

Universidad FASTA.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Licenciatura en Psicopedagogía.

El rol del profesor en la inclusión de jóvenes con discapacidad en el nivel secundario

Monografía

Nancy Elizabeth Brites

Trabajo Final de Graduación para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía

Mar del Plata, mayo 2025

Agradecimientos / Dedicatoria

A mi hija Valentina por su paciencia y entendimiento cuando mamá tenía que estudiar. A mi marido, Gonzalo, por su apoyo alentándome a continuar.

A mis padres, Liliana y Jorge por su apoyo incondicional en cada etapa de mi vida, su mirada amorosa y calidez de sus palabras hicieron que llegara a donde estoy.

A Daniela y Romina, las amigas que la Psicopedagogía me dio. A la Universidad FASTA por ser un lugar de encuentro y escucha, por brindarme herramientas significativas para la vida profesional.

A Dios, mi fiel padre que me ha acompañado desde el principio de mi existencia en esta tierra, a quien le debo cada logro con gratitud inmensa.

Resumen /Abstract.

El presente resumen proporciona una síntesis concisa y precisa del contenido esencial del Trabajo de Fin de Graduación (TFG) titulado El rol del profesor en la inclusión de jóvenes con discapacidad en el nivel secundario.

El objetivo principal de este estudio fue investigar sobre la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad, el cual es un proceso que requiere un cambio profundo en el sistema y en las prácticas docentes. Carlos Skliar destaca que la inclusión no debe ser vista solo como tarea de la educación especial, sino como responsabilidad de todo el sistema escolar, donde el profesor actúa como facilitador que valora la diversidad y crea espacios inclusivos. Estar “preparado” para la inclusión implica disposición y apertura para atender las diferencias y necesidades de cada estudiante, más allá de un entrenamiento técnico.

Los docentes enfrentan nuevas demandas y transformaciones en las políticas educativas que afectan su identidad profesional, pero también ofrecen oportunidades para enriquecer la enseñanza, como el uso de tecnologías y nuevas estrategias pedagógicas. El diálogo entre diferentes niveles y modalidades educativas es esencial para mejorar las prácticas y garantizar aprendizajes de calidad.

Finalmente, la inclusión educativa debe ser un puente hacia la inclusión social, garantizando que los jóvenes con discapacidad puedan desarrollarse con autonomía y participar activamente en la sociedad. Para ello, las propuestas pedagógicas deben estar contextualizadas y orientadas a promover habilidades para la vida adulta, reforzando el rol fundamental del docente como acompañante y creador de oportunidades.

Palabras claves: inclusión educativa, diversidad, discapacidad, educación especial, participación social, políticas educativas, transformaciones curriculares, barreras educativas, formación continua, inclusión.

Índice de Contenido

Introducción	6
Capítulo 1: Marco Teórico.....	8
1.1 Inclusión Educativa, del aislamiento a la participación plena: evolución de la educación desde la exclusión hasta la inclusión.....	8
1.2 Conceptos de Diversidad y Discapacidad Ley de inclusión	11
1.3 Exclusión, segregación, integración, inclusión.....	11
1.4 Mirada social sobre la discapacidad	13
Capítulo 2: Políticas y Contexto Educativo, inclusión en el nivel secundario	19
2.2 Cambios en Políticas Educativas, mirada interdisciplinaria	24
Capítulo 3. El rol del profesor en la inclusión de jóvenes con discapacidad	26
3.2 Prácticas pedagógicas y acompañamiento, educación inclusiva como puente hacia el futuro	30
Conclusión	32
Referencias	33

Introducción

Hace algunos años, en los comienzos del anterior paradigma integrador, las maestras integradoras sacaban a los niños con discapacidad del aula, con el objetivo de que esa acción lleve al niño a compensar o equiparar los conocimientos del resto, mirada descontextualizada y poco acertada. En el año 2016 se expone la resolución nacional Argentina, dejando nula la palabra integración y maestra integradora, para comenzar a utilizar los términos maestra de apoyo a la inclusión. Así se comienza a pensar al estudiante con discapacidad.

Actualmente, desde una mirada de corresponsabilidad, se debe trabajar entre docentes del nivel e inclusive, donde ambos se comprometen activamente en las decisiones respecto a qué cómo y cuándo enseñar y evaluar en un contexto determinado. Conversando sobre las características del grupo y del estudiante con discapacidad, pensar qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, detectando barreras al aprendizaje y la participación y pensar estrategias, recursos y herramientas que las minimicen o eliminen. Haciéndose cargo de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, construyendo espacios inclusivos.

Trabajar en equipo es clave en el camino de cambio de paradigma, del modelo integrador al modelo de inclusión. Iniciar procesos de inclusión es considerar las características de todos, y no realizar una misma planificación y luego realizar modificaciones en las actividades. El enfoque comienza desde el principio. La inclusión es una construcción continua, es preguntarse ¿Cómo logro enseñar a todos? ¿Cómo logro que todos se comuniquen? ¿Cómo logro que todos/as participen activamente? Otorgando así, habilidades para la vida y la participación social.

El rol del profesor en la inclusión de jóvenes con discapacidad debería ser el de llevar adelante prácticas, tener actitudes o construir contextos que no impidan a un estudiante a que aprenda, se comunique o participe activamente. Desde la inclusión educativa debemos repensarnos y analizarnos, evaluando nuestras prácticas y los contextos que construimos para que todos nuestros estudiantes puedan aprender, participar y comunicarse.

Hoy tenemos el convencimiento de que no hay inclusión escolar si no es con y por la centralidad de la enseñanza. Y que no hay inclusión si no es en escenas de enseñanza colectivas.

Cuando se tiene en el grupo clase, estudiantes acompañados por educación especial, ambas instituciones (de nivel y especial) se tienen que comprometer de forma activa en la construcción de las trayectorias. Los profesores se deben alejar de la pretensión de calificar a todos con los mismos parámetros, sino que se debe respetar las características en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Capítulo 1: Marco Teórico

1.1 Inclusión Educativa, del aislamiento a la participación plena: evolución de la educación desde la exclusión hasta la inclusión

Para comprender el origen del cambio de paradigma y su correspondiente reconceptualización, resulta imprescindible analizar los términos y enfoques que, históricamente, se han utilizado para referirse a la educación de estudiantes con discapacidad. En este sentido, se propone realizar un recorrido crítico que permita evidenciar la evolución del enfoque educativo, desde modelos excluyentes y segregadores hasta la consolidación del paradigma de la educación inclusiva.

Según expone García (2022)

Algunos inicios arcaicos de la educación especial se dieron desde una Europa en que, a fines del siglo XIX, los procesos de industrialización exigieron formación, en un contexto donde se imponía la razón frente a una irracionalidad que es excluida y aparecen los manicomios como sanadores. (p. 43).

