



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

**Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad:
logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria**

Lelia Schewe

Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias de La Educación

Director: Dr. Pablo Vain

UNaM/CONICET

Codirector: Dr. Alejandro Vassiliades

UNLP/UBA/CONICET

La Plata, 13 de Octubre de 2020

Resumen

Esta tesis tiene como objetivo, analizar las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad que actualmente cursan el nivel secundario. Se considera necesario abordar esa dimensión vital desde un enfoque biográfico narrativo, porque permite desentrañar los sentidos profundos de los logros, obstáculos y desafíos que se presentan.

Las particularidades de estas trayectorias se vinculan a las derivaciones, los cambios de escuelas, las configuraciones de apoyo y otras dinámicas singulares que son vividas por cada estudiante, según las condiciones y oportunidades de cada contexto. La intención es aportar a los Estudios Críticos en Discapacidad en América Latina, sistematizando las valiosas experiencias que se construyen en nuestros países, desde el respeto por la palabra de los estudiantes con discapacidad, que ha sido históricamente invisibilizada en los contextos académicos.

Palabras clave: Educación- Discapacidad- Trayectorias escolares- Escuela Secundaria

Abstract

The objective of this thesis is to analyze the school trajectories of students with disabilities currently attending the secondary school level. It is considered necessary to address this vital dimension from a narrative-biographical approach, because it allows the unraveling of the deep meanings of the achievements, obstacles and challenges that are to be faced.

The distinctive features of these trajectories are linked to the referrals, changes of schools, support systems and other unique dynamics experienced by each student in accordance with the conditions and opportunities each context offers. The intention is to contribute to Critical Disability Studies in Latin America, by systematizing the valuable experiences put together in our countries, respectfully taking into account the voice of students with disability, which has historically been invisible in most academic contexts.

Key Words: Education- Disability- School Trajectories- Secondary School

*A Nora Villalba y Armando Carmona,
porque sus vidas y sus inesperadas partidas, me enseñaron que,
-a pesar de todo- las escuelas,
son lugares de afecto y celebración de la vida.*

Agradecimientos

Como nieta de agricultores inmigrantes, hija de una maestra rural y un trabajador de la tierra, perteneciente a la primera generación de la familia en acceder a la universidad, mi primer agradecimiento es a la educación pública argentina. A cada una de las maestras y profesoras que con afecto, me enseñaron las primeras escrituras e inspiraron mis pasos hacia estas continuidades.

El segundo agradecimiento es a Ayelén, Ernesto y Leandro, quienes compartieron conmigo el relato de sus vidas para este trabajo, con la intención de *que se conozca la historia para que vean cómo hacemos*. Les agradezco por cada mensaje en que dijeron *quiero contarte algo más* y porque me sentí bienvenida en cada una de nuestras conversaciones. A sus familias y los docentes de las escuelas a las que asisten, porque su confianza en mi trabajo ha sido un valioso aporte.

Mi formación transcurrió entre la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) en el Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), específicamente en el Departamento de Ciencias Sociales, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y el trabajo en varias escuelas de Educación Especial de la provincia de Misiones. A pesar de los períodos de precarización, recortes y falta de recursos, estos espacios han sido fundamentales para este trabajo.

Esta tesis fue posible gracias la Beca Doctoral Tipo I del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de trabajo en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH) de Posadas, Misiones. Agradezco a quienes conocí al ingresar como becaria, por lo que se aprende compartiendo la lucha por mejores condiciones para las y los trabajadores de las ciencias.

A la codirectora de la beca doctoral, Andrea Pérez, porque cada una de sus intervenciones son invitaciones a la sororidad y a la participación, con la seguridad de que el trabajo colectivo es una de las respuestas ante tantas desigualdades que aún persisten. Agradezco su generosidad, afecto y que me haya abierto las puertas de su

hogar, para quedarme cuando iba a cursar los seminarios, donde -además- conocí a mi querida amiga Luz.

Al codirector de la tesis, Alejandro Vassiliades, porque me animó a valorar los sentidos políticos de este trabajo, alentándome, en cada lectura, a mirar la escuela secundaria como un espacio de creación de potentes alternativas.

Al director de este trabajo y de la beca doctoral, Pablo Vain, porque desde hace muchos años acompaña mis procesos de aprendizaje desde la amistad y el respeto, militando la construcción de la universidad pública con rigurosidad científica y el trabajo cotidiano en las asignaturas, investigaciones, reuniones y otros tantos encuentros.

A las amigas entrañables que conocí en este proceso de tesis: Natalia Barrozo, Cristina Pereyra y Cintia Schwamberger; porque nos hermanaron las luchas feministas, la militancia por los derechos de estudiantes con discapacidad y la transformación del individualismo y la meritocracia -que parecían imponerse en el camino de ser becarias- en vínculos fraternos de colaboraciones y co-creaciones.

A mis queridas amigas y compañeras de la Universidad Nacional de Misiones: Belén Giménez, Mariana Oeyen, Noelia Dormond, Carla Duarte y Yamila Nuñez, porque con ellas, mis espacios cotidianos de intenso trabajo se vistieron de ternura, cuidados y nuevos desafíos hacia una universidad más justa.

Entre esos desafíos, mi agradecimiento a quienes integran el Semillero de Investigación en Estudios Críticos de la Discapacidad, vinculado al *Continuar: proyecto de accesibilidad universitaria* (Programa de Fortalecimiento de las Actividades de Extensión- PROFAE), trabajo que comenzamos hace unos años con el espacio *Movimiento de Estudiantes en Unidad*, una agrupación de estudiantes con discapacidad que cotidianamente me desafía a aprender y soñar. Quiero agradecer especialmente a Lucía Velazquez, a Betzabeth Lara Franco, a David Babi y a Fernando Duartes, por todo lo que me enseñaron en este camino, por la creatividad y el humor que me invitaron a compartir.

A Laura Atencio, Belén Ortíz, Patricia Knebel, Verónica Acasuso, Zulma Ortíz y Zulma Barboza Cáceres, grandes amigas que me regaló el tiempo de cursada del

profesorado en Educación Especial, por nuestro crecimiento, las rebeldías que aún compartimos y porque el mundo necesita más maestras como ustedes.

En los momentos de dudas e inestabilidad durante este arduo proceso, conté con el acompañamiento de Gabriela Toledo, Andrea Camún y Romina Olmos, a quienes agradezco infinitamente por esa forma de amistad y de construir espacios de afecto, como nuestro querido Observatorio de Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). También agradezco a Silvia Sorz, por todas sus traducciones, a Ana Mazzino, Antonella Rapanelli, Agustina Roselli, Karina Arellano, María Esther Fernández, Andrea Gaviglio, Agustina Lovardo, Bárbara Cerrillo, Sergio Blogna y Alejandra Casarejos, porque ansío poder participar en cada reunión, para encontrarnos y crear juntas.

A quienes participan en el Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), especialmente a las queridas Ivonne Ramírez, Anahí Guedes de Mello y Sonia Rojas, por todas sus invitaciones a crear y porque generosamente comparten conmigo los interesantes aportes que construyen desde Bolivia, Brasil y Colombia.

A mis amigas de la vida: Agatha Mauhourat, Francesca Belotti, Adriana Trümpler, Verónica Silva y Alejandra Galván, por enseñarme que las distancias son solamente una ilusión.

A Alex, por haber tomado la decisión de aprender conmigo a construir libertad.

Índice

<i>Resumen</i>	1
Abstract	2
<i>Agradecimientos</i>	4
<i>Índice de tablas</i>	11
<i>Índice de gráficos</i>	11
<i>Abreviaturas</i>	12
<i>Primera parte</i>	13
Capítulo 1	14
Introducción	14
Palabras preliminares. Ser maestra y ser investigadora	14
Educación de estudiantes con discapacidad y Educación Especial, hoy	16
Organización de la tesis	19
Capítulo 2	25
¿Por qué reconstruir las biografías de estudiantes con discapacidad que cursan el nivel secundario?	25
Dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas en el estudio de las trayectorias	28
Trayectorias escolares y condiciones de escolarización de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria	30
Tejiendo formas de estar en la escuela: ruralidades y juventudes	39
Notas sobre la escuela secundaria	42
Capítulo 3	47
La investigación biográfico-narrativa	47
<i>Es preciso contar una historia. Perspectivas epistemológicas y abordajes metodológicos</i>	47
Narrativas, Educación Especial y Estudios Críticos en Discapacidad	55

Notas sobre el contexto. Estudiantes con discapacidad en la educación media en Misiones	58
Instituciones y apertura a investigadores	64
Trayectorias y biografías.....	68
<i>Segunda parte</i>	73
Capítulo 4.....	74
En primera persona	74
Leandro	74
Ernesto, por él	88
Ernesto co-escrito	92
Ayelén	100
<i>Tercera parte</i>	120
Capítulo 5.....	121
Experiencia(s), juventudes y discapacidad	121
Ojo cerrado y ojo abierto. Autopercepciones	121
Género(s) y discapacidad(es). Notas sobre la autonomía	126
Reírse de uno mismo: youtubers y seriéfilos	129
Cyborgs y cuerpos otros	130
¿Puntos de inflexión o incidentes críticos?	132
Parece esos locos. Notas sobre la normalidad y la locura	134
Capítulo 6.....	137
Pérdidas de tiempo y decisiones ajenas. Las trayectorias reales y las formas de transitar la experiencia escolar de estudiantes con discapacidad	137
Tiempo, espacio y currículum	137
Sin bastón. La cuestión de los apoyos	142
Apoyos institucionales de la Educación Especial	144
Voluntades y otros apoyos emergentes	150
Sin apoyos específicos. (O cómo las instituciones sostienen que <i>la escuela es para todos</i>).	154
Desigualdades en el acceso a la educación: ¿cuestión de capacidades y esfuerzo?	157

Juventudes, cuidados e intervención institucional	159
La intervención de los docentes en la escuela secundaria	163
<i>¡Me iba a poner un nueve!</i> Las prácticas docentes desde la perspectiva de los estudiantes	164
<i>¿Cómo le explicas el concepto de capitalismo? vs. ¿A qué otra escuela va a ir?</i> Las experiencias de los docentes y los proyectos institucionales.....	166
Formas de encontrarse	174
 <i>Cuarta parte.....</i>	 <i>176</i>
 Capítulo 7.....	 177
Cierre y nuevas aperturas.....	177
Investigar conversando.....	177
Géneros y números: mujeres con discapacidad, acceso a la educación y estadísticas	180
La escuela tiene que cambiar	181
Sobre aprovechar el tiempo	186
 <i>Referencias.....</i>	 <i>189</i>
 <i>Anexos.....</i>	 <i>223</i>

Índice de cuadros

Cuadro 1. Interrupciones en las trayectorias de estudiantes con discapacidad	31
Cuadro 2. Dinámicas metodológicas.....	70
Cuadro 3. Sistematización de noticias en medios gráficos sobre estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la provincia de Misiones.....	224
Cuadro 4. Sistematización de noticias en medios audiovisuales sobre estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la provincia de Misiones.	227
Cuadro 5. Organización de la tesis.....	229

Índice de tablas¹

Tabla 1. Relevamientos anuales 2007-2015.....	35
Tabla 2. Alumnos por nivel de enseñanza según Departamento (relevamiento anual). Modalidad Especial.....	58
Tabla 3. Relevamiento por discapacidad según departamento	59

Índice de gráficos

Gráfico 1. Tiempos en las trayectorias de Leandro.....	137
Gráfico 2. Tiempos en las trayectorias de Ernesto.....	138
Gráfico 3. Tiempos en las trayectorias de Ayelén	138

¹ Las tablas se presentan en imagen, en el cuerpo del texto y al final, en el anexo IV, en procesador de textos, para que puedan ser leídas por los lectores de pantalla que usan las personas con discapacidad visual.

Abreviaturas

ECDE: Entrevista Complementaria Director Ernesto

ECAE: Entrevista Complementaria Abuelos Ernesto

ECPEE: Entrevista Complementaria Profesora Ética Ernesto

ECPHE: Entrevista Complementaria Profesor Historia Ernesto

ECDL: Entrevista Complementaria Director Leandro

ECPML: Entrevista Complementaria Profesor Matemática Leandro

ECCA: Entrevista Complementaria Celador Ayelén

LSA: Lengua de Señas Argentina

LEN: Ley de Educación Nacional

ONU: Organización de las Naciones Unidas

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, por sus siglas en inglés

DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa



1

Primera parte²

² Cada una de las partes de la tesis, presenta la seña (en Lengua de Señas Argentina) correspondiente al número, en la carátula.

Capítulo 1

Introducción

Palabras preliminares. Ser maestra y ser investigadora

La investigación narrativa implica situarse, mirar las implicaciones, desentrañar los sentidos y los porqués de las producciones, entre quienes son investigadores y aquellos con quienes se encuentran para emprender esa construcción.

El camino de esta tesis comenzó hace bastante tiempo, cuando era estudiante del profesorado en Educación Especial. Aún siendo adolescente, comencé a comprender lo que significan las desigualdades y las formas que toman en las instituciones, las intervenciones hacia estudiantes que no cumplen con ciertos parámetros que se imponen.

A lo largo de mi trabajo como maestra en escuelas de Educación Especial, entendí el sentido del *circuito diferencial* (De la Vega, 2010). Quienes presentaban diagnósticos vinculados a discapacidades o llegaban a las escuelas por *dificultades*, parecían tener como único destino posible, desarrollar sus trayectorias en escuelas que se encontraban en condiciones bastante diferentes a las de educación común. Me encontré con ciudades en las que había una sola escuela de Educación Especial, con docentes precarizados (hasta sin título habilitante), en las que uno de los objetivos más importantes era que los estudiantes no se pasaran todo el día encerrados en sus casas, porque no tenían otras actividades en su vida, que ir a la escuela.

Conocí mujeres adultas con discapacidad que iban a la escuela muy temprano, después de un largo viaje, las vi copiar todas las mañanas letras sin sentido para ellas y volver a su casa al mediodía, con una mochila infantil al hombro. Trabajé en escuelas donde estudiantes jóvenes producían manufacturas durante 4 o 5 horas, que eran vendidas para recaudar fondos para comprar materiales, bajo la dirección de docentes autoritarios, que no permitían intervenciones sobre esos procesos y que tenían el poder suficiente para continuar trabajando.

Trabajé en escuelas de Educación Especial, donde los docentes cada mañana al llegar, salen a buscar leña para hacer fuego, para calentar un poco de leche para el desayuno de los estudiantes. Escuelas donde después de cada lluvia, descalzos y con los pantalones arremangados, llevan escurridores de sus casas para sacar el agua de los precarios edificios y palas para sacar el barro rojo de la tierra misionera.

Entre esas experiencias, pude comenzar, a distancia, mis estudios de la Maestría en Ciencias Sociales. Habían pasado unos años desde la implementación de una ley que permitiría que cambien los destinos de quienes asistían a esas escuelas, una ley que habíamos podido discutir y criticar, antes de su aprobación, en los equipos docentes de las escuelas: la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206. Me pregunté, entonces, si en las escuelas podíamos repensar nuestro trabajo, si era posible, en esas condiciones, colaborar con el objetivo que se explicitaba: que las personas con discapacidad puedan cursar sus trayectorias educativas en cualquier nivel y modalidad del sistema educativo argentino. Entonces, mi tesis de maestría se trató sobre los objetivos y metas que se proponían esas escuelas de Educación Especial, para sus proyectos educativos, entre el año 2011 y el año 2016.

Resultó interesante ver de qué manera, las acciones colectivas y las voluntades individuales que se encontraban en algunos espacios educativos, tejieron experiencias interinstitucionales que permitieron proyectos conjuntos entre núcleos de nivel inicial, escuelas primarias y escuelas secundarias. Participé también en este proceso como maestra. En paralelo, mi incipiente trabajo en la universidad como ayudante de cátedra me permitía articular la investigación, la docencia en educación superior y las prácticas, como maestra de apoyo a la inclusión (MAI) en tres escuelas de educación secundaria, acompañando a siete estudiantes, como parte de mi trabajo en una escuela de Educación Especial.

Viví experiencias movilizantes: una directora y un supervisor me pidieron que *me llevara* al estudiante que estaba acompañando, porque pensaban que si tenía una discapacidad era un joven peligroso, me preguntaron *¿qué hacemos si uno de estos días saca un arma y nos dispara?* Los prejuicios fueron solamente una parte de las acciones de discriminación hacia los estudiantes; en algunos espacios, tuve que in-

tervenir porque estaban siendo invisibilizados, porque *molestaban*, porque no cumplían con las *normas de higiene* y vestimenta de las escuelas, porque no entendían las consignas. Una de las preocupaciones más frecuentes eran las evaluaciones, que en general eran de *múltiple choice*, escritas y estandarizadas.

Por eso, cuando comencé a cursar el doctorado, me propuse dos cuestiones que eran fundamentales en este recorrido: por un lado, mirar cómo las vidas van surcando caminos que se cruzan e impiden que las trayectorias (la mía y la de los estudiantes con quienes trabajé) sean teóricas y/o lineales, y por otro lado, sistematizar cómo se configuran las experiencias escolares de aquellos estudiantes con discapacidad que necesitan apoyos para cursar la educación secundaria.

Hoy, finalizando este proceso, puedo encontrarme trascendiendo mis lecturas y aprendizajes, en el marco de legalidades y críticas a los procesos de implementación de políticas por parte de las instituciones. Me voy alejando de las autoexigencias sobre la inclusión y la forma de volverla posible, para adentrarme en las maneras de vivir estos procesos de los protagonistas de mi trabajo: los estudiantes con discapacidad.

Las teorías feministas, los Estudios *Crip* y los Estudios Críticos en Discapacidad (ECD), me fueron mostrando las desigualdades y las violencias que se reproducen en el trabajo de los investigadores, así que, como la investigadora que soy ahora, también me propuse que este trabajo sea una forma de reencontrarnos con quienes participan en estos procesos que analizamos, desde otro lugar, priorizando el diálogo, en su multiplicidad.

Educación de estudiantes con discapacidad y Educación Especial, hoy

Considero necesario, en este apartado preliminar, describir -de manera general- algunas decisiones conceptuales y teóricas. Se hablará en este trabajo de la educación de estudiantes con discapacidad sin que eso implique, necesariamente, una referencia disciplinar directa a la Educación Especial, porque los planteos de la LEN que se mencionaron anteriormente, se vinculan también a procesos de reconocimiento

del derecho a la educación (que tuvieron alcances internacionales e inclusive intervención de organizaciones como la ONU o la UNICEF) que permiten sostener un postulado fundamental: los estudiantes con discapacidad pueden inscribirse, asistir, transitar sus procesos escolares en cualquier institución educativa y no deben ser excluidos por motivos de discapacidad.

Esto significa que podrían ser necesarios apoyos e intervenciones por parte de instituciones de Educación Especial o de profesionales vinculados a ese campo de saberes, pero, si no estuvieran disponibles o no fueran necesarios, las trayectorias se construirían con otras alternativas o sin apoyos. Legalmente (según la LEN y las resoluciones del Consejo Federal de Educación) corresponde que *el Ministerio de Educación en acuerdo con las provincias garantice la inclusión* de los estudiantes.

La Educación Especial, de todas maneras, continúa siendo el campo de saberes (y la modalidad del sistema educativo) que se ocupa de cuestiones vinculadas a la discapacidad, afrontando la oportunidad de traspasar las paredes de las *escuelas especiales*³ para vincularse formalmente con otras escuelas y espacios educativos. En ese sentido, se consideran fundamentales las discusiones actuales sobre la educación inclusiva, la continuidad de las escuelas de Educación Especial como espacios específicos, los recursos necesarios para el trabajo docente, las condiciones de los acompañamientos y apoyos.

Considero relevante que el proceso que se inició con la LEN en el año 2006, se vio interrumpido en el año 2015, por un gobierno que -en esos años- prácticamente no se ocupó de la educación y de las condiciones de los estudiantes con discapacidad, más que para quitarles pensiones y recursos económicos que se tenían que proveer.

Las decisiones de esta tesis, también se enlazan a la militancia por el acceso a espacios educativos, académicos y de trabajo, cimentado con y en los territorios, reconociendo la importancia de la participación de los colectivos que históricamente han sido invisibilizados, vulnerados y -en el caso de las personas con discapacidad-

³ Aunque parezca una contradicción, es una oportunidad por las implicancias para las vidas de los sujetos, pero se *afronta*, por la falta de recursos para hacerlo.

víctimas de prácticas violentas aberrantes, producidas en nombre de la objetividad y la legitimidad científica.

Organización de la tesis

La tesis se organiza en cuatro partes generales y siete capítulos⁴. La forma de organización responde a cuestiones teóricas, metodológicas y también políticas: se incluye un apartado con los resultados del trabajo de reconstrucción de narrativas de estudiantes con discapacidad, sin utilizar recortes de las biografías de los estudiantes como *datos fragmentados a los fines del análisis* (Bolívar, 2012).

La primera parte corresponde a:

El capítulo 1, que contiene la introducción de la tesis. En ella se explicitan cuestiones preliminares y la estructura general. Como cuestiones previas, a partir de la elección metodológica del trabajo biográfico, se escriben los sentidos de *ser maestra y ser investigadora* para trazar los primeros vínculos entre el trabajo científico y mis cuestiones vitales. También se considera pertinente una primera caracterización de la *educación de estudiantes con discapacidad y Educación Especial, hoy* porque se trata de un campo de saberes en permanente construcción, atravesado por la propuesta de las políticas públicas vigentes, acerca de la posibilidad de que los estudiantes con discapacidad puedan elegir la institución que prefieran para construir sus trayectorias escolares.

El capítulo 2 *¿Por qué reconstruir las trayectorias de los estudiantes con discapacidad hasta el nivel secundario?* contiene los motivos de la realización del estudio, con los objetivos y el marco teórico. En el apartado *Dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas en el estudio de las trayectorias escolares*, a partir de los desarrollos de autores como Terigi (2007), se trazan los principales conceptos de la tesis, cimentados en el espacio de intercambio que permitió, entre otras experiencias académicas, el seminario doctoral *Perspectiva sociológica de la educación: el estudio de las trayectorias escolares* dictado por la Dra. Bárbara Briscioli (UNLP), en el año 2016.

⁴ Se elaboró un video en Lengua de Señas Argentina (LSA) con la estructura general de la tesis. Fue construido por integrantes del Semillero de Investigación sobre Estudios Críticos en Discapacidad, como parte del *Continuar: proyecto de accesibilidad universitaria* (Programa de Fortalecimiento de las Actividades de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones) a partir de una versión anterior de este apartado. Disponible en: <https://youtu.be/EMCqdtojDjM>

Para explicitar las complejidades específicas del tema, se incluye el apartado *Traectorias escolares y condiciones de escolarización de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria*, donde se describen las singularidades del ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad. También en este caso, se trata de comprender cómo se configuran las continuidades y discontinuidades de los procesos, signados por cambios de escuela, situaciones de doble escolaridad y transitar por otras modalidades como la de *educación domiciliaria y hospitalaria*.

A continuación, *Tejiendo formas de estar en la escuela: ruralidades y estudiantes con discapacidad* presenta algunas investigaciones que son interesantes aportes, por las características de uno de los contextos de análisis y la situación de los jóvenes con discapacidad en contextos rurales. Es pertinente este apartado, porque uno de los tres estudiantes que participan del estudio, vive en un contexto de ruralidad. También, en este espacio, se presentan algunas consideraciones sobre las juventudes.

En *Notas sobre la secundaria* se retoma una pregunta de Southwell (2013): *¿qué pasa cuando la escolaridad se expande hacia otros sectores sociales que durante mucho tiempo no fueron privilegiados por el modelo escolar?* (2013, p. 18), recordando que la escuela secundaria estuvo inicialmente dirigida a un perfil de estudiante, a aquellos que se mantuvieran dentro de ciertos parámetros, de *la norma*. La construcción histórica de esta dinámica en el sistema educativo argentino, estuvo signada por la derivación de los estudiantes con discapacidad a espacios particulares para su atención -las escuelas o centros de Educación Especial- por lo que el proceso constituye un cambio, que trasciende lo curricular y lo político. La propuesta de las *nuevas* normativas implica que los estudiantes con discapacidad se incorporen a las instituciones, que elijan a partir de un acompañamiento de profesionales del campo de la Educación Especial, en los casos que fuera necesario. En este apartado, se retomaron también las construcciones propuestas por la Dra. Beatriz Greco, en el seminario doctoral *Autoridad pedagógica y procesos de emancipación* que cursé en el año 2017 en la Universidad Nacional de La Plata.

