. Del sujeto aislado al sujeto entramado*. Psicolibros Ediciones. Buenos Aires: Argentina.
- Beltrán Llera, J. (2011). *La Educación Inclusiva*. En Revista Padres y Maestros. Abril N° 338.
- Blanco, R.J. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Internacional de Cuadragésima Octava Reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra.
- Blanco G, R, (2006) *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. En: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea].2006, 4 (3), 1-15 [fecha de Consulta 6 de Septiembre de 2020].  
ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bruner, N. (2019) *El juego en los límites. El psicoanálisis en la clínica de problemas en el desarrollo infantil*. Eudeba. Buenos Aires. Argentina.
- Calderón, M. (2012). *La educación inclusiva es nuestra tarea*. En Educación Vol. XXI, N° 40, pp. 43-58 / ISSN 1019-9403.
- Carbonell, N; Ruiz, I (2013) *No todo sobre el autismo*. Ed. Gredos- Edición Digital: RBA Libros, S.A, 2018.-

- Coccoz, V. Roy. D. De Halleux, B. Seynhaeve, B. Lacadée P. (2014). *La práctica lacaniana en Instituciones I. Otra manera de trabajar con niños y jóvenes*. Grama Ediciones. Buenos Aires. Argentina.
- Contreras, D. (2010) *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Universidad de Barcelona. En: [https://nanopdf.com/download/jose-contreras-domingo-percibir-la-singularidad\\_pdf](https://nanopdf.com/download/jose-contreras-domingo-percibir-la-singularidad_pdf)
- De Lajonquiere, L. (2000). *Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.
- Kiel, L. (2017). *Los padecimientos en la escena educativa y los avatares en el lazo social*. En Diplomatura Superior en Prácticas Socio-Educativas- FLACSO Buenos Aires: Argentina.
- Lacan, J. (1953) Seminario 1 “*Los escritos técnicos de Freud*”. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Lacan, J. (1975) “*Conferencia en Ginebra sobre el síntoma*”. Escuela Freudiana de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina.
- Laurent, E. (2013) “*La batalla del autismo. De la clínica a la política*”. Grama Ediciones. Buenos Aires. Argentina
- Lefort, R. Lefort, R. (1995). “*El nacimiento del Otro*” Paidós. Buenos Aires: Argentina
- Levin E. (2019) *Autismo y espectro al acecho. La experiencia infantil en peligro de extinción*. Noveduc. Buenos Aires Argentina.
- Manzotti, M. (2018) *Clínica del autismo infantil. El dispositivo soporte*. Grama Ediciones. Buenos Aires. Argentina.
- Marchesi, A. y Martín, E. Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. Publicado en Marchesi, Coll, Palacios. (comps.) “*Desarrollo Psicológico y Educación III*”.

- Miller, J.A. (2013). *El lugar y el lazo*. Paidós. Buenos Aires: Argentina.
- Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar -1990- Edit. Alianza. Madrid. Cap. I. P. 15-33.
- Polizzi, P. Manzotti, M. (2015) *Desafíos en las escuelas I. Una apuesta a la invención*. Grama Ediciones. Buenos Aires: Argentina
- Polizzi, P. Manzotti, M. (2015) *Desafíos en las escuelas II. Una apuesta a la invención*. Buenos Aires: Argentina. Grama Ediciones.
- Radrizzani Goño, A.M. (2016). *¿Hay lugar para mí? Los trastornos específicos del aprendizaje en la escolaridad común*. Letra Viva. Buenos Aires: Argentina.
- Skliar, C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles. Buenos Aires: Argentina.
- Tendlarz, S. Álvarez Bayón, P. (2013) *¿Qué es el autismo?* Editorial Colección Diva. Buenos Aires. Argentina.
- Tendlarz, S. (2016) *Clínica del Autismo y de las Psicosis en la infancia*. Editorial Colección Diva. Buenos Aires. Argentina.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>
- Terigi, F. (2017) Conferencia "*Lo que aporta el enfoque sobre trayectorias escolares*" a cargo de la Dra. Flavia Terigi en el marco del III Congreso Internacional sobre Problemáticas en Educación y Salud "Niños y jóvenes con discapacidad: de la patologización a la inclusión" realizado del 8 al 10 de junio de 2017 en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En: <https://www.youtube.com/watch?v=HVdJxoAcAAQ>

- Terigi, F. (2018) “Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa”. En: Filodoro, N. Dubrovsky, S. Rusler, V. Enright, P. Mantegazza, S. Lanza, C. Pereyra, B. Serra, C. (compiladoras) “*Miradas hacia la educación inclusiva. II jornada de Educación y Psicopedagogía*”. Editorial FILO: UBA. Buenos Aires: Argentina.
- [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva\\_interactivo\\_0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva_interactivo_0.pdf)
- Untoiglich, G. (2013) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc. Buenos Aires: Argentina.
- Valdez, D. y Ruggieri, V. (comps) (2017) *Autismo. Del diagnóstico al tratamiento*. Paidós. Buenos Aires: Argentina.
- Vasen, J. (2017) *Autismos: ¿espectros o diversidad? Familias, maestros y profesionales ante el desafío de repensar etiquetas*. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Wettengel, L. Untoiglich, G. Szyber, G. Tallis, J. Rojas M.C. Kaufmann L.N. (2016). *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación*. Colección conjunciones. Noveduc. Buenos Aires: Argentina.
- Documentos:
- Ley Nacional de Educación N° 26.206/06.
- Ley Federal de Educación N° 24.195/93
- Ley Orgánica de Educación N° 2444/91 y su modificatoria Ley 2532/92.
- Ley 2055/85 de *Promoción integral de las personas con discapacidad*. (1985) Legislatura de la Provincia de Río Negro.
- Resoluciones Provinciales:
- Resolución N°3438/ 11 del Ministerio de Educación para la educación inicial, primaria y medio. (2011). Río Negro.



-Resoluciones N° 855/93; 192/97 “*Proyecto de Integración Escolar*”. Consejo Provincial de Educación.

-Resolución N° 1331/90 “*Integración del alumno con discapacidad física, sensorial, mental leve y necesidades educativas especiales en el sistema educativo común*” Consejo Provincial de Educación.

## ANEXO N° 1

### Modelo de entrevistas

#### Cuestionarios

#### Parte I: Indagación General

*Informantes:* directivos y técnicos de nivel central, integrantes de equipos de apoyo, diferentes actores escolares (director, maestro de aula, maestro especial, etc.)

- 1.-¿Hoy, es posible pensar en una escuela inclusiva? ¿Cómo la definirías?
- 2.-¿Quiénes son los destinatarios de la escuela inclusiva?
- 3.- ¿Cuál es el recorrido que realizan antes de llegar a la propuesta de inclusión?
- 4.- ¿Hay normativas que marquen los pasos que deben realizarse? ¿Cuáles?
- 5.- En lo cotidiano, ¿Cómo se llevan adelante?
- 6.- ¿Aquí en Viedma hay escuelas que se podrían señalar como más permeables a la inclusión de niños? ¿Coinciden con las que buscan o piden los padres?
- 7.- Pensando en prácticas, como se concreta en el desarrollo diario de una institución “las trayectorias escolares” propuestas.
- 8.- En tu opinión y teniendo en cuenta los logros alcanzados ¿cuál sería la diferencia entre esta escuela inclusiva y la integradora?

## **Parte II: Indagación específica sobre la problemática y las trayectorias escolares.**

*Informantes:* integrantes de equipos de apoyo, diferentes actores escolares (director, maestro de aula, maestro especial, técnicos, maestras de apoyo etc.).

1-¿Existen normativas o pautas, acuerdos a seguir en los procesos de inclusión?

2-¿Cuáles son las condiciones/requisitos para la inclusión escolar de un niño señalado con TEA?

Por ejemplo:

-¿Cómo inicia la inclusión?; -¿Quiénes participan en el proceso?; ¿qué lugar se le asigna a los padres?; -¿Participan instituciones externas a la escolar?;-¿Cómo se selecciona la escuela para su inclusión?; ¿Quiénes definen y diseñan la trayectoria escolar?

3-¿Tenes presente alguna experiencia en la que hayas participado?<sup>72</sup>; ¿Hay algún registro acerca de esta experiencia?

4-¿Quiénes son los encargados de realizar el seguimiento, la evaluación, los ajustes necesarios de la trayectoria escolar seleccionada?

5-¿Qué avances señalarías como más relevantes en el recorrido escolar de estos niños?

**Observación:** sobre las trayectorias escolares los datos se trataran de cruzar con el análisis documental de informes/registros que puedan facilitar las direcciones de los establecimientos escolares seleccionados para este estudio.