Aunque inicialmente estas instituciones vinculadas al ámbito de la salud se fundamentaban en la aparente intención de ofrecer procesos de curación, en la práctica se desviaron de toda orientación hacia la justicia social. Con el tiempo, se consolidaron como espacios de reclusión colectiva, diseñados para mantener a las personas al margen del entramado social, reforzando así su marginación y exclusión del ámbito comunitario.

Desde finales de siglo del XIX y principios del XX, al institucionalizarse la enseñanza, la educación, la escolarización, surge el concepto de anormalidad educable y los centros de atención de deficientes, asociados al fracaso escolar, dando lugar a categorías diversas tales como: anormales pedagógicos, anormales escolares, débiles mentales (Herraiz Gascueña, 1995, p. 18).

El presente trabajo no se construye desde una perspectiva eurocentrista; sin embargo, resulta indispensable reconocer las raíces europeas que atraviesan históricamente el desarrollo del sistema educativo local, dado que muchas de las políticas y enfoques vigentes se originan en contextos europeos y han influido de manera significativa en su configuración; según Lander (2000), se constituye como una fuerza hegemónica impuesta a partir de la historia europea tomada como

universal excluyente, erradicando toda la historia americana anterior a la colonización. Esta colonialidad nos introduce en la dicotomía normal/anormal.

En el contexto argentino, los primeros avances en materia de integración educativa se remontan a la década del 60. En 1966, se implementa el Programa de Integración de Niños Ciegos, marcando un hito con la incorporación de alumnos con disminución visual a la Escuela Especial N°515 en la ciudad de La Plata. Años más tarde, en 1969, se crea la Escuela Especial N°504 en Mar del Plata, institución que comienza a desarrollar experiencias de integración en el nivel secundario.

Por los años 70 se suman integraciones de estudiantes con discapacidad motora y auditiva, y a partir del año 1989 comienzan a concretarse proyectos de integración de estudiantes con discapacidad intelectual, en ese momento histórico bajo el concepto de retardo mental, sumando denominaciones que fueron deviniendo desde diferentes formas de pensar la discapacidad, tales como discapacitados, capacidades diferentes, capacidades especiales, necesidades educativas especiales, entre otras. (Dirección de Educación Especial, 2016 p 2)

La discapacidad, ha pasado por diversos enfoques que fueron explicándola, es importante detenernos en éstos para comprender las variaciones y modos de pensar la discapacidad, comprendiendo que estos cambios no impactan solo en el ámbito educativo sino también en la sociedad.

Vamos a abordar, sintéticamente, la perspectiva de Vázquez Barquero (con base en el desarrollo del Programa docente y de difusión de la CIF. Grupo Cantabria. Dirección: Dr. José Luis Vázquez Barquero del Hospital Universitario "Marqués de Valdecilla". España 2001):

Modelo Médico-Biológico: Las consecuencias de la enfermedad que alteraban el funcionamiento del individuo y lo inhabilitaban para una vida normal se la definían como discapacidad [...]

Modelo político-activista: Se centra en una cultura médica pero que define e impone criterios y situaciones de discapacidad [...]

Modelo universal de la discapacidad: Se sostiene en este modelo que la discapacidad no es un atributo que diferencia una parte de la población

de otra, sino que es una característica intrínseca de la condición humana [...]

Modelo bio-psico-social: En este modelo se establecen lazos entre los distintos niveles: biológico, personal y social [...]

Modelo social de la discapacidad: Este modelo postula que la discapacidad no es sólo consecuencia de los déficits existentes, sino la resultante de un conjunto de condiciones [...] (Vázquez Barquero, 2001, s.p.)

El término integración, supone ingresar a un estudiante a una estructura ya establecida, en donde ese estudiante con discapacidad se debe adaptar a normas y disposiciones resueltas antes de que esa persona ingresara a dicho sistema. Con el paso del tiempo, se comienza a pensar a la educación como un lugar para todos/as, como un término democratizante, por tal motivo se hace imperante comenzar a deconstruir aquellos términos que reflejan ideas que no están acordes al nuevo paradigma que nos encuadra.

No debemos perder de vista, que estamos ante niños y adolescentes, a estudiantes construyendo su identidad, a personas que necesitan estar ante profesionales de la educación capaces de generar espacios de subjetividades e identidad, en donde nos alejamos de pensar solo en una persona con discapacidad, para pensar en estudiantes a quienes les brindamos desde la modalidad, una propuesta educativa. (Dirección de Educación Especial, 2016)

Una educación inclusiva busca el acceso a la educación de calidad para todos los argentinos, y debe asegurarse de eliminar barreras y aumentar las posibilidades de aprendizaje. Como señalan Stainback y Stainback (1999), una escuela inclusiva es un lugar donde cada uno siente que pertenece, es aceptado, apoya y es apoyado por sus compañeros y otros miembros de la comunidad educativa con el fin de tener atendidas todas las necesidades educativas (p. 45)

El modelo educativo de la educación inclusiva, pretende, como puerta de entrada, una escuela para todos, garantizando el derecho universal a la educación, cuando mencionamos a todos, por supuesto pensamos incluidas a las personas con discapacidad" (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p.18)

El término integración tradicionalmente se refería a estudiantes considerados como sujetos que no pueden o lo que no saben, quienes en años anteriores eran evaluados en gabinetes para medir su coeficiente intelectual y detectar déficits (Ainscow et al., 2006; Ministerio de Educación de la Nación, 2019). Sin embargo, con los cambios políticos, sociales y filosóficos, el enfoque evolucionó hacia la inclusión, reconociendo a todos los estudiantes como sujetos de derecho a la educación. En este modelo, se identifican las barreras que limitan el aprendizaje y la participación escolar para diseñar apoyos adecuados y garantizar una educación de calidad (UNESCO, 2020; Ministerio de Educación de la Nación, 2019).

1.2 Conceptos de Diversidad y Discapacidad Ley de inclusión

La Ley de Educación Nacional Argentina N° 26.206/06 establece la importancia de garantizar la inclusión brindando una propuesta que permita el máximo desarrollo de las posibilidades de los/las estudiantes. Por otro lado, la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 de Argentina, la Dirección General de Cultura y Educación tiene la responsabilidad principal e indelegable de promover, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social y curricular en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa.

Según la resolución argentina 1664/17, las provincias deben garantizar una educación inclusiva para personas con discapacidad, asegurando su acceso a escuelas regulares con los apoyos necesarios para una igualdad educativa efectiva (Provincia de Buenos Aires, 2017).

En la mencionada resolución, se puede observar un cambio de paradigma hacia el modelo social en donde se visualiza el déficit en su contexto social detectando barreras actitudinales, del entorno y culturales. Además, se incorpora el concepto de inclusión educativa, corriendo de escena la integración escolar, el primer concepto contiene a todos los sujetos y se pone en acto una enseñanza para todos.