El capítulo 3, *La investigación biográfico narrativa* (Bolívar, 2002; Rivas, 2014), presenta los argumentos de las elecciones metodológicas de la tesis, con la mención

de algunas *Perspectivas epistemológicas* generales y específicamente las que se vinculan a *Narrativas, Educación Especial y Estudios Críticos de la Discapacidad*. Seguidamente, se relata la articulación entre dos perspectivas de estudio: las *Trajectorias* y [las] *biografías*. En este caso, para reconstruir las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad que actualmente concurren a escuelas secundarias, el enfoque biográfico narrativo resulta interesante, porque permite volver evidentes los sentidos y procesos que fueron necesarios para las continuidades hasta ese nivel.

A continuación, por las particularidades del contexto en que se realiza la investigación, se incluye el apartado *Notas sobre el contexto. Estudiantes con discapacidad en la educación media en Misiones*, para mencionar problemáticas como la falta de información estadística sobre la participación de estos colectivos en el nivel que se analiza. Debido a esta problemática, se incluye una descripción basada en la información que circula en los medios de comunicación de la provincia.

En *Instituciones y apertura a los investigadores* se comparten algunos elementos para pensar en las formas de tejer vínculos entre investigadores e instituciones, signados, por lo que se hizo evidente en esta experiencia con respecto a lo que los actores denominaron como extractivismo académico.

En la segunda parte:

El capítulo 4, *En primera persona*, presenta la reconstrucción biográfico narrativa de los tres estudiantes, presentados con sus seudónimos, en tres apartados: *Leandro, Ernesto y Ayelén*. En el caso de uno de ellos, fue necesario recurrir a la escritura de su autobiografía, por cuestiones de comunicación con el estudiante, a partir de la escritura. La decisión de presentar la reconstrucción en un apartado específico, se vincula a lo planteado por Bolívar (2002) como *análisis narrativo, propiamente dicho* donde se narra la historia, respetando su totalidad en un relato nuevo, conjuntado (sic) por el investigador, sin aspirar a una generalización, desarrollando *una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo* (Bolívar, 2002, p. 13). Esta forma se diferencia del *análisis de datos narrativos* que retoma partes o fragmentos de las entrevistas para el análisis.

Como ya se mencionó, se trata también de una decisión política, porque el colectivo de personas con discapacidad ha sido víctima de violencias capacitistas (Mello, 2014) que han invisibilizado sus relatos, los han infantilizado y les han quitado la oportunidad de tomar decisiones sobre los procesos que los implican. El ámbito académico y los científicos sociales que trabajan sobre estas temáticas, también son cómplices (voluntarios o no) de estas formas de violencia.

En la tercera parte:

El capítulo 5, *Experiencia(s), juventudes y discapacidad* se analizan los sentidos que se construyeron en este trabajo, sobre las educaciones y las discapacidades: es el capítulo de análisis. Una de las cuestiones que atraviesa este apartado tiene que ver con la experiencia de cursada del seminario doctoral *Historiografía de la educación argentina* dictado por el Dr. Nicolás Arata (UNLP), donde descubrí que los argumentos para el análisis que pretendía construir, estaban basados en situaciones de exclusión preexistentes y no estaban cimentados en las continuidades de las trayectorias y las experiencias juveniles. Ese descubrimiento me permitió crear una forma alternativa de abordaje: en primer lugar, analizar los sentidos sobre la experiencia de la discapacidad, en los apartados *Ojo cerrado y ojo abierto (Autopercepciones sobre la discapacidad)*, *Género(s) y discapacidad (es)*, *Reírse de uno mismo: Youtubers y seriéfilos*, *Cyborgs y cuerpos otros*, *¿Puntos de inflexión o incidentes críticos?* y *Parece esos locos. Notas sobre la normalidad y la locura*.

Entiendo que estas consideraciones son oportunas porque hay un vínculo interesante entre los gustos, sueños y formas de vivir la discapacidad, con las experiencias educativas y la forma de concebir la escuela, que se explicitan en el **capítulo 6**: *Pérdidas de tiempo y decisiones ajenas. Las trayectorias reales y las formas de transitar la experiencia escolar de estudiantes con discapacidad*.

Se apela a la cuestión de *tiempo, espacio y currículum* porque los estudiantes han manifestado que los apoyos provenientes de espacios específicos de Educación Especial, han significado para ellos, pérdidas. En *Sin bastón: la cuestión de los apoyos*, se analizan tres formas de transitar la experiencia:

1. Apoyos institucionales de la Educación Especial

2. Voluntades y otros apoyos emergentes
3. Sin apoyos específicos (o cómo algunas instituciones naturalizan que la escuela es para todos)

También fue pertinente analizar las *Desigualdades en el acceso a la educación: ¿cuestión de capacidades y esfuerzo?* porque los prejuicios sobre las inteligencias y las capacidades atraviesan aún los discursos educativos y, en consecuencia, las subjetividades de los estudiantes. Por eso, a continuación se analizan las particularidades de considerar a las *Juventudes, cuidados e intervención institucional*, con las formas de abordar las singularidades y contemplar las cuestiones afectivas y relacionales (Mucarzel, 2011), tratando de desentrañar que la experiencia de la discapacidad también puede ser dolorosa y depender de los cuidados. También se mencionan las grandes ausencias: los estudiantes tienen que construir sus propios apoyos.

En *La intervención de los docentes en la escuela secundaria*, se contemplan *Las prácticas docentes desde la perspectiva de los estudiantes* y desde el trabajo con las entrevistas complementarias que describen las *experiencias de los docentes*, además de los aportes de investigadores que han analizado cómo se construyen en Argentina. El apartado *Formas de encontrarse* muestra que la escuela secundaria, también es un espacio para los sueños y la creación de alternativas para los estudiantes con discapacidad.

En la cuarta parte:

El capítulo 7, *Cierre y nuevas aperturas*, narra las interesantes experiencias vinculadas a *Investigar conversando*, siguiendo la idea de que *La escuela tiene que cambiar* por las implicancias que conlleva para los estudiantes con discapacidad, la presión de ciertos valores meritocráticos, vinculados a la ideología capitalista que se sostiene desde el origen de la escuela y se han puesto de manifiesto en afirmaciones sobre *aprovechar el tiempo*.

Esto se liga, finalmente, a la puesta en valor del trabajo de *Docentes y directivos*, quienes encarnan las responsabilidades de las nuevas dinámicas con las presencias

de estudiantes, que no estuvieron contemplados como actores integrantes de las escuelas secundarias.

En *Géneros y números. Mujeres con discapacidad, acceso a la educación y estadísticas* se avizora una nueva línea de investigación que marca el futuro de mis indagaciones, por las cuestiones que quedaron pendientes en este estudio: ¿por qué es significativamente mayor el número de varones con discapacidad cursando la educación secundaria (Tobón Rendón, 2019)? ¿Cómo se configuran las experiencias de quienes según algunas autoras están condicionadas por múltiples desventajas (Mello, 2014; Cobeñas, 2016) por cuestiones de capacitismo y de violencias de género? ¿Cómo se aborda, en las instituciones, la violencia de género hacia mujeres con discapacidad?

Creo pertinente recordar, una de las intenciones iniciales de este trabajo: *contribuir, mediante el estudio de instituciones educativas a las que concurren estudiantes con discapacidad, a identificar qué aspectos deberían ser impulsados, sostenidos o reducidos.*

Finalmente, sostengo que es indispensable el reconocimiento de las diversidades expresadas en todas sus formas y específicamente en el lenguaje, con las múltiples formas de nombrar y autoperibirse; por lo que es necesario aclarar, que se mantendrá, solamente por cuestiones formales, el uso del artículo *los*, para referirse, por ejemplo, a estudiantes, en general.

Capítulo 2

¿Por qué reconstruir las biografías de estudiantes con discapacidad que cursan el nivel secundario?

Paulo Freire decía que *subestimar la sabiduría resultante necesariamente de la experiencia sociocultural es, al mismo tiempo, un error científico y la expresión inequívoca de una ideología elitista* (1992, p. 85). En este caso, se entiende que, investigar a partir de biografías invierte esa lógica, retomando los saberes encarnados de aquellos estudiantes que están viviendo la experiencia de transitar sus trayectorias escolares en instituciones de educación secundaria.

Las trayectorias escolares han sido analizadas como los recorridos que los estudiantes realizan durante ese transitar. En el caso de los estudiantes con discapacidad, se presentan particularidades con respecto a las configuraciones y oportunidades de continuidad, que es necesario señalar. Por ejemplo, si un estudiante concurre a una escuela de educación común, encuentra los apoyos necesarios desde el nivel inicial y obtiene las certificaciones correspondientes, tiene posibilidades de transitar hacia los niveles siguientes, hasta llegar el nivel superior. En cambio, si un estudiante realiza su escolaridad primaria en instituciones de modalidad de Educación Especial, para que sea posible la transición al nivel siguiente, necesita de una serie de procesos particulares.

Aquí también cobran relevancia las condiciones familiares, contextuales e institucionales de acceso a esos procesos, por lo que se considera fundamental, indagar sobre las formas de articulación de cada uno de esos espacios, que configuran y conforman, la vida de cada estudiante. En cada caso, se toman las decisiones que permiten (o no) las continuidades necesarias para cursar el nivel secundario.

Se ha señalado en investigaciones anteriores (Schewe, 2018) vinculadas a la Educación Especial que, si bien se ha logrado instalar *el discurso de la inclusión* en educación, emparentado a las trayectorias de las personas con discapacidad, podemos decir que las prácticas cotidianas fueron apenas modificadas a partir de las propuestas de apoyos. Si se analiza, por ejemplo, cuáles son los sentidos actuales

del trabajo en las escuelas de Educación Especial, nos encontramos con que siguen siendo espacios que contienen a grupos de estudiantes que -por motivos que determinan las instituciones- *no estarían en condiciones* de asistir a escuelas comunes.

Otros estudiantes atraviesan la totalidad de sus trayectorias en escuelas comunes, lo que también implica una serie de complejidades que se pueden visualizar como:

- a) Si existen los recursos suficientes en cuanto a los apoyos necesarios, se garantiza la continuidad de las trayectorias. La mayoría de las escuelas públicas, no cuentan con los recursos específicos en las instituciones, por lo que se recurre a las obras sociales, convenios interinstitucionales o a solicitar a las familias de los estudiantes que cubran las demandas con recursos propios. Por eso, existen figuras como la de *acompañante terapéutico*⁵ y la de *docentes de apoyo*⁶, que son contratadas formal o informalmente.
- b) Hay algunos casos en que no se considera necesario gestionar apoyos específicos. La cuestión es de qué forma y quiénes toman esa decisión, porque, en ocasiones, como las escuelas no se ocupan de analizar cada caso, las trayectorias se ven interrumpidas y no se conocen los motivos. Por ejemplo, si los estudiantes se cansan de las incomodidades que genera la falta de apoyo y abandonan las cursadas, el *desgranamiento* se atribuye a la falta de interés del estudiante.
- c) Se considera en este trabajo, que la falta de los recursos específicos en las escuelas que analizamos es otra forma de violencia. A más de 10 años de la implementación de una ley que promueve que los estudiantes con discapacidad lleven a cabo sus trayectorias escolares en todos los niveles y moda-

⁵ Según Londero y Pacheco (2006), un acompañante terapéutico es un agente cualificado para ejercer un papel activo en el cotidiano de quienes sean usuarios de diferentes terapias. Los inicios del acompañamiento terapéutico como profesión, se vinculan a los movimientos antimanicomiales de 1950.

⁶ Pueden ser contratados por las familias, las obras sociales o, en algunos casos, se destinan horas docentes de las Escuelas de Educación Especial a esos fines.

lidades del sistema educativo argentino, continúan siendo excluidos, invisibilizados e infantilizados en las instituciones, lo que termina, en una gran cantidad de ocasiones, conduciendo al abandono.

Es pertinente destacar que, en ocasiones, las escuelas de Educación Especial son las que inician procesos de intercambio y formación de docentes de escuelas secundarias. En la provincia de Misiones, por ejemplo, se conocen experiencias muy interesantes, pero también rechazos y discriminación hacia los estudiantes.

En una de las experiencias de entrevistas biográficas del proyecto en curso *Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad* (16H-1178-IDP) de la Universidad Nacional de Misiones, nos encontramos con un estudiante que tuvo que mudarse de localidad, para encontrar una escuela secundaria que lo reciba: lo rechazaban por su discapacidad visual. Él había abandonado la intención de cursar la secundaria, tras varios intentos de cursar en su localidad, porque los docentes desconocían el Sistema Braille⁷, no le permitían realizar evaluaciones orales, entre otros motivos. La mudanza y la continuidad que le permitieron cursar hoy una licenciatura y ser graduado de un profesorado universitario, fueron gracias a que, mientras trabajaba en actividades agropecuarias, se encontró con una docente que le proporcionó el contacto con la directora de la escuela donde culminó sus estudios de educación media. Se trató de una casualidad, un encuentro fortuito en que la docente fue a comprar limones y conversaron sobre los motivos por los que el joven no estaba asistiendo a la escuela.

Por cuestiones como esta, se considera necesario analizar cómo se construyen los procesos educativos, a partir de las biografías de los estudiantes: de otra manera, se invisibilizan las dinámicas y se vinculan los análisis a cuestiones fragmentadas o parciales.

⁷ Sistema de lectura y escritura táctil que lleva el nombre de su creador, el francés Louis Braille.

Dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas en el estudio de las trayectorias

Los sistemas educativos actuales se encuentran plagados de discursos sobre la igualdad de oportunidades y la inclusión. En algunos casos, estos discursos son confusos y tendenciosos, porque apuntan a disfrazar de intencionalidades bondadosas, los intereses ocultos de una élite, que controla y reproduce desigualdades. Dubet (2011) afirma que las posiciones ocupadas por los menos desfavorecidos, son aseguradas y controladas por un cierto número de derechos sociales y producidas por una concepción de justicia social.

Con respecto a las responsabilidades de la escuela en estos procesos sociales y políticos, Masschelein y Simons (2014) mencionan que los esfuerzos para castigar las transgresiones en la escuela, estaban al servicio de un conjunto de ideales fijos (religiosos y políticos) o de proyectos prefabricados (creación de naciones, misiones civilizadoras). Afirman que:

Los años escolares son temidos tanto por todos aquellos que pretenden perpetuar el viejo mundo como por quienes tienen una idea clara de cómo debería ser un mundo nuevo o un mundo futuro. Esto es especialmente cierto para los que quieren utilizar a la generación más joven para mantener el viejo mundo a flote o para los que pretenden utilizarla para traer un nuevo mundo a la existencia. Tales personas no dejan nada al azar: la escuela, el profesorado, el currículo y, a través de ellos, la joven generación, deben ser domesticados para que se ajusten a sus propósitos. (Masschelein y Simons, 2014, p. 7)

Otra perspectiva que resulta interesante para el análisis, es la de Bárbara Briscioli (2013), quien, en sus desarrollos sobre las escuelas de reingreso, problematiza la estructura y organización del nivel secundario, volviendo evidente que el problema fundamental radica en el sistema educativo -sus condiciones de escolarización y la construcción de un *alumno esperado*- y no en las capacidades individuales de los estudiantes, como se considera habitualmente. La autora asevera que el rasgo actual de las trayectorias mencionadas es la intermitencia, porque los estudios se interrumpen y se retoman permanentemente:

La organización del currículum en unidades cerradas (las asignaturas) responde a la división del conocimiento de finales del siglo XIX, organización del saber que guarda una fuerte correspondencia con la formación de los profesores en especialidades claramente delimitadas. El tercer rasgo constitutivo del nivel medio es el de la organización del trabajo de los profesores por tiempos rentados que espejan la carga horaria de los planes de estudio. Esto implica la acumulación de horas para el/la profesor/a y una fragmentación de su trabajo en numerosas escuelas y grupos-clase, y la falta de tiempo rentado extra-clase, para dedicar a otras tareas institucionales. Estas condiciones impiden un trato más personalizado con sus alumnos/as y tienen directa incidencia en la invisibilidad en que quedan sumidos los estudiantes. (Briscioli, 2013, p. 31)

Es pertinente analizar las condiciones de precarización en que se desarrollan los procesos educativos, al no permitir que se adecúen las decisiones (institucionales, políticas, gubernamentales, curriculares) a las trayectorias educativas de los sujetos. Claudia Jacinto y Verónica Millenaar (2010) aseguran que el debilitamiento de las instituciones y sus marcas sociales constituyen elementos clave para entender los quiebres, por ejemplo, en el pasaje de la educación al empleo. Por ello,

Examinar los dispositivos en tramos de las trayectorias permite reconocer incidencias típicas; pero al mismo tiempo permite visualizar rupturas en las configuraciones biográficas, por ejemplo, en la apertura a nuevos horizontes y proyectos laborales e incluso educativos. [...] A ello se suma que estudios recientes muestran que a quienes más les cuesta "hacer valer" el título de nivel medio en el mercado del trabajo provienen de hogares con menos recursos o menos capital educativo. (Jacinto y Millenaar, 2010, p. 188)

Sobre estas desigualdades, el Estado interviene con programas específicos y políticas focalizadas (Briscioli, 2013) -que podrían flexibilizar algunos espacios y tiempos escolares para permitir itinerarios favorables- pero, como no se aplican a todas las escuelas, los resultados terminan siendo parciales y no se evalúa de manera pertinente el impacto social que producirían. Como afirma Tenti, *el empobrecimiento*

de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa. (Tenti, 1992, p. 173).

En el caso de los estudiantes que son parte de este trabajo, también ocurre un silenciamiento y se amordazan las historias⁸, desconociéndose los itinerarios particulares que construyen en el sistema educativo, por motivos vinculados a la discapacidad.

Con respecto a las trayectorias escolares de estudiantes que cursan la secundaria en Argentina, Paula Ripamonti y Patricia Lizana (2020) aportan -sobre la importancia de este tipo de investigaciones desde metodologías biográfico narrativas- que, *en la medida en que sea el sistema educativo el espacio de enunciación, esos itinerarios pertenecen a una misma ficción escolar oficial* (2020, p. 295).

Trayectorias escolares y condiciones de escolarización de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria

Las trayectorias escolares de las personas con discapacidad se encuentran atravesadas por una serie de situaciones que se relacionan con el capacitismo⁹, incluyendo sospechas sobre las continuidades, entre las que se encuentra el hecho de que no se contemple (aún) la posibilidad de que asistan a instituciones de educación común.

Los/as estudiantes etiquetados/as con algún tipo de discapacidad debieron formar parte de un sistema educativo paralelo al común, hasta la entrada en vigencia de la Ley 26.206 del año 2006, a partir de la cual, el imperativo normativo establece que

⁸ Priorizando lo que tienen para decir las historias de docentes, otros profesionales o médicos, sobre el desinterés de los estudiantes, el abandono por motivos que atribuyen a las dinámicas familiares, las imposibilidades, las capacidades, etc.

⁹ Jerarquización de sujetos en función de cuestiones vinculadas a sus capacidades. Mello (2016) postula la insistencia sobre el reconocimiento de que, así como las categorías discursivas sexismo (para la discriminación por motivos de sexo), homofobia (discriminación por orientación sexual), racismo (discriminación por color de piel o etnia), es necesario nombrar e incluir entre esas violencias interseccionales, las violencias que recaen sobre las personas con discapacidad por la sospecha sobre sus capacidades.

todos/as los/as estudiantes deben formar parte de la educación común, que contará con el apoyo de distintas modalidades, entre las que se encuentra la Educación Especial. Puede decirse que tras diez años de la sanción de esta ley, aún se están dando los primeros pasos, y además, que existen numerosas objeciones al modo en que el sistema de educación común y la Ley abordan la discapacidad. (Gallardo *et al*, 2017, p. 13)

Además de las cuestiones normativas y los intentos de implementar los planteos de las políticas públicas, referidas a la educación de personas con discapacidad, algunas configuraciones correspondientes a cada nivel, merecen consideraciones particulares.

Estas consideraciones pretenden volver evidentes, además, las complejidades que el nivel presenta para todos los estudiantes. En este caso, tomando como referencia el esquema básico para el análisis de las trayectorias escolares de Flavia Terigi (2007), hemos identificado algunas interrupciones que son aplicadas exclusivamente a casos de personas con discapacidad:

Cuadro 1. Interrupciones en las trayectorias de estudiantes con discapacidad

Ingreso	Permanencia	Egreso
-Interrupciones burocráticas	-Interrupciones de acceso al currículum	-Certificaciones con <i>anexos</i>
-Interrupciones por falta de recursos	-Interrupciones al aprendizaje	-No se certifica el nivel en escuelas de Educación Especial
-Interrupciones por motivos de discriminación	-Interrupciones por falta de recursos	-Derivaciones a circuitos paralelos

Fuente: elaboración propia

En este caso, consideramos al egreso¹⁰ como parte de las trayectorias interrumpidas, por las particulares condiciones que mencionamos.

Ingreso

- 1) Interrupciones burocráticas. En la mayoría de las instituciones se solicita que presenten documentos que acrediten las posibilidades, habilidades o estado de salud; certificados por profesionales de la medicina o la psicología. En ocasiones, deben presentar una historia clínica que acredite que su discapacidad está siendo *controlada* por profesionales, de quienes depende la decisión o la sugerencia de que cursen sus estudios en determinadas instituciones.
- 2) Interrupciones por falta de recursos. Otra de las cuestiones que se solicita es que -quienes ingresan a escuelas de educación común- cuenten con un acompañante terapéutico o un docente de apoyo. Este recurso -inexistente en la mayoría de las instituciones- es necesario solamente en algunos casos, pero se usa como forma de sustituir la falta de formación de los docentes para atender los requerimientos particulares que podrían surgir en la escolaridad de las personas con discapacidad.
- 3) Interrupciones por motivos de discriminación. Son aquellas que excluyen a las personas por motivos de discapacidad. En ocasiones, se disfrazan de intenciones positivas, son *invitaciones* a que concurran a otras escuelas o a otros espacios, porque allí habría profesionales que puedan atender problemas específicos o clases menos masivas, entre otras justificaciones.

Permanencia

¹⁰ En este caso, se considera relevante aclarar que, en algunas instituciones, por ejemplo, los estudiantes egresan cuando llegan a determinada edad.

- 1) Interrupciones de acceso al currículum. Si -a pesar de las interrupciones que se mencionaban- los estudiantes con discapacidad logran ingresar a instituciones pertenecientes a un nivel educativo (sin ser de una modalidad específica), se presentan luego, otras posibles. Por la falta de acceso a las clases o los materiales de estudio, una posible decisión -ante alguna dificultad del estudiante, de los docentes o de la institución- es que continúe su trayectoria escolar en una escuela o centro de Educación Especial. En algunos casos, también se disfraza de *temporal* y se apoya en dispositivos de evaluación y control, como los informes psicopedagógicos.

- 2) Interrupciones al aprendizaje. En ocasiones, la escolaridad de los estudiantes con discapacidad depende de los vínculos interpersonales que logren construir con algunos docentes. Los estudiantes aprenden, cuando se vinculan con docentes comprometidos con la enseñanza, que se responsabilizan de sus procesos. Esta aclaración es necesaria, porque son frecuentes los casos en que los estudiantes permanecen en las instituciones, pero con *programas especiales o proyectos pedagógicos individuales* que los exceptúan de las evaluaciones y no permiten que accedan a las mismas oportunidades que sus compañeros de clase.