---

<sup>72</sup>Esta pregunta corresponde también al final de la entrevista de aquellos informantes que sólo participan de la parte I.-

## ANEXO N° 2

### Entrevista a Profesionales

Primera Entrevista

Cuestionario Indagación general

Dirección de Educación Inclusiva, Orientación Técnica y Educación Especial.-

**Fecha:** 18 de septiembre de 2018

**Entrevistada:** TNC1

**Entrevistadora** AD

Nos saludamos y le comento a la entrevistada que es lo que me interesa charlar... se da de manera espontánea, antes de la entrevista, la siguiente conversación:

**TNC1:** ...Si vos tenés una situación con una estudiante o un estudiante que tiene o presenta una cuestión vinculante con las emociones no es requisito *sin e cuanon* hacer, planificar un proyecto individual específico, porque tal vez sea una circunstancia única que tenga que ver con la estructura vincular. Si vos hablas... estamos hablando de una población que entre los cinco, seis y los doce años, además hay todo un efecto que tiene que ver con la constitución psíquica en el desarrollo del sujeto que, inevitablemente tiene que tener cuestiones conflictivas vinculantes con ese desarrollo. Entonces, tal vez lo que debiéramos, es pensar en una estrategia vinculada con una planificación específica, un plan específico de trabajo cuando sucede un episodio único o una sucesión de episodios, sino más bien una indagación, una investigación respecto de las relaciones vinculares, ambientales que rodean al estudiante.

Esto me parece que es fundamental, la escuela debería ser inclusiva independientemente del TEA, independientemente de cualquier diagnóstico con una patología si la hubiere. La escuela debiera ser inclusiva con todas aquellas situaciones que son subjetivas y atípicas también.

AD: también cuestiones culturales... que atraviesas fuertemente el discurso homogéneo de la institución educativa

TNC1: también cuestiones culturales, absolutamente

AD: cuando yo leía la Resolución...

TNC1: Homogénea y binomial, hay un cuestión respecto de la diversidad sexual que es bastante compleja que no está siendo analizada, atendida.

La provincia tiene mucha más actividad que las provincias del resto del país, pero no obstante bueno, hay un sector que esta....

AD: Bueno, la primera pregunta que quería hacerte es si ¿es posible pensar en una escuela inclusiva y si es así, como la definirías?

TNC1: la escuela inclusiva no es una utopía sino una realidad, porque en esto que hablábamos recién, todos estamos en el marco de estar incluidos, por diversas razones. La escuela es inclusiva, lo que tal vez no lo sean son los actores que intervienen en el marco institucional o todos y todos los actores que están dentro del marco institucional, que quiero decir con esto, no siempre la formación de formadores tiende a vincularse con la inclusión en su totalidad, o en el macro.

Digo, la pregunta la pensaría en estos términos ¿es posible que no sea inclusiva la institución educativa?

Si son una sumatoria de historias, esa sumatorias de historias, cada uno, cada una, tiene una realidad que lo contiene y lo hace diferente. Porque debería no serlo. El tema es que en la formación de formadores por ahí se piensa desde una particularidad que no representa el colectivo, entonces esperamos que esa planificación condiga con una etapa cognitiva específica, y responda a determinados parámetros, y no pensamos en quienes van a recibir ese contenido y ahí es donde se quiebra la posibilidad de la inclusión.

AD: Se trabaja sobre un ideal esperable, que después nunca lo es

TNC1: Claro... y se trabaja desde la formación misma, porque quienes estamos vinculados con estudiantes, en formación de grado, lo que vemos es eso, como que están previendo a determinado grupo etario le corresponde aprender un determinado contenido, hoy es imposible. De hecho Piaget ya lo planteaba... no es que estamos descubriendo la pólvora. Lo real es que hoy la escuela inclusiva se piensa sobre la discapacidad, la escuela debería ser inclusiva en la totalidad no en la discapacidad específica, o en un diagnóstico. La realidad, es como yo te decía también, la patologización de la infancia asociada a cierto mercantilismo, porque lo es, o al contexto meritocrático hace que no siempre lo sea.

AD: Pensaba esto que vos traes: la escuela inclusiva está pensada desde la discapacidad, como inclusiva. Porque cuando uno lee la resolución digamos, habla de la escuela para todos, y en este todo no solamente estarían las personas con discapacidad, sino esto que recién hablábamos, cuestiones culturales, de diversidad sexual, de como yo e defino como ser en el mundo, pero me pasaba eso, cuando yo quería ir a investigar o pensar cuál sería la intervención dentro del marco de la escuela inclusiva a niños con cuestiones emocionales, o esto que vos planteas de constitución subjetiva, a la cual una institución debería acompañar me encontraba que ahí el equipo técnico no intervenía. Hay niños a lo cual esto le insiste dentro de una institución, que no

es solo un momento y que terminan medicados dentro de la escuela. La misma escuela demanda que esté medicado, porque no rompa, no tiene estallidos etc.

TNC1: porque en realidad... por eso te decía yo que la escuela, la representatividad de los que conforman el conjunto. La institución está pensada desde los actores institucionales, la realidad nos indica que son quienes determinan la patología, ¿porqué? Porque detecta una situación que no encuadra en el marco de lo esperable, entonces frente a una estudiante o un estudiante que tiene un estallido o no lo tiene, lo que se pretende se plantea es que desarticula un cuadro.

Yo te cuento una anécdota personal, tengo un sobrino, que además es mi ahijado que amo profundamente, tiene seis años recién cumplidos, por lo tanto está en sala de cinco. Tiene una hermana de 18 militante feminista, entonces él tiene una expresión y una forma, además de que ha construido su conocimiento con mucha velocidad, con esto no estoy diciendo que es superdotado, porque no creo en ese tipo de cosas, pero tiene una habilidad de poder adquirir el conocimiento, quizás con mayor velocidad, entonces lee escribe, saca cuentas, suma resta, pero además tiene un discurso social muy complejo para la edad, porque él pregunta la hermana le contesta lo que él entiende lo toma lo que no, lo desecha. Cuestión que el 8 de agosto le dio “señorita usted sabe que hoy se va a votar por la legalización del aborto” ahí ya arrancamos que el nenito no... al punto tal que la maestra dice “no lo quisimos mandar a la dirección porque no sabíamos qué le iba a decir a la directora”

Esto no es una escuela inclusiva. Una escuela inclusiva prevé la posibilidad de dar un espacio a un estudiante, aun aunque sea tan pequeño de poder expresarse en un marco donde vos como docente tenes que tener la formación pertinente para poder dar respuestas.

La realidad nos excede en la formación, y no nos capacitamos desde esa perspectiva, entonces hoy mi sobrino estaría en el marco de la posibilidad de ser un sujeto incluido, porque, porque llega “*hola amigos*” ahí rompe la estructura. “*chiques vamos a jugar*”, vuelve a romper la

estructura. Pero además nadie le pregunta de dónde viene ese discurso, porque él lo explicaría tranquilamente. Lo que plantean es, rompe una planificación prevista para un grupo de estudiantes que tiene entre cinco y seis recién cumplidos, que tendrían que estar pensando en la alfabetización y no en la revolución feminista<sup>6</sup>, que también está dentro del marco de lo aprendible, no podemos... todos los atravesamientos que tiene la escuela, no los podemos quitar, porque están, porque existen. Porque además facilitan que la escuela se haga cargo, se apropie de una situación de delito sexual como paso en Roca que una nene en una taller de la ESI plantea que fue abusada por un docente, digo la escuela inclusiva es esto, independientemente, o más allá o aún con la discapacidad.

Es el estudiante, la estudiante y el contexto que lo habita.

AD: ¿Quiénes son los destinatarios de la escuela inclusiva?, un poco lo que comentábamos...

TNC1: deberían ser todos, todas y todes...

AD: ¿Cuál es el recorrido que realiza, antes de llegar a la propuesta de inclusión, un sujeto que tiene determinadas características, que hace que el equipo técnico tenga que intervenir?

TNC1: Hay situaciones específicas, en donde la discapacidad está diagnosticada, es una discapacidad que implica un cuadro o un conjunto sintomático específico desde lo neurológico o desde lo mental, etc. En estos casos el estudiante ingresa al sistema de inclusión educativa, con una caracterización previa que hace el equipo. Esos son casos específicos.

Aquellas situaciones en donde el docente o la docente, detecta cuestiones, quizás que están fuera de cuadro, como te planteaba y que puesto en palabras, respecto de, el directivo o el superior jerárquico, se convoca en principio al equipo técnico, al ETAP, que es quien debiera trabajar con la familia, no con él o la estudiante, porque generalmente se piensa al o la estudiante fuera del contexto, eso no debiera suceder.



El equipo técnico debe recopilar la información que tiene compartida, por parte del docente, la docente, y el equipo directivo, convocar a la familia, y si hace falta, tener un encuentro, porque a veces hablamos de nivel secundario que pueden aportar mucho más de lo que el docente o las docentes que lo transitan. No obstante eso una vez que se detectan situaciones específicas y se hacen acreditaciones para las consultas se constituye el equipo de orientación, que forman parte del mismo, los directores de la escuelas, los supervisores, los técnicos de escuela especial y los técnicos nuestros de apoyo pedagógico de cada supervisión común, y, el maestro de apoyo de la institución o el técnico o acompañamiento de la escuela si lo hubiera según el nivel, sí, allí, es donde se diseña una trayectoria específica para un estudiante que tiene detectado una situación de discapacidad transitoria o permanente porque a veces, que se yo, hay situaciones que provocan daño, y estos daños son irreversibles, y sino el equipo técnico acompaña desde el pensar junto con el docente, la docente en estrategias que le permitan a su tiempo al estudiante/a aprender. A ver... Nosotros hemos recibido muchas demandas el nivel secundario vinculadas con pedido de atención domiciliaria en estudiantes con diagnóstico de fobia, la fobia, es constitutiva, por lo tanto si estamos hablando de un estudiante de 14 o 15 años, un estudiante, hay que ver de qué se trata, generalmente, es un diagnóstico que es solapado, detrás hay situaciones.