1.3 Exclusión, segregación, integración, inclusión

La exclusión social se define como un proceso complejo y multidimensional que indica la existencia de privaciones en diversas dimensiones relevantes de la

vida (Atkinson y Hills, 1998; Burchardt, 1998; Comisión de las Comunidades Europeas, 1992). Asimismo, implica la incapacidad de los individuos excluidos de participar en las actividades y en los vínculos que, por lo general, están disponibles para los miembros de una sociedad de referencia (Ibáñez Martín *et al.*, 2017).

En Argentina, en 2006, el Congreso de la Nación sancionó la Ley N° 26.206, denominada Ley de Educación. Su artículo 3° explicita: La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ibáñez *et al.*, 2020, p. 105)

Por otro lado, Veleda (2023) define la segregación educativa como el proceso de separación física y social de los estudiantes dentro del sistema escolar, frecuentemente basado en características socioeconómicas o discapacidades, lo que genera espacios educativos diferenciados que limitan la igualdad de oportunidades y dificultan la inclusión plena.

La segregación educativa implica la creación de espacios diferenciados que separan a los estudiantes según sus condiciones sociales y necesidades, perpetuando desigualdades estructurales que limitan el acceso a una educación de calidad y obstaculizan la inclusión plena. Las políticas públicas han profundizado esta situación al privilegiar modelos basados en la homogeneidad y eficiencia sobre la equidad y la inclusión, haciendo necesario un replanteo crítico para avanzar hacia un sistema más justo. (Veleda, 2023, p. 10)

Colmenárez (2015) señala que la integración escolar busca garantizar el acceso efectivo a la educación respetando la diversidad del alumnado.

Por otra parte, La inclusión educativa se refiere al proceso que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todas las personas, especialmente de aquellas con discapacidades o necesidades educativas especiales, en el sistema educativo regular, eliminando barreras y promoviendo condiciones que aseguren la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad” (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], s.f., p. 10)

1.4 Mirada social sobre la discapacidad

Para contextualizar, es necesario recurrir a las palabras de Moscoso (2016), en la que introduce al lector a entender cómo se comenzó a pensar la discapacidad.

Lo que hoy entendemos por discapacidad empezó siendo una categoría en la que se agrupaba a quienes, por haber combatido en la guerra, o, a resultas de un accidente de trabajo, estaban impedidos para trabajar. El discapacitado era aquel que en razón de los servicios prestados a la patria, estaba eximido del trabajo como requisito para participar de los beneficios de la cooperación social. Es necesario hacer notar que durante el mismo periodo de postguerra convivían los mutilados de guerra que volvían del frente con otras personas cuyas deformidades físicas les permitían ganarse la vida. Este es el caso de los monstruos de ferias que durante más de un siglo poblaron los freak shows y side shows de EE.UU, o como se los conocía a este lado del Atlántico los entre-sorts [...] A diferencia de las lesiones y mutilaciones de los veteranos de guerra, las enfermedades congénitas de las atracciones del circo de P.T. Barnum no eran percibidas como una tragedia personal y social. Antes bien, iban envueltas del halo de lo mara-villoso o de lo exótico. mediados de los años sesenta compareció un nuevo movimiento social inspirado por el movimiento proderechos civiles norteamericano, el marxismo en el Reino Unido, la teología de la liberación en América Latina o la izquierda peronista argentina: el activismo prodiscapacidad se oponía a la conversión de la limitación física en destino social. (p. 910).

Ferrante (2020) analiza la conceptualización de la discapacidad como estigma desde una perspectiva sociológica, destacando su relevancia en los estudios críticos latinoamericanos

La discapacidad constituye un estigma que niega el pleno carácter humano de sus agentes. La introducción de este concepto operada por Goffman en los años 60 del siglo pasado será una contribución nodal para deslindar la “discapacidad” del ámbito médico e individual e inscribirla en el plano social y de las injusticias. Desde entonces, las personas con discapacidad, en el mundo anglosajón tempranamente, a través de la obra de Hunt y los nacientes Disability Studies, se valieron de estos

planteamientos para evidenciar que los principales problemas que los afectan se hallan fuera de sus cuerpos y se asocian a las consecuencias de la estigmatización que instaura una mirada social deshumanizante. Las mismas restringen seriamente sus posibilidades de participación plena en la vida social (p. 21).

Moscoso por su parte, analiza cómo la discapacidad ha sido incorporada en las ciencias sociales y las humanidades, desplazando su significado clínico hacia una concepción más política. La autora argumenta que el modelo social de la discapacidad, al centrarse en la vulnerabilidad, puede generar nuevas distinciones sociales. Como señala Moscoso (2016)

Se trataría de desplazar la atención del cuerpo de la persona con discapacidad, objeto de terapia y rehabilitación para médicos y educado-res, hacia la sociedad “discapacitante” que impide la participación en las esferas de la vida social mediante convenciones rígidas que afectan al uso del espacio público, al acceso a la educación y al mercado laboral, y a la posibilidad de iniciar un proyecto vital propio. (p. 911).

La comprensión de la discapacidad requiere una lectura histórica que permita desentrañar los diversos marcos interpretativos que han configurado su significado a lo largo del tiempo. Desde una concepción inicial marcada por el paradigma médico-rehabilitador, centrado en la patología individual y la normalización del cuerpo, hasta la emergencia del modelo social, la discapacidad ha transitado por transformaciones. Estos desplazamientos teóricos han implicado el paso de una visión biologicista y excluyente hacia enfoques más inclusivos, donde el énfasis recae en las barreras estructurales, sociales y culturales que obstaculizan la plena participación de las personas con discapacidad. En este proceso, la discapacidad se resignifica como una construcción social, histórica y política, en constante disputa por su representación, reconocimiento y legitimación en el espacio público.

Así lo refiere Moscoso (2016)

La categoría de discapacidad ha sufrido significativas transformaciones desde su primitiva acepción clínica. Comenzó siendo utilizada con los veteranos de guerra mutilados para ser después aplicada a los supervivientes de la poliomielitis en los años treinta, y poco tiempo después a los niños con trastornos generalizados del desarrollo

como la parálisis cerebral cuando la vacuna de Salk vació los pabellones de rehabilitación. También los enfermos mentales, hasta entonces recluidos en instituciones psiquiátricas, se incorporaron a la categoría de la discapacidad tras la desinstitucionalización masiva de los años 80. (p. 913).

Por otra parte, Ferrante (2020) plantea una crítica a las formas dominantes de representación de la discapacidad, subrayando su carácter ideológico y excluyente.

La discapacidad como etiqueta deviene un instrumento ideológico que produce diferenciaciones sociales que jerarquizan y excluyen. La utilización de esta categoría en los discursos políticos, institucionales y académicos no es neutra, sino que está atravesada por relaciones de poder que configuran determinadas formas de vida como valiosas y otras como deficitarias. De este modo, se refuerza una mirada medicalizada y asistencialista que invisibiliza las barreras sociales estructurales que impiden la plena inclusión (p. 25).