Egreso

- 1) Masschelein y Simons (2014) afirman que una cualificación educativa remite a un paquete completo de competencias¹¹ -como resultados del aprendizaje- que permiten participar en ciertos espacios sociales o avanzar hacia estudios superiores, en instituciones que requieren un conjunto de competencias que sólo pueden adquirirse a través de la educación en instituciones oficiales. Por esto, el egreso de los estudiantes con discapacidad está siendo

¹¹ *El propósito y método de educación e instrucción es recodificado en términos de competencias. Desde un punto de vista gerencial y educacional/instruccional, la vida misma, es considerada como una actuación basada en competencias (...) Refieren al punto de cruce entre el aprendizaje y los requerimientos de empleabilidad, lo que significa que representan resultados de aprendizaje empleables (Simons y Masschelein, 2013: 96).*

un tema de discusión en Argentina. Las propuestas de una certificación *especial* aparecen con frecuencia, porque las condiciones de escolarización de los estudiantes con discapacidad siguen siendo exclutoras, también en las aulas de las escuelas comunes. Se propone que, en las certificaciones, se adjunte un documento que explique los apoyos que fueron necesarios en el proceso, lo que podría ser un impedimento para el acceso al ciclo siguiente.

- 2) Lo mismo ocurre en los casos de egreso de las escuelas de Educación Especial, porque la certificación que obtienen no pertenece a un nivel educativo¹², sino a un trayecto que no tiene continuidad formal en el sistema educativo. Esto significa que los estudiantes podrían ser derivados -al momento del egreso- a talleres de educación integral o instancias similares de aprendizaje de oficios, pero no acceden al nivel siguiente (secundario, terciario).

Con respecto al reconocimiento y la validación de los aprendizajes, Masschelein y Simons (2014) se preguntan,

¿Cuál es, entonces, el papel de la escuela? Una posible respuesta podría ser la siguiente: la escuela confiere un sello de calidad; es una institución de reconocimiento y de validación. O, en otras palabras, confiere una prueba de cualificación que certifica los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas. Y es el gobierno el que dota a la escuela de esa autoridad y el que legitima su función cualificadora. En esencia, pues, el papel de la escuela se limita aquí a esa desnuda función social que los sociólogos de la educación ya señalaron hace mucho tiempo: concede diplomas «válidos». (Masschelein y Simons, 2014, p. 9)

Siguiendo a los autores, entendemos que, los planteos exceden las posibilidades institucionales, y que es necesario formular propuestas políticas que involucren las perspectivas actuales que se han construido, en un contexto social de exclusión, de intolerancia ante la diferencia y de uniformización (Vain, 2005).

¹² Las cuestiones referidas a promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad se encuentran enunciadas en la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

La posibilidad de promover una escuela para todos (y no solamente para aquellos considerados *aptos, educables, sanos y capaces*) implica ocuparse de los procesos que pueden estar relacionados con la exclusión de los estudiantes. Esto significa revisar los resabios constitutivos de la escuela tradicional e interpelar sus pilares (Pérez y Krichesky, 2015) para entender los motivos de la permanencia de estudiantes con discapacidad en espacios que contribuyen a sostener una situación de desventaja.

La siguiente tabla de relevamientos anuales 2007-2015 del Ministerio de Educación de la Nación, demuestra que -a pesar de los esfuerzos en la implementación de políticas- al año 2015, más de 95.000 personas concurren a centros y escuelas de Educación Especial. Podría establecerse una diferencia entre quienes cursan efectivamente sus trayectorias escolares en esas escuelas y quienes recurren exclusivamente a los sistemas de apoyo, pero no están disponibles estadísticas al respecto.

Tabla 1¹³. Relevamientos anuales 2007-2015¹⁴

¹³ Se incluye una versión en procesador de texto, para que pueda ser leída por los lectores de pantalla que usan personas con discapacidad visual, en el anexo IV.

¹⁴ Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total	8.381.150	8.475.584	8.632.961	8.768.529	8.830.641	8.866.480	8.887.435	9.019.206	9.126.011
Común	7.350.638	7.402.294	7.485.142	7.575.558	7.637.220	7.696.658	7.727.446	7.792.829	7.873.814
Inicial	965.643	994.617	1.013.590	1.035.641	1.043.448	1.073.669	1.099.407	1.120.813	1.152.532
Primaria	3.579.528	3.550.088	3.509.259	3.484.217	3.459.809	3.414.473	3.365.379	3.334.259	3.314.198
Secundaria	2.493.214	2.528.547	2.599.336	2.657.956	2.693.598	2.735.306	2.766.456	2.786.329	2.807.086
Superior no universitario	312.253	329.042	362.957	397.744	440.365	473.210	496.204	551.428	599.998
Especial	99.358	100.100	99.716	100.925	100.214	103.469	101.282	100.455	95.655
Inicial	23.000	24.032	24.065	24.171	22.939	22.182	21.528	20.769	19.742
Primaria	54.823	50.182	49.152	50.397	40.814	49.245	46.678	45.337	43.284
Secundaria	1.328	7.179	7.823	7.783	8.217	9.698	10.448	10.675	
Talleres de Ed. Integral	20.207	18.707	18.676	18.574	20.244	22.344	22.628	23.674	32.629
Adultos	931.154	973.190	1.048.103	1.092.046	1.093.207	1.066.353	1.058.707	1.125.922	1.156.542
Primaria	235.466	246.279	253.946	243.139	226.746	202.485	183.455	192.472	175.344
Secundaria	380.320	384.176	430.261	478.704	488.199	466.757	473.389	489.710	500.917
Formación Profesional	315.368	342.735	363.896	370.203	378.262	397.111	401.863	443.740	480.281

Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de información Educativa

Uno de los cambios visibles en el relevamiento estadístico, es la modificación del instrumento para consignar el nivel secundario y los talleres de *educación integral*, indistintamente, lo que impide considerar la cantidad de estudiantes que acceden a la educación secundaria a diferencia de aquellos que permanecen en talleres en las escuelas y centros de Educación Especial¹⁵. Esta diferenciación es muy importante, porque implica la continuidad de las trayectorias escolares de los más de 40.000 estudiantes en la educación primaria.

De todas maneras, se observa que del año 2007 al 2008, se produjo un considerable incremento de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria que se sostuvo con una variación mínima hasta el año 2014. Este hecho coincide temporalmente, con la implementación de las políticas correspondientes a la Ley de Educación vigente 26.206.

¹⁵ Las escuelas (en general, públicas) de Educación Especial, se diferencian de los centros, por la gestión: en Misiones, todos son privados. Quienes concurren a los mencionados talleres, obtienen certificaciones específicas y no acreditarían el nivel secundario.

Los talleres de formación integral son espacios específicos para aquellos jóvenes que *no pueden acceder a la totalidad de los espacios del nivel secundario* (Consejo Federal de Educación, 2011). En estos espacios, se retoman algunos elementos curriculares del nivel, pero se ofrecen, además, espacios de formación para el mundo del trabajo. La etapa siguiente de formación para quienes cursen estos talleres, se corresponde con propuestas de *educación permanente para adultos con discapacidad*, que les permitirían incorporar *nuevas competencias* para desempeñarse en distintos ámbitos de la vida.

Este recorrido implica, de todas formas, un circuito escolar que finaliza sin certificaciones válidas para acceder a cualquier trabajo que se elija, sino solamente a puestos laborales que tengan convenios específicos con las instituciones que dictan los talleres, con algunos conocimientos sobre determinadas profesiones, disponibles en sus comunidades. Esto coincide con lo expuesto por Claudia Jacinto y Verónica Millenaar (2010) sobre los vínculos entre los dispositivos de formación y las posibilidades laborales, entendiendo que los jóvenes que atraviesan por una trayectoria escolar en el nivel secundario y por posibilidades formativas pertinentes, tendrían más posibilidades de acceder al mercado laboral efectivamente (aunque, por supuesto, no hay garantías).

Lo planteado por Masschelein y Simons (2014) sobre la escuela como invención histórica resulta pertinente para los debates necesarios planteados en este trabajo: afirman que la escuela puede desaparecer, pero que eso también significa que puede reinventarse. Esta reinención implicaría contemplar el derecho a la educación de todos los estudiantes como el principio que organice todas las decisiones: desde las políticas educativas hasta las aulas, entendiendo que la existencia de un *estudiante ideal*¹⁶ que atraviesa su trayectoria escolar en tiempos y formas que pueden determinarse con siglos de anticipación, es absurda.

¹⁶ El grafocentrismo obligatorio, por ejemplo, demuestra que desde la sociedad del siglo XVII (Ariés, 1987; Baquero y Narodowski, 1994) se sigue pretendiendo que todos escriban, lean, aprendan y vivan los procesos de la misma manera y al mismo tiempo (Vain, 2011) traduciendo igualdad en homogeneidad, recordándonos el ideal que da origen a la escuela y suscribiéndose en las afirmaciones de Han (2014) sobre las dinámicas del capital que *pare criaturas vivientes* (2014: 9). La persistencia de la *monocromía escolar* (Terigi en Diker, 2018) se extendió en la educación de nuestras sociedades, hasta trascender los espacios escolares, indicando que aún nos falta bastante por analizar y replantear, para convertir las instituciones en espacios de transformación social.

Los argumentos de este trabajo se basan en que la escuela históricamente ha sido cómplice de categorizar y organizar a los estudiantes en función de sus condiciones -físicas, intelectuales, estéticas, funcionales- tratando de revertir los efectos de las mismas con intenciones *normalizadoras* y *homogeneizantes*. Los planteos de Verónica Cheli (2013) coinciden en que:

En el mundo occidental moderno, la biotipología como tecnología de gobierno, junto a las investigaciones psico estadísticas, constituyen claros ejemplos, no sólo de determinismo biológico sino, sobre todo, de intentos de medir, clasificar, y sancionar científicamente a la desigualdad a partir de considerar a la diversidad como una cuestión biológica, desconociendo la producción social y política de la misma. (Cheli, 2013, p. 61)

También afirma que, en Argentina, los debates se centraron en la visión de médicos y educadores sobre la educación de la *infancia anormal*. Además, los argumentos que los sostuvieron, surgieron de los saberes provenientes de investigaciones psicoestadísticas: fichas de recolección de datos de los escolares, desarrollos teóricos y prácticas institucionales usadas en los contextos europeo y norteamericano. Estos elementos sirvieron además a la reproducción de formas de gobierno y de organización social.

Desde hace algunos años, la participación de personas con discapacidad en los espacios de toma de decisiones y su trabajo en organizaciones a nivel internacional, dieron lugar a la construcción de conceptualizaciones que se han instalado socialmente como postulados, que proponen que la discapacidad no es determinante de las posibilidades de las personas y que en realidad es el contexto el que presenta las barreras que actúan como límite. Estas consideraciones tuvieron gran impacto, produciéndose nuevas normativas al interior de los sistemas educativos de varios países del mundo. Desde los planteos discursivos, se proponen acciones positivas que organizan los recursos para acompañar esas tendencias, pero resultan aún insuficientes las acciones para paliar los efectos de las desigualdades y se recae con frecuencia en una negación de la exclusión.

Tejiendo formas de estar en la escuela: ruralidades y juventudes

Uno de los estudiantes que participó en este estudio, construye sus trayectorias escolares en un contexto de ruralidad. Sobre juventudes y ruralidades¹⁷ (Kessler, 2006) se han realizado caracterizaciones, desde un campo de estudios que -como consideran María Virginia Nessi y Melisa Di Paolo (2016)- se encuentra en conformación. Varios autores, como Martine Dirven (2016), vinculan esos estudios a la actividad agropecuaria (Urrutia y Trivelli, 2019); las migraciones de los jóvenes hacia zonas urbanas (Sili, 2019; Villavicencio Vega, 2019); a las políticas públicas (Boyd, 2019; Acuña, 2018; Patrouilleau *et al*, 2017), a las estrategias de las familias ante la transformación de las ruralidades y la emergencia de lo rururbano (Escobar *et al*, 2018; Otero, 2019; Schwamberger, 2019).

Las múltiples formas de construir los procesos que se mencionan en este trabajo, implican que se enuncien las ruralidades y las juventudes en plural. En este caso, las dinámicas de los trabajadores que habitan estos espacios y las formas de vivir las juventudes en la provincia de Misiones, han sido también analizados por varios autores, en función de temáticas vinculadas, como el trabajo en la cosecha de la yerba mate (Roa, 2011; Rau, 2015) y la producción del tabaco (Yano, *et al*, 2016; Gortari, *et al*, 2014). Específicamente sobre los jóvenes y su educación en estos contextos, algunos autores exponen que:

A lo largo de los trabajos de campo realizados, pudimos observar que las prácticas de los/as jóvenes se encuentran divididas entre la ciudad y el campo. La escuela, la vivienda y la *changa* en la ciudad, y el trabajo en el agro generan continuos movimientos entre los territorios rural y urbano que parecerían estar marcados por la imposibilidad de inclusión en ninguno de los dos espacios. (Roa, 2011, p. 12)

¹⁷ Parte de las consideraciones de este apartado han sido desarrolladas en el capítulo presentado a *Visibilizando las discapacidades: experiencias de trabajo con población diversa*, en prensa, convocatoria disponible en: <http://editorialabiertaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/pages/view/convlib-discapacidad>

De todas maneras, las juventudes, son una construcción cultural que refiere a una temporalidad, tejida con las formas de ser y estar en el mundo con menos irreversibilidad que la adultez (Margulis, 2004), en ciertas condiciones sociales que se distinguen de otros grupos de edad (Feixa, 1998) las experiencias varían de acuerdo a cada contexto. Un trabajo de Ana Padawer (2013) muestra las características que asume el conocimiento de los trabajos manuales del agro, en la provincia de Misiones, exponiendo que se producen interesantes prácticas entre las escuelas y las juventudes, que permiten conocimientos del medio rural, comenzando por prácticas cotidianas (en los niveles inicial y primario) y son conducidas hasta saberes científicos (en los niveles secundario y superior). En este caso, la invitación es a considerar lo interesante que resulta que un joven con discapacidad forme parte de estos procesos.

Por otro lado, un trabajo de Serra (2011) en una localidad rural aledaña a la que habita el estudiante que participó de este estudio, indica que, para las familias entrevistadas, la escuela secundaria *resquebraja el orden del modelo de explotación del trabajo familiar (...) disminuyendo, en su forma de producción simple, el volumen de lo producido o elevando la cuota parte de trabajo de otro de sus miembros* (2011, p. 6) cuando uno de los integrantes deja de formar parte para asistir.

Específicamente sobre discapacidades, vinculadas a las situaciones de las ruralidades -en este caso- en la obra denominada *Hacia una educación rural inclusiva*, Charry Aysanoa (2019), describe que las duras condiciones de las escuelas rurales y las enormes brechas de desigualdad con respecto a las ciudades, inciden en la educación de los jóvenes en Perú, principalmente en lo que respecta a las tecnologías y al aprendizaje autónomo:

La falta de oportunidades en capacitación y especialización de los docentes, sumada a la pasividad de autoridades del sector y la casi nula exigencia de padres de familia y por ende, de los mismos alumnos, para propender a una enseñanza - aprendizaje interactivos, hacen de la metodología que aplican los educadores, a un esquema simplista que cubre apenas los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y final. Existe escasa retroalimentación o apertura conceptual de los educandos hacia temas de discusión. (Charry Aysanoa, 2019, p. 230)

Como éste, la mayoría de los trabajos mencionados *ut supra*, señalan la precariedad de los espacios rurales, la falta de servicios, las desigualdades que desfavorecen la educación de los jóvenes. Los autores que analizan proyectos de vida de jóvenes en ruralidades (Durston, 1996), como Patricia Ames Ramello (2013) poco refieren a las discapacidades. Un trabajo vinculado a narrativas de estudiantes niños con discapacidad en México, de María Auces Flores (2019) describe *Narrativas e historias en el medio rural* en un espacio que cuenta con una característica poco frecuente en estos contextos: el acompañamiento de la Educación Especial a partir de unidades de servicios de apoyo. De todas maneras, la autora sostiene que aun así,

No se puede afirmar que se haya cubierto el criterio de cobertura y, desafortunadamente, menos aún el de calidad. La comunidad sigue considerando las diferencias físicas u orgánicas como sinónimo de *enfermedad* por lo que mantiene a los sujetos escondidos y silenciados por sus familias, recibiendo, en el mejor de los casos, asistencia médica cuando se hace indispensable para la conservación de la vida. La escuela no menciona esa realidad, más bien la refuerza ante la idea de que *no aprenden* o *no tienen la capacidad* para estar ahí; más aún, continúa evadiendo la responsabilidad de aceptarlos, buscando contar con *las condiciones adecuadas* para ser atendidos, cuando la condición principal es el cambio en las representaciones sociales sobre la diferencia y el compromiso político y ético de los profesionales de la educación. (Auces Flores, 2019, p. 81)

En cuanto al análisis de la situación de los jóvenes con discapacidad en contextos rurales, los trabajos de Natalia Barrozo (2018), Andrea Pérez (*et al*, 2018), Daniela Amigo y Susana Solís (2007), aseguran también que los contextos de ruralidades sostienen grandes ausencias con respecto a los apoyos específicos para personas con discapacidades. Afirman que los estados latinoamericanos se han comprometido a asegurar el derecho a la educación, pero no han sido destinados los recursos suficientes y depositaron las responsabilidades en las voluntades de los docentes trabajadores de las escuelas.

En este caso, no se han priorizado las precariedades en el análisis, sino las formas en que se configuraron las continuidades en la educación de un estudiante con discapacidad auditiva, que sueña con ser científico y construir robots.

Notas sobre la escuela secundaria

La construcción histórica de las dinámicas que se mencionan, en el sistema educativo argentino, estuvo signada por la *derivación* de los estudiantes con discapacidad a espacios particulares para su atención -las escuelas o centros de Educación Especial- por lo que las continuidades que se analizan en este trabajo, constituyen un cambio que trasciende lo curricular y lo político. En este sentido, la pregunta de Myriam Southwell *¿qué pasa cuando la escolaridad se expande hacia otros sectores sociales que durante mucho tiempo no fueron privilegiados por el modelo escolar?* (Southwell, 2013, p. 18), lleva a recordar que la escuela secundaria estaba inicialmente dirigida a un perfil de estudiante, a quienes se mantuvieron dentro de ciertos parámetros, de cierta *norma*.

De todas maneras, como toda norma es *portadora de una pretensión de poder e implica a la vez un principio de clasificación y un principio de corrección* (Pérez, 2012; Cheli, 2013; Vain, 2012) los estudiantes que acceden a estos procesos son quienes cumplen con determinados requisitos establecidos por las instituciones y por los equipos de apoyo. Pérez (2012) plantea al respecto que es necesario, para que puedan efectivizar políticas de inclusión:

Transformarnos y trascender el discurso de lo políticamente correcto, o continuaremos pretendiendo tan sólo la alteración ‘del otro’ (el alumno, el extranjero, el discapacitado, entre ‘otros’ otros) perpetuando la repetición de ‘lo mismo’, de eso que indefectiblemente se reitera identificando y reduciendo de manera binaria a la alteridad (la de todos, la de los otros, la de nosotros). (Pérez, 2012, p. 24)

Estas afirmaciones, sostienen que se podría avizorar nuevas formas de exclusión a partir de las intenciones manifiestas de generar espacios de educación inclusiva,

dada la historia de homogeneidad que atraviesa a las propuestas educativas: el peligro de este tipo de planteos desde la normatividad tiene que ver con que no se reconozcan las particularidades de cada trayectoria escolar.

Podemos afirmar que en muchos documentos, planes y propuestas educativas hablamos de educación inclusiva en un contexto social de exclusión, de educación para la diversidad en un contexto de intolerancia ante la diferencia; y, de atención a la singularidad en un contexto de uniformización (...) ¿No habría que comenzar por promover una mayor permeabilidad, de la sociedad y las instituciones educativas -ante el tratamiento de lo diverso- del que hoy existe en ellas? (Vain, 2003, p. 14)

En cuanto al nivel educativo en el que se enmarca el trabajo, es necesario aclarar que, para poder acceder a la educación secundaria, los estudiantes previamente deben obtener la certificación correspondiente al nivel primario. Esto implica que los procesos tuvieron que comenzar durante su escolarización primaria -es decir, llevan años formando parte de ellos- lo que facilitaría la comprensión del proceso y la identificación de los logros u obstáculos que se plantean. Ante las demandas de personas con discapacidad que culminan sus estudios primarios y buscan continuar sus trayectorias escolares, algunas de las instituciones aceptan los desafíos que este proceso implica -entre ellas, las instituciones que han sido seleccionadas para este estudio- pero otras, aún se niegan, por la falta de asignación de recursos, formación docente, articulación entre instituciones, entre otros condicionamientos, que obstaculizan el cumplimiento de los lineamientos establecidos para este tipo de trabajo.

En términos de interrogantes, este trabajo pretende indagar ¿cuáles son las condiciones en que se construyen las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad a la educación secundaria? ¿Cuáles son las configuraciones de apoyo que se implementan? ¿De qué manera las instituciones flexibilizan sus tiempos, espacios, agrupamientos y proyectos institucionales al recibir a estudiantes con discapacidad? ¿Se logra la participación de las personas con discapacidad en las actividades propuestas en las instituciones? ¿Cómo se configuran las propuestas de enseñanza y evaluación a partir de la participación de personas con discapacidad? ¿Cuáles son los otros actores de la comunidad que participan de estos procesos?

Revisitando la configuración histórica de la escuela secundaria, se vuelve evidente que esas condiciones responden a una lógica particular:

Las primeras instituciones de educación secundaria –aún antes de la creación de los sistemas educativos- se pensaron como experiencias de educación preparatoria. Ya fuera que se trataran del gimnasio brasileiro, los colegios preparatorios mexicanos o argentinos se definían por su relación con la educación universitaria, de la que eran tributarios: dependían de las universidades para las que preparaban, compartían sus mismas características, los títulos que conferían sólo tenían sentido dentro del recorrido más largo por los estudios universitarios. Sus objetivos principales eran la formación de la aristocracia y la burocracia colonial. (Southwell, 2020, p. 4)

A partir de la creación de los colegios nacionales que surgieron en 1863 y las escuelas normales, en 1880, *la función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido* (Ídem). En este sentido, el vínculo entre la construcción de un perfil de estudiante que no contempla la discapacidad como parte de las dinámicas escolares, también se sitúa en 1880, cuando la joven nación argentina comienza a construir *elementos y tecnologías para identificar y definir a los anormales* (Ferro, 2010, p. 21) y persiste, resignificándose de múltiples maneras.

Un Estado del Arte acerca de la producción académica sobre la escuela secundaria en Argentina, durante los últimos 15 años, compilado por Pinkasz y Montes (2020), permite mirar la multiplicidad de articulaciones y análisis actuales sobre los actores, con un currículum que *divide el conocimiento en parcelas de saberes diferenciados y autónomos entre sí, y (...) actúa como un eje organizador que define las trayectorias de los alumnos y los modos de inserción y trabajo de los docentes* (2020, p. 73). En ese trabajo se analizan, además, las investigaciones sobre trayectorias escolares que se realizaron desde el año 2003 al 2016, Flavia Terigi y Bárbara Briscioli (2020). En cuanto a los estudiantes, los estudios analizan las implicancias del deber de cursar y aprobar simultáneamente un número determinado de asignaturas que responden a disciplinas fragmentadas en tiempos que dependen de decisiones ex-

ternas, en forma sucesiva a lo largo de cinco o seis años, como analizaba Guillermina Tiramonti (2012). Esta situación, se conjuga con las designaciones por horas cátedra de los docentes, por cada asignatura, sin contemplar otros posibles espacios que permitirían, por ejemplo, alternativas de trabajo colectivo.

Este patrón organizacional [docentes, alumnos y currículum], que Terigi denomina “trípode de hierro” (2008), responde a la matriz fundacional del nivel y se ha cristalizado en una serie de tradiciones y normas que operan como reguladoras del trabajo de enseñar, se condicionan mutuamente y constituyen un fuerte obstáculo para la implementación de cambios. (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020, p. 74)

Una cuestión que se destaca en el estudio es que, a nivel latinoamericano, existen actualmente una gran variedad de investigaciones que se realizan para proponer recomendaciones, partiendo de diagnósticos sobre distintos problemas, pero, *las recomendaciones parecen preexistir a los diagnósticos, de modo que se desdibujan las particularidades locales para llegar a recomendaciones comunes para todos los países* (Ibíd, p. 77). Las autoras sospechan que esto ocurre por el *modelo a alcanzar*, que no contempla las particularidades culturales y las historias de los contextos locales. Por eso, destacan la importancia de entender a los docentes y estudiantes como constructores activos de la realidad a partir de sus saberes y vínculos y no como objetos de políticas que solamente implementan.