O si, en que desencadena...digamos para donde vira.

TNC1.: Exacto, y tenemos cierta resistencia a pensar junto con la dirección que lo plantee o ese técnico de secundaria un dispositivo de atención, lo que tratamos es de que el equipo técnico haga las intervenciones pertinentes como para saber si hay, informe, diagnostico de profesiones actuantes psicólogos, psiquiatras, informes de las familias, y, a veces nos encontramos con cuadros muy complejos, de mucha vulnerabilidad, de vulneración de derechos y estos

estudiantes transitoriamente están en el marco de la inclusión, porque esos estudiantes no asisten regularmente a la escuela.

AD: y bueno, ahí se accede a que sea en la casa digamos...

TNC1.: Si, claro, la situación está planteada en los términos en los que efectivamente hace falta, a veces no se hace en dispositivos, se generan otros dispositivos que no son específicos, se utilizan recursos informáticos, se trabaja a través de comunicación por medio de una plataforma, por la ESRN virtual. Que acompaña, si se accede claramente, el derecho a la educación es inalienable.

AD: ¿Y cuándo se activa un dispositivo así?

TNC1: ¿Para atención domiciliaria?

AD: ¿O un dispositivo complejo para una situación de abordaje específica?

TNC1: En situaciones de enfermedad, que a veces son terminales, en situaciones de accidente, en situaciones en donde hay cuestiones de derechos sexuales, en donde el estudiante no puede concurrir al establecimiento o necesitan algún tipo de atención o si están con causa judicial, hay varias, lo que sí...no existe una lista específica porque nosotros somos concientes de que tenemos que analizar la situación particular.

AD: ¿Se atienden de acuerdo a la demanda?

TNC1: Exacto, se analiza la situación y se atiende de acuerdo a la demanda, a veces, la ansiedad de los equipos directivos es la que nos presiona “entre comillas” porque tampoco es con mala intención, a veces el supervisor o el equipo directivo que está acompañando a un estudiante en una situación como esta requiere, digamos lo que quiere es que no pierda el hilo...y a veces uno dice no va a pasar nada si pierde un año, no pasa nada si durante un tiempo se dedica más a

trabajar cuestiones personales y subjetivas que de construcción de un aprendizaje que no va a ir a ningún lugar...porque su atención está puesta en otro lado.

AD: Uds. ¿Trabajan con los legajos?

TNC1: No, salvo situaciones excepcionales, sino no, los legajos los tienen los equipos...imaginate que nosotros estamos como...digamos en una órbita de conocimiento provincial, los legajos de estudiantes en educación inclusiva específica, sí, están acá, pero la realidad es que nosotros esperamos que estén en donde está el estudiante, sino no tiene ningún sentido. Sí, tenemos nosotros la documentación que se va elevando desde acá, para tener un registro de que fue lo que se sugirió, para llevar adelante la situación, que es lo que se creó para ese estudiante, que recursos...

AD: ¿Hay alguna normativa que debe realizarse?

TNC1: Esta la 3438 y está la normativa de toda la que tiene que ver con la creación de los TAE, los MAI que está dentro de la 3438 y la que no recuerdo el número que es la de los equipos técnicos, creo que es la 3478 de los equipos provinciales, tendría que averiguarlos bien.

AD: Esto es en general ¿y en particular para aquellos chicos señalados con TEA se trabaja de la misma forma? Hay algún dispositivo específico.

TNC1: No, no se trabaja de la misma forma que pensando para cada estudiante que tiene un diagnóstico específico, tiene una trayectoria definida a partir de ese diagnóstico y del recurso que se crea, lo que pasa es que nosotros con los chicos, con diagnósticos de TEA lo que siempre pedimos es que la caracterización sea lo más minuciosa posible porque entendemos que no siempre son tales los diagnósticos, si,...hay cuestiones que son de índole vincular, hay cuestiones que tienen que ver...últimamente hay cuestiones que están ligadas a la alimentación, sabemos en donde ha habido cuestiones en donde se los ha diagnosticado y son niñitos o niñitas celíacos,

entonces, decimos a ver, vamos a trabajar en un estado de presunción de hechos porque esta bárbaro que el docente, la docente pueda decir

“- *Mirá...está sucediendo esto...*” pero también hay que tener cierta rigurosidad en el diagnóstico, para no equivocarnos. Y, si, tal vez es un estudiante que tiene un trastorno alimenticio vinculado con una patología específica o no y fue diagnosticado como TEA, que el acompañamiento sea transitorio porque entendemos que puede haber habido un retroceso a alguna detención en el proceso de aprendizaje, ahora, cuando el diagnóstico está definido cuando el estudiante tiene...aun cuando podamos discutir sobre el diagnóstico, tengo discusiones, pero digo, tengo un diagnóstico establecido, tiene características específicas que lo determinan, se hace una caracterización y se destina un recurso que es un maestro de apoyo de inclusión o un técnico de acompañamiento a la escuela.

AD: ¿Caracterización que sería?

TNC1: Cuando los técnicos que conforman el equipo evalúan los informes que reciben de los profesionales que atienden la situación o al caso del estudiante, y, además, hacen una evaluación propia, que tiene que ver con el proceso de aprendizaje, se reúnen, analizan, en algunos casos trabajan con el estudiante o la estudiante para evaluar la condición de aprendizaje, los tiempos y los momentos, las características y “ahí se hace la trayectoria” (aporte de la entrevistadora).

Exacto, la trayectoria individual o la trayectoria grupal

AD: Vos decías que el diagnóstico tiene que ser específico, ¿Ustedes desde donde se posicionan con el diagnóstico? Digo características puntuales de TEA, ¿Cuáles serían? de un diagnóstico riguroso

TNC1: Y, en principio, nosotros entendemos primero que exista un daño específico a nivel neurológico, comprobado, que tenga que ver con la dificultad de la concentración, la atención,

la posibilidad de sostener un vínculo con otros u otras, la capacidad retentiva...el tiempo de atención, que a veces es muy complejo...Que está muy por encima...que es muy complejo. A veces no está el daño comprobado, neurológico...tampoco lo exigimos...

AD: En los manuales figura que puede haber o no cuestiones cognitivas en juego.

TNC1: Exacto, tampoco lo exigimos... un estudiante que presenta un cuadro semejante y hay en su proceso de desarrollo un hipoacusia respiratoria de nacimiento, una lesión específica determinada, o una cuestión vincular... nosotros tenemos estudiantes que tienen familias con cuadros psiquiátricos severos...entonces...no podemos...negar o desconocer. Que es lo que nosotros no avalamos la sobre-diagnóstico cuando entendemos que son cuestiones ambientales.

AD: O sea ahí también se le da intervención.

TNC1: Si, siempre

AD: Estando esta cuestión emocional o vincular constitutiva en el autismo, hacerlo desde un lugar que no se el discurso médico.

TNC1: Exacto,

AD: ¿Ustedes le dan importancia aunque no sea específicamente esto?

TNC1: Exactamente, no es sólo eso. Nosotros entendemos que hay una multiplicidad de factores que pueden determinar el diagnóstico, en base a esa multiplicidad de factores somos rigurosos en cuanto a no sobre diagnosticar o no patologizar cuando en realidad no hace falta, ahora no estamos en circunstancia y en situación por eso debemos confiar en la elaboración que hacen los equipos intervinientes...pero a veces nos pasa que viene una certificación de un neurólogo, que tiene su... que trabaja en otra localidad, y que además plantea que el diagnóstico es TEA y

pide tanto recursos con tanto estímulos, no es resorte del neurólogo o sea es una evaluación que debe realizar en contexto con el equipo que acompaña, nosotros tomamos el diagnóstico

AD: lo de él es un diagnóstico, que toma para...

TNC1: Claro, tampoco hablamos de estímulos, hablamos de acompañamiento si puede o no permanecer en el tiempo, la tendencia es que el estudiante este la jornada completa, no siempre es posible, hay nenes que es muy compleja la situación que tiene otro agravantes que hay cuestiones sociales y que realmente son preocupantes...

AD: pero bien, no se dejan de lado

TNC1: No, para nada, además está en el marco de la 3438

AD: Claro, claro, si, si...habla mucho del contexto social, económico y de la vulnerabilidad social que están atravesando las instituciones educativas.

TNC1: Nosotros hicimos una pequeña intervención en la reglamentación de TEA que en la provincia está un poco complicado, porque no se en donde está detenido pero el expediente de la Ley para la reglamentación, paso por todos los Ministerios, nosotros hicimos desde la Dirección intervención, que es la que corresponde hacer, en donde hacemos ver que ante un diagnóstico o una detención temprana en el marco de la institución educativa, hay una intervención del equipo a partir de la normativa también.

AD: Bien, buenísimo

AD: En cuanto a la localidad ¿hay escuelas que se pueden decir como más permeables para esta cuestión, otras que son más reticentes?