Paredes (2022) propone una revisión crítica del modelo social de la discapacidad desde una perspectiva descolonizadora y contextualizada en América Latina

La perspectiva social nos invita a mirar a la discapacidad como una construcción social que se produce y reproduce en contextos históricos, culturales y políticos determinados, por lo que no puede pensarse de manera universal ni homogénea. Es importante reconocer que estas construcciones están atravesadas por relaciones de poder, discursos normalizadores y prácticas institucionales que han contribuido a consolidar formas de exclusión y marginación de las personas con discapacidad en nuestras sociedades (p. 17).

Paredes (2022) también señala la necesidad de ampliar la mirada sobre la discapacidad incorporando enfoques interseccionales

Comprender la discapacidad desde una perspectiva interseccional implica no aislarla de otros vectores de desigualdad como el género, la

clase, la raza, la sexualidad o la edad, sino más bien reconocer cómo estas dimensiones se articulan y potencian entre sí en los procesos de opresión. Esta mirada permite visibilizar las experiencias múltiples y complejas de las personas con discapacidad, que no pueden ser reducidas a una única categoría identitaria (p. 22).

Según Paredes (2022), es fundamental repensar las políticas públicas en relación con la discapacidad desde una perspectiva más inclusiva

Las políticas públicas deben ir más allá de la mera adaptación de espacios y servicios. Es necesario un enfoque transformador que cuestione las estructuras sociales que perpetúan la exclusión y la segregación, promoviendo una verdadera inclusión basada en la justicia social, el respeto por la diversidad y la plena participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida cotidiana (p. 26).

Paredes (2022) sostiene que, para abordar la discapacidad de manera integral, es crucial considerar no solo las políticas de adaptación de entornos, sino también transformar las estructuras sociales que perpetúan la exclusión. El autor destaca que, a través de un enfoque basado en la justicia social, las personas con discapacidad deben ser incorporadas plenamente a todos los ámbitos de la vida cotidiana, sin que su participación se vea limitada por barreras sociales o culturales.

Según Paredes (2022), para entender la discapacidad de forma adecuada, es esencial reconocer que no es solo un asunto individual, sino un fenómeno que está profundamente influenciado por factores sociales, políticos y culturales. El autor propone que la discapacidad debe ser vista como una construcción social, producto de las relaciones de poder y los discursos dominantes que perpetúan la exclusión, y que este enfoque debe ser central en los estudios y políticas relacionadas con la discapacidad.

Desde una mirada crítica sobre la evolución del modelo social, Maizares (2015) reflexiona sobre la evolución del modelo social de la discapacidad y su aplicación en contextos periféricos como América Latina

El modelo social de la discapacidad, surgido en los años 70 de la mano del movimiento por los derechos de las personas con discapacidad anglosajón, instauraría una concepción de la discapacidad que permitiría comprenderla como forma de opresión. Esta peculiar visión disputaría simbólicamente miradas individualistas de la discapacidad, generando profundos cambios en los modos contemporáneos de pensar este fenómeno social. Estas transformaciones pueden visualizarse en los planos de la salud, de los derechos y de las políticas de Estado, entre otros.(p. 2).

Maizares (2015) explica que el modelo social de la discapacidad surgió como una respuesta crítica al enfoque individualista y médico que predominaba hasta entonces. Esta nueva perspectiva considera que las barreras sociales, y no las condiciones físicas o mentales en sí mismas, son las que generan discapacidad. Además, el autor advierte que, aunque dicho modelo ha influido en políticas públicas y marcos de derechos, su aplicación en América Latina requiere una revisión que recupere el sentido original de lucha contra la opresión.

La discapacidad, en tanto categoría construida social e históricamente, puede entenderse como una forma de desigualdad que se organiza en torno a normas corporales, productivas y comunicacionales.

En este sentido, resulta importante analizar cómo esta categoría opera en distintos contextos institucionales y discursivos, y cómo reproduce jerarquías sociales que afectan el acceso a derechos y oportunidades de quienes son etiquetados como “discapacitados”. Así, el modelo social no solo visibiliza barreras físicas, sino también simbólicas, ideológicas y políticas (Maizares, 2015, p. 3).

En los párrafos finales del artículo, Maizares (2015) destaca:

Se vuelve necesario no perder de vista que el modelo social de la discapacidad, en tanto propuesta política e intelectual, conlleva un horizonte transformador que no debe diluirse en su institucionalización. El riesgo de vaciar su potencial crítico implica perder de vista su objetivo original: cuestionar las estructuras sociales que producen desigualdad, y no solo generar ajustes o adaptaciones superficiales dentro de ellas (p. 6).

Al concluir su reflexión, Maizares (2015) advierte sobre el riesgo de que el modelo social de la discapacidad pierda su fuerza transformadora si se limita a ser aplicado de forma superficial o meramente institucional. El autor insiste en que este enfoque no debe reducirse a la incorporación de ajustes funcionales, sino que debe mantener su sentido crítico original, dirigido a cuestionar las estructuras sociales que generan desigualdad y exclusión.

Capítulo 2: Políticas y Contexto Educativo, inclusión en el nivel secundario

2.1 Inclusión en el nivel secundario

Como mencionamos en el capítulo anterior, el trabajo entre niveles y modalidades debe ser colaborativo, siempre tomando como horizonte los derechos de las personas con discapacidad.

Para entender la inclusión en el nivel secundario, se considera el estudio realizado por Pastore en 2021. En su artículo, se exponen los hallazgos principales de una investigación que analiza las producciones académicas en el campo de la educación en Argentina durante el período 2003-2018, las cuales conceptualizan y problematizan la inclusión educativa en el nivel secundario.

La agenda de la “inclusión educativa” resulta relativamente reciente y ha sido movilizadora en el plano político internacional por un actor central: la UNESCO. Aparece aquí la idea de atención a la diversidad. (Pastore, 2021).

En palabras de Pastore (2021)

Esta última perspectiva contribuye a la evolución de la agenda teórica y política, desde una concepción centrada en la atención de categorías y grupos específicos a una visión más holística que entiende que todas las escuelas deberían ser inclusivas con independencia de los contextos y población atendida [...] En Argentina, Aguerro (2008), Kaplan (2006) y Terigi (2009) fueron las referentes convocadas durante la década de 2000 por organismos gubernamentales —UNESCO la primera, Ministerio de Educación de la Nación y OEA, las segundas— para la construcción conceptual de la inclusión educativa. (pp. 181-182).

Continuando con el mismo artículo, y considerando las distintas referencias citadas por el investigador, señala que la inclusión ha sido una preocupación desde la conformación de los sistemas educativos modernos. No se limita únicamente a permitir el acceso a la educación, sino que también exige asegurar condiciones que promuevan aprendizajes significativos para todos los estudiantes.