Flavia Terigi y Bárbara Briscioli (2020) proponen dos núcleos problemáticos para abordar las publicaciones que relevaron: el primero refiere a *la consideración de las condiciones institucionales en la configuración de las trayectorias escolares para dilucidar los desafíos pendientes para la universalización de la educación secundaria* (2020, p. 138), y el segundo muestra las configuraciones de *la elección escolar y las discusiones sobre el papel que juega la educación en los procesos de producción, reproducción y distribución de posiciones sociales* (Ídem). Las autoras no mencionan como parte del Estado del Arte, investigaciones sobre las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad.

En la misma compilación, se menciona la cuestión de la discapacidad como parte de las investigaciones que tienen a la secundaria como objeto de estudio (Acosta, Fernández y Álvarez, 2020), cuando mencionan a los estudios sobre inclusión/ exclusión. Cabe destacar que varios autores, aunque se trata de un libro que aborda la educación secundaria, se refieren a los estudiantes con discapacidad como niños y niñas (2020, p. 48).

Capítulo 3

La investigación biográfico-narrativa

***Es preciso contar una historia*¹⁸. Perspectivas epistemológicas y abordajes metodológicos**

En las investigaciones en discapacidad se ha mencionado *la tesis de la voz excluida* (Booth, 1998) para mostrar la necesidad de reivindicar las voces de ciertos colectivos en la investigación científica. En este sentido, Ferreira (2008) señala que el razonamiento abstracto impone un olvido obligado, de lo que denomina *contenido emocional de la experiencia humana*, porque los métodos pretenciosamente objetivos, lo suprimen: sostiene que en los discursos tradicionales de *los académicos*, no hay posibilidades de que los grupos oprimidos puedan hacer oír sus voces.

Connelly y Clandinin (1995, p. 12) recuerdan que las narrativas encierran un triple sentido: como fenómeno (producto hablado); como método (forma de reconstruir y analizar) y como uso con diferentes fines. Se considera relevante comenzar este apartado explicitando que se trata de una opción que -además de metodológica- también es ética y se vincula a cuestiones ideológicas de los investigadores (Correa, 1999; Cornejo, 2015).

La búsqueda de la objetividad, ha sido, desde los orígenes de las ciencias, un postulado fundamental. Se trataba de despersonalizar lo que se consideraba *el objeto*, alejándolo de toda subjetividad. Bourdieu (1989) afirmaba que este tipo de investigación ha *entrado de contrabando* al discurso académico, lo que implica discusiones sobre su legitimidad que perduran hasta nuestros días.

¹⁸ Afirmación usada por Delory Momberger (2016) en *La condición biográfica: Ensayos sobre la escritura de sí en la modernidad avanzada*. Bolívar, retomaba en el año 2002 esa afirmación de Ortega y Gasset, para dar cuenta del giro hermenéutico producido en los años setenta, haciendo posible que las ciencias humanas tuvieran un estatuto epistemológico propio (Bolívar, 2002).

De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002, p. 3).

Desde 1950, el sociólogo italiano Ferrarotti (1988) se preguntaba -con la esperanza de nuevas formas investigativas que pudieran trascender los peligros de los cuestionarios estructurados y las generalizaciones sociológicas- por el riesgo de suponer un destino absoluto e irreductible de las vidas, conectadas a los fenómenos globales. Lo interesante para ese momento, era comenzar a visualizar que, en realidad, el investigador no tiene a *otro* como objeto, sino a *la inextricable y absolutamente recíproca interacción entre el observador y el observado* (1988, p. 3). Esta interrelación, se constituyó como uno de los aspectos más relevantes para el giro hermenéutico, en el que,

(...) en los supuestos arraigados de la teoría social y los modos de producir conocimiento científico sobre el mundo social, concurrieron una serie de perspectivas teóricas diversas, tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la sociología de la comprensión, la teoría crítica de Frankfurt, la filosofía del lenguaje usual, y otras vinculadas con la tradición hermenéutica. Más allá de que entre ellas existen diferencias importantes, en conjunto tuvieron el efecto de horadar el monopolio de la legitimidad científica del consenso ortodoxo, y de definir un nuevo consenso en teoría social, cada vez más extendido e influyente, que alcanzó también a la investigación educativa y pedagógica. (Suárez, 2007, p. 10)

En este sentido, Delory Momberger (2003) lamenta el aislamiento institucional en el que se mantienen las historias de vida, porque aún persisten dos actitudes opuestas, por la escisión disciplinaria que las sostiene: la primera, considera lo biográfico desde la identidad, la historia personal, la construcción de sí, sustentando prácticas absolutamente individualistas; la segunda, considera que se trata de una explicación de fenómenos colectivos con recortes biográficos. Detrás de esa dualidad, aparece

un *concepto esencialista del individuo* (2003, p. 33): no es posible disociar lo individual de lo social.

Las elecciones y discusiones con respecto a la investigación biográfica fueron también evidenciadas por Denzin, que sostiene la diversidad de posturas como parte de las dinámicas del campo, porque *al tiempo que estas críticas aumentan, representaciones de experiencias de vida proliferan* (Denzin, 2017, p. 83). En uno de sus primeros trabajos sobre el tema, aclara, hacia una crítica epistemológica:

Mi objeto no es el uso del método biográfico como un recurso para el análisis sociológico. No se trata de un libro de método, del tipo *cómo se hace*. Mi objeto es, en cambio, entender cómo textos biográficos son escritos y leídos. Trato las formas y tipos de la actividad de escribir que conduce a la producción y análisis de textos biográficos. Mi foco está en la construcción o en el hacer biografía. Mi intención es tratar una variedad de técnicas literarias para comunicar acerca de la vida o para escribir un cuerpo de experiencias conectadas a la vida de una persona dada. Examinó las inevitables limitaciones de aquellas técnicas, argumentando que una vida o biografía es dada solo en las palabras escritas acerca de ella. Se trata, entonces, de una crítica epistemológica que tiene la biografía como foco. (Denzin, 1989, p. 7)

Vinculando las posturas epistemológicas con las propuestas metodológicas, es necesario recordar las formas que se han construido para el trabajo con biografías y algunos de sus elementos. Argüello (2012) sintetizó cuatro aspectos centrales de los estudios referidos a historias de vida: el tiempo, la memoria, el testimonio y la narración. Los presentó en binomios (tiempo- memoria y testimonio-narración), como manera de cruzar la temporalidad como experiencia y el relato de sí, respectivamente.

Con respecto a las formas de construcción de la investigación narrativa, Bolívar (2002) afirma que los abordajes podrían formularse de acuerdo a dos posibilidades:

1. Análisis paradigmático de datos narrativos
2. Análisis narrativo, propiamente dicho

Para el análisis paradigmático de datos, se retoman las voces de los entrevistados, organizando comparaciones y generalizaciones que constituyen agrupaciones conceptuales para el análisis, pero la palabra que prima es la del investigador como autor del texto. Los datos se exponen para *ilustrar* (sic), un texto teórico y conceptual.

En el segundo caso, se narra la historia respetando su totalidad en un relato nuevo, *conjuntado* (sic) por el investigador sin aspirar a una generalización. *El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo* (Bolívar, 2002, p. 13).

En esta investigación, optamos por sostener los relatos completos, co-construidos con los actores, a fines de reivindicar las historias de los estudiantes como únicas, no generalizables, con sus dinámicas y elementos particulares. Esto también implica que el lector los conozca, otorgue sentido a esos elementos y se pueda evidenciar con claridad, cuáles son las cuestiones que como investigadora elegí analizar y cuáles -aunque exceden los alcances de este trabajo y no se retoman en este análisis- también las constituyen.

Como dice Alma Fernández, egresada de Mocha Celis, en su narrativa: *no hay nada más real y verdadero que un relato en primera persona*. Los relatos en primera persona son clave para crear y sostener saberes paralelos a los saberes institucionalizados. La necesidad de este paralelismo surge porque históricamente sólo existen saberes institucionalizados que evidencian normatividades e intentan regular, disciplinar, y de algún modo castigar, los cuerpos liminales que son tratados como abyectos. (Martínez y Vidal, 2018, p. 39)

Con respecto a las entrevistas, Bolívar (2012) sugiere que se desarrollen en un ciclo sucesivo de 3 a 5, hasta que se produzca cierta saturación. Además,

Cada una de las entrevistas se puede dedicar a distintos campos temáticos, o según tiempo o etapas de la vida. Entre una y otra puede existir un momento de interanálisis: transcrito el texto es sometido a un primer análisis en que (a) se hace una primera

reconstrucción por el entrevistador, buscando puntos oscuros o “en blanco”, que no quedan conexados, elementos que faltan para comprender la trayectoria, etc., que serán cuestiones a plantear en la entrevista posterior para que sean completados. Además, (b) se establecen unas primeras hipótesis interpretativas de las fases, incidentes críticos, dinámicas que configuran la trayectoria de vida, etc., para su posterior contrastación en la entrevista siguiente. Como tal este momento de interanálisis tiene la función de sacar partido al ciclo de entrevistas, para preparar entre una y otra qué temas necesitan ser abordados o profundizados. (Bolívar, 2012, p. 8)

En todos los casos, se establece un *contrato narrativo* (Bolívar, 2012). Por las elecciones metodológicas de este trabajo, cada encuentro se configuró a partir de preguntas sobre las entrevistas anteriores y en uno de los casos, una autobiografía. Las narrativas se presentan como resultado de ese proceso, entendiendo como eje, las trayectorias escolares. Es interesante ver las posibilidades de este tipo de investigaciones, según esa intención, teniendo en cuenta que podrían aparecer proyecciones hacia el punto de vista del investigador, por lo que es necesario atender al posible juego de distancias y proximidades entre la curiosidad del investigador y la abusiva puesta en escena de su visión u objetivos.

En otro trabajo con biografías de estudiantes que cursan la educación secundaria se explicitaba que:

No proponemos las entrevistas de un modo instrumental para acceder al universo de experiencias, las habitamos como espacios de escucha habilitados de forma sustantiva por el problema de investigación y por el supuesto epistemológico que asume la legitimidad de las voces de quienes transitan las instituciones escolares, como documento para producir saberes, interpelar prácticas e intervenir críticamente las políticas que las condicionaron y condicionan. (Ripamonti y Lizana, 2020, p. 297)

Las biografías de Stephen Hawking (como ejemplo), en sus varias versiones, ponen el eje de las narrativas en dos aspectos de la vida: la enfermedad y su trabajo, en todas sus variantes: cómo la enfermedad no le impidió desarrollar su trabajo, cómo su brillante mente estuvo *atrapada en el cuerpo*, cómo su trabajo fue posible gracias a ciertas adaptaciones para sobrellevar la enfermedad, entre otras. En la obra de una

de sus biógrafas más reconocidas, Kitty Ferguson (2012) se hace evidente que la cercanía con quien escribe y el tiempo de trabajo con la obra, permiten una comprensión profunda de los hechos y planteos, en este caso, hasta llegar a las complejidades sobre el trabajo científico de Hawking.

En trabajos como *Oswaldo Bayer íntimo. Conversaciones con el eterno libertario* de Julio Ferrer, la biografía se escribe en conversaciones. El trabajo muestra las preguntas que se responden, haciendo evidente cómo el investigador tomó la decisión:

(...) su lúcido y coherente pensamiento en cada conversación, me permitió reflexionar y llegar a la conclusión de que este libro no iba a ser una especie de ensayo, tampoco un simple anecdótico, sino el verdadero testimonio de un hombre que vive fiel a sus ideales. (Ferrer, 2012, p. 10)

El desafío que se construye en este trabajo consiste (aún actualmente, luego del proceso de tesis) en explicitar las historias de aquellos que no han sido conocidos y reconocidos formando parte de espacios de visibilización, no han influenciado con su trabajo en grandes movimientos, no son *héroes*. Son jóvenes estudiantes de escuelas secundarias, transitando su cotidianeidad con todo lo que eso implica, en las complejidades de las decisiones.

Se habla de las decisiones, en tanto aspectos centrales, por lo que se menciona en el apartado *¿Por qué reconstruir las trayectorias de los estudiantes con discapacidad en (hasta) el nivel secundario?*, sobre la posibilidad de continuidad en escuelas comunes o las interrupciones de derivación a otro circuito que, en la provincia de Misiones, posee escasas opciones de formación.

Cuando se afirma que las decisiones son tomadas por *otros*, se expone que el hecho de que los tres estudiantes están construyendo sus trayectorias escolares en instituciones que les permitirían, a futuro, alcanzar sus metas de vida (ser médico, ser docente, ser científico) tiene que ver con oportunidades y elecciones que pudieron construir -en gran medida- por condiciones sociales de sus tutores (tener una madre

docente), cuestiones de prestigio institucional (la escuela tiene estudiantes *integrados*¹⁹ con éxito), ofertas institucionales del contexto (la escuela de Educación Especial quedaba lejos).

Los tres estudiantes saben que la discapacidad no los convierte en seres *especiales* y *extraordinarios* -como aún se considera en ciertos espacios- no los convierte en víctimas, no se autoperciben como luchadores sacrificados. La intención de narración de sus vidas tampoco persigue objetivos de exposiciones, sino de encuentros, con sentidos cercanos a lo que proponen Ortiz y Arias:

(...) apartarnos de la epistemología que privilegia la relación sujeto-objeto, y configurar una filosofía que se concentra en la relación sujeto-sujeto, es decir, entre un yo con otro yo. Entonces no se trata solo de reconfigurar las ciencias sociales y de crear un nuevo paradigma, sino que urge decolonizarlas. (2019, p. 4)

Los autores afirman que, cuando los científicos se preocupan demasiado por seguir al pie de la letra un método, están siendo arrastrados por la colonialidad. La propuesta es incorporar al trabajo científico formas *otras*, que, alejándose de las duras técnicas como la entrevista estructurada, puedan transformar los encuentros y charlas en espacios de saber, en una *dialéctica de polos pensantes* (Rivera Cusicanqui, 2010).

Uno de los trabajos interesantes sobre las formas que toman estos procesos, es el de Grzona (2012)²⁰, quien analizó cómo las investigaciones en Educación Especial han reproducido formas de invisibilización. Las 44 investigaciones que relevó, versan sobre valoraciones, cuestiones vitales, evaluaciones de estudiantes con discapacidad, pero ninguno de los trabajos consideró las voces de los sujetos: en todos los casos, fueron otros quienes hablaron por ellos.

¹⁹ En algunos espacios se continúa denominando integración al proceso por el cual los estudiantes de escuelas de educación especial pasan a formar parte de escuelas comunes.

²⁰ Denominado *La presencia de las estructuras sociales dominantes en las investigaciones en Educación Especial. El caso de las personas con multidiscapacidad y sordoceguera*.

Ya desde los años '50, los estudios vinculados a biografías habían comenzado a plantearse como una respuesta a formas de invisibilización similares, como las de la historia popular, o lo que algunos autores denominan *culturas subalternas*:

Ernesto de Martino (1961) utilizaba las fuentes orales como vía primordial para estudiar las culturas subalternas de la Italia meridional; intelectuales comprometidos como Gianni Bosio (1963) proclamaban el *elogio del magnetófono* como base para la emergencia de una nueva cultura popular y proletaria (que siempre había sido subalterna en relación con las fuentes escritas); poetas como Pier Paolo Pasolini (1955) utilizaban los relatos orales como estrategia para conocer las formas de vida emergentes en la periferia urbana. Eran esfuerzos para *hacer hablar a los otros*, reaccionando contra el idealismo dominante en literatura, el cuantitativismo dominante en sociología y la Applied Anthropology de origen norteamericano, que tras la II Guerra Mundial tomó la Italia meridional como laboratorio de investigación privilegiado. (Lutte en Iniesta y Feixa, 2006, p. 3)

Algunos autores como Muñiz Terra, Arguello Parra y Arduini, se ocuparon de la historia de esta perspectiva en América Latina. Reconocen su origen en la escuela de Chicago, a principios del siglo XX (Muñiz Terra, *et al*, 2014), admitiendo que desde los años '50, se intentó *conocer las problemáticas latinoamericanas con paradigmas, conceptos y métodos ajenos a nuestras realidades: la heterogeneidad cultural fue así comprendida desde valores, creencias y prácticas eurocéntricas* (2014, p. 2). Por eso, la propuesta de los autores, desde los aportes de los estudios decoloniales, consistió en revisar algunos postulados metodológicos que han sido consolidados a lo largo de los años: *la concepción lineal de la temporalidad, las preguntas con que enfrentamos a las fuentes, y los distintos usos de la oralidad* (Ídem). Otra de sus interesantes propuestas se vincula al presente estudio porque propone el uso de la imagen o la fotografía como narrativa (y no solamente como apoyo a los relatos).

Sobre el potencial de la investigación biográfica, inicialmente como dialógica y también como práctica decolonial, los autores siguen lo propuesto por Argüello (2012) y Birulés (1996) sobre la consolidación contemporánea de la perspectiva

biográfica que plantea la construcción de un *sujeto encarnado y situado* que se aprecia tanto en su individualidad como en su sistema de relaciones, para estar atentos, específicamente a las *jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 13-14), que permiten la persistencia de estructuras colonizantes de los siglos XVI y XVII.

Narrativas, Educación Especial y Estudios Críticos en Discapacidad

Barnes y Thomas (2008) sostienen que antes de la década de los '80, las investigaciones científicas vinculadas a la discapacidad versaban sobre cuestiones individuales y médicas, aún en el caso de las ciencias sociales. Sostienen que *el desafío a la ortodoxia no vino de académicos, sino de las propias personas con discapacidad* (2008, p. 15) que comenzaron a protestar en contra del encierro y la discriminación. En este camino, en el campo del activismo, surgió el *modelo social de la discapacidad* y en el espacio académico de la investigación, los *estudios en discapacidad*.

La aparición, años más tarde de amplia literatura sobre la investigación social crítica, sumada al desencanto sobre las estrategias convencionales de investigación social, las investigaciones feministas y la perspectiva decolonial, fueron configurando lo que Barton (2008) llamó el *paradigma de la investigación emancipadora en discapacidad*. En Latinoamérica, los Estudios Críticos en Discapacidad (Munévar, 2013; Morán y Tiseyra, 2019, Pérez Ramírez, 2018; Schewe y Yarza de los Ríos, 2019), se configuran como un campo emergente de construcción de alternativas para las desigualdades y la situación de interseccionalidad. Las experiencias de investigaciones biográfico narrativas más recientes en este campo, son la de Angelino (2015), *Mujeres intensamente habitadas*, la de Fernández (2011) *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento* y la de Ardila Gómez (2019) *En nombre propio. Relatos de vida de mujeres que tuvieron internaciones psiquiátricas prolongadas y ahora viven en la comunidad*.

Desde el campo de saberes de la Educación Especial, los trabajos de Lourdes De la Rosa Moreno (2008) sobre la Historia de Vida de Ángel y el de Ignacio Calderón Almendros y Sabina Habegger Lardoeht (2012) sobre Rafael Calderón, marcaron

las investigaciones contemporáneas, vinculadas a la discapacidad. Beatriz Celada, bajo la dirección de Ignacio Rivas Flores, en 2015, investigó sobre la vida de Antonio Pérez Pulido, analizando las políticas públicas y la participación.

Metodológicamente, en la mayoría de esos trabajos, se triangularon autobiografías, entrevistas biográficas y registros de situaciones compartidas con investigadores. Como apoyos específicos, los relatos se enlazaron a dibujos y fotografías.

Varios de esos trabajos, permitieron entrecruzamientos teóricos interesantes con los estudios feministas y las teorías *crip*. En esta línea, se plantea la construcción de las teorías *crip* como las teorías *queer*²¹ de la discapacidad (Mello, 2016; Planella y Pié Balaguer, 2012) para articular la cuestión de la alteridad en un registro de apropiación y subversión.

En el campo educativo, Planella y Pié Balaguer (2012) plantean esta articulación como potencialmente posibilitadora en materia de Educación Especial, vinculando las reivindicaciones de otros colectivos:

En 1973, la homosexualidad era considerada un desorden psiquiátrico y actualmente la transexualidad todavía lo es. Ambos colectivos han vivido aislados y estigmatizados como anormales. Este paralelismo no significa que la cultura queer y la cultura de la discapacidad partan de la misma experiencia de opresión. Entre otras convergencias ambos colectivos han sido considerados como monstruosos y en ambos casos se ha puesto en juego la cuestión del orgullo. La cultura queer -si es que se puede hablar de cultura- celebra la diferencia, sin ocultarla, hasta la exhibición descarada. (2012, p. 102)

La celebración de la diferencia, ha sido también vinculada a las traducciones del término *crip* al español, de *creep* a *teoría tullida, torcida, o lisiada*²², de manera

²¹No hay que olvidar que lo queer nació con una vocación rebelde, un replanteamiento radical de los modelos de subjetividad, destacando el interminable fluir del deseo y las inestabilidades de identidades y categorías, por lo que quiere mantenerse al margen de las convenciones heterosexistas. Ahora se pretende que esta suerte de multitudes queer, o multitud de cuerpos que se articulan como minoritarios dentro de las lógicas heteropatriarcales, racistas y clasistas, cree estrategias, conservando ciertos supuestos de la lucha feminista e integrando el elemento de la movilidad entre géneros, corporalidades y sexualidades diferentes. (Mateo Del Pino, 2019, p. 2)

²² Y *aleijada* en portugués (Gaverio, 2015; Mello, 2016)

similar a la traducción de *queer* como teoría *maricona*: el vínculo está dado porque *el sistema de normalización corporal produce un determinado sentido sobre la discapacidad que está profundamente ligado al sistema heterosexista o de obligatoriedad heterosexual que produce rareza, extrañeza o queerness* (Planella y Pié Balaguer, 2012, p. 103). También autores como McRuer (2006), vincularon la heterosexualidad obligatoria a la obligatoriedad del cuerpo *normal*, desde la biopolítica y una anatomopolítica de las poblaciones y los cuerpos.

Desde el lugar de enunciación del activismo *crip*, autores españoles como José Ber-gua Amores y Laura Moya (2017) y Soledad Arnau Ripollés (2017), relacionan sus experiencias de discapacidad a la necesidad de construcción de espacios de producción teórica y política, para enfrentar lo que otros activistas con discapacidad, como Paul Hunt (1966), mencionaban como:

Las personas con discapacidad son vistas como seres enfermos, que sufren, que sienten dolor, desventurados y desgraciados porque no pueden disfrutar de los bienes de la sociedad moderna, [...] inútiles, por no contribuir al bien de la comunidad [...] en resumen, representan todo aquello que más teme el mundo *normal*: la tragedia, la pérdida, lo oscuro y lo desconocido. (Hunt, 1966, p. 155)

Desde esa misma posición política, en América Latina, Diana Vite (2019), Anahí Guedes de Mello (2014, 2016), Marco Gaverio (2017, 2015) y otras voces colectivas de lucha por la participación efectiva de las personas con discapacidad en todos los espacios posibles, proponen la revisión de la legitimidad de los lugares de quienes aún se posicionan desde la heteronormatividad hegemónica corporal, para los análisis y desarrollos sobre la discapacidad. Muñiz Terra (*et al*, 2014) agregan que al imperialismo económico también le corresponde su similar académico con sus *fronteras cerradas* como herencia colonial que es necesario enfrentar, evitando los vicios de las prisiones impuestas por la legitimidad académica.

Elecciones metodológicas y especificidades

Notas sobre el contexto. Estudiantes con discapacidad en la educación media en Misiones

En la provincia de Misiones existen actualmente 587 escuelas secundarias²³. Según la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), concurren a ellas más de 31.000 estudiantes. Se evidencia en el último anuario estadístico publicado por la Dirección de Programación y Organización Educativa de la provincia de Misiones en 2018, que no hay estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación media. Podríamos avizorar que, por las recientes incorporaciones de los estudiantes a este nivel, no se encuentran disponibles las estadísticas, pero, como en este trabajo se afirma que quienes han sido entrevistados ya están construyendo sus trayectorias desde hace varios años, se podría confirmar que se trata de otra instancia más de invisibilización de este colectivo.