TNC1: No, en general todas son permeables, todas, algunas tienen mayor apertura...porque depende vuelvo a decir...de las personas y no podemos basar la inclusión en la voluntad de las

personas...pero sí en que la formación les genere la necesidad de tener la apertura para ser inclusivos, no quiero ser complicada con mis expresiones, entiendo que a todos capaz nos está faltando una formación, que nos convoque a pensar...hace mucho tiempo fui directora de una escuela y un docente pidió renunciar al cargo porque me dijo es una escuela que se va a transformar en una escuela para chicos con discapacidad, lo que le contesté es que todos somos pasibles de tener una discapacidad, mañana a vos te lleva por delante un auto y quedas en un estado crítico y vas a pasar a ser una persona con discapacidad entonces no podemos ser... a ver no podemos llevar a la instancia de ser inclusivos y que un estudiante padezca la inclusión ...se entiende...porque?...porque no tiene sentido, porque es más sufrimiento el que genera por el mero hecho de ser inclusivo...una situación de discriminación, inversa o semejante ...Pero de discriminación igual, lo que no significa que no tenemos que pensarnos desde un lugar en donde la educación sea un derecho para todes, nadie queda afuera, independientemente de su característica.

AD: Es interesante esto que vos decís porque mientras hacíamos el rastreo del marco teórico y estados del arte, mucho autores coinciden en esto, que la escuela...que va a haber tantas escuelas inclusivas...como personal a cargo de la institución porque todavía estamos en construcción de una escuela, bueno, entonces a veces queda del lado de las ganas que tengan

TNC1: Absolutamente...

AD: Y, eso tendría que ser distinto...no tendría que ser así

TNC1: Totalmente, por ahí es muy trillada esa cuestión de la voluntad, por eso no quiero usar esa palabra, porque es de lo que se toman muchas veces cuando dicen no tener la formación suficiente frente a la aparición o la presencia de un estudiante, estudianta con determinada complejidad y lo cierto es que, nadie está formado, ni aún nosotros que tenemos una formación académica bastante más que exhaustiva y con una intención intensa en la formación estamos

preparados para...porque el campo... el territorio es otra cosa. El trabajo territorial incluye varios factores, valores, formación, la ética, la dignidad humana, el sostén de los derechos...

AD: el otro...

TNC1: Básicamente, la significación propia, claro.

AD: Los padres, prefieren alguna escuela en particular...unas sí otras no...

TNC1: Por lo general los padres buscan escuelas en donde saben que ha habido otros u otras niñas que han tenido mejor experiencias...entonces.

AD: Vienen como golpeados también

TNC1: Sí, sí, además vienen como...los padres tienen una identidad que los hace reunirse y conversar entre ellos y ellas cuestiones en donde saben, nada, además saben que está fulano o fulana y nosotros sabemos que ahí...y a veces lo que nosotros tratamos de transmitirles a las familias es que en los casos en los que, o en las situaciones en las que no favorecemos la autonomía no estamos colaborando y no es que es un capricho que tiene que ir a tal o cual escuela es una cuestión formativa y sugerimos a los equipos que sean cuidadosos en la orientación , porque si no, estamos engañando a las familias, por eso un estudiante con una discapacidad motora no puede ir a una escuela técnica, no es que no pueda...puede, pero le va a generar una cantidad de dificultades que no le van a generar una salida laboral como se supone, por eso, sería importante que en el marco de la oferta hubiera otra posibilidad, además de la escuela técnica, que la familia esté informada e incluso hasta invitarlos a que asistan a las escuelas para que puedan saber de qué se trata, nosotros nos pasó una vez de un estudiante..(Yo era técnica), que tenía una discapacidad auditiva y los papás insistían en que fuera a la escuela industrial, sí, a una escuela que tiene de talleres, que tiene una sobredosis de ruidos, que tiene una



especificidad...pero bueno, cursan más las materias que teóricas...no va a la escuela...a eso me refiero con el engaño...si está parcializada la formación específica no es.

AD: Entonces...porque no corresponde...digamos

TNC1: Claro, a no pero él no podría porque los ruidos lo sobresaturan ... no porque...sin embargo, hay otras escuelas técnicas que tienen otro tipo de orientación como la gastronómica o en artes, o, la agropecuaria, que tranquilamente podrían, entonces si la intención es una escuela técnica hagamos la oferta pertinente y orientemos.

AD: Bien...

TNC1: Más ahora que por ahí a partir de la ESRN y en nuestra provincia se van acompañando las trayectorias y sin que se marque la obligatoriedad del cursado completo digamos.

AD: Bien, pensando en práctica, ¿Cómo se concreta en el desarrollo diario de una institución las trayectorias escolares que se proponen? Bueno, ahí no sé hasta dónde vos puedas contarme.

En algunos casos hay trayectorias que están acompañadas por un recurso específico que se designa para el acompañamiento, que está, ese recurso asiste, digamos, es el par pedagógico del docente que esta frente a curso, entonces asiste al docente y acompaña al estudiante o a la estudiante, y se va evaluando, digamos, lo ideal es que haya tres cortes, para poder hacer una evaluación de cuales han sido los procesos...a veces se puede...a veces no...Por la vorágine hace que la tarea no siempre tenga normal ritmo y esto hace mismo también se conversa con los supervisores, de escuela especial y común y es una manera también de ir evaluando si es recurso fue optimo o no, o si se requiere de más especificidad para el acompañamiento...

AD: ¿Y eso, cada cuanto se va ajustando?

TNC1: Anualmente, los cargos que se designan como recurso para los estudiantes/as que lo requieran se analizan sobre fin de año y la designación del cargo es hasta el mes de febrero y se

analiza... y el cargo no tiene que ver con la persona que lo tome...el cargo es el recurso específico planteado para un/a estudiante que presenta determinadas características, se analiza sobre fin de año, y, en base a las evaluaciones que hacen con los técnicos...(por ahí la especificidad te la va a contar más mis compañeras que están)

AD: Y, sobre la marcha se pueden hacer ajustes digamos...eso que se planificó anualmente

TNC1: Debería, haber debería la planificación anual es personal, es relativa sea o no una cuestión vinculante con una discapacidad o con la inclusión.

AD: Una vez más...con la impronta del encuentro

TNC1: Claro, con la interpretación del otro, como lo dijiste vos...me parece que no se puede...siempre insisto con esto...hay estudiantes que te sacuden la planificación, lo interesante sería que frente a eso pudieras vos mismo interpelarte.

AD: Buenísimo, bien. En tu opinión y teniendo en cuenta los logros alcanzados ¿cuál sería la diferencia entre esta inclusiva y la integradora?

TNC1: (risas) Yo, trabaje con la escuela integradora, asique te puedo decir que la escuela inclusiva tiene una mayor amplitud y una visión más asociada a la mirada puesta en la construcción subjetiva, la inclusión educativa... es esto que te decía... no es la discapacidad, la inclusión educativa es la inserción el otro en el marco institucional y que pueda a partir de esa inclusión habitar la escuela y crear a partir de ahí y construir una pertenencia...más allá de sus características.

AD: Sí, sí, no es un premio, digamos de...

TNC1: No,

AD: Digamos que la integración funcionaba como algo así de...

TNC1: Exacto, ni es tampoco, iba a decir una barbaridad...viste que la integración fue un discurso teórico propio de una investigación en donde algunos funcionaban como conejillos de india...lo viví...me tocó, porque trabaje en esa etapa en donde era técnica... y la verdad que por fuera quedaban otras situaciones.

No, claramente lo que yo creo es que hoy es que la inclusión genera una apertura y una formación más específica. Sí, que favorece la formación de docentes con formación en educación especial, favorece la inclusión de psicopedagogos o el docente educacional...digo formaciones más específicas puestas al servicio de la trayectoria del otro y los estudiantes... me parece que eso es lo importante...no una experimentación (esa es la palabra que no quería decir), con estudiantes diferentes...que eso era el otro modelo.

AD: Tenes presente alguna experiencia en la que haya participado de trayectoria con niños, de niños con TEA y estudios completos.

TNC1: No, con TEA, personalmente no

AD: ¿Y acá en Viedma hay?

TNC1: Sí, si hay muchos, hay muchos con un diagnóstico severo y con un acompañamiento incluso con matrícula compartida y...hay otros que...no, en lo personal no me ha tocado, sí...este ahí en el ámbito profesional y privado he...no es una patología con la que trabaje pero sí tengo compañeras que están en el mismo ámbito que lo han trabajado y es complejo, si es complejo, y a veces, hasta es frustrante.

**Cuestionario II- Indagación específica**

**Entrevista:** TAE (Técnica de Apoyo en la Escuela) Escuela Media ESFA.

**FECHA:** 14-2-2019

**Entrevistadora:** A

**Entrevistada:** TAE1

A: Bueno en principio que te presentes y me cuentes tu función.

TAE1: Bueno, soy Licencia en Psicopedagogía y estoy cumpliendo el rol de TAE en dos escuelas secundarias. Este año espero que sea solamente en una y en esa escuela trabajo con Lautaro que tiene Síndrome de Asperger.