Retomando el problema de la ausencia de una construcción compleja, dialógica y acumulativa de conocimiento teórico sobre el concepto de inclusión educativa, y, por tanto, la reproducción acrítica de un

discurso dominante; nuestra intención final es imaginar un diálogo entre el único intento propositivo de definición identificado y las críticas al discurso dominante. [...] Entendemos necesario, entonces, pensar con categorías que nos permitan superar (o como propone Fraser ‘atenuar’) este dilema y, partiendo de los antecedentes teóricos mencionados, continuar el desarrollo de una perspectiva de justicia educativa que, como indican Veleda et al. (2011), conciba a la educación como un derecho humano pero en la cual, también, ‘los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias’” (Pastore, 2021, pp. 198–199).

Pastore destaca que la preocupación por la inclusión educativa en el nivel secundario ha ganado relevancia en la agenda de investigación educativa en Argentina. Señala que, aunque se han implementado políticas para promover la inclusión, persisten desafíos significativos en su aplicación efectiva en las escuelas secundarias. El autor también subraya la necesidad de profundizar en el estudio de las prácticas escolares y las políticas públicas que afectan la inclusión en este nivel educativo.

En palabras de Arriagada-Hernández et al. (2021), "en Chile los equipos del Programa de Integración Escolar tienen el desafío de empoderar a los docentes en la aplicación de la co-enseñanza como estrategia de trabajo colaborativo para la atención a la diversidad y la inclusión educativa" (p. 175).

El diseño de la propuesta de enseñanza debe ser planificada en el marco del modelo de co-enseñanza que menciona la autora, en donde cada docente debe comprender su significado, estar convencido de sus beneficios y desarrollar así, relaciones de confianza mediante la comunicación fluida con sus pares de trabajo.

Según la Subsecretaría de Educación (2022), “el diseño de la propuesta de enseñanza de cada estudiante demanda ser planificada en un marco de co enseñanza” (p. 4).

Es importante aclarar, que este modelo de trabajo reflexiona sobre el trabajo de los equipos de trabajo, quienes son los que definen qué y cómo, tiempos y espacio, dinámica, perfil del grupo, intereses, revisando cada dispositivo para beneficiar la tarea de enseñar.

Para que la planificación sea compartida, requiere de comunicación y apertura de los contenidos a enseñar, se debe tener en cuenta la trayectoria individual sin perder de vista que el estudiante está inmerso en un grupo clase con sus propias características y dinámica y así poder visualizar qué expectativas se tendrán sobre la propuesta de enseñanza en tanto horizonte de posibilidad (Kaplan, 2022)

Es necesario mencionar el concepto de las autoras (Nicastro & Greco, 2012) sobre trayectorias educativas,

Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la suma de etapas o de la acumulación de experiencias (Nicastro & Greco, 2009, p. 23).

Esta tarea compartida tiene como objetivo enriquecer la enseñanza. Por eso es importante que se piense la inclusión en el modelo de la co-enseñanza, en donde ningún docente, equipo de conducción, de orientación, trabaje solo. El camino efectivo, se ha demostrado a lo largo del tiempo, es en equipo, en donde las múltiples miradas hagan efectiva la tarea de enseñanza. Resulta importante generar acuerdos institucionales en donde se garantice el acceso a los saberes, donde los docentes son mediadores que hacen que el contenido sea accesible

Retomando el termino trayectoria educativa, esta debe ser revisada periódicamente y vista como un proceso no lineal, ya que el objetivo de esta es que se logre la mayor autonomía posible en el nivel secundario con la intervención de la modalidad de Educación Especial. Para que pueda hacerse efectiva la trayectoria educativa, se priorizan los proyectos y actividades diversificadas, generar espacios y tiempo para el intercambio y que se conozca en profundidad las grupalidades para promover andamiajes que potencien la experiencia educativa.

Resulta importante mencionar el trabajo que se realiza en el Plan finEs, dada la masividad de inscriptos y la apertura de posibilidad de finalización de los estudios secundarios para jóvenes y adultos que creían haber dejado atrás la oportunidad de conseguir dicho propósito.

Como se menciona en el documento de investigación del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2017)

El plan FinEs es una política nacional creada en 2008, dirigida a jóvenes y adultos, que tuvo por objetivo generar alternativas de completamiento de la escuela media para ese grupo etario que adeudaba materias para obtener su título, tanto de primaria como de nivel medio o que había abandonado la oferta regular. Posteriormente, se extendió hacia los que no habían concurrido a establecimientos secundarios o habían abandonado, bien durante la fase del ciclo de vida en que se cursa ese nivel o en etapas posteriores ya iniciada la edad adulta. El diseño del plan FinEs a lo largo de todas sus etapas tiene por objetivo abordar el problema histórico de la repitencia y deserción en los dos niveles, pero especialmente en la escuela secundaria, proceso que además de constituir un problema para las personas que en ella fracasan define un bajo nivel educativo para el conjunto de la población en el que tienen enorme peso los segmentos con secundaria incompleta (p. 12).

Continuando con el presente trabajo, nos centraremos en la inclusión de jóvenes en dicho Plan.

En Argentina, en el año 2006 se implementa la Ley de Educación Nacional N° 26.206, para revertir las políticas neoliberales de la década de los '90. Así, se le adjudica la Educación de adultos y jóvenes el estatuto de modalidad, lo que implicó darle importancia a dicho nivel en la agenda de política educativa, creando condiciones para garantizar la obligatoriedad de todos los ciudadanos a este nivel y completarlo. Con este propósito, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprueba en 2008 la creación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs) (Lozano & Kurlat, 2014)

Más allá de la generalización de leyes, nuestro país aún enfrenta desafíos, los cuales se observan como barreras que anulan la educación como derecho social. Podríamos decir que aún hoy se encuentra vigente la perspectiva de Brusilovsky y Cabrera, según la cual en nuestro país y en América Latina la expresión 'educación de adultos' constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (Brusilovsky, 2005: 10).

La Ley de Educación Nacional Argentina, en su artículo 46 plantea: “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada

a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.” (LEN, 2006: 10). El Plan FinEs 2 es un plan a término que se suma a la oferta regular de nivel secundario de jóvenes y adultos con el objetivo de “garantizar el derecho a una educación inclusiva y permanente” (Web FinEs 2S, 2014)

Siguiendo con el mencionado documento del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2017) podemos encontrarnos que a los estudiantes que concurren a dicho plan

Los caracteriza a todos ellos un fracaso escolar anterior, resultante de condiciones propias del sistema educativo o de su desempeño como estudiantes, o atravesados por avatares a veces “fuera de su control”, desde las mudanzas en el territorio nacional, la recomposición de los grupos familiares a los que pertenecen, la maternidad temprana, y en general, la pertenencia a niveles más o menos intensos de pobreza. De todas estas experiencias, muchos arrastran el estigma de autoconsiderarse poco educables (p. 66)

Siguiendo a Terigi (2007)

No es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema. Sin embargo, solo recientemente han sido recolocados, de la categoría de problema individual, a la de problema que debe ser atendido sistémicamente. Es esta reconsideración de la categoría del problema lo que ha convertido al desacoplamiento de las trayectorias y a las trayectorias mismas en objeto de reflexión pedagógica. (p. 1)