Tabla 2. Alumnos por nivel de enseñanza según Departamento (relevamiento anual). Modalidad Especial

²³ Fuente: Anuario Estadístico 2019. Dirección de Programación y Estadística Educativa de la provincia de Misiones.

Departamento	Total	Nivel de enseñanza				
		Inicial		Primaria	Secundaria	Educación Integral para adolescentes y jóvenes
		Estimulación Temprana	Jardín de Infantes			
Total de Provincia	3.784	279	279	2.897		329
25 DE MAYO	32	2		30		
APÓSTOLES	164	14	3	147		
CAINGUAS	108	10	6	92		
CANDELARIA	34	3	1	30		
CAPITAL	1.235	67	152	842		174
CONCEPCIÓN	30		1	29		
EL DORADO	280		18	262		
GENERAL MANUEL BELGRANO	282	14	21	247		
GUARANÍ	65	25	3	37		
IGUAZÚ	323	26	11	286		
LEANDRO N. ALEM	103		1	80		22
LIBERTADOR GRL SAN MARTIN	189	23	4	144		18
MONTECARLO	170	21	11	138		
OBERÁ	395	37	18	274		66
SAN IGNACIO	269	25	13	182		49
SAN JAVIER	51	12	10	29		
SAN PEDRO	54		6	48		

Fuente: Anuario Estadístico 2019. Dirección de Programación y Estadística Educativa de la provincia de Misiones

Como la tabla muestra la cantidad de estudiantes de la modalidad Especial, se puede suponer que fueron contemplados solamente quienes tienen algún apoyo, por lo que sería necesario revisar la tabla organizada según discapacidad:

Tabla 3. Relevamiento por discapacidad según departamento

Departamento	Total	Alumnos según discapacidad									Más de una discapacidad	Sin discapacidad
		Visual		Auditiva		Mental	Motora		Otros			
		Ceguera	Disminución visual	Sordera	Hipoacusia	Intelectual	Motora Pura	Neuromotora	Trastorno del Espectro Autista	Más de una discapacidad		
Total de Provincia	1.996	12	24	48	52	1003	24	90	71	157	430	85
25 DE MAYO	20					16		4				
APÓSTOLES	117		3	1	2	89	3		2	9		8
CAINGUAS	82					56		7	4	8		1
CANDELARIA	43					30		1	4		1	7
CAPITAL	818	10	9	3	19	306	15	47	41	46	297	25
CONCEPCIÓN	5					3			1			1
EL DORADO	28					21					7	
GENERAL MANUEL BELGRANO	36					33	1	1				1
GUARANÍ	53	1				47		3	2			
IGUAZÚ	136	1	4	9	1	71		8	4	32		6
LEANDRO N. ALEM	105		1		1	69		6	5	21		2
LIBERTADOR GRL SAN MARTIN	113			2		31		3	6	17	40	14
MONTECARLO	20		1			16		1	1	1		
OBERÁ	225		4	30	20	76	3	5		22	54	11
SAN IGNACIO	81		2		2	38	2	1		1	31	4
SAN JAVIER	114			3	1	101		3	1			5
SAN PEDRO												

Fuente: Anuario Estadístico 2019. Dirección de Programación y Estadística Educativa de la provincia de Misiones

Se hace evidente que los estudiantes que forman parte de este estudio tampoco son contemplados en la tabla 2, porque el espacio donde deberían consignarse los datos correspondientes a uno de los participantes en este estudio (que no se menciona por motivos de confidencialidad), se encuentra vacío, como todos los del nivel secundario. Es fundamental en este caso, señalar que:

Las estadísticas son necesarias políticamente pues hacen parte del lenguaje del Estado y del poder, y por tanto juegan un papel importante para lograr cambios en la ley, las políticas públicas y la asignación de recursos y servicios para poblaciones históricamente marginalizadas. (Martínez y Vidal, 2018, p. 40)

Partimos entonces, del hecho de que no existen estadísticas formales completas, sobre cuántos estudiantes con discapacidad cursan sus estudios en la educación media en la provincia. Los pocos casos que se conocen, se difundieron a través de medios de comunicación o espacios específicos de eventos sobre la temática, como

congresos o jornadas de Educación Especial. Merecen mención las informaciones disponibles en la Web: las que refieren a medios gráficos y medios audiovisuales.

En los medios gráficos, se encuentran alusiones directas a procesos entre escuelas secundarias y escuelas de Educación Especial. En los medios audiovisuales, aparecen de forma ambigua, cuestiones vinculadas a la inclusión, desde una mirada asistencialista, segregadora y patologizante.

Para analizar las alusiones publicadas en los medios gráficos, se ha elaborado un cuadro que sistematiza los principales hallazgos (ver Anexo I. Cuadro 3. Sistematización de noticias en medios gráficos sobre estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la provincia de Misiones). En la primera noticia, se hace mención a que hay 20 estudiantes con discapacidad cursando en una institución de la capital provincial, desde hace 3 años. Lo interesante es que se anuncie con los representantes de los organismos de gestión provincial de la educación, que, por primera vez (y no antes, si trabajan hace tres años con estudiantes con discapacidad en la institución) se destinarían horas docentes para un profesor en Educación Especial. Al momento de presentación de la presente tesis (un año después) al consultar la planta funcional de la escuela, disponible en la página Web del Consejo General de Educación de la provincia, se evidencia que las horas no han sido creadas efectivamente. Otra cuestión a destacar, es que haya sido publicada en cuatro medios diferentes, si se trató de una visita de las autoridades educativas a una institución. La descripción de la experiencia como *única en el país*, es parte del uso frecuente de cuestiones vinculadas a la *inclusión* (desde una perspectiva reduccionista y sesgada) para legitimar espacios o prácticas de algunos organismos.

En las demás noticias, se hace notar que son escasas las experiencias de este tipo en el nivel secundario (2), que tienen grandes dificultades (3) y cuando en una de ellas se incorpora el relato de una madre, no queda del todo claro si está convencida de que la secundaria es el mejor lugar para su hija (3). No es casual que todas las noticias hablen de *chicos* y que mencionen cuestiones que aluden a la paciencia, el amor y la vocación de los docentes. En general, son frecuentes los usos de las discapacidades para las propagandas partidarias, aunque, es notable que, en el caso que se menciona, las únicas fotografías son de una diputada, quien encabeza una

fundación denominada *Soy Mujer*, mencionando que se trabaja con perspectiva de género, pero ofreciendo talleres de *fitness* y modelaje (4).

Con respecto a los medios audiovisuales también se ha elaborado un cuadro que sistematiza los principales hallazgos (Anexo II. Cuadro 4. Sistematización de noticias en medios audiovisuales sobre estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la provincia de Misiones). En la noticia 1 se hace evidente, a 10 años de la ley educativa que promueve que los estudiantes con discapacidad construyan sus trayectorias en escuelas comunes, que esos procesos no han sido posibles. Celebran el hecho de crear una escuela específica para quienes, por un *trastorno*, no estaban encontrando espacios en otras instituciones, incluso, de Educación Especial.

La noticia 2 pone de manifiesto el uso de la discapacidad para fines partidarios, coincide con el planteo del concepto *sordiocionalismo* que propone Mello (2019), cuando analiza cómo Michelle Bolsonaro utiliza la Lengua de Señas Brasileira (LIBRAS) para conmover a los ciudadanos y transmitir un mensaje de caridad: *ayudar a las personas con discapacidad* podría vincularse a *pasar una tarde juntos* y armar un audiovisual para publicar cuán inclusivas son las acciones de su partido, como se muestra en el video.

La noticia 3, es la única donde el lugar de enunciación corresponde a los jóvenes, quienes diseñan elementos que podrían ser parte de apoyos para desplazamiento motor y lectura. Vincula la educación en una escuela secundaria, con acciones específicas para estudiantes con discapacidad.

En la noticia 4, se nota la intención de valorar positivamente el trabajo de una escuela de Educación Especial y una escuela secundaria, pero -como en la noticia 3 de los medios gráficos- aparecen cuestiones que resultan, por lo menos, confusas (si esa fuera la intención). Se habla de que los docentes tienen *miedo* al trabajo con estudiantes con discapacidad, alegando que *está bien* que así sea. A lo largo de este trabajo se desarrollarán otras afirmaciones vinculadas a prejuicios, pero se destaca, en este caso, que pareciera coincidir la perspectiva de las dos directoras, porque se justifica su presencia en la escuela regular, para solucionar ese problema. Por otro lado, cuando nos preguntamos por las condiciones de las escuelas comunes, como

espacios *de inclusión*, es necesario advertir que se encuentra signada desde su génesis, por los intereses del capitalismo (Vain, 2003) que explicita de manera muy directa y con seguridad la directora de la escuela secundaria: que sea un ciudadano *útil*.

Con respecto a los documentos y el acceso a la información, también es evidente que en las páginas oficiales, se encuentran documentos ilegibles, que han sido mal escaneados²⁴, lo que resulta preocupante porque, en primer lugar, se suman a la falta de información estadística y, por otro lado, se trata de documentos fundamentales como el que reglamenta los títulos, que son intervenidos porque las trayectorias fueron construidas con configuraciones de apoyo (más adelante se desarrollan características de estos procesos).

Se considera relevante mencionar estas cuestiones, porque, en otras provincias argentinas se construyen procesos significativamente diferentes. En Misiones, las escuelas de Educación Especial, siguen funcionando como espacios de atención a estudiantes que, por motivos diferentes en cada caso, *no pueden* (o no logran, porque no se trata de imposibilidades de los estudiantes) asistir a escuelas comunes.

De manera general, es necesario advertir también que

(...) una serie de temáticas vinculadas a la labor docente se destacan en la provincia: el estatuto, el salario, la infraestructura escolar y la violencia. En cuanto a la respuesta gremial frente a esos temas, es clara la preminencia de los reclamos salariales por sobre otras reivindicaciones; la cuestión de las condiciones edilicias de los locales escolares y el Estatuto docente. (Cubilla y Ferreyra, 2015, p. 846)

Estas características particulares ofrecen un panorama que parece desalentador. Sin embargo, las instituciones construyen procesos de resistencia ante los avatares del contexto, logrando garantizar continuidades en las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

²⁴ Ver, por ejemplo, el siguiente enlace conduce a un documento prácticamente ilegible, porque se encuentra al revés: <http://www.cgepm.gov.ar:8888/prensa/wp-content/uploads/2018/05/Resolucion-Ministerial-051-titulos.pdf>

Instituciones y apertura a investigadores

En este trabajo, se explicitan solo algunas cuestiones contextuales de tres escuelas secundarias de la provincia de Misiones: una pública estatal (a), una parroquial de gestión pública (b) y una de gestión privada (c)²⁵.

Uno de los asuntos más complejos y menos mencionados por los investigadores es el de los contactos y vínculos con las instituciones. Para este trabajo, tuve la intención de tramitar desde el organismo de gestión educativa provincial, las autorizaciones para conocer cómo se organizan los procesos educativos de estudiantes con discapacidad en la secundaria, pero los largos procesos burocráticos y la falta de respuestas, me obligaron a desistir de esa idea y utilizar otros canales de identificación y contacto.

En estos procesos, descubrí que cuando me presentaba como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), tenía que explicar a los funcionarios de qué estaba hablando: lamentablemente, las personas con quienes tuve que hablar, desconocen el organismo y no identifican a la producción científica como parte de su trabajo. En varias entrevistas, pude ver cómo el conocimiento científico se vincula a una serie de pasos estandarizados que se enuncian como: observación- medición- hipótesis y teorías- experimentación- previsiones posteriores- conclusiones (a veces varía el orden), a los laboratorios y a las ciencias naturales.

Opté, entonces, por dos caminos de contacto diferentes. Para una de las instituciones, realicé el proceso burocrático siguiendo las jerarquías correspondientes: nota al director- nota a la supervisora zonal- nota al funcionario responsable del nivel- nota al presidente del Consejo de Educación (todas con los tiempos para sus correspondientes respuestas y sugerencias de modificación, la descripción de la tesis, un cronograma de entrevistas y el modelo de consentimiento informado a presentar a los tutores). Para las otras dos instituciones, me dirigí primero a los tutores de los

²⁵ Cuyos nombres y otros datos se reservan o se cambian por motivos de confidencialidad

entrevistados, quienes me presentaron a las autoridades y docentes de las escuelas, con quienes tuve entrevistas informales, voluntarias.

Los procesos jerárquicos burocráticos incluyeron explicaciones vinculadas a los peligros de las visitas a las instituciones, la falta de confidencialidad con respecto a los datos y lo que llamaron *la costumbre extractivista* de los investigadores que van a observarles, quienes les critican y nunca comparten los resultados de sus investigaciones.

En un artículo de Traver Martí (*et al*, 2010) se alude a una metáfora, para problematizar la apertura de las instituciones hacia la participación de otros actores de la comunidad: la metáfora de la puerta.

Todo el mundo sabe que en la escuela hay puertas que si las abres, por ellas entra la vida a tropel, sin avisar ni pedir permiso. Hay gente que piensa que estas puertas es mejor no abrirlas, son de alquitrán. Mejor evitar los conflictos y nuevos problemas que pueden acarrear. Frente a ellos sólo es posible cambiar. Mejor dejarlas estar. Por el contrario, también sabemos que existen puertas que ofrecen mucha tranquilidad. Son puertas de oro. Su misión es regular y evitar que penetren en el sistema elementos que puedan alterar su ansiada estabilidad. Que las cosas sigan funcionando como siempre. (Traver Martí, et al, 2010, p. 97)

Los autores reconocen que las implicancias de las aperturas a proyectos de investigación- acción con la universidad, son enriquecedoras para los centros escolares con los que trabajan, pero también demuestran la necesidad de construir acuerdos y vínculos que las permitan, a lo largo del tiempo. Estas posibilidades se vinculan también a las características de las instituciones.

En este caso, se enuncian solamente algunos elementos de cada institución, a fines de situar, de manera general, el estudio y se incluye, en el anexo III, una contextualización general del territorio.

Escuela a

La escuela pública se encuentra al norte de la provincia de Misiones, a 300 km de la capital, en una comunidad rural de 975 habitantes, según el último censo de población y vivienda. Al momento de las entrevistas realizadas, la escuela contaba con 18 docentes y casi 200 estudiantes. Se organiza en dos turnos: mañana y tarde.

Es una escuela construida con maderas, con aulas pequeñas y un gran patio que las nuclea. Durante mis observaciones, vi un permanente movimiento de estudiantes entrando y saliendo de todos los espacios, realizando múltiples actividades: mientras un estudiante toca la guitarra en un espacio, otros juegan al fútbol en una cancha que está al frente y otros, con herramientas de trabajo agrícola, arreglan la entrada al colegio.

Los docentes se mostraron interesados en charlar conmigo, preguntaban sobre mi trabajo, comentaban dudas y me hacían preguntas, celebrando mi presencia como investigadora en el lugar.

Con respecto a la accesibilidad, están realizando sus primeras exploraciones al respecto. Mencionan que hubo estudiantes *con problemas*, pero que nunca los llamaron *discapacitados* porque no les parecía necesario. No reconocen como necesidades el Sistema Braille o la Lengua de Señas Argentina, consideran que no son indispensables las rampas de acceso porque no tienen escaleras o niveles elevados de piso: de todas maneras, el barro y las piedras de los caminos de la zona, no permitirían el acceso de sillas de ruedas o la circulación de personas con movilidad reducida.

Escuela b

La escuela parroquial se encuentra en el centro del casco urbano de una ciudad de la provincia. Cuenta con más de 90 docentes, entre nivel inicial, primario y secundario y el número de estudiantes es de 750. Se organiza en dos turnos que se corresponden con los niveles primario y secundario, durante la mañana y la tarde, respectivamente.

Durante los momentos que estuve en el lugar, se notaba bastante rigidez con respecto al uso de los espacios, demarcándose los momentos de clase en que el patio estaba completamente vacío y sin circulación de estudiantes de momentos de recreo, cuando docentes y estudiantes compartían el lugar.

Los docentes, en general, rechazaban ser entrevistados. Solamente fue posible concretar una entrevista amena y relajada con un celador: en los demás casos, vi miradas de desconfianza y tuve conversaciones incómodas, sin demasiados datos y con sospechas sobre mi interés. Lo extraño fue que también había sospechas sobre el estudiante con discapacidad y su familia.

Escuela c

La escuela de gestión privada está ubicada en un barrio de una ciudad de la provincia. Fue creada en el año 1965, cuenta con 950 estudiantes y 140 docentes en el nivel secundario, además, con educación de nivel inicial, primario y superior, organizados entre los turnos mañana tarde y noche.

En este caso, no tuve la oportunidad de observar las dinámicas de uso de los espacios, porque no está permitido que los visitantes estén en contacto con los espacios comunes. Por medidas de seguridad, cuando se ingresa a la institución, una persona guía al visitante hasta el lugar donde se encuentran las personas a quienes se busca, que trabajan en oficinas y salas privadas, como la sala de profesores.

Los docentes y el director se mostraron muy interesados en colaborar con las entrevistas y mostrar cómo habían trabajado para construir una institución que denominaban *inclusiva*. También fue muy interesante saber que el estudiante que participó en este trabajo fue quien les mostró que eran necesarias acciones específicas, para las que no tuvieron problemas de recursos y no escatimaron gastos. Hablan orgullosos de los baños accesibles, las rampas, el equipo de apoyo, los espacios para pensar la temática y de las experiencias que se encuentran viviendo con los otros estudiantes con discapacidad que reciben.

Trayectorias y biografías

Sobre trayectorias escolares desde el método biográfico narrativo, se reconoce como principal antecedente, el reciente trabajo de Tobón Rendón (2019) *La inclusión desde adentro y en primera persona: experiencias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires*. La autora analizó las biografías de seis estudiantes con discapacidad que cursan sus estudios en instituciones de educación común, descubriendo interesantes formas de transitar ese nivel educativo a partir de tejidos vinculares de cada estudiante. Además de descubrir que *a lo largo de la investigación algunos docentes e investigadores, se mostraron reacios ante el hecho de entrevistar a estudiantes con discapacidad* (2019, p. 217), se hizo evidente en el trabajo la valoración de los procesos mencionados como *de inclusión* en tanto *posibilidad de estar juntos* (2019, p. 214) en la escuela. El trabajo presenta aportes en relación a la relevancia de las expectativas y el apoyo familiar, los mecanismos de exclusión que atraviesan los relatos y las contradicciones que genera para estas investigaciones, el concepto de *inclusión*.

A partir del trabajo también surgen interrogantes con respecto a lo que menciona como *proceso de selección de participantes* (2019, p. 46) porque los 6 estudiantes con quienes se trabajó, han sido todos varones. Esto coincide con lo planteado por Cobeñas (2016) sobre la baja tasa de mujeres con discapacidad en las escuelas comunes.

En otro sentido, una invitación hacia nuevas continuidades del trabajo de Tobón, se abre a partir de que *algunos de estos estudiantes aún habiendo llevado a término el 5° año y con esto la finalización de su trayectoria escolar, no necesariamente tendrán como resultado la obtención del título secundario* (2019, p. 216), entendiendo que se trataría de que estas experiencias son consideradas *nuevas* para nuestros sistemas educativos y que queda un largo camino -hacia el reconocimiento de las trayectorias reales- por recorrer.

Los estudios sobre trayectorias proponen líneas de tiempo, muestreo de las posibilidades, bifurcaciones, entre otras. En este sentido, proponemos articular esta forma metodológica con el estudio de las biografías para poder volver evidente cómo la

educación escolar formal hace parte de otros procesos vitales y se *interdeterminan*. Por supuesto que esto sucede con todas las personas, pero, específicamente en el caso del colectivo que analizamos, los sentidos y la experiencia de la discapacidad contribuyen a la construcción de ciertas particularidades.

También, a partir del trabajo de Tobón Rendón, surge un cuestionamiento sobre las características que, por sugerencia de algunos autores (Gudmundsdottir, 1996; Bolívar, 2012), deberían tener los entrevistados. Una de ellas es la de ser *hábiles narradores*, o tener una *alta competencia narrativa*, porque *un buen narrador facilita la entrevista, y relata mejor la historia que queremos* (Bolívar, 2012, p. 5). Las complejidades de estos procesos invitan a analizar que las intenciones de visibilizar las voces subalternizadas de algunos, conviven con este tipo de sugerencias, que podrían continuar reproduciendo desigualdades y violencias sobre aquellos que no cumplen con el *perfil del buen entrevistado*, en el mismo sentido que las corponormatividades hegemónicas son excluyentes con las personas con discapacidad.

Como respuesta a esas violencias, otra perspectiva de trabajo es la de *investigación inclusiva* (Moriña Diez, 2010; Pallisera *et al*, 2017; Parrilla y Sierra, 2015) que postula que las historias de los estudiantes con discapacidad se diferencian de las de otros estudiantes de su edad, por los constantes cambios de escuelas, combinaciones con servicios de asistencias²⁶, situaciones de doble escolaridad, entre otras. De estos estudios, se destacan tramas como la siguiente, expuesta en un estudio biográfico con nueve estudiantes con discapacidad:

Siete de los nueve jóvenes han estudiado hasta la Educación Secundaria Obligatoria. De éstos, sólo dos han obtenido el título de Graduado Escolar. La excepción es una chica, quien en la actualidad está finalizando una carrera universitaria. La opción para muchos de estos jóvenes una vez finalizada o abandonada la Educación Secundaria ha sido la participación en Programas de Garantía Social (P.G.S.) con títulos de lo más diverso (peluquería, pintor empapelador, auxiliar de ayuda a domicilio, etc.) y cursos de formación ocupacional dirigidos a personas con discapacidad (auxiliar de oficina, frío industrial, etc.). Este es un hecho compartido por casi todos los

²⁶ Cabe aclarar que refieren al contexto español.

chicos y chicas; comienzan en contextos educativos ordinarios pero prefieren continuar en contextos especiales, como mejor alternativa para terminar sus estudios (en sus historias de vida, esta circunstancia se extiende a otros contextos, como el laboral o social). (Moriña, 2010, p. 676)

Lo interesante de este tipo de estudios es que permiten desentrañar esas preferencias, por los múltiples, complejos e inter-determinados procesos que podrían estar viviendo los sujetos. Para atender a esas cuestiones, hemos construido dinámicas diferentes, con elementos en común para construir las biografías de los tres estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas secundarias en la provincia de Misiones:

Cuadro 2. Dinámicas metodológicas

Leandro	Ernesto	Ayelén
Entrevistas biográficas	Autobiografía escrita con fotografías y videos. Entrevistas biográficas sobre la autobiografía, con preguntas e intercambios escritos.	Entrevistas biográficas con descripción de elementos relevantes.
Revisión del relato producido hasta el momento antes de cada entrevista.	Revisión del relato producido hasta el momento antes de cada entrevista.	Revisión del relato con traducción al Sistema Braille.
Escritura final	Escritura final	Escritura final

Fuente: elaboración propia

Siguiendo la propuesta de Bárbara Briscioli, se considera necesario explicitar que:

En todos los casos se respeta el habla de los sujetos hispanohablantes (...) cuando se considera necesario, algunas de las expresiones de los jóvenes se escriben en itálicas y se incluyen sus definiciones al pie. Por otra parte, se omitió la mayor cantidad de datos personales posibles para evitar la identificación de los sujetos. (2013, p. 194)

En este caso, se recurre a seudónimos para nombrarlos. También retomando las formas metodológicas planteadas por la autora, se hace una salvedad: a pesar de que parezcan extensos los relatos co- construidos con los estudiantes, se considera *que lo que dicen es suficientemente expositivo de lo que quiere mostrarse*. Se señala en el texto una distinción entre lo que se quiere aclarar, que aparece entre corchetes o en una nota al pie.