A: Te lo adelantaba un poco antes de la entrevista, nosotros nos preguntamos acerca si es posible, a partir de las trayectorias escolares y en el marco de una escuela inclusiva que las mismas generen lazo en los sujetos destinatarios.

TAE1: Totalmente... totalmente, depende siempre de las intervenciones, a donde apuntas vos con tus intervenciones si vas a apuntar a hacer un trabajo personalizado, de alguna manera con el chico o vas a apuntar a trabajar cuestiones que tienen que ver con la dinámica institucional... que pueden favorecer a muchos niños no solamente a uno.

A: En principio preguntarte si ¿existen normativas o pautas que se siguen en el proceso de inclusión?

TAE1: La normativa supongo que la conoces, la resolución 3438 de inclusión, pero yo creo que el trabajo de inclusión, sobre todo en secundaria es más nuevo, entonces es como que todo está en construcción, entonces uno va construyendo sus prácticas dentro de la escuela. Nosotros las pautas que seguimos básicamente, que están establecidas con el equipo que tenemos en la

escuela. En primer lugar conocer a chico, conocer cómo piensa que hace, como aprende. Conocer a los padres. Nos entrevistamos siempre con los papas. En el caso de Lautaro nos entrevistamos con los papas y ellos ofrecieron dar una charla con su grupo de compañeros. Nosotros les dijimos que sí y después les preguntamos si era posible que eso lo haga Lautaro, porque Lautaro se presenta y dice que tiene Asperger, que tiene autismo, no. Entonces si él lo quería hacer, básicamente porque es su escuela, es su lugar. Lautaro dijo que no, que él no quería. Entonces le dijimos que iban a ir a hablar sus papas, nos dijo que si pero los papas no querían que esté él. Bueno ellos fueron dieron la charla con sus compañeros, con los compañeros de Lautaro que hicieron todas las preguntas que querían hacer, aquello que los inquietaba del tema por ejemplo de los golpes. Lautaro se golpeaba reiteradamente la cabeza o la nuca, el padre explico que eran cuestiones que tenían que ver con el diagnóstico de Asperger, y que era un tipo de descarga, que había que dejarlo.

Cuando terminaron esa reunión los papas, yo hable con ellos en la dirección y les dije que nosotros habíamos observado que cuando Lautaro se golpeaba ante el contacto físico o al decirle “Lautaro volvemos, seguimos con esto” Lautaro dejaba de golpearse, instantáneamente, entonces que a mí me parecía que nosotros debíamos marcar otra cosa en la escuela, y que le íbamos a marcar que no, pero no le íbamos a decir no te golpees sino que íbamos a implementar otras herramientas, como por ejemplo tocarlo, vos lo tocas y él se calma.

El papá me dijo que le parecía genial. Siempre me decía lo mismo, “confío en el criterio del equipo, confío o en ustedes hagan lo que les parezca”. Tal es así que Lautaro dejó de golpearse. Lautaro llego a fin de año casi sin golpearse, sin tocarse. O sea que los criterios o las pautas que nosotros seguimos tiene que ver con lo que va surgiendo en lo cotidiano escolar, no con otra cosa. No es que tenemos pautas pre definidas en relación con un chico en inclusión.

A: sin embargo, la normativa marca como cierto proceso a seguir, ¿pero no es lo que marca el camino a seguir?

TAE1: No, el camino lo marca el chico que está en inclusión, y lo que nosotros consideramos. La verdad que estoy muy contenta con este equipo, todos tenemos criterios comunes en que es a inclusión y como pensamos a los chicos en inclusión. Entonces eso está buenísimo.

A: Bueno entonces ¿cuáles son las condiciones o requisitos que deben darse para la inclusión de un niño señalado con Tea?

TAE1: En realidad, los chicos se inscriben en la escuela que quieren, a nosotros como Técnicos y maestros de apoyo de escuela especial nos llegan los legajos. Nos dicen: “en tu escuela se inscribieron tantos chicos”, entonces una primera aproximación es a través de legajo.

A: Ustedes lo primero... lo conocen por el legajo...

TAE1: No, nosotros tenemos un primer acercamiento al legajo... al chico a través del legajo... al chico lo conocemos en la escuela... porque el legajo muchas veces no tiene absolutamente nada que ver con el chico. Por suerte... no aparte es tremendo tener que leer a tus propias colegas las barbaridades que escriben sobre lesiones cerebrales y cuestiones así... cuando ya te digo, la mayoría de los chicos están en inclusión porque son pobres. Nosotros accedemos al legajo, vemos algunas cuestiones generales. En el caso de Lautaro cuando vimos que tenía un diagnóstico de asperger yo empecé a buscar información, pero la básica y también busco algunas cuestiones que tienen que ver con qué tipo de adecuaciones pueden hacerse en este caso, pero general muy general. También para ofrecerle a los docentes, los docentes conocen a los chicos en la escuela y muchas veces es un cimbronazo, no que hago que tiene, el diagnóstico tranquiliza, pero a la vez genera toda una serie de preguntas en relación con alguna problemática.

Entonces, en la escuela lo que tenemos es un cuaderno de comunicaciones con los docentes donde ponemos los rasgos generales de cada uno de los chicos y después nos vamos comunicando a través del cuaderno.

Con Lautaro por ejemplo pusimos, que es el asperger, cuáles eran las problemáticas más salientes, porque era lo que se veía también cuando lo conocimos a Lautaro, el tema de las interacciones sociales, de la comunicación y la escasa flexibilidad a la hora de interactuar con el resto. Lautaro venía te largaba todo lo que él quería y después se iba. Y sobre todo yo trato de poner cada vez que hago este tipo de observaciones en el cuaderno lo positivo, que en este caso había puesto que con los estímulos adecuados, con una enseñanza adecuada y estrategias adecuadas, no tiene por qué haber una dificultad en el aprendizaje. Que la trayectoria puede ser de lo más satisfactoria. Después nos entrevistamos con los papas y después comenzamos a conocer a los chicos en los distintos ámbitos en que se van moviendo. Al principio Lautaro solo se relacionaba con los adultos, era con la Mai y conmigo, era “hola S hola M” y no había nadie más. Hasta que empezamos a marcar esto. También está D saludalo a él. No le gustaba nada, hasta que empezó a incorporar a D como parte del panorama y se fue adaptando. El tema es que muchas veces, en este tipo de síndrome se cree que determinadas conductas son propias de ese síndrome, entonces no se marcan límites o encuadres que favorecen las interacciones sociales. Lautaro venía y me largaba todos los capítulos de “Los Simpson” o de “Mi pobre Angelito” hasta que un día le dije: -“¡Lautaro! ¿Sabes que ví yo?!

-“V estoy hablando yo” me dijo, bueno Lautaro sabes que, si vos no me vas a escuchar a mí, yo no te quiero escuchar más, porque al final yo te escucho todo el tiempo y yo no te puedo decir a vos que es lo que a mí me gusta. Se quedó...

Entonces después me dice: -tenes razón, contame que te gusta a vos.

Y así empezamos a comunicarnos, y él me empezó a escuchar y yo lo empecé a escucharlo a él

A: No era un monólogo que venía y te largaba.

TAE1: No para nada, con el tiempo él fue buscando en la escuela otros adultos, y el día que por la ventana lo vimos jugando al fútbol con sus compañeros, ahí me sentí realizada. Dije listo ya está, ya hicimos todo lo que teníamos que hacer con Lautaro. Era marcar a los docentes que la clase tenía un inicio un desarrollo y un cierre, que si un docente no iba y alguien iba al aula a cubrir esa hora explique porque el docente no estaba y que en su lugar iban hacer otra cosa. Si había actos o había alguna movilización, que había bastante en las escuelas, Lautaro se iba a la dirección al principio, porque le molestan los ruidos le molesta el desorden la desorganización, nosotros muchas veces lo acompañábamos. En el último acto de la escuela Lautaro estuvo, por primera vez estuvo en un acto. Sentado conmigo y con R. Pero estuvo y se pudo quedar y estuvo bien. Para nosotros esos son logros super- fundamentales. Que Lautaro deje de golpearse que Lautaro esté en el aula con sus compañeros interactuando, que Lautaro esté jugando al fútbol con sus compañeros, para nosotros son logros inmensos y a eso apuntamos con el tema de la trayectoria de él específicamente.

A: Algo importante que vos marcabas hoy: que la escuela inclusiva es hasta la cocinera que adecua ciertas cuestiones con el alimento para determinado chico que lo requiera.

TAE1: Totalmente, la inclusión yo creo que tiene que trascender el aula, la inclusión tiene que afectar la dinámica institucional, entonces en el tema de la comida, tenemos que acordar ciertas cosas con la gente que trabaja en la cocina, tenemos que acordar ciertas cosas con docentes, tenemos que acordar ciertas porteros, sobre todo para esto, para mantener cierto orden y que no se vaya todo por las ramas.

Yo te decía Lautaro atraía su vianda, cuando logramos que los padres habiliten que Lautaro este con sus compañeros en el comedor, porque les planteamos justamente que el comedor es un espacio de socialización, dijeron bueno, Lautaro no lleva más vianda. Pero Lautaro se rehusó a



dejar la vianda entonces se llevaba la vianda y se comía todo en el comedor, era como un desborde, no tenía límites en eso. Entonces tuvimos que hablar con las personas que se ocupaban en la cocina de eso para decirles: Bueno si Lautaro se trae su vianda y se come su vianda, después un solo plato de lo que haya, no tres, porque se comía todo, después estaba descompuesto, se sentía mal. No podía ser.