Por lo mencionado, se debería problematizar el diseño curricular único, las aulas estándares y los métodos uniformes que producen el fracaso escolar. En síntesis, la inclusión educativa en el nivel secundario debe ser abordada desde una perspectiva integral y colaborativa, que reconozca la diversidad de trayectorias y realidades de los estudiantes. Como se evidenció, la política educativa argentina ha avanzado en la construcción de marcos normativos y programas como el Plan FinEs

que buscan garantizar el derecho a la educación para jóvenes y adultos, particularmente para quienes enfrentaron barreras y rupturas en su camino escolar. Sin embargo, persisten desafíos vinculados a la necesidad de superar prácticas educativas uniformes y currículos rígidos que no responden a la complejidad y singularidad de cada trayecto educativo. La propuesta de trabajo en equipos mediante modelos como la co-enseñanza, y el acompañamiento permanente de las trayectorias, aparecen como estrategias clave para transformar la escuela secundaria en un espacio verdaderamente inclusivo y justo, donde el aprendizaje y la autonomía sean accesibles para todos. En definitiva, pensar la inclusión implica problematizar y reconstruir la enseñanza desde múltiples miradas y compromisos, garantizando que los derechos educativos sean una realidad concreta y sostenida en el tiempo.

2.2 Cambios en Políticas Educativas, mirada interdisciplinaria

Para comenzar, es necesario contextualizar aquello que conlleva el término mirada interdisciplinaria. FLACSO (2018), el enfoque interdisciplinario implica superar las fronteras entre las disciplinas para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas, generando un conocimiento más integral y posibilitando respuestas educativas más ajustadas a las realidades sociales” (p. 15).

La interdisciplinaria en la educación no solo permite articular saberes provenientes de distintas disciplinas, sino que también favorece la construcción de nuevas formas de comprender y abordar los fenómenos sociales y educativos, promoviendo una perspectiva más holística y contextualizada que atiende la complejidad del proceso educativo en su conjunto." (FLACSO, 2018, p. 27)

Todos/as los/as docentes son encargados de la educación pedagógica de los estudiantes, garantes de las trayectorias educativas, quienes acompañan el recorrido de aprendizajes y la escolarización de los estudiantes con estrategias diversas. Dichas estrategias son las que facilitan la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes. El objetivo es que los estudiantes habiten las aulas, pero más importante es que lo hagan aprendiendo.

Para alcanzar el objetivo antes mencionado, es indispensable el trabajo interdisciplinario, el cual refleja la mirada desde diferentes enfoques de conocimiento para abordar situaciones de manera más integral y completa.

En el nivel secundario, con Gustavo Galli como director provincial de Educación Secundaria, preside el régimen académico del nivel, el cual debe ser contemplado dentro de las propuestas pedagógicas. Estos recorridos específicos de fortalecimiento a las trayectorias deberán estar diseñadas en conjunto con el equipo institucional de la Modalidad de Educación Especial, en el marco de una tarea compartida. (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2022, p. 9)

Se entiende por educación inclusiva a la transformación del sistema educativo para que todos los estudiantes de una determinada comunidad asistan a una misma institución escolar y aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales” (Borsani, 2016, p.5).

Por lo mencionado, entendemos que la manera en que es concebida la discapacidad va a condicionar la manera en que es tratada y abordada, de esto se desprende en que es sumamente importante que el profesor realice un verdadero trabajo interdisciplinario entre su labor docente y la escuela especial, la docente inclusora, para poder tener herramientas pedagógicas que beneficien al estudiante.

Por lo anterior mencionado, la perspectiva interdisciplinaria en la educación permite integrar saberes diversos para abordar de manera más completa la complejidad del proceso educativo. Esta mirada resulta fundamental para garantizar trayectorias escolares inclusivas, en las que todos los estudiantes aprendan juntos, más allá de sus condiciones personales o sociales. El trabajo articulado entre docentes y equipos especializados favorece la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas, que promuevan la inclusión, la permanencia y el aprendizaje significativo, especialmente cuando se trata de estudiantes con discapacidad.

Capítulo 3. El rol del profesor en la inclusión de jóvenes con discapacidad

3.1 Preparación y Formación Docente

Para comenzar es indispensable tomar las palabras de Carlos Skliar, educador argentino destacado por su enfoque en las “pedagogías de la diferencia” quien destacó la necesidad de implementar métodos educativos que valoren las diferencias y promuevan la inclusión y el compromiso de todos los estudiantes. Además, su labor subraya la importancia del profesor como facilitador que genera un espacio educativo inclusivo, donde se respeten y aprecien las características únicas de cada persona.

En palabras de Carlos Skliar,

La cuestión de la inclusión depende en mayor medida del sistema general de educación. En principio esta afirmación es un modo directo de evitar que se continúe identificando la inclusión como un movimiento que depende por completo del sistema de educación especial, sus instituciones, sus profesionales, las familias y de sus saberes. ¿A qué o a quienes refiere? Habría que hacer una revisión teórica e histórica más detallada acerca de esta cuestión, no obstante, existe la sensación que en la mayoría de los países la inclusión ha sido el resultado de una acción directa y exclusiva de la educación especial. (Skliar, 2008, p. 9)

Continuando con Skliar, quien hace énfasis en el rol del profesor y su preparación,

Habría que revisar cuál es la pregunta de la inclusión cuya respuesta de parte de la escuela común casi siempre es: “no estamos preparados”, o bien: “no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña, a ese joven”. Muchos países enfrentando radicalmente esta cuestión, han decidido que todo depende de una buena formación, de una buena capacitación en el orden de la inclusión, tratando de dar un sentido nuevo y diferente a aquello de qué significa ese “estar preparado”. (Skliar, 2008, p. 10)

El anterior autor, nos posiciona como profesores y moviliza con la frase “estar preparado” en palabras de Carlos Skliar,

Estar preparado es otra cuestión. Se trata en este caso de un objeto de discrepancia permanente, donde no se alcanza a precisar el significado de estar preparado para trabajar con niños psicóticos o con niños con múltiples discapacidades. ¿Estar preparado quiere decir anticipar lo que vendrá y trabajar de ante mano en lo que se hará pedagógicamente? En todo caso habría que hablar más bien de estar predispuesto, o dicho de un modo más enfático, habría que hablar de “estar disponible”, sobre todo en el sentido de poner bajo sospecha, la arquetípica idea basada en la creencia del niño común o normal. (Skliar, 2008, p. 10)

Haciendo referencia a su artículo, expresa el sentir del profesorado cuando el autor Carlos Skliar menciona,

A los docentes se les ha pedido hasta hace relativamente poco tiempo que enseñen lo mismo a todos, mientras que hoy el pedido es que enseñen a cada uno cosas diferentes. Por eso el profesorado percibe estas transformaciones bajo la exigencia (im)posible de tener que producir actos heroicos, proezas enormes, acciones desmesuradas. Tal vez la inclusión no solicite tanto de ese heroísmo, sino de aquello que podríamos denominar como “pequeños gestos”, “gestualidad mínima”. ¿A qué estoy haciendo referencia? A mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc. (Skliar, 2008, pp. 15–16)

El permanente dialogo entre instituciones de nivel y modalidad hacen que se repiensen las prácticas y que se mantenga en el tiempo, con el claro objetivo de lograr la autonomía y aprendizajes de calidad.