En promedio, se realizaron seis entrevistas con cada estudiante. En los tres casos, la primera se realizó en presencia de las tutoras (madre y abuelas) y en uno de los casos, la segunda con el director de una de las escuelas (para observar las formas de comunicación entre ellos y acordar cómo serían para las entrevistas).

De todas maneras, como se considera en este trabajo que toda biografía también responde al entrecruzamiento con otras, más o menos autónomas o dependientes (Helardot, 2006; Muñiz Terra, *et al*, 2014), el trayecto escolar es un claro ejemplo. Por eso, también se realizaron entrevistas complementarias a docentes y directivos de las tres instituciones, abuelos y madres de Ayelén, Ernesto y Leandro. Se intentó, en cada caso, que *cada entrevista se configure, desde una reciprocidad dialógica que pacta con instancias de quiebre de ajenidad y de desnaturalización y problematización de las miradas institucionalizadas* (Ripamonti y Lizana, 2020, p. 297).

Un compromiso ético de quienes investigan con este enfoque, es que el análisis no se aleje de lo que plantearon los entrevistados, para eso, se realizaron devoluciones (Rivas Flores y Leite Mendez, 2011), a fines de trabajar una validación, por parte de los participantes. Se trabajó con encuentros para la lectura y revisión de los relatos con cada estudiante entrevistado, para tomar decisiones sobre lo que se inclui-

ría en el texto final. Entendemos que -para que el relato se construya como narrativa- *debe producirse la comprensión a través de una reelaboración de las vivencias y fragmentos de vida que ayudan a darle un valor único, pero extrapolable, a la comprensión de la realidad* (Cortés González, 2013, p. 24).



2

Segunda parte

Capítulo 4

En primera persona²⁷

Leandro

Nací en el 2002, un 20 de mayo y ahí empezó mi historia, una historia rara. Al mes, o al segundo mes de vida, me operaron, fue una cirugía de la que los médicos no creían que iba a salir. Le dijeron a mi viejo y a mi vieja que si tenían fe, que recen: que recen al papa, a la paloma, por las pocas posibilidades de que saliera todo bien. No era una cirugía tan complicada, pero para un bebé tan chiquito, sí.

Salí de esa cirugía, estuve no sé cuánto tiempo en incubadora, creo que fueron dos o tres meses, algo así, por lo que me contó mi mamá. Y bueno, ahí fui creciendo de a poco, fui yendo al hospital donde tengo la mayoría de mis cirugías. Todas fueron en Buenos Aires, que yo me acuerde, hay cosas que ya no me acuerdo mucho.

Me contó mi vieja que cuando nací, me hicieron un estudio del corazón. Yo era muy chiquitito. Encontraron que tengo Dextrocardia, algo así: tengo el corazón a la derecha. Los médicos no están acostumbrados a ver algo tan raro, no todos los días llega un *gurisito*²⁸ con el corazón a la derecha. No fue solamente eso: lo tengo a la derecha y al revés.

Entonces se asombraron. Hubo médicos de otros países que grabaron el sonido del corazón y fueron llevando por el mundo ese audio. Algo así me contó mi mamá, dice que eso no lo podían creer. El año pasado, antepasado, me fui a hacer un estudio y me dijeron que tengo el corazón mejor que el de una persona normal. Así que, en cosas del corazón puedo sufrir bastante, no me va costar nada.

En el 2005 o el 2006, tuve mi cirugía del riñón que fue una de las más complicadas. Los médicos decían que, de todas, sería la cirugía más fácil. Había sido que no. Me hicieron la cirugía, pero me entró un virus hospitalario y me agarró justo ahí, estuve

²⁷ Los nombres fueron cambiados por cuestiones de confidencialidad.

²⁸ Se usa en Misiones para nombrar a un niño o joven. Proviene del guaraní *ngiri*.

uno o dos meses en el hospital. Casi *estiré la pata*²⁹ por quinta vez consecutiva. Y bueno, salí otra vez. Ahí fueron cirugías de fistula, cirugías de... tantas cirugías tengo, ¿riñón? ¿De la panza?, no me acuerdo cómo se llama. Y ahí fui saliendo de etapas, de chico, de más grande, de más grande, de más grande, hasta ahora.

En el 2012, me hicieron la cirugía de la pierna. Los doctores habían dicho que esta cirugía vendría a ser ahora. Este año o el año que viene. Lo que pasa es que yo tenía la pierna, tenía la rodilla, tenía cuatro, cinco centímetros y el pie. Bueno, y ese pie fue rotando. Entonces el médico vio que giraba muy de golpe y ahí me preguntó que si aún yo quería hacerme varias cirugías para que la pierna por lo menos crezca un poco, o me cortaba. *Cortame, cortame nomás*, le dije. Y él le miró a mi mamá. Eso fue el año anterior a esa cirugía, o sea 2011. Mi vieja me dijo *¿estás seguro?*, *Sí*. Para qué voy a tener más cirugías si la pierna va quedar chica igual. Más vale cortá nomás y es más fácil. Ahí llegó el 2012 y me cortaron la pierna. Primero me chocó [impactó] un poco, un poco nomas. Pero después me acostumbré.

Me dijeron que casi nadie, la primera semana de una cirugía así, se puede levantar, cambiar de cama. Yo iba saltando *parece esos locos* en la pieza. A los médicos les llamaba la atención, muchos chicos salían de la pieza a la silla de ruedas y a la cama. Yo era chiquito y salía de la cirugía corriendo. Salía corriendo. Primero fue un choque fuertísimo. Pero después con psicólogo, mi vieja, mi viejo, todos; ya se me hizo más fácil. Así que me acostumbré al cambio.

Venía de tener una prótesis con la que hacía todo, hasta fútbol. Corría de acá para allá. Hasta que un día, se cortó todo de golpe. Yo supongo que otros iban a decir que no. Mi vieja confió en mí, así que aceptó mi decisión. Bueno, yo medio que no sé, no me imaginaba mucho lo que estaba diciendo. Nunca me puse a pensar, pero no me arrepiento.

De chiquito, mi mamá y mi abuelo me enseñaban, todo eso que enseñan los abuelos y las mamás: a pintar, a escribir. Mi primer colegio fue un colegio adventista, estuve yendo a ese hasta que fui a cuarto grado: ahí empezó esta parte. El primer

²⁹ Disfemismo vinculado a la muerte

día de clases lo recuerdo perfectamente: tenía un cochecito de bebé y ahí me llevaban. Me acuerdo de que cuando se llega, se ve una iglesia y al costado hay tipo una puerta que desemboca en un subsuelo. Ahí se baja una escalera y está todo: la cocina, la sala de juegos, el lugar donde se estudia. Me acuerdo que llegamos y estaban todos los padres. La profesora nos presentó uno por uno y los padres se fueron. Llevaron unas mesas para dibujar. Me acuerdo que hice una palmera con unas cosas raras.

La *salita de cinco*³⁰ fue en el mismo lugar. Un día me quedé encerrado en la cocina. Era terrible. La profe no sé qué estaba haciendo, yo entré a la cocina y cuando quise salir, no podía abrir la puerta, ¡ahí nomás empecé a golpearla! Yo estaba solo y era petisito [de baja estatura]. *¡No! Acá me muero*, dije. En eso viene una compañera y abre la puerta. Pero le di un beso, un abrazo, ¡me salvó!

Bueno, en primer grado ya era distinto, fue con otros chicos, eran más varones que chicas, entonces era muy divertido. Lo que me gustaba más que cualquier cosa era el recreo. Hasta ahora lo que más me gusta es el recreo. ¡Las horas de clases están para estudiar, pero el recreo es donde vos tenés que aprovechar! Son los 15 minutos más cortos de tu vida, tenés que aprovechar como si tuvieras 30.

Lo que pasa es que a mí nunca me gustó estudiar. Desde chico, con todas las materias me pasaba. Ni quería hablar en las clases. Ahora de grande, hay algunas materias que no me gustan mucho. Con las que me gustan, me pongo las pilas, pero las que no, me cuesta. Las maestras eran buenas, me acuerdo. Como cualquier maestra de primaria.

Una anécdota con una profesora, una que vive acá a la vuelta de la esquina, que siempre paso y la veo. Un día, ella es profesora de matemática, hizo un evaluación de tres hojas, carilla-carilla-carilla. Llama, me llama, paso yo, diez. *¿Profe usted me está dando bien la prueba? Mire bien el nombre que yo soy medio loco cuando escribo. Fíjese bien el nombre*. No podía creer.

Casi no me acuerdo de la primaria. O sea de primero a cuarto no me acuerdo mucho. Una vez, me pasó con una profesora de matemática que nos estaba devolviendo las

³⁰ Refiere al Nivel Inicial.

correcciones de un examen. Era uno de esos exámenes largos y difíciles. En quinto creo que fue. Cuando tuve la cirugía de la pierna, estuve haciendo la escuela en Buenos Aires, con maestra particular, de esas que van a las casas. Yo tenía que hacer quinto y allá pasé a sexto grado. La profe dijo que haga de vuelta quinto porque mi edad era muy corta para el grado que iba a ir. Aprobé todo, en La Boca, ahí al lado de la cancha.

Ya para sexto entré a una escuela estatal. Esa fue *mi* escuela, una de las mejores escuelas. Ese colegio no te perdonaba. Eran muchísimas cosas las que me daban para hacer y yo viajaba mucho. Ellos me daban una carpeta que decía bueno acá tenés todas las materias, no le importaba qué estaba pasándome. Era *hacé*, o *hacé*. No me apoyaron por ese lado, pero en este colegio encontré todo, mi mejor amigo, mi mejor amiga, donde firmé [una sanción por transgredir normas de conducta], donde hice *macana* [travesura]. Fue uno de los mejores. Ahí aprendí todo.

Me acuerdo que el primer día que fui era un martes, llovió ese día, yo estaba en silla de ruedas. Me sentía bien, Yo siempre fui así, cuando más vergüenza tengo más me quiero mostrar, nada que ver. Todos me miraban raro, por supuesto.

La escuela anterior era de chicos con plata y eso me sirvió para mirar desde otro lado todo. Allá los chicos tenían autitos, que esto, que aquello: acá no. En la escuela anterior, todo lo que yo veía, quería tener, en cambio acá no. Al revés, lo que yo tenía ellos no tenían. Ahí tenía 12 o 13 años ya. De ahí cambió todo, si yo no iba a ese colegio, hoy en día iba a ser un *lanzadito*³¹. Fue la edad justa para darme cuenta dónde estaba parado.

Me acuerdo ese día que llegué, entré al curso todo calladito, por supuesto. Dos minutos me quedé callado, ahí nomás me di vuelta y empecé *vos ¿cómo te llamas?*, nos empezamos presentar y empezamos a hablar. Al otro día estábamos jugando al ahorcado. Acá, tengo como quinientas anécdotas muy buenas. Me fui al frente y empecé a preguntar a mis compañeros por las letras y en eso uno responde “*abcdefg*” y le digo *¡pará un poco que digan ellos!* Me dijo algo, y yo me callé nomás la boca y seguí jugando. Y el vago [muchacho] se enojó conmigo, anda a

³¹ Lo usó como sinónimo de soberbio.

saber qué le pasó por la cabeza. Por suerte, yo ahí era medio tranquilito todavía. Terminamos eso, yo siempre llevaba galletitas, cosas para comer, el vago enojado conmigo, hablé con los otros, comimos las galletitas y le digo *¡tomá boludo*³²! Él no quiere y le digo de nuevo, *dejá de hacerte el idiota* y yo dejo la mano ahí. Y ahí él me pasó la mano y fue mi amigo.

O sea, era el encontrar el punto justo. Yo cuando veo a algunas personas, estoy seguro que voy a caer bien, por más de que se haya enojado conmigo. No intento caer mal a nadie. Me integro con todos, soy el alma, el payaso. Medio colegio me conoce por eso. Yo sé que a donde voy, una sonrisa tengo que sacar y si no, me *bajoneo*³³. Ahí hice sexto y séptimo, fueron los mejores dos años de mi vida.

Bueno, terminé quinto y ahí empezando sexto tuve la muerte de mi abuelo. Eso me bajó mucho. Toda felicidad que venía del año pasado me mató, pero salí como un campeón. Mis mejores amigos van a otros colegios, sé por dónde andan. Ahí fue otro cambio, de nuevo. Otros compañeros, pero ya son compañeros que eligen la carrera hasta quinto. Entonces, el primer y segundo año no te olvidas más, porque en segundo se separan todos.

Yo tengo una banda que son los más terribles que van a mi curso. Cada anécdota tengo para contar de primero a segundo año, hasta tercero que elegí [la orientación] Naturales³⁴ con 5 compañeros y 4 compañeras y ahí sigue la banda hasta quinto si Dios quiere.

Elegí Naturales porque me gusta Biología, siempre fui bueno en esa materia y porque aparte, si Dios quiere, cuando sea grande quiero ser médico. El tema de donde haya sangre me gusta. Donde tenga que salvar a una persona, no le tengo asco, ni nada, aún más cuando mis compañeros están conmigo.

³² Expresión popular que remite a ser tonto.

³³ Ponerse triste.

³⁴ El nivel secundario en Argentina consta de un Cielo Básico común y un Cielo Orientado. Las opciones correspondientes a las orientaciones son: Ciencias Sociales o Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Medio Ambiente, Comunicación, Informática, Educación Física, Turismo, Arte, Literatura, Educación, Física y Matemática (Ver Anexo V).

Plástica, para abajo, no me gusta. No me gusta dibujar, siempre dibujé mal. No me gusta perder tiempo dibujando. Que no quiera no significa que no pueda, pero no me gusta porque pienso que dibujo feo. Plástica nunca me gustó.

Matemática, no es que no me gusta, no me cuesta aprender. No quiero primero, pero después estudio y me aprendo al toque. Tres hojas me estudio en menos de 20 minutos. El tema es sentarme a estudiar.

Bueno, Lengua, no me gusta escribir. A veces pienso que me gustaría hacer un libro de mi vida, de todo, todo, todo, pero no quiero escribir. Cada vez que me cuesta, termina haciendo mi vieja. Ella me conoce día por día, hora por hora, minuto por minuto, pero una cosa ve ella y otra cosa siento yo. Ella puede decir lo que yo pasé y otra cosa es como yo me sentí en todo eso. A un niño *normal* vos le contás estas cosas y él no las entiende o no sabe. En mi caso, ya empecé así, no es que yo nací normal. Yo ya nací raro, y voy a seguir raro.

Qué pienso cuando digo *un chico normal*: dos piernas, dos patas, un buen cerebro, un buen ojo. Porque es diferente. A mí me agarró de chico, desde que nací. Y mi mentalidad es muy diferente. Yo sé que voy a convivir con esto. Aparte, una persona normal, un chico de mi edad, hoy en día, si tuvo un accidente, le sacan la pierna, le sacan esto y lo otro, se va morir de depresión. Es diferente. Está acostumbrado a una cosa y pasa a un mundo diferente, ahora que lo pienso, no sé si anormal, aunque puede ser una persona normal físicamente pero mentalmente no. Una persona con retraso ya no viene a ser normal.

Hubo unos tiempos en los que yo me enojaba por esto, no te voy a negar. No todos los días eran arcoíris y campanitas por todos lados, hay días que me *bajoneo* mal porque no me sale algo, porque quiero hacer algo que no puedo.

Pero en el 2015 o 2016 entré a básquet. Que también fue otro mundo, porque conocí gente que pasó por lo mismo que yo pasé, o peor que yo. Entonces ahí aprendí también a valorar mucho lo que soy. Venía de un colegio normal, venía de ver gente normal. Sí, normal. Hasta que un día fui a básquet y ahí te encontrás con otros que tienen diferentes problemas: a uno le falta una pata, a otro le falta una pierna, no sé, cosas de la vida, choque de autos, no sienten las piernas, todo raro. Entonces vos

decís, *yo no soy el único*. Y son normales, para hablar, son normales. Son como cualquier persona, pero el físico no dice lo mismo. Una persona de la calle nos ve a nosotros y dice ¿y estos como se hablan? Somos todos varones y una chica. Cuando estamos entre los vagos nos hablamos normal. O sea, yo soy el más chico ahí. Entonces ellos dicen *¿pero cómo? Si ellos son así, ¿van a hablar?*, creen que nosotros por ser especiales no pensamos igual que ellos. Entonces eso es que le asombra a la gente.

Hacia básquet en el [salón polideportivo] Gehrman. Y ahora hacemos por [el barrio] Itaembé Miní. *Los Tigres de Posadas* se llama el equipo, son todos de 23 años por ahí, yo soy el más peque. También ahí aprendí, no mi talento, pero a jugar otro deporte. Yo venía de jugar al fútbol, me gustaba jugar al fútbol, me sigue gustando, pero el básquet nunca. Alguna vez jugué, pero no me gustaba tanto. Así que empecé a entrenar, mis compañeros se dieron cuenta de que yo juego diferente, cuando tuvimos, ahora en abril, un torneo. Con el técnico de la selección de Argentina de básquet, el año pasado hicimos un partido acá, invitando a los profesores. Hicimos una apertura nosotros, después ellos se sentaron en la silla de ruedas y probaron cómo jugar. A mí me invitaron para jugar con los mayores, por mi nivel: yo digo que no juego bien, pero mi profesor me dice *vos brillás*. Todos me dicen, eso, pero yo juego normal, entreno cuando entrenan mis compañeros, con mi silla de ruedas, como todos. Capaz me dicen eso porque no es muy común ver a un chico en silla de ruedas, jugar como yo juego. Donde voy me piden fotos, se siente raro, uno dice *¿que se sentirá Messi?*

Ellos cuentan a otras personas que, tener una discapacidad, no es ser *especiales*, una persona puede hacer lo que le gusta. Muchos tienen un problema y les gusta el fútbol, pero vos nunca pensás qué pasa cuando te sacan las piernas y no vas a poder jugar al fútbol de nuevo. Yo, al salir del hospital andaba pateando tapitas. Era por jugar al fútbol como sea, no es decir *yo no puedo*, eso sería no querer, como dice mi mamá.

Lo que no me gusta es que me pregunten: *¿qué te pasó?* En Buenos Aires, cuando iba, jugábamos en la plaza de Congreso y era *¡vamos a jugar!*, el juego era lo más importante y me preguntaban *¿vos podés jugar?* y yo les decía *¡dame la pelota!* y

hacía jueguitos, y ahí no me decían nada más. En otros lugares siempre me preguntan. Una cosa es cuando te preguntan qué te pasó, así sin conocerte, que saquen de una el tema y otra cosa es cuando ya hablaste, ahí sí me gusta contar, cuando ya entré en confianza.

Hasta ahora, no vi un chico que juegue al básquet o al fútbol como juego yo, en silla de ruedas. Al básquet juega si cualquiera. Al fútbol, por lo menos no vi que juegan como juego yo. Entonces, una vez que los vagos ven como yo pateo -porque yo en el fútbol no ando con amiguitos, juego a ganar o morir- ellos se asombran cuando yo meto un caño³⁵, ¡noo! ¡Mirá! ¡Mirá lo que hace!, quedan locos.

A mí no me gusta que me jodan por lo físico. Permito que me jodan por gordo, por pirata³⁶, por cualquier cosa, me mato de risa con mis compañeros, ahora, hay cada boludo que yo ni le conozco y se burla, ahí se pudrió todo. Igual, los que te quieren no se burlan, te tratan con amor. Pero ese amor de amistad te digo, no el otro.

El otro amor viene cuando el corazón siente que tiene que venir. No porque uno quiere tener novia va a tener novia. Yo, voy a tener novia cuando el corazón sienta, cuando quiera realmente a esa persona. Tuve novia, pero no llegué al punto de enamorarme. Las quería a las chicas con las que estuve, pero no, no me enamoré. No era *te quiero porque me quiero casar con vos, vamos a tener un hijo*. Enamorarse es cuidar a la otra persona, saber que vas a matar o morir por la otra persona, porque sí, uno quiere a una persona.

Por ejemplo, una amistad es, a ver, es un compañero de vida, más cuando se transforma en tu mejor amigo. Es con el que vos pasás cosas: con mis compañeros, empezamos el tema de la adolescencia, que a tomar alcohol, a salir: eso con papá, no lo podés hacer. Cuando vos le mirás a tu amigo y se mata de risa, queda con la cara toda colorada, eso es hermoso. Yo a veces les digo a mis amigos *avisáme y yo me hago el payaso*. Hay momentos en que no querés saber nada de nadie, otros mo-

³⁵ Movimiento de fútbol.

³⁶ Alude a tramposo.

mentos no le aguantás ni a tu vieja, ni a vos. Eso me toca también porque soy géminis, entonces *al toque ¡pup!*, por ahí estoy *jajaja* y me doy vuelta y te miro con una cara mala, cambio directamente, así.

Aprendí a llorar mucho cuando se fue mi abuelo y hasta ahora me cuesta. Igual, cuando me hicieron cirugía, lloré. Por ahí el primer día no caí, pero el segundo ya era como que quería matarme más o menos, me puse muy triste.

Me consuela un poco la música, lo que se escucha ahora, que es trap, reggaetón, cumbia, reggaetón viejo, cumbia vieja. O sea, ahora, la cumbia de ahora no me gusta, me gusta la cumbia de cuando era chiquitito. *La Champions Liga*³⁷, todas esas bandas. Desde chiquito mi vieja me enseñó a cantar y canto ahora, por todos lados. Me paso todo el día cantando. Cuando jugamos con mis compañeros a la *Play* online, me la paso cantando todo el rato y mis compañeros dicen *¡cállate la boca!*, *¡Cállate!* y cuando no canto me dicen *¿qué te pasó? ¿Estás enfermo?*

En el colegio, el año pasado canté frente al curso y todos me aplaudieron. En la ducha, el concierto de Luis Miguel es un poroto³⁸ al lado de mi show. Bueno, puse ese ejemplo porque estoy viendo la serie de Luis Miguel. Me llamó la atención porque es la vida de un chico que cambió rotundamente también, la vida. Para bien y para mal. Porque como le fue bien, le fue mal con el padre, con todo. Miré *El Marginal*, miré *Un Gallo Para Esculapio*, *El Gitano*, *Stranger Things*, son series que me llaman la atención. Yo tengo Netflix en la *Play*, en el celular, en las teles. No es que estoy todo el día, mirando películas o series. Cuando entro, entro para quedarme, cuando agarro una serie, la veo hasta el final, porque las películas no me gustan mucho, menos *Los Increíbles*, que ahora va salir, estoy esperando desde que soy peticito esa película.

Algo que me gusta mucho, es cuando grabamos con mi mejor amigo, hacemos videos para subir a YouTube. Pero después, un tiempo paramos por el tema del colegio. *Moody Sparky* se llamaba nuestro canal, lo que significa chispa, diversión. El último video fue en febrero. En realidad a mí no me importa mucho el canto en la vida, ni nada. A mí me importa hacer videos y que después cuando sea grande diga

³⁷ Banda de cumbia.

³⁸ Es pequeño.

¡mirá qué pelotudos que éramos! O sea, algo que deje marcado nuestra historia de *la edad del pavo*³⁹ ¿entendés? Porque ahora por ahí estoy saliendo de esa costumbre, pero el año pasado, imposible, era del curso a firmar⁴⁰ casi todos los días y sólo por matarme de risa porque pasaba una mosca, o hacer de payaso. Primero, hacíamos *retos*⁴¹. Eso de comer huevos, así, después pasamos como al *sketch*, algo así, actuábamos como personas en fiesta: el borracho, el platudo, el que no tiene plata el que le saca fotos a todo, el payaso de la fiesta. También los tipos de alumnos. Hicimos dos o tres videos así, después ya paramos por el tema de las vacaciones y después empezaron las clases. Aparte, el que hace los videos conmigo está en *la estudiantina*⁴², no tiene tiempo para nada. La estudiantina me parece una pérdida de tiempo, aparte yo entreno, tengo que andar bien en el colegio *¡vaya cosa!*

Iba a hacer un video de mi vida, para mi canal. O sea, iba a crear un canal. Y después por *fiaca*⁴³ que soy nomás, porque tenía que ir a escribir mi historia, tenía que hacer un quilombo [desorden, caos], tendría que pasar por medio país. Escuela por escuela, parte de Buenos Aires, hospital por hospital.