A: El lugar de los padres entonces ahí, lo marcas como algo fundamental.

TAE1: Es fundamental, en todos los casos de inclusión el lugar de los padres es fundamental. Nosotros trabajamos todo el tiempo con los papas, consultando, informando, por suerte en este caso ya te digo, que era la primera vez que sentían que estaban trabajando en equipo. Que ellos formaban parte del equipo. Nosotros los hacíamos parte de todo el proceso de inclusión de Lautaro. Es más le aclaramos a mitad de año que Lautaro no iba a tener una trayectoria, viste que nosotros tenemos que hacer la trayectoria escolar de los chicos con las adecuaciones, en el caso de Lautaro no fue necesario adecuar nada, salvo estas cuestiones que no eran en realidad específicamente para Lautaro, sino que servían para todo el grupo. Esto de, por ejemplo que el docente establezca los criterios de evaluación. Que el docente establezca un orden en su clase, una consigna clara. “Estos se trabaja en grupo, esto se trabaja de manera individual”.

Pero si es en grupo todos trabajan en grupo. Son cuestiones que afectan a todos, no solamente a Lautaro en este caso.

A: ¿En su trabajo se tienen en cuenta los discursos de instituciones externas, por ejemplo chicos que asisten a otros espacios institucionales, fundaciones, centros de rehabilitación?

TAE1: en el caso de Lautaro no. Él no iba a ninguna institución. En otros casos si... pero es medio difícil, articular acciones.

A: ¿Los discursos?

TAE1: sí, sí. Te diría que casi imposibles. Escuchas discursos muy criminalizantes de la pobreza, y la verdad que nosotros tratamos de sostener otra cosa, todo el tiempo. Entonces a mí me cuesta, lo he intentado pero no.

Y en el caso de Lautaro no era necesario, no hacia otras actividades más que básquet y no tenía otro tratamiento externo como para articular alguna acción que redunde en beneficios para su trayectoria.

A: bueno saber entonces, ¿quiénes son los actores que definen y diseñan la trayectoria escolar?

TAE1: la trayectoria se define y diseña con el equipo de inclusión en sede básicamente, salvo cuando hay que tomar una medida un poco más drástica, ahí ya se trabaja con la escuela especial. Debiéramos poder coordinar con ETAP de secundaria, pero la verdad que son discursos totalmente ajenos a los de la escuela y entonces es muy difícil.

A: En sede participan la Técnica, directivos...

TAE1: Directivos, preceptores, maestros de apoyo, técnicos y los docentes por supuesto. Todo se trabaja en conjunto.

A: ¿y ahí que decías del ETAP, disculpa?

TAE1: Que con el ETAP es imposible trabajar. Con el ETAP no podemos coordinar ninguna acción, el discurso es totalmente descontextualizado de la escuela. Es un discurso más teórico, mas ajeno de la dinámica escolar y totalmente... y desconoce totalmente a los chicos, habla de generalizadas, nosotros hablamos de Lautaro, ellas hablan de un asperger nosotros hablamos de Lautaro. No los conocen a los chicos a los padres, entonces lo que hacemos, que son parte de las pautas que hoy me preguntabas, es cumplimentar ciertos requisitos que tienen que ver con lo burocrático. Reunión al principio de año para presentar a los chicos, reunión a mitad de año para hacer la evaluación media, suponte, y reunión a fin de año para hacer el cierre. Que este año se

las cancelemos todos, porque dijimos, si no nos van a portar no le vamos a robar tiempo a los chicos en la escuela o a los docentes que por ahí necesitan nuestro acompañamiento para hacer actas con el ETAP, porque es acta, acta, acta. Todo lo que hacemos son actas, además si leíste la 3438, verás que los equipos de inclusión están en las escuelas conformados por MAI, TAE, por los directivos, por los docentes y por un técnico de ETAP. Bueno en el caso nuestro van las 4 técnicas de ETAP, por lo cual yo también le tengo bloqueado el acceso a los padres, porque realmente es invasivo, para un papá, que su hijo recién inicia la escolaridad secundaria con una discapacidad, en el marco de los lineamientos de inclusión, que vengan cuatro personas que son bastante violentas, en general, una técnica, el equipo directivo, todas a increparla prácticamente, sobre la historia de su hijo y su historia como mamá de ese hijo en inclusión.

Entonces nosotros, al menos en esta escuela no hemos habilitado esos espacios con los padres. Pero bueno, en otras escuelas si los habilitan.

A: Respecto a los casos que trabajan, ¿se hace un registro de esas experiencias?

TAE1: nosotros vamos registrando algunas cosas, sobre todo para nosotros. Yo creo que hay que sistematizarlo de otra manera, hay que empezarlo a sistematizar y a socializar también, viste porque esta como muy instalado esto de que: “es asperger, puede hacer esto, esto no” y la verdad que con Lautaro aprendo que no, que este pensamiento sindrómico lo que hace es hacer obstáculo, entendes, con... prácticas que son más favorecedoras...

A: con la cuestión de la subjetividad...

TAE1: exactamente, son más atentas a su subjetividad, Lautaro, ya te digo, nosotros hemos ido bastante en contra de todo esto que se dice de “si se golpe es una forma de descarga, sino lo hace así lo hace por otro lado” y nos dimos cuenta que no. “No pueden escuchar, son inflexibles en su pensamiento” “Haber Lautaro si vos no me escuchas yo no te quiero escuchar más”... y poder

empezar a escuchar, aunque no le interese lo que yo le diga en principio no, pero había cosas que le interesaban entonces podíamos tener una conversación. Él me decía: “¿M vos viste tal cosa?, ¡no!, ¿vos no viste esta?” Y entonces yo le empezaba a contar y él decía ¡Ay la voy a ver! O sea, empezas a establecer el vínculo desde otro lugar que ya no es el testigo de todo lo que vos me quieras contar porque tenes síndrome de asperger. No vos una personas como yo y podemos escucharnos.

Lautaro empezó a establecer más contacto visual, incluso a partir de estos encuadres que fuimos arcando entre todos, porque esto fue, bueno lo acordamos con docentes, lo acordamos con directivos. “Lautaro pac entraba” No Lautaro si tenes que entrar vas a golpear la puerta porque esta es la dirección. Entonces... ¡pah pah pah! Ya sabíamos que era él porque te tiraba la puerta abajo. Pero bueno empezar a marcar, como a cualquier otro chico, porque si vos no le marcas como a cualquier otro chico lo terminas excluyendo, lo terminas dejando afuera. De lo social.

A: Gana el diagnóstico o la rotulación por sobre Lautaro ...

TAE1: por eso te digo, nosotros el primer acercamiento es a través del legajo, pero hasta que no lo conocemos a Lautaro no podemos comenzar a delinear ninguna acción. Podemos conocer el asperger, conocer esto que se dice del asperger y si muchas características existen. Pero también esas características se pueden revertir. No sé si definitivamente, no sé si totalmente. Pero nosotros si podemos conversar con él, nosotros si podemos acompañar para que el piense algunos contenidos desde otro lugar.

Esto que te contaba hoy del profe de lengua: “No sé cómo hacer porque como hago para que Lautaro entienda el doble mensaje” Y explicaselo, explicaselo todos estamos aprendiendo en esto, capaz que nos sale mal, pero quien te dice, capaz que nos sale bien. Y Lautaro lo entendió, Lautaro pudo dar ejemplos, entendes, entonces es cuestión de ir probando con el niño, con el adolescente, con el joven que tenes enfrente. Nosotros trabajamos mucho, que esto lo marcó la

mamá como muy positivo, desde lo afectivo. Lautaro viene nos da beso nos abraza, y esto, se nota el cambio. El papá mirando una foto que yo tenía con Lautaro me decía, hasta la sonrisa es más espontánea en las fotos, sino era como todo estereotipado una cosa como muy muy marcada muy artificial y les sorprendió eso... hasta el más espontaneo en su forma de vincularse... está buenísimo, la verdad que es un trabajo hermoso con Lautaro

A: De todo este trabajo que vienen realizando ustedes, ¿Quiénes son los encargados de este seguimiento, de la evaluación de posibles o no ajustes?

TAE1: Nosotros tenemos en la escuela especial un espacio al mes donde planteamos nuestras dificultades, los obstáculos que se nos presentan y demás. Esto debiera ser un trabajo, ya te digo, articulado con técnicos de ETAP y demás, pero no lo podemos hacer. En mi caso en particular, soy bastante demandante no me quedo entre nos, suelo llamar a la dirección de inclusión educativa. Para pedir asesoramiento técnico, acompañamiento, suelo buscar afuera también, a personas que me puedan dar una mano, de hecho ahora se ofreció una colega...

A: eso funcionaría como espacio de supervisión, digamos...

TAE1: exactamente, y después ya te digo lo vamos trabajando entre nosotros, nosotros somos de hablar muchos cuales son los problemas que se nos presentan...