La elaboración de criterios compartidos permite convertir el acto evaluativo en una herramienta para tomar decisiones sobre como seguir tanto estudiantes como docentes.

La educación que queremos abre sus brazos a todos y todas. Parte de la igualdad y quiere llegar a que cada uno/a de los/las estudiantes que pasan por las aulas puedan construir un destino de conocimiento y dignidad” (Dirección General de Cultura y Educación, 2022, p. 3).

Debemos comprender que reflexionando sobre la enseñanza la favorecemos, siendo garantes del derecho a la educación. Cada uno o una no tiene la libertad de aprender si no garantizamos las condiciones para que todos reconozcan y potencien su capacidad de hacerlo.

Cada docente debe darles sentido a sus propuestas. No realizar meras repeticiones por costumbre. Podemos pensar en los estudiantes con TES (trastornos emocionales severos) quienes suelen deambular en el aula y tratan de interrumpir la dinámica tradicional de la institución, los edificios escolares no están adaptados para aquellos estudiantes que no se sienten cómodos y sienten la necesidad de salir del aula. Allí es donde cobra sentido el continuo dialogo que deben tener los profesores del nivel secundario con las maestras y maestros inclusores, equipos de conducción y orientaciones escolares, en donde dichos estudiantes encuentren un lugar en donde se los comprenda, escuche y acepten las individualidades.

En palabras de las autoras Lea Fernanda Vezub y María Florencia Garabito,

Las percepciones que tienen los profesores acerca de los cambios en los últimos años en educación. Las mayores transformaciones se perciben en las políticas educativas, más específicamente se nombran: los cambios en las políticas sociales educativas (47 citas/menciones), la entrega de las notebook a los alumnos (41 citas) y, la masificación, obligatoriedad de la secundaria (37 citas). Las dos últimas medidas y estrategias se vinculan con la democratización de la educación, la incorporación de nuevos estudiantes y provocan el replanteo de la profesión docente. El tercer cambio, en orden de importancia, que los profesores identifican en las políticas educativas, son las modificaciones de los diseños curriculares. Luego, mencionan otras medidas de gobierno como la Asignación Universal por Hijo y otros planes de ayuda/mejora social, las nuevas pautas de acreditación y evaluación de los estudiantes del nivel y, de manera general los cambios en las leyes educativas de la nación (Ley 26026, de 2006) y de la provincia de Buenos Aires (Ley 13688, de 2007). (Vezub & Garabito, 2017)

Los profesores comprenden la diversidad de situaciones que atravesó el nivel en el que se desarrollan, contemplan los nuevos enfoques pedagógicos que se vinculan con los principios de inclusión, aceptando de manera positiva los nuevos cambios, como por ejemplo, las computadoras, fueron recibidas con gran motivación por los estudiantes y abrieron nuevas posibilidades de inclusión, para aquellos estudiantes que poseían barreras en cuanto a la manera de enseñanza y aprendizaje habitual, eludiendo así la brecha digital generando experiencias educativas enriquecedoras.

Para finalizar con lo mencionado en el artículo de Lea Fernanda Vezub y María Florencia Garabito,

Por último, los cambios en el régimen de evaluación son una forma de *reducir el nivel de exigencia académica* que conduce a disminuir la calidad educativa. Por ello se perciben como transformaciones negativas y amenazantes para la identidad profesional, ya que impiden la tarea de enseñanza y la comprobación del conocimiento transmitido. Las transformaciones en la organización escolar equivalen a una escuela más flexible, “fácil y relajada”, no son formas de contemplar las diversas trayectorias de los estudiantes que garanticen la inclusión y el derecho a la educación, como establecen los nuevos lineamientos y regulaciones para este nivel (Vezub & Garabito, 2017)

Quisiera finalizar este apartado mencionado la situación actual del sistema educativo argentino, según la autora Ana María Pérez Rubio,

Se puede mencionar que, la crisis del sistema educativo argentino, aparece como un dato de la realidad que nadie se atreve a negar. Esta crisis se manifiesta de numerosas maneras: en el “malestar docente”, en el descontento de los padres, en los altos niveles de fracaso escolar — repitencia y deserción—, en los resultados de los exámenes para el ingreso a la universidad o en las evaluaciones de la “calidad” que impusieron las concepciones eficientistas, mientras se incrementan, simultáneamente, los procesos de exclusión social" (Pérez Rubio, 2007, p. 1)

3.2 Prácticas pedagógicas y acompañamiento, educación inclusiva como puente hacia el futuro

Como último apartado de mi monografía me detengo pensar qué sucede en el futuro de los estudiantes con discapacidad, retomo palabras de Palacios et al. (2021),

Aprender lo que le propone la escuela significa que se han adquirido contenidos estimados y, por ello, el joven percibe que ha hecho suyos conocimientos valiosos. Ha cumplido, por otra parte, con las expectativas de la familia, la cual confirma sus posibilidades. Entonces ¿Qué sucede luego de superar el nivel secundario? Se han producido significativos avances en materia de educación inclusiva, entendida como una educación en condiciones de equidad e igualdad para todos y todas. Sin embargo, uno de los principales desafíos es contribuir al desarrollo de una verdadera inclusión social (Palacios et al., 2021, p. 5).

Como hemos leído en este recorrido, la participación social significativa es el verdadero objetivo de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad, que se puedan desenvolver favorablemente en el mundo laboral, social, educacional que los rodea. La escuela cumple un rol fundamental brindando herramientas para que las barreras que mencionamos en el primer capítulo, no sean impedimento en un futuro, y ese joven pueda encontrarse seguro. Para que esto sea posible, las propuestas pedagógicas deben ser instrumentos para la vida en sociedad, generen autonomía y faciliten la participación en actividades culturales.

Consideramos fundamental elaborar propuestas pedagógicas que fomenten en los y las estudiantes con discapacidad el desarrollo de habilidades necesarias para una participación activa en la vida ciudadana.

La inclusión de jóvenes con discapacidad en la vida adulta es un proceso clave para garantizar su autonomía y participación plena en la sociedad. En este camino, el rol del docente resulta fundamental, ya que a través de su acompañamiento y propuestas pedagógicas puede generar oportunidades reales de aprendizaje, integración y desarrollo personal.

Pensamos entonces que se deberían pensar practicas pedagógicas que se orienten al contexto en el cual está inmerso el estudiante. Cuando se consulta con

docentes o equipos directivos, ellos expresan que se relacionan con el contexto a través de eventos como salidas que permiten que los/as estudiantes participen en actividades culturales y recreativas. Esta es una herramienta muy enriquecedora para comenzar a lograr el objetivo de que la escuela sea un puente hacia el futuro del egresado.