El año pasado, en septiembre, cuando comenzamos con el canal de YouTube, estuvimos un mes viendo quién maneja el canal, quién sube o edita. Nos organizamos bien y grabamos primero, los retos. Editaba mi primo, grababa mi amigo y la idea era mía. A mi primo, le mandábamos los videos por WhatsApp, por partes, en una semana, él nos mandaba como quedaban. Vimos que a todos les gustaba, hasta que ya nos repetíamos mucho, así que empezamos a hacer otras cosas: el estudiante, el mejor amigo y eso. No nos interesan los seguidores, sino vernos después cuando seamos grandes. Mi amigo venía a las 2:30 a casa y yo ya le esperaba para grabar. A veces, yo tenía una idea y si él tenía otra, veíamos cuál nos gustaba más, grabábamos de 4 a 6, si andaba el celular y si nos daba la batería. Acá hay dos famosos que nos gustaban, se llaman Jorge y Nacho: ellos llegaron a puestos nacionales y

³⁹ Forma despectiva de nombrar la adolescencia.

⁴⁰ Sanción disciplinaria.

⁴¹ Desafíos que implican la realización de ciertos actos que son filmados y puestos en las redes sociales.

⁴² Fiesta estudiantil que consiste en desfiles de cuadros musicales y de baile, que implica meses de preparación. Se realizan competencias entre colegios secundarios de toda la provincia.

⁴³ Refiere a la falta de ganas.

todo, la vez pasada llegaron al segundo puesto en el ranking de Youtubers de acá de Argentina. Yo hace mucho que no los veo, viste que ahí, cuando dejas de subir un tiempo, ya te dejan de seguir. Hay unos españoles que son copados también, a veces sacamos ideas de ellos.

¡En internet hay tantas cosas! Por ejemplo, esos tutoriales que te dicen que si enrollas abajo el paquete de papas fritas, te queda mejor la apertura y no te llenas la mano de sal ¡y otra cantidad de cosas!, por ejemplo, para la ropa, ¡YouTube está para todo!

Ojalá usáramos más esas cosas para la escuela. Sólo vimos una película en Lengua, con la que tengo hacer un trabajo práctico. En Naturales, hay videos de los órganos y todo eso. Mandan para que miremos y de eso tenemos que escribir algo. Ahora estamos estudiando el sistema... no me acuerdo, pero hay que hacer apuntes y mirar el video atentos.

Ahora miramos en Lengua y Biología. Una cosa es enseñar y otra mirar. La de Lengua, miré una parte, era medio bizarra, de chicos que fueron en bote a mar abierto y se hundió el bote, es *del año de Ñaupá*⁴⁴, uno se salva y va a una isla de arena blanca, donde sólo hay mujeres y se casa con la reina y después se quiere escapar en un bote y la reina les manda las chicas que le traigan de vuelta. Ahí salió una ayudante de Zeus y qué sé yo. Ahí nos preguntan quién era el personaje principal, de qué va la historia, algunos ni miraron la película y contestaron todo leyendo la descripción.

A mí me gusta hacer los trabajos en grupos porque terminamos y después hacemos lo que queremos en las casas, cuando nos juntamos. Para mí, es más fácil que esté escrito a mano porque si no, después hay que imprimir. Ahora tengo un trabajo que hacer pero le dije a mi compañero que vamos a hacer antes de las vacaciones porque así después nos quedamos libres. Después nos dieron un teatro, pero eso es para que haga el que quiera nomás: una obra, eligiendo el tema, a mí eso no me llama la atención, solo les gusta a las más inteligentitas.

⁴⁴ Refiere a que es de hace muchos años atrás.

En Historia nos piden que hagamos en *Wikipedia* o alguna página para ver si dice lo mismo que en la fotocopia: cambia, es más correcto lo de la fotocopia siempre, en internet es más corto. Después tengo un compañero en Matemática que tenía una aplicación que resolvía los ejercicios con solo sacarles una foto. *Al pedo*⁴⁵ haces eso si después te preguntan cómo hiciste y no sabés.

¡Ni hablar de Plástica! nos hacen hacer *llama ángeles* o, *atrapasueños*. Esa profesora no viene nunca y después nos hace hacer cosas que no sirven para nada. Después está Música, ahí damos la vida de los cantantes de chamamé, de folclore, tango, de dónde surgió, quién hizo surgir, eso. Ahora estamos haciendo un tema conocido, no me acuerdo cómo se llama, tenemos que aprender el tema para cantar. A mí me gusta cantar solo, porque las chicas me dicen *qué lindo cantás* y se quedan con las ganas de seguir escuchando. Por ahí me animo al show de talentos, es un concurso que se hace en noviembre en la escuela, van los que cantan y compiten. Mi vieja me dice, *pero chamigo*⁴⁶, *tu talento es como una vela debajo de la cama, sacale y mostrará para que alumbre*. Hay música que tiene letra muy fuerte, te deja pensando y te das cuenta de que es cierto lo que te hace pensar sobre problemas, los sueños y eso.

Mi sueño es vender chipa en el puente. No, no sé, por ahora no tengo nada en mente. Lo que sí, a los 18 me quiero ir a España, no sé si a vivir, pero a conocer sí. Quiero saber cómo son las costumbres, saber cómo es el catalán, por qué hablan ese idioma. Yo aprendí catalán, es raro porque se entiende si uno habla español, pero le cambian unas letras. Si me puedo quedar allá, no pienso dos veces. Desde chiquito me gustó, no sé si porque miraba *el Barcelona*⁴⁷ o qué.

Hay un vago que es un Youtuber cordobés y se fue a vivir a España con una chica que conoció. En un momento, muchos argentinos que tenían problemas de plata acá, se iban allá. Ahí es como la base, pero después te vas a Inglaterra, a Francia. La plata está para disfrutar, viajando, por ejemplo. Cuando yo cobro⁴⁸, mi vieja me

⁴⁵ Inútilmente.

⁴⁶ Contracción lingüística que fusiona *che* y *amigo*.

⁴⁷ Refiere a un equipo de fútbol.

⁴⁸ Refiere a la pensión por discapacidad.

dice que guarde la plata, pero no sé, para cuando sea grande. Ella va a sentir muchísimo cuando me vaya. Los demás de la familia, creo que no. Mi abuela, si le decís algo mal, ella te dice cosas como si te dice algo bueno. Mi hermana va a sacar eso, yo saqué la calentura de mi mamá y mi hermana sacó todo de mi mamá. Yo de mi papá y de abuelo tengo mucho.

Con mi papá me llevo bien, tranquilo, porque es futbolero como yo, él es de Maradona y yo de Messi y discutimos porque yo le digo que Maradona es mala leche. Los dos somos calladitos pero si nos *rompen las pelotas*⁴⁹, nos enojamos, eso también saqué. Mi papá, de chico, sufrió que la mamá no le dejaba salir, por eso siempre me entiende y *es más buena onda*. Me dice que confía en mí y que me cuide cada vez que voy a salir. Yo le hago caso también, no es que salgo y tomo alcohol y vuelvo en cuatro patas. Me llevan, me dejan y les digo cuando me van a buscar, a cualquier hora.

La vez pasada tuvimos un [cumpleaños de] 15 y eran las 6 y yo les llamaba y nada. Me trajo la mamá de un amigo, cuando llegué hice ruido y escucho un grito, era mi papá vistiéndose y me dijeron que les perdone porque se durmieron... yo me reía y ellos, re asustados. Voy a los 15 con mis amigas, con chicos no mucho porque *se arma quilombo*⁵⁰ a veces. Me gusta porque le hacen videos y me emociona porque pienso en mi hermana, por la música que le ponen. Por ahí le ponen un tema movido y no emociona tanto, pero si es un tema muy tranquilo, me emociono sí. El *carnaval carioca*⁵¹ también está bueno. Todos los 15 son iguales, entra la chica, le dan las rosas, pasan el video, comen y se baila hasta las 7 de la mañana.

Ahora, en tercero ya van cumpliendo 15 todas, si no hay fiesta de esas grandes, salimos y nos juntamos en las casas. A veces se toma más de lo que se baila o hacemos juegos, por suerte. Salgo como a las 9 de la noche y vuelvo a las 8 de la mañana. Yo aguanto muchísimo sin dormir y no me canso, no sé si es porque soy joven o qué, tengo que aprovechar ahora, hasta los 17 o 18.

⁴⁹ Molestan.

⁵⁰ Discusiones, enfrentamientos.

⁵¹ Momento de la fiesta en que se disfrazan.

También pienso, después de lo de España, que quiero estudiar medicina. Los médicos te salvan la vida, porque el cuerpo es lo que tenemos todos, cualquiera, de formas diferentes: flacos, gordos, anoréxicos, cambia muchísimo... no hay cuerpos iguales. Pueden juntar 100 personas y ninguna va a tener un cuerpo igual a la otra. También es un arma de defensa, con las manos te podés defender, si te quieren robar, con las piernas salís a correr, cada parte del cuerpo está hecha para algo: los dedos, brazos, rodillas, cada cosa está muy bien hecha.

Siempre me gustó la Biología, la sangre, los órganos, el cerebro. El corazón es lo más increíble: hacen trasplantes de corazón, puede seguir latiendo adentro de una máquina, pueden ponerte un corazón y unir vena por vena hasta que funciona bien. Yo escuché que decían que en un estornudo se te para el corazón y por eso cerramos los ojos. Uno tose y bosteza con el ojo abierto, pero para estornudar, se para todo.

Una vez fuimos a una misa de esas que dicen que Jesús te va a tocar el corazón, te juro que cuando el cura me tocó, sentí que me tocaron el corazón, parece que adentro metieron la mano y me tocaron. No sé si yo me hice la cabeza, pero te juro que sentí. También sentí que no podía respirar, en un sueño. Me levanté a tomar agua y sentí que alguien se acercaba y mi cuerpo quedó quieto, de a poquito sentí que me moría, fue el año pasado. No sé si soñé o algo, después me dijeron que cuando viene un espíritu te pasa eso que no te podés mover. No sé cómo hice para volver a dormir. Para mí que así las personas se mueren de infartos.

Viste un *deja vú*, que uno se imagina un momento y después pasa. Dicen, que cuando dormís, tu alma se va al futuro y te hace saber las cosas que van a pasar, ¡el otro día soñé con un gol que después me hizo mi compañero! Vos imaginás eso, no podés hacer que no pasa, no podés hacer nada. Siempre sueño que estoy en una casa grandísima frente a una playa, parecido a un club que tiene canchas de fútbol, con un muelle, sueño que salgo de ese lugar y entro a mi casa y es diferente, como un bosque negro, re loco mi sueño. Siempre sueño lo mismo, sigo soñando cada mes o semanas.

Ernesto, por él⁵²

Hola mi nombre y apellido es XXXXXXXXXXXXX. Esta es

del 01/04/2000 AL 26/10/2017

Mi Historia

cuando mi mamá estaba embarazada de mi de 4 meses se separó con mi papa. fua a la casa de sus padres es desir mis abuelos. Ellos la vieron muy mal y la llevaron al medico, el medico dijo que ella estaba anemica. y asi fue, empeso a controles asta mi nasimiento. Naci el 1 de septiembre, un viernes del año 2000. Esta foto es cuando yo tenia 3 meses.



y con 1 un año ella me iso un carreton para mi aprender a caminar.



Luego con un año y tres meses me saco la teta y se fue a trabajar, mientras todo ese tiempo que ella no estuvo con migo que estaba trabajando yo me fuy criando con mis abuelos y tias. Aveses me visitaba. Con 6 años empese a cursar primer grado

⁵² Toda la autobiografía se comparte como fue escrita y revisada por su autor.

en la escuela y en unas semanas mi abuelo me compro una bisi. y tardé unos 2 meses para aprender a andar, pero aprendi.



cuando me iba en tercero en la escuela me dejaron empezar a ir en bicicleta a la escuela. esta bisi me duro 6 años. y mi abuela me compro una mas grande R24 un poquito antes de terminar sexto. y cuando termine sexto en diciembre, en las vacaciones en febrero mis abuelos iban al brasil, y yo para no quedarme solo me iba junto a aristobulo y me quedaba en la casa de mis padrinos. esa era la idea, pero cuando ivamos en la altura del kilometro 304 fracran venia un camion en contra mano.



la camioneta blanca era nuestra y lo de rojo el camion que nos choco

esa foto cuando estaban los dos vehiculos en la polisia.

yo no me acuerdo mas nada solo se que me despierte internado en el hospital, yo no sabia porque estaba internado pero me contaron todo por escrito porque me golpie muy fuerte la cabeza y me afecto los oidos. me quede intrnado aproximadamente 60 dias. mas un mes que me quede en la casa de mis tios en posadas para que me lleven

a control. y cuando volvi a casa el director de la escuela no me quiso tomar. seguro pensando que me avia quedado torpe de la mente, pero de la mente estava perfectamente bien y mejor todavia, solo los hoidos nada mas. y asi entonses lo unico era la escuela especial era lo que querian pensavan que yo estava totalmente discapasitado. eso me enoja. pero cuando fuí a la escuela especial se dieron cuenta que era muy poco para mi no encontraron que enseñarme todas las pruebas que me dieron durante 6 meses yo sabia por completo y mas. en eso mi abuela habló con una doctora de fonologia y ablo con un director de un colegio de paraiso (BOP 104) QUE ME TOMO para cursar el secundario. Hoy reconosco que es el mejor director de mi vida. En este amable colegio aprendi 10 veces el triple mas de lo que sabia. Este colegio yo digo que es como mi casa.. ya estoy en tercer año, tengo 17 años. Tendría que estar en cuarto, no repeti nunca por falta de capacidad y no se lo que es repetir. no lo digo que jamas repita porque nadie sabe lo que se viene en frente. Quisas repita pero ago el esfuerzo de aprobar. y mi gusto divertido es y fue toda mi vida científico. Con 4 años mecanico de juguetes. con 8, ingeniero en casa en acomodar piezas, pensar como haser las cosas con la mejor ubicación. con 15 años me di cuenta que lo que busco es ser un científico, y desde ya se haser e inventar una gran variedad de cosas que aca en mi lugar nadie hase y nadie sabe lo que se yo. tengo cada ves mas practica en las manos para un circuito y o cualquier otra cosa que pose su parte prinsipal delicada. Tambien arreglando un motor de una vaporisadora ahora con 17 años. por una falla en la chispa se produjo una explosion que casi me llevo la muerte. me prendi fuego. y me quede un tiempo internado.



Bueno, pare un poco con los arreglos de las cosas ajenas digamos no reparo mas. solo para mi. pero eso voy a haser igual y cosas mas; peores seguro pero cuando tenga el titulo, y ser un jenial sientifico. tambien me gusta el color argentino y me entristese saber que las malvinas no son argentinas. voy a luchar en mi vida por unas malvinas tan del corazon y argentina. es un pedaso de nuestra querida tierra en donde nasi yo. una de mis mejores sensaciones es lograr algo que

otros dicen que no lograría..... también por mal gobierno me llevo ya cuatro años sin escuchar al fin ahora si me voy a hacer la cirugía y a colocar los aparatos dentro del oído. y a escuchar. a seguir este camino que no existe cosas imposibles con la ayuda de Dios.

!!!!!!!que viva la genialidad la tecnología y la Argentina!!!!!!

Ernesto co-escrito

No escucho nada, si alguien no me cree que escuchaba antes ¿cómo iba a aprender a leer y escribir? Hasta los 14 años fui sano por completo, tuve un accidente de tránsito. Íbamos con mis abuelos, a las 4 de la mañana. Cuando íbamos a la altura de Fracrán [una localidad del norte de Misiones], venía un camión a contramano, justo en la curva y ahí no me acuerdo más nada, ni del camión me acuerdo, eso me contaron. Cuando estaba internado y me desperté, yo no sabía por qué estaba internado. Ese año, pasé de sexto a séptimo grado, no pude hacer séptimo porque estuve internado. Nunca repetí de curso, no sé qué es repetir.

En la escuela primaria yo no sabía lo que era estudiar. De primero a sexto, estaba solo el director enseñándonos. Entre primero y segundo teníamos una maestra y después solo el director, éramos pocos alumnos. El director vive en la escuela, queda acá a seis kilómetros más o menos.

Viste que cuando comienza un curso, te preguntan siempre qué aprendiste. En primer año de secundaria yo no supe decir nada. Hay cosas de Matemática, Sociales y Naturales que vimos, pero no recuerdo nada.

Me quedé internado casi la mitad de un año después de quedarme sordo. No podía hacer el séptimo ese año, tuve que esperar al año siguiente. Después, me tomaron unas pruebas y me llevaron a la escuela especial: hice séptimo ahí, pero yo estaba bien. Las maestras y profesoras me dijeron que la escuela especial era poco para mí. Cuando los demás recién empezaban ¡qué tiempo yo ya terminaba! Era la única escuela especial que hay acá, queda en la ciudad. Eso fue en el año 2014.

Me dijeron que acá [en la secundaria actual], me iban a enseñar mejor: acá levanté un montón. Después que empezamos el segundo trimestre *me llevé*⁵³ dos materias: Lengua e Historia. Porque eran muy difíciles y tenía un mazo grande de hojas para estudiar por trimestre. Yo leo bien, pero mucho no me queda en la cabeza, no me acuerdo de memoria. Viste que uno estudia, pero si no repetís con punto y coma, te bajan la nota.

⁵³ Reprobó el examen.

Estudio leyendo. Y Matemática, si me enseñan algo hoy, me acuerdo perfectamente mirando y practicando, en un trimestre que me esforcé, me saqué nueve.

Tecnología me gusta, porque me gusta inventar las cosas: soy el científico del colegio. Soy el mejor. Invento todo tipo de máquinas, sé cómo funcionan. Solo me falta lo robótico, pero estoy aprendiendo. Hay circuitos que me faltan también. Acá en el colegio hice una grúa de madera que funciona solita: se gira para los lados, se mueve, baja y sube. También armé un circuito para un tablero eléctrico digital, hice los botones de una tapa de una lata.

Pensando lo hice, nadie me enseñó. Todo me viene. Todos me preguntan *¿quién te enseñó eso?* ¡Nadie! Lo único, cuando yo era chico, desde los 4 años, ya arreglaba los audífonos y los juguetes. Yo no jugaba: desarmaba y rompía para mirar cómo era adentro, ¡no jugaba! ¡Era romper o desarmar! Si no tenía tornillos o algo para desarmar, ¡desarmaba con el martillo!

Si yo miro un ejemplo de cómo hacer algo, con ese ejemplo, se me ocurren 5 o 6 cosas más. En el tablero eléctrico que hice, cada cable lleva a un número que enciende una luz. La tengo acá en el colegio, por ahí funciona todavía. No es nada automático, todo funciona con la fuerza humana.

Con eso, me va bastante bien. En primero, en segundo, en este colegio, había que hacer maquetas, yo era el que mejor las hacía. Hasta hoy los de primero me piden ayuda a mí. Este año también fuimos a la Escuela de Robótica, a la capital. Biología, Física, son materias que me cuestan más.

Cuando mi mamá estaba embarazada, se dejaron con mi papá y ella se fue a vivir con mis abuelos. Ellos le cuidaron hasta que nací y cuando tenía 8 meses ella se fue a trabajar. Trabajó un poco, fue con otro hombre, se dejó con ese y fue con otro y ahora sí está con mi padrastro. Mientras, me crié hasta los 10 años y ahí ella quería que me vaya a vivir con ella. Yo no quise porque me crié con mis abuelos en la chacra⁵⁴ y ella vive acá en esta zona [a 10 km]. En la chacra yo jugaba de todo, iban mis compañeros, era divertido.

⁵⁴ Zona rural.

Ahora, igual, estoy viviendo en un sitio acá cerca, pero allá iba a pescar, jugaba en el barro, en el monte, cazaba pajaritos con la honda, hacía aripucas [trampas para cazar animales salvajes pequeños], lazos, de todo. Mis abuelos tampoco querían que me vaya a vivir con ella, así que pelearon por mí y hasta ahora están mal porque ella quería que yo vaya con ella.

Ahora está con mi padrastro y tengo 7 hermanos por parte de mi mamá. Y sigo viviendo con mis abuelos. Bueno, pero me fue siempre bien en la escuela, aunque me quedé sordo.

A la escuela iba en bici. Una vez me compraron una bici y me duró seis años, hasta ahora mi primito la tiene. Con mi abuelo no me va tan bien, porque él es un poco *nervioso*. Está bien, pero cualquier cosa que le querés decir, no te escucha, te dice que no y tenés que quedarte quieto nomás. Mi abuelo tiene 74 y mi abuela 57, trabajaban en la chacra plantando tabaco toda la vida y ahora están jubilados. Por eso vendió la chacra y se compró un auto. Yo sé manejar, pero él me mezquina porque él mismo chocó muchas veces. Sé manejar carro con bueyes, caballos, motos, autos.

La veo a mi mamá, pero a mí papá lo tenemos como un desconocido. Tengo el apellido de mi mamá, porque cuando nací, estaba solo con ella. Mi mamá tiene 28 años.

Acá, a veces hay problemas de comunicación porque no hay señal en ninguna parte. Mis comunicaciones son solo cuando alguien me presta el wifi, por ejemplo. Ahí sí, si hay wifi, uso el WhatsApp, el face [Facebook], todo. De cualquier cosa. Ahora estoy por comprarme un *router* porque mi abuelo usaba la guadaña [máquina para cortar pasto] en la chacra y ahora no puede usar, no aguanta y quedaron para mí esas cosas -la guadaña que voy a vender- y la motosierra. Voy al colegio los lunes a la mañana y a la tarde, porque tengo Educación Física, martes solo a la tarde, jueves a la mañana y la tarde, y viernes también tengo a la mañana. Después, sábado y domingo, trabajo cortando leña y me hacen pedidos y ahí *me salvo* con la plata.

En la escuela tengo varios amigos. *Me doy bien* con todos los amigos de mi curso. Tengo dos mejores amigas que son desde primero, siempre estuvimos juntos, desde

chicos. Procuramos tener siempre las mejores notas para que ninguno repita y podamos seguir juntos. Después de acá, ellas van a mi casa o yo a la casa de ellas. Estudiamos mucho los tres, pero ellas son las mejores, yo, un poco más abajo con las notas. Ellas son las dos con mejores notas y las mejores amigas del curso. Cuando sale el voto del mejor compañero, ellas ganan. Las dos siempre juntas. Yo a veces me junto con otros y también estoy solo. Si es posible, solito. A veces los profesores quieren que hagamos en grupo y bueno, ahí tengo que elegir un grupo.

Para hablar, me escriben, nos entendemos bien. Con mi abuela, me entiendo sin escribir. Algunas veces por ejemplo, yo le asusto o algo y ¡le entiendo todo lo que me dice! A veces, hasta cuando me dice algo que no es para mí, le entiendo.

Acá trabajo con maquetas, videos y todo el tiempo hablando. Hago pocas señas, casi ninguna. Por ejemplo, si es si o no, lo principal. El mes que viene ya me van a poner los audífonos. Es como algo que va adentro de la cabeza con algo que va alrededor de la oreja, algo así. Se opera para poner, me tienen que cortar la cabeza. No le tengo miedo al dolor. Nadie muere por ese dolor.

Me gustaría operarme para conocer las voces de mis compañeros. De este colegio no conozco la voz de ningún compañero. Además, me dijeron que los de la escuela primaria, cambiaron la voz. Hasta me dicen que yo cambié la voz, ¡yo no conozco mi voz!

Recuerdo algunas músicas brasileras que mi abuelo escuchaba, a veces escucho como ruido adentro de mi cabeza y a veces me aparece una canción, así. Pero no es de afuera, es adentro de la cabeza. Ponele que cuando me pongo a recordar, parece que está sonando. Es música *gaúcha*, como se dice. Mi abuelo es de nacionalidad brasiler, con él yo hablo en brasiler y con mi abuela, en español. Para escribir en portugués, me cuesta un poquito más, me sale muy bien, pero me cuesta.