A: ¿Cuándo decís nosotros a que te referís?

TAE1: Es el equipo de inclusión en sede, que por ejemplo yo trabajo con D y la MAI, que son los maestros de apoyo. Si bien la MAI trabaja con algunos chicos y D con otros chicos, las situaciones que se presentan las trabajamos entre los tres. Entonces D por ahí nos tira una punta, porque la MAI y yo somos Psicopedagogas y D es profesor de educación especial. También nos aporta bastante, o Rocío aporta también a lo que trabajamos con D. Entonces tenemos los temas bastante charlados, somos de buscar bastante información, de leerla, de interrogarnos. Yo

siempre le digo a los chicos, acá más que cerrar tenemos que abrir, tenemos que acercarnos preguntas, tenemos que preguntarnos, porque si cerramos sentido la sonamos. Le estamos poniendo techo a los pibes. Entonces lo que nosotros tenemos que hacer es abrir preguntas, preguntarnos cosas, como que las preguntas nos muevan.

Esto de interrogarnos con los docentes: “che que te parece si hacemos tal cosa, o hacemos tal otro” y ellos te dicen: “Me parece genial, o no esto ya lo intente, entonces pensemos otra cosa”.

Pero todo el tiempo preguntarnos, nosotros tres lo trabajamos bastante, con el equipo directivo lo trabajamos bastante, y también con... tenemos bastante relación y vínculo con los preceptores, entonces cuando se nos complica trabajar con un docente lo hacemos a través del preceptor. Pero en general en la escuela, se puede trabajar con todos. Eso está buenísimo.

A: Entonces teniendo en cuenta la experiencia que trabajaste con Lautaro: ¿que avances podrías señalar como más relevantes, que puedas marcar en el recorrido escolar, algo viniste nombrando?

TAE1: yo creo que los avances tienen que ver, con como Lautaro pudo empezar a circular por la escuela, prescindiendo de las figuras que en principio éramos referentes para él. Por ejemplo, antes nos buscaba a la Mai y a mí o al director, después hablo con el chico de informática y me dice: “Vino Lautaro y me preguntó si podía ayudarlo con un trabajo de geografía”, después voy a la preceptoría y estaba Lautaro con las preceptoras trabajando que fue a pedirles ayuda, y hasta que no terminó lo que estaba haciendo no se levantó de ahí o con la vice directora. Esto de poder buscar él los recursos dentro de la institución para llevar adelante su trayectoria, una trayectoria por demás satisfactoria, las notas de Lautaro fueron excelentes. Y esto de poder empezar a vincularse de otra manera con sus compañeros, ya te digo cuando lo vi jugando al fútbol dije, listo esto era lo que queríamos que Lautaro esté así, que pueda empezar a participar de instancias que tienen que ver con cosas que hacen los chicos de su edad, que tienen que ver con la

socialización básicamente. Nuestro objetivo todo el tiempo se enfocó a eso, digamos a favorecer las relaciones dentro de la escuela.

A: lo que pienso por ahí, que los movimientos o las apuestas con Lautaro tienen que ver más con cuestiones del vínculo social y de la institución que adecuaciones curriculares acerca del aprendizaje

TAE1: No, no, no, adecuaciones curriculares no tuvo ninguna, no las necesitó. Las adecuaciones de él tuvieron que ver con esto, apuntando a lo social, al vínculo, a la construcción del vínculo con compañeros, con docentes, a eso. En el aprendizaje Lautaro no tuvo ninguna dificultad.

A: Bueno, muchas gracias por tu tiempo y cualquier cosita estamos en contacto. Gracias.

## **2da entrevista a TAE1**

**FECHA: 25-03-2020**

Re- preguntas acerca de la trayectoria

1. ¿En qué año inicia la inclusión de Lautaro?
2. ¿Cómo era su aprendizaje?
3. ¿Tuvo materias exceptuadas? ¿Cuales?
4. ¿Quiénes participaron en el armado de las trayectorias?
5. ¿A qué apuntaban las mismas?
6. ¿Cómo fue el trabajo con los/as docentes?
7. ¿Cómo era la relación con sus pares?

**A: ¿En qué año inicia la inclusión de Lautaro?**

TAE1: la trayectoria de este joven inicia en 2018 en la escuela secundaria, él tendría que haber empezado un poquito antes pero le habían sugerido a los papas que por ahí era conveniente que

lo manden a la escuela laboral y no a escuela secundaria común. Así que él estuvo yendo un tiempo, creo que todo el año 2017 a la escuela laboral.

Yo trabajé con él primer año, segundo año. Este año el paso a tercero por lo tanto tiene otro equipo. Porque en la escuela técnica es así, primer y segundo año, tienen el cursado de las materias comunes a la mañana y a la tarde el área técnica y a partir de 3er año es al revés, tienen todas las técnicas a la mañana y las comunes a la tarde.

De todas maneras coordinamos con el equipo que va a acompañarlo a la tarde en las materias pedagógicas que nosotras, que nosotras, quienes estamos a la mañana, vamos a acompañarlo en el área técnica, porque es el área en la que Lautaro ha tenido más dificultades por carecer quizás de la organización de la clase tradicional.

Me empezó primer año, con la solicitud de MAI y de TAE. Paso el primer año y yo como técnica pedí que le saquen la MAI porque me pareció que no era necesario. Él se desenvuelve muy bien, busca ayuda cuando lo necesita, pero en general trabaja muy bien solo. O con las docentes del curso. Lo que si se trabajó es con los docentes el tema de extender un poquito los tiempos de presentación de los trabajos. Porque se ponen nervioso y a veces no los puede terminar. O dejarlo que lo termine en la casa... pero fueron muy pocas veces en las que paso eso. El resto del tiempo, en alguna hora libre, él en vez de salir con sus compañeros iba a pedir ayuda a preceptoría, o nos pedía ayuda a mí o la MAI para terminar algún trabajo... en realidad que estamos ahí, porque los trabajos los hacía él... muy bien los hacía. O se iba a pedirle ayuda al referente TIC de la escuela. Es como que él iba buscando todos los recursos disponibles para tener una escolaridad satisfactoria.



**A: ¿Tuvo materias exceptuadas? ¿Cuales?**

TAE1: Respecto a las materias, no tuvo adecuaciones curriculares en ninguna materia, tuvo muy bien desempeño en todas. No fue exceptuado de ninguna. Las únicas dificultades, ya te digo, se presentaron en el área técnica, por no contar con el formato de la clase tradicional. Estar sentado frente al pizarrón con el docente adelante, si no que era un poco más...con otros grupos, iban circulando los grupos por distintas áreas de tarea técnica, por distintos lugares, entonces ahí él estaba un poco perdido, a veces se mostraba desinteresado.

Ahí trabajamos mucho con los profes, trabajar con cuestiones que a él le interesaban, en algunas ocasiones esto fue un error, en otras ocasiones no, estuvo bueno, se enganchaba...le gustaba mucho el trabajo de investigación. Vos le decís que averigüe algo y enseguida empieza a investigar, a buscar información. A pensarla en relación con otras cosas, y esto me lleva a su aprendizaje.

En ocasiones parece que el aprendizaje es memorístico mecánico, vos lo ves repitiendo... el aprende un concepto, y te lo dice tal cual está en el diccionario. Te lo repite. O diálogos enteros de películas... ahora lo que me llama la atención a mí, es que esas cuestiones que él aprende de esa manera, después lo puede trasladar a otras situaciones, y lo hace muy bien. Lo emplea bien. No es que descontextualiza, o te das cuenta que no lo entendió. ¡No, lo entendió! Relaciona conceptos.

En biología que vio un video de tal cosa, trae eso y ayuda a ampliar la idea, en matemáticas le ha terminado explicando a sus compañeros, pasar al pizarrón y explicarles un trabajo.

Él puede trasladar todo lo que aprende a distintas situaciones de la vida. O de lo que se le requiere en el aula, de cualquier materia.

**A: ¿Quienes participaron en el armado de las trayectorias?**

TAE1: Lautaro no tuvo trayectoria, las trayectorias se hacen solamente cuando los chicos tienen adecuaciones curriculares. Cuando se seleccionan los contenidos mínimos.

Lautaro trabajo los mismos contenidos que sus compañeros, todos sin excepciones.

En las decisiones que se iban tomando participaba el equipo de inclusión, con el equipo directivo, con los profes, si con los profes tuvimos que trabajar mucho el tema que él se iba del aula constantemente. Vos lo veías corriendo por la escuela en cualquier momento. Entonces ir trabajando entonces, esto de empezar a postergar- bueno quieres salir, quieres ir al baño- recién entramos.

-termino de explicar y salís- termina de hacer la actividad y después salís...

Cuando terminemos todos salís, porque si no era como que todo el tiempo... y esto de alguna manera termina siendo una forma de exclusión, porque queda por fuera de lo que hace todo el grupo. O de los tiempos del grupo, entonces nos pareció que era importante fortalecer eso, que él estuviera en el aula, trabajando en el aula, como todos sus compañeros.

**A: ¿Cómo fue el trabajo con los/as docentes?**

TAE1: El trabajo con los docentes, básicamente se fundó en eso y después en algunas pautas, no. En como acercarse a él cuándo se comienza a golpear, o esto de pensar alguna cuestión metodológica, como bueno: - hace hasta donde puedas y terminalo en tu casa.