Conclusión

En el presente trabajo final de graduación se concluye que, para convivir en una sociedad más justa e igualitaria necesitamos de la escuela que reconozca a las diversidades como punto de partida en la educación, como puerta de entrada a cada propuesta de enseñanza y aprendizaje, como principio de cada eje transversal.

La justicia social comienza en la escuela, en esa institución cargada de subjetividades y diferencias, tomando estas últimas con las que nos enriquecen y nos unen. Las políticas de inclusión deberían ser lecturas fundamentales e irrenunciables de cada agente que conforma las instituciones educativas, haciéndolas valer y poniéndolas en acto, no deberían quedar solo escritas en un papel, deberían hacerse efectivas dentro de cada aula, de cada grupo de estudiantes.

Sabemos que la tarea diaria de ser profesionales de la educación conlleva muchos desafíos, los cuales sorteamos cada día que ingresamos a realizar nuestro trabajo, pero eso no debe ser impedimento, más bien debe potenciar las ganas de trabajar por la igualdad de derechos. Tenemos la tarea de trabajar en equipo, la responsabilidad de potenciar las trayectorias educativas de cada estudiante. El trabajo en equipo es imperante, la tarea siempre debe ser compartida, que cada estudiante encuentre en la escuela un refugio y un lugar en donde desarrollaran sus potenciales, encontrándose con personas interesadas en hacer relucir dichas individuales debe ser el horizonte por el cual seguiremos construyendo.

Es necesario que el trabajo del profesor sea con compromiso, asumiendo su rol como agente educador, tomando el rol de garante del derecho a la educación. Es imperante que el profesor entienda las políticas actuales, revea el material de lectura dispuesto en las páginas sobre educación, así entenderá mucho mejor que un niño no solo concurre a clases, sino que ese tiempo de clases, debe ser visto y puesto en protagonista, potenciando las barreras que pueda llegar a tener, pensando y re pensando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Resulta fundamental, que desde la mirada que aborda el propuesto trabajo de graduación, el rol del profesor sea el de garante de derecho a una educación de calidad.

Referencias

Arriagada-Hernández, L., Jara-Tomckowiack, M., & Calzadilla-Pérez, Y. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. En Y. Calzadilla-Pérez & M. Jara-Tomckowiack (Eds.), *Prácticas inclusivas en educación: Estrategias para favorecer los aprendizajes* (pp. 171–190). Ediciones Universidad Católica de Temuco.

https://www.researchgate.net/publication/351564298_La_co-ensenanza_desde_enfoques_inclusivos_para_los Equipos_del_Programa_de_Integracion_Escolar

Borsani, M. J. (2016). De la integración educativa a la educación inclusiva. [PDF] <https://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>

Colmenárez, W. (2015). La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en los niveles de educación inicial y primaria [Tesis de maestría, Universidad de Carabobo]. [PDF] <https://studylib.es/doc/1342709/wcolmenarez.pdf>

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26.206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley n.º 26.206 de educación nacional. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-129417>

Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial. (2016). Circular técnica n.º 1/2016. <https://www.abc.gob.ar/lainstitucion/organismos/direccion-de-educacion-especial>

Dirección General de Cultura y Educación. (2022). La educación bonaerense: Plan de trabajo 2022–2023. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/Plan%20de%20Trabajo%202022-2023%20Educacion%20Bonaerense.pdf>

Erck, P., Danel, P., & Méndez, M. J. (2023). La educación inclusiva en el nivel secundario: Articulación de prácticas educativas entre escuelas especiales y de nivel secundario para el acompañamiento de las trayectorias de los/as estudiantes

en situación de discapacidad, en el territorio fueguino. *Investigación Joven*, 10(3). <https://revistas.unlp.edu.ar/InvJov/article/view/15527>

Ferrante, C. (2020). La “discapacidad” como estigma: Una mirada social deshumanizante. *Pasajes. Revista de Pensamiento Contemporáneo*, (60), 19–31. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/170424>

García, D. (2022). La educación especial: la (dis)funcionalidad al servicio del viejo paradigma. *Revista de Educación*, 22(22), 42–57. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6617

Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-499X2012000100007&script=sci_arttext

Ibáñez Martín, M. M., Formichella, M. M., & Costabel, L. E. (2020). Exclusión social: Explorando la dimensión educativa en Argentina. *Problemas del Desarrollo*, 51(200), 103–128. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.200.68518>

Ibáñez Martín, M. M., Formichella, M. M., & Costabel, L. E. (2021). Exclusión social: Explorando la dimensión educativa en Argentina. *Problemas del Desarrollo*, 51(200), 103–128. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.200.68518>

López, N., & Vinacur, T. (2024). La inclusión educativa de las personas con discapacidad en Argentina. <https://doi.org/10.18235/0013425>

Lozano, P., & Kurlat, S. (2014, diciembre 3–5). *Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos* [Ponencia]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf

Maizares, N. O. (2015, julio 15–17). El “modelo social de la discapacidad”: algunas notas para su discusión en Argentina [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/623.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). Educación inclusiva. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva.pdf

Moscoso, M. (2016). Encorsetar la diferencia: La discapacidad como “valor”. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 69, 135–147. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/268601>

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

Palacios, A. L., Lirio, R. A., Matamala, L. A., & Viglino, M. (2021). Educación inclusiva e inclusión social en jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual: Actores en contexto. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.004>

Paredes, G. (2022). Posibilidades y desafíos de alojar el paradigma social de la discapacidad desde una perspectiva descolonizadora-desnormalizadora y sus alcances interseccionales. *Perspectiva: Discapacidad y Derechos*, (1), 16–27. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/revista_digital_perspectiva_discapacidad_y_derechos_0.pdf

Pastore, P. G. (2021). Inclusión educativa en el nivel secundario: Un análisis de la producción académica en la Argentina reciente (2003–2018). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 178–208. https://revistas.uam.es/reps/article/view/reps2021_6_2_007

Pérez Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: El fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 1–9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2363>

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8(1). <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Skliar.pdf>

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusión: Una guía para educadores*. Narcea.

Steinberg, C. (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: Nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1–16. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898110.pdf>

Subsecretaría de Educación. (2022, 6 de diciembre). Comunicación conjunta N.º 2/22: La construcción de los procesos educativos entre escuelas del Nivel

Secundario y la Modalidad de Educación Especial. Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-01/Com%20conjunta%202022%20f.pdf>

Vázquez Barquero, J. L. (2001). Programa docente y de difusión de la CIF: Modelos de discapacidad. Hospital Universitario Marqués de Valdecilla. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

Veleda, C. (2023). Segregación educativa en la Argentina: Experiencias, diagnósticos y políticas. Propuesta Educativa. FLACSO Argentina. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/dossier/segregacion-educativa-en-la-argentina-experiencias-diagnosticos-y-politicas/>

Vezub, L. F., & Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 123–140. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>