-Extendemos los tiempos de presentación. - Desdoblamos las consignas- me quedo cerca de tuyo, si es necesario. Pero nada más que eso.

**A: Por último, ¿cómo era su relación con sus pares?**

TAE1: Mira, con sus pares, la relación muy austera, digamos....muy poca vinculación, justamente porque Lautaro tiene mejor vínculo con los adultos. Quizás porque podemos escuchar lo que tiene para decir, y un chico de su edad no.

Lautaro venía y te hablaba de dibujitos animados, de series de tv muy infantiles, entonces los intereses eran totalmente diferentes a los de sus compañeros de grupo.

Si había muy buena relación, se comunicaba con varios, pero con límites, con muchos límites. No participaba, por lo general de las actividades grupales. Por ahí los profes decían que los trabajos los podían hacer en grupo o individual. A esto nosotros planteamos que se a un criterio u otro y que Lautaro participe de ese criterio, porque si no... Si te dicen que elijan si lo quieren hacer en grupo o de manera individual, él siempre iba a elegir de manera individual, entonces lo que les pedimos es establezcan un criterio para todos, si tiene que trabajar en grupo, que trabaje en grupo. Trabaja en grupo con algunas dificultades, porque a él le gusta trabajar solo, pero se intenta fortalecer también ese intercambio con sus compañeros es parte de la socialización de la educación no... Bueno un poco esto que te cuento fue lo que se sostuvo en el trabajo con Lautaro.

**A: bueno, hasta acá, muchas gracias por tu predisposición.**

## ANEXO N° 3

### Leyes y Resoluciones Educativas

**Documento N°1:** Resolución N°3438/2011. Marca los Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio. En este anexo se adjuntan: visto, considerandos y artículos de dicha Resolución.

VIEDMA, 15 DE NOVIEMBRE DE 2011

VISTO:

El Expediente N° 174519-C-1990 s/“Integración del Alumno/a con Discapacidad Sensorial, Mental Leve y Necesidades Educativas en el Sistema Educativo Común”, el Expediente N° 14445- D.N.P.- 1997 s/ “Ajustes Proyecto de Integración” y el Expediente N° 157296-C-1992 s/ “Adecuación al Proyecto de Integración” y la Resolución N° 1331/90 del Registro del Consejo Provincial de Educación; y CONSIDERANDO:

Que por Resolución N° 996/06 del Consejo Provincial de Educación se creó la Comisión para la Evaluación del “Proyecto de Integración de alumno/a con discapacidad al Sistema Educativo Común” en los distintos Niveles y Modalidades;

Que el Informe Final elaborado por la Comisión Evaluadora y difundido a todos los actores del sistema educativo ofrece elementos para analizar los cambios necesarios a efectuar; Que se elaboró un anteproyecto de Resolución de “Cambios en integración”, poniéndolo a consideración de los Equipos Escolares, sistematizando los aportes y sugerencias para sus modificaciones; Que a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 se promovieron debates , acuerdos federales entre las jurisdicciones provinciales y emitieron resoluciones en el marco del Consejo Federal de Educación para efectivizar los cambios establecidos en relación a la Educación Especial como modalidad educativa , al Principio de Inclusión por el que se ha de regir y a la reorganización de las trayectorias escolares de alumnos y alumnas con discapacidad; Que la Ley Nacional N° 26.378 adhiere a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad reciban atención educativa.

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado, enunciando que: "La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización

del nivel de la Educación Secundaria" (Art. 16) para garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.

Que en el marco de las Leyes mencionadas en los considerandos anteriores se requieren modificaciones en la organización del sistema de enseñanza para responder a las necesidades educativas de las personas con discapacidad, promoviendo el máximo grado de inclusión educativa y social;

Que el avance de los conocimientos en el campo educativo específicamente en la Educación Especial, las demandas sociales, culturales y legales, generan la necesidad de nuevos marcos conceptuales que fundamenten las prácticas inclusivas y favorezcan las trayectorias educativas de los alumno/as con discapacidad en los distintos Niveles y Modalidades del Sistema;

Que para garantizar la trayectoria educativa integral del alumno/a con discapacidad y su continuidad por los Niveles/ Modalidades que corresponda es necesario establecer las configuraciones prácticas que adoptarán los apoyos;

Que la definición del proyecto educativo del alumno/a con discapacidad requiere de la participación activa de la familia y del propio alumno/a siempre que sea posible, en beneficio de una educación integral que mejore su calidad de vida;

Que la integración de las personas con discapacidad requiere de la configuración de redes sociales y de políticas públicas concurrentes que garanticen su condición de sujeto de derecho y la construcción de una cultura inclusiva;

Que el Consejo Provincial de Educación ha evaluado la necesidad de dictar una nueva norma que responda a las cuestiones institucionales inherentes a la gestión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las personas con discapacidad en el marco de la escuela inclusiva;

Que en reunión paritaria del 02 de Noviembre de 2011, se acordó la aprobación del proyecto de inclusión;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN  
R E S U E L V E

ARTICULO 1°.- DEROGAR las Resoluciones N° 1331/90; 855/93; 405/95; 106/96; 1081/96; 1845/96; 192/97; 1226/03 y el artículo 4° de la Resolución N° 1713/97.

ARTICULO 2°.- APROBAR, a partir de la presente, los **Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio** que como Anexo I forman parte de la presente resolución.

ARTICULO 3°.- DEROGAR en la Resolución N° 364/92 "Perfil de Prestación de la Educación Especial" lo referente a las Misiones y Funciones del Maestro Integrador.

ARTICULO 4°.- DETERMINAR que el Maestro Integrador en Discapacidad mental, auditiva, visual y motora se denomina a partir de la presente “Maestro de Apoyo a la Inclusión” en las distintas discapacidades mencionadas.

ARTICULO 5°.- DETERMINAR que en aquellos establecimientos educativos de Nivel Inicial y Primario donde se encuentren uno o más alumno/as con discapacidad que requieran de apoyos individualizados intensivos y/o permanentes, la Escuela de Educación Especial destinará por disposición de la Supervisión de la Modalidad, un Maestro de Apoyo a la Inclusión con sede en la escuela donde se incluye el/a alumno/a y cuya prestación deberá extenderse a otros alumno/as con discapacidad del mismo establecimiento.

ARTICULO 6°.- DETERMINAR que el Equipo que planifica, acompaña y evalúa los apoyos específicos para alumno/as con discapacidad en el contexto escolar se denominará *Equipo de Apoyo*, el que estará conformado con los perfiles profesionales según las misiones y funciones que estipula el Anexo II de la presente Resolución.

ARTICULO 7°.- CREAR la figura de Maestro de Apoyo a la Inclusión en Discapacidad Auditiva Intérprete de Señas, asignándole la Misión y Funciones que figuran en el Anexo II de la presente Resolución que forma parte de la misma.

ARTICULO 8°.- DETERMINAR que el Equipo de Apoyo en el marco de sus funciones es el responsable de evaluar y proponer cambios en la orientación de la trayectoria educativa del/a alumno/a/ con discapacidad los que, para hacerse efectivos, deberán contar con el aval de los padres.

ARTICULO 9°.- CREAR a partir de próximo ciclo escolar el cargo de Técnico de Apoyo en la Escuela para el acompañamiento a las trayectorias de los alumno/as con discapacidad en la escuela secundaria, homologado al cargo de Técnico del E.T.A.P, con las Misiones y Funciones que figuran en el Anexo II de la presente Resolución.

ARTICULO 10°.- ESTABLECER que el cargo de Técnico de Apoyo en la Escuela pertenecerá a la Planta Orgánica Funcional de la Supervisión de Nivel Medio, tendrá asiento de sus funciones en los Establecimientos Educativos donde se incluyen los alumno/as con discapacidad y su perfil profesional es homologado al de Profesor en Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicopedagogía.

ARTICULO 11°.- ESTABLECER que para la solicitud de creación de los cargos de Técnico de

Apoyo en la Escuela y Maestro de Apoyo a la Inclusión las Supervisiones intervinientes deberán elevar los informes que resulten de la aplicación del modelo de análisis y evaluación que figura en el Anexo II de la presente Resolución.

ARTICULO 12°.- ESTABLECER que las Direcciones de Nivel, de Asistencia Técnica y de Educación Especial acompañarán, orientarán y evaluarán el proceso de aplicación de la presente Resolución, y en el término de 2 (dos) años propondrán los cambios que consideren necesarios.

ARTICULO 13°.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaria General a las Delegaciones Regionales de Educación Alto Valle Oeste I y II, Alto Valle Este I y II, Alto Valle Centro I y II, Andina, Valle Medio I y II, Andina-Sur, Atlántica I y II, Sur I y II, y Valle Inferior, y por su intermedio a todas las Supervisiones Escolares de Nivel Inicial, Primario, Adultos y Medio correspondientes y archivar.-

## RESOLUCIÓN N° 3438

DEE/dam.-

Prof. Amira NATAINÉ - Vocal Gubernamental

a cargo de Presidencia

Fabiana Beatriz SERRA - Secretaria General