Cuando sea más grande quiero, si puedo *vencer* con mis estudios, ser un científico. No sé *si da*, como soy joven, vamos a ver. Por ejemplo, si la Argentina quiere recuperar las Malvinas en una buena y el otro país no quiere aflojar, si no da así, no hay que hacer una guerra con soldados, sino con Robótica. Como un equipo de soldados, barcos, submarinos, pero robóticos. Cuando termine este colegio sería

eso, científico o especialista en Robótica. En Posadas [ciudad capital de la provincia, a 300 km de su casa] tengo una tía y otro tío en Buenos Aires [a 1200 km de su casa], puedo ir con ellos. En Buenos Aires tengo más primos también, uno maneja un colectivo urbano y la otra es abogada. Otro tío intentó ser profesor de Lengua, pero no pudo, preguntas muy difíciles, dijo.

Quiero hacer felices a los demás con la nueva sorpresa de la tecnología. Para los parientes, mis hijos: juguetes inesperados. La computadora ya existe y ya investigaron eso, ya está. Hay que inventar algo más. La Informática ayuda a investigar eso, pero no es sorpresa. Yo tenía una y yo mismo la arreglaba. Ahora, el disco salió de lugar por un golpe. Está mil y poco el disco, lo voy a comprar y la arreglo. Primero no prendía, saqué el disco y prendió distinto. Entonces era el disco: compré otro disco ¡y anduvo! Cuando cae al piso, si no se rompe la pantalla, se estraga el disco. Mi computadora del Conectar Igualdad ya no tiene más garantía, por todas las veces que arreglé yo.

El otro día estuve en la casa de mi prima, conectado a internet y bajé videos de aviones que se convierten en robots. Eso no es una magia, solo se desarma. Tengo un autito de juguete que desarmás y armás un robot. Es todo hidráulico nomás. Tenés que hacer que cambien de lugar las piezas. Esto no es muy útil, es *para lindo* nomás. Viste que lo primero fue un asombro en la pista de despegue y aterrizaje con los primeros aviones, cuando los científicos largaron y después todos vieron lo que pasaba y no podían creer. Hay un avión que graba videos, también parecido a un dron, pero se maneja con el celular. Desde ahí se saca fotos cuando uno quiere, graba video cuando uno quiere: desde el celular. Si uno suelta el teléfono, se cae o no hace más nada. Por Bluetooth se maneja.

Acá en la escuela, les gusta que les hable de esto, solo hay un profesor de Historia que no me cae bien, porque solamente habla. Es sólo exponer y por ejemplo, si sos sordo te embatatás [confundirse]. Cuando pasa algo mientras estás exponiendo si te tenés que reír o algo, ya te olvidas todo lo que estabas pensando. Uno se confunde así. Y otra cosa también es que explica para los demás, a mí no me escribe nada. Yo tengo que estudiar solo y exponer así, como dice *en el oscuro* [a tientas], porque él no me explica nada.

Los demás, sí. Me escriben todo, hablan conmigo. Ahí, si es oral, por ejemplo, yo estudio como los demás. En estudiar no tengo ninguna diferencia con los demás, hacemos todo juntos. Y si hago algo mal, obviamente, me tengo que esforzar. Solo por ser sordo no me van a perdonar. Y no necesitan, porque aprendo todo lo que me enseñan.

En el aprendizaje no tengo problemas, gracias a eso, pasé de curso. Fui a la escuela especial después del accidente y me dejaron ahí porque las otras no me recibían a mitad de año. Todas las pruebas que me tomaron ahí, las hice bien, ya sabía todo eso. No encontraban qué preguntarme que yo no sepa: acá no. Allá le enseñaban a los chicos que no le alcanza la mente para ir a la escuela normal, allá encuentran la forma de enseñarles. Algo más aprenden algunos, porque tienen más paciencia y saben cómo hacer. Yo no tendría que haber ido ahí, podría haber ido a cualquier séptimo grado. Acá [en la secundaria] aprendí mucho, es todo nuevo para mí.

De la primaria no recuerdo casi, lo único, mis amigos. Hubo un año que yo no fui a la escuela. Entonces mis amigos están en cuarto y yo estoy en tercero. Jugábamos mucho, eso sí. Inventábamos muchas cosas para jugar. Tengo un amigo que ahora viene acá, a cuarto: con él éramos los dos arteros [traviosos] de la escuela y de la casa. Con cohetes hacíamos una pistola y poníamos barro en la punta y cuando explotaba el cohete ¡puf! Salía todo el barro y salpicaba... ¡pero fuerte! ¡Daba en una planta y le hacía un hueco! Era casi un arma. O el cohete fosforito ese, prendía, tiraba barro y encima explotaba y hacía ruido.

Solo una maestra de Tecnología y el director teníamos en la primaria. El director solo escribía en el pizarrón y nos decía que cuando terminaba de escribir recién se podía copiar, porque era muy poco. Porque él apenas terminaba de copiar y nosotros ya terminábamos también. Después se iba a la dirección y nosotros quedábamos *de balde* [sin hacer actividades]. La profesora de Tecnología era buena porque nos enseñaba más. Pero en la primaria no me gustaba la Tecnología. Yo no sabía sobre qué se trataba.

Lo que sí, desde que tenía 7 años decía que iba a ser mecánico como mi padrino. Decía que iba a ser mecánico, por eso desarmaba mucho los juguetes. Ahora me doy cuenta de que un científico es como un mecánico, pero más *fuerte* todavía.

Acá en la escuela, me doy cuenta cuando tengo que ir a algún lado, porque mis compañeros se mueven o se levantan, cuando no veo eso, me dicen. Me hacen una seña así como de campana. El timbre tiene vibraciones, porque es una campana y un martillo que la golpea, yo vi como es, por eso me imagino. Imagino un sonido como cuando golpean un jarro con una cuchara. Es como un imán, cuando los acercás, se chupa y cuando los alejás, se suelta; así, cuando apretás el botón, el martillo golpea. Para hacer otro tipo de ruido, debería ser un circuito y este no es un circuito, yo lo vi.

Todavía no hice uno con luces porque el tema es que nunca están mirando hacia allá [el lugar donde estarían las luces]. Yo voy a hacer antes de salir de quinto, para este colegio, un tablero luminoso. Ahora le voy a contar por qué hice eso: le dije a mi abuela que antes de salir de quinto yo iba a hacer un tablero grande que diga el nombre del colegio con luces; o sea, si apagan las luces no se ve nada, pero si las prenden aparece el nombre. Vos podés decir, *¿cómo va a hacer eso? ¡No da!* Pero eso es re fácil, porque el secreto está en las luces ¡y un foco está 120 pesos! Ahora no me alcanza todavía, pero cuando tenga plata quiero hacer. Voy a necesitar unos 20 focos. Mi abuelo dice que no da, pero yo le dije que voy a hacer uno chiquito para mostrarle *cómo da*. Cuando oscurece, se prende y cuando clarea [amanece], se apaga. Y va a ser reforzado, para que nadie pueda romper, con un sensor de movimiento.

En primer año, el profesor de Historia me hizo escribir mi historia, pero tiré la hoja, la carpeta entera, porque mi abuela me dijo que si guardas las carpetas, no se aprende lo demás: hay que poner fuego y destruir las hojas para poder aprender. Es cierto, porque cuando yo guardaba las cosas y no aprendía. Yo no creía lo de mi abuela, pero cuando hice eso, ella me decía *¡viste!* Y ahí tiré todo y este año me va mejor.

Yo tengo como un taller en mi casa, ahí yo arreglaba de todo, me traían cosas para arreglar. Pero hace unos dos meses estaba arreglando un motor de un generador y di un piolazo [golpe con una soga] y explotó. Me prendí fuego, salí prendido fuego, tengo cicatrices. Me quedé internado casi un mes, fue hace dos meses más o menos. Ahora me traen cosas y digo que no trabajo más.

Las cosas de mi taller están todas acomodadas de cualquier forma, medio tiradas. Por ejemplo, cuando guardo las cosas, no las encuentro, pero si están desparramadas, están a la vista, ahí sí, es más fácil. Pero en ese momento, no conseguía trabajo, no desarrollaba las cosas... y bueno, cuando ordené el taller, empecé a conseguir y desarrollé las cosas, así.

Este aprendizaje [se refiere a nuestros encuentros] ayuda para alimentarse a sí mismo, hasta conseguir un trabajo para alimentarse de otras maneras. Claro que les puede ayudar a los que nacieron sordos, por ejemplo y no pueden operarse, para aprender. Algunos no pueden por enfermedades y eso. Qué lindo sería, por ejemplo, una máquina que uno hable y salga perfectamente escrito o una que responda directamente a tu cerebro. Viste que el celular te cambia las palabras, no sale bien, no funciona para eso. Vos decís una palabra y puede salir otra. Por eso digo, algo que pueda salir bien escrito esa palabra. Viene en el teléfono que podés decir el nombre de una persona y te sale el contacto, por ejemplo. Si hay wifi, podés buscar diciendo qué querés buscar.

Escribir mi historia me pareció triste. Muy triste. Pasaron muchas feás que me acordé: que se separaron mis padres, el accidente, que mi mamá estaba enferma cuando estaba embarazada de 4 meses, que él [la pareja] no le llevaba a ella al doctor, después me quedé con mis abuelos y mis tías. Dos accidentes encima y el último fue peor.

Tengo tres tías, un tío y mi mamá: esos somos. Después mis tías se fueron y me quedé solo con mis abuelos. La última tía se fue hace poco, las otras dos se fueron antes de que me dé cuenta, digamos, era muy chico. Cuando mi última tía se fue con mi tío yo me enojé mucho. Ella vivía en otra casa, en nuestra misma chacra. Y cuando él se iba al trabajo yo iba allá y golpeaba la puerta y le decía *el pai dijo para vo volvé allá en casa ya* y pateaba la puerta. Ella me decía que se iba a quedar ahí con mi tío y yo me enojaba más todavía. No quería que ella se vaya ¡me enojé! *Yo voy a contar para el pai que vos no querés volver a la casa*, le decía. Ella iba a preguntarle si era cierto y el *pai* le decía que vuelva a su casa nomás. El *pai* es mi abuelo, pero yo le digo así.

Ayelén

Nací en Resistencia, Chaco, en el año 2000. Ahí viví un año y después me fui a Córdoba, donde viví 3 o 4 años. Tuve una vida bastante linda, estaba muy contenta cuando iba a empezar el Jardín de Infantes, porque era un colegio bastante importante, de renombre en ese lugar, Hellen Keller, se llamaba.

Yo, a esa edad no sabía que tenía discapacidad visual, no fui informada por mi familia de la dificultad que yo podía llegar a tener. Fui criada como una *persona normal*, como que no tenía una patología de absolutamente nada, solamente me enteré que iba a ir a un colegio para personas con discapacidad visual, consulto porqué y se me dice que yo podía ser de mucha ayuda para los chicos que no ven. Hoy puedo decir que agradezco eso, porque solita descubrí que no veía, pero no hubo un trauma que me diga, no ves, no podés hacer tal cosa.

El no podés no forma parte de mi vocabulario. Yo me di cuenta por una cosa muy loca y simpática, por así decirlo: por una serie de cuestiones al final no fui al colegio que estaba por ir y me vine acá [a Misiones], me inscribieron en un instituto taller para no videntes. Yo pensaba que ellos eran ciegos y yo no, que hasta ese momento no sabía. Me doy cuenta cuando mi mamá me pedía que para las 10 de la noche, duerma. Yo, a esa hora estaba súper activa, así que tenía que buscar la manera de fingir que estaba dormida. Decía en mi mente ¿de qué forma puedo hacerle creer a mi mamá que estoy durmiendo? Entonces, como no tenía el concepto de *ojo cerrado* y *ojo abierto*, para mí eran iguales, tenía la idea de que el ojo cerrado era arrugar la cara, fruncir el ceño, entonces mi mamá, por supuesto, se daba cuenta, así que esperé a que se duerma y le toqué los ojos, al compararlos con los míos, descubrí que tengo los ojos cerrados y no veo. Ahí, a los 5 fue, podía mentirle, quedándome quieta, no es algo que me enorgullezca, claro.

No soy igual que mis compañeros, es muy distinta la crianza de todas las personas ciegas que yo conozco, porque a ellos se les dice que son ciegos, desde pequeños, generalmente, dependiendo de su personalidad y hay un bloqueo emocional o cosas así. Yo, por suerte, nunca me sentí limitada en mis posibilidades de terminar mis estudios, ser profesional.

Vivía con mi mamá y mi papá, solo con ellos. Por una cuestión familiar vine para acá, para tener el apoyo de mis abuelos también, eso fue muy importante para mí en mi desarrollo. A mis 11 años mi mamá se fue a trabajar a Córdoba y yo me quedé acá, porque ya tenía mi vida, mis amigos, mi familia. Decidí quedarme y ellos respetaron mi decisión.

Me acuerdo de mi maestra de Jardín [nivel inicial], de su voz. Ella se llamaba Marta. El Jardín era muy distinto a lo que había visto en las películas: un lugar donde los niños se hacen amiguitos, juegan y son un montón. Mi Jardín constaba de dos compañeros y yo, nada más. Yo pensé que iba a un lugar lleno de niños y cuando entré era un aula muy grande llena de juguetes pero ¡no había niños! Igual, era muy lindo.

Recuerdo que teníamos un itinerario, jugábamos, ella se las ingenió para enseñarnos y divertirnos. Yo tenía muchas ansias de aprender y saber más. La tele no me brindaba esas cosas de aprender algo nuevo. Cuando hacíamos manualidades no me interesaba tanto, pero las letras y los números, sí. La maestra nos daba una carpetita que tenía lo que íbamos a dar el lunes, el martes y así. Era un cronograma. Lo curioso en mí, que era bastante complicado, era que yo tenía mi tarea del lunes, la hacía, me copaba [entusiasmaba], me parecía muy interesante hacer formas y dibujos, quizás como para darnos un poco de noción de lo que era el Braille, hacer dibujos con puntos sobre planchuelas, digamos, de goma. Yo ya automáticamente quería hacer la tarea del martes, del miércoles, del jueves. Era como que tenía muchas ansias de aprender, nunca me costó. Mi jardincito fue mi año de diversión, alegría, muy buena comunicación con la profesora, conocer a mis compañeros. Muchos se fueron *quedando en el camino*⁵⁵.

Sigo en contacto hasta hoy, con una amiga que me hice en el Jardín. Por ejemplo, ella, tiene mi edad y sin embargo está terminando el séptimo grado, es como un poco distinto su desarrollo en el sentido de la educación. Compartimos preparatorio y primer grado. Ahí ella quedó y yo seguí, ella creo que quedó dos años más en primer grado o algo así, no me acuerdo muy bien de cómo fue. La cuestión es que yo seguí y me integré, ella seguía en el colegio. Los docentes y directivos lo llaman,

⁵⁵ Refiere a la deserción y el abandono escolar.

a ese proceso de salir de la escuela de ciegos a irte a la escuela común como *proceso de integración*.

A ella le costaba un poco más el aprendizaje. Le costaba aprender digamos, y que yo sepa nunca logró escribir con regleta, no pudo aprender a escribir con eso, solo con máquina. Entonces era como un tema de, quizás, su cabeza y también, un poco, la familia. Viste que la familia, quieras o no, juega un rol muy importante en el sentido de que o te apuntala y te dice, salí adelante o te aísla y te hunde, como decirte que te vas a quedar sola, o no vas a estar con nadie, o tu vida no tiene un sentido claro. Entonces esas palabras quizás duelen y a la vez te retrotraen un poco, en el sentido de decir ¿para qué voy a estudiar?

Después, paralelamente yo iba a la mañana al Jardín y a la tarde empecé en el centro de rehabilitación. Ese era más que nada como un doble Jardín, para que uno pueda desenvolverse en la vida diaria, nos hacían tener actividades como caminar, jugar, correr. Ahí hubo un momento en el que se le pidió a mi familia que *ya no me estimule más* porque ellos no podían realizar su trabajo correctamente. Estaba *sobre estimulada*. Por ejemplo, ellos se referían a que querían enseñarme a atarme los cordones y yo ya sabía. Ellos querían enseñarme, que el pantalón se pone con la etiqueta atrás y ya lo sabía, claro.

Ahí tenía cinco todavía. Me acuerdo que una de las cosas que más me gustaba de ese lugar era estar con la maestra, porque jugábamos a la pelota con cascabeles adentro, había que adivinar dónde estaba y era un salón tan libre, corríamos, jugábamos en colchonetas, poníamos música, jugábamos a la estatua.

Era muy lindo, eran cosas muy divertidas que me encantaban. En este lugar, la diferencia que había era que las clases, a mí por lo menos, no sé en otros casos, pero en mi caso, se me daban particulares. Después, me hacen una evaluación psicológica y me llevan con la psicopedagoga. Los oculistas que venían nos revisaban regularmente, para ver si había un avance o algo que ellos no habían notado antes.

A mí me gustaba más ir a la tarde al centro, porque tenía clases de cerámica y podía hacer manualidades, tenía carpintería. Ahí fue donde hice mi primera mesa, que fue una mesita ratona que para mí era como ¡wow! ¡La mesa de mi mate que yo hice!

Era como un logro bastante grande, eran talleres como para ver en qué podía desenvolverme más adelante. En el instituto, en cambio, aprendíamos las letras, aprendíamos los números. Por eso, ese preparatorio fue quizás en vano en mi caso, porque ahora esto me atrasa, digamos. Yo ya debería de haber terminado quinto año, si yo no hacía ese preparatorio y un año más que fue sin ningún sentido básicamente. Porque preparatorio es donde vos aprendés el principio de letras, y el principio de números y primer grado es donde finalizas -digamos- y eso yo creo que se debería hacer en un mismo año.

De todas maneras, adoro a quien fue mi maestra de preparatorio, fue una gran profesora, me acuerdo que había hecho mi primer cuento sobre mí. Lo atesoro, porque -quizás en esto muchos ciegos no estén de acuerdo conmigo- y sé que no lo están, porque he conversado con muchos: a ellos les encanta lo tecnológico, el hecho que el teléfono te lea, que la computadora te lea, porque lee más fluido, porque no se equivoca. A mí me gusta leer en Braille. Me gusta pasar los dedos sobre la página y grabarme, que sea fluido y que parezca locutora. De hecho, en mis tiempos libres, en mis tiempos de vacaciones, me quedo en casa, enciendo el teléfono, me grabo leyendo un texto y me escucho después. Entonces, me corrijo o como que me hago una autoevaluación. Soy un poco autoexigente en el sentido de que me encanta leer y que sea fluido y pausado.

Me gusta leer novelas, depende de mi estado, quizás si estoy así en un momento romántico de mi vida, me encanta leer novelas de amor o novelas que contengan suspenso o, si por ahí estoy en mis momentos creativos, me gusta leer cosas sobre Biología y cosas sobre el cuerpo humano, órganos, sangre. No sé por qué, pero me gusta mucho.

No intercambio esas grabaciones porque a las personas que conozco, que son ciegas como yo, no les gusta mucho, porque no les gusta leer. Por lo menos a las personas ciegas que yo conozco, no generalizo. Me ha pasado que me han dicho *avergüenza enviarte mi grabación si vos me mandas la tuya, yo me trabo, yo no entiendo lo que leo, me voy para atrás y vos me mandas una grabación como que no*, entonces no quieren, o sea, el hecho de trabarse, les da vergüenza, digamos. No por ser soberbia ni nada por el estilo, pero eso con un poco de práctica se te va yendo.

Empezó a gustarme la lectura desde ese momento en que yo hice mi cuento y me puse a leerlo, porque, la idea principal era que lo hagan en tinta solamente para que lo lean mis papás, o sea, mis papás y mi familia, pero después, por petición mía, fue escrito a máquina por mi profesora, en base a lo que yo le dicté y en base a lo que nosotras estuvimos corrigiendo en clase: ella transcribió el cuento final con el texto en tinta. Mis tres compañeros, lo dejaron solo en tinta para sus papás, pero yo sentía como la necesidad de que sí, cuando yo sea más grande lo quiero releer, quiero leerlo yo. Tenía ese deseo desde súper chica.

Tengo posibilidades de ser operada y de -quizás- poder ver en algún momento, aunque sea un poquito, de todas maneras, yo voy a leer en Braille, yo quiero leer así.

Después de eso, empecé a pedir libros en una biblioteca que tiene lindos libros, interesantes, de tomos muy grandes. Eso es toda una cuestión porque esa biblioteca es la única que te presta libros en Braille para llevar. Las otras, te prestan el libro para que te lo lleves a tu casa, pero entonces, quizás, vos te vas, te copas con la lectura y empezás a leer, pero llega la fecha y hay que devolver, o cuando vas a una biblioteca que no te presta, llega el momento de volver a tu casa y no terminas de leer, es como que te queda esa cosa inconclusa, y como queda tan lejos, si tienen que llevarme, es una cuestión que tiene que decidir mi familia, ellos deciden no dejarme sola en las calles.

Eso fue porque más o menos a los nueve años, en el centro de rehabilitación, empecé una materia que se llamaba Orientación y Movilidad, con tres profes, una materia bastante larga que tuve alrededor de tres años. Era tipo taller, básicamente, para empezar a moverme con el bastón, a desenvolverme con el bastón. Se aprendía lento, para que después no tengamos mayores inconvenientes. El primer año, divino, súper, en el sentido de que me enseñaron a manejarme con el bastón y yo me manejaba dentro del lugar y ya empezaba a salir en compañía de los profesores. Incluso, me acuerdo que en el 2010, se hizo la competencia del Bastón Blanco y yo estaba durísima, me anoto y saco el primer lugar: la competencia la ganaba quien hacía el mejor recorrido y se desenvolvía con la gente.

Nosotros no teníamos ni idea, después yo me enteré de que los profesores nos seguían. Pensábamos que ellos nos daban indicaciones y se iban: *ustedes se van de*

acá, hacen cierta tarea como hacer una compra o algo así, vuelven al centro y nos cuentan cómo fue. Yo había salido con quien era mi mejor amiga en ese momento, ella estaba súper miedosa y era como que estábamos solas y no sabíamos dónde teníamos que ir. Yo era como que, *¡hola! ¿Cómo está señora de la calle? ¡Venga usted para acá!*, o sea, yo en ningún momento tuve miedo, tanto así que mi profesor de Orientación y Movilidad me felicitó.

A los diez años, aprendí a usar el bastón. Un profesor me mandó a hacer una fotocopia a una fotocopidora que está a dos cuadras del centro de rehabilitación, la idea era que yo me maneje completamente sola. Yo iba tranquila por la vida y estaba con una cartera en ese momento, cuando me interceptó una persona, me agarró del cuello e intentó sacarme la cartera. En esa cartera yo no tenía nada, pero es el hecho del forcejeo, de que se cayó mi bastón, de que yo me quedo ahí perdida, me preguntaba *¿dónde estoy?* En un momento así de susto te desorientás, en ese momento mi profesor vino corriendo y me salvó, básicamente. Lo increpó al hombre diciendo que no me toque, que no se me acerque, el hombre salió corriendo y a mí me dejó un cierto temor, porque anteriormente yo decía, bueno, *si me roban ¿yo cómo llamo a la policía?* En ese momento descubrí que no sé para dónde ir y que no sé qué hacer, básicamente. La gente pasaba al lado mío y nadie me ayudaba, se desentendían de la situación. En esa cartera tenía la plata de la fotocopia que me había pedido el profesor y tenía un telefonito con el que me comunicaba con mis familiares, no era gran cosa, pero, yo no le quería entregar la cartera el hombre. Eran pocas cosas, pero eran mías. Él era un hombre alto, de contextura física ancha, tenía una voz bastante imponente, de esas que te asustan, te trauman.

Se le tuvo que notificar la situación a mi familia, para que ellos tengan una idea de lo que estaba pasando y ahí es cuando mi familia decide que yo no me maneje sola por la calle. Al principio, mi familia estaba temerosa, porque yo soy una mujer, y eso juega un papel preponderante, se supone que soy bastante más vulnerable a esas situaciones, o sea, a lo que me pueda llegar a pasar. Me decían que a un hombre también le puede pasar, pero no están tan expuestos, esa situación fue -y es- como la gota que rebalsó el vaso.

Se supone que este profesor me estaba acompañando, pero sucedió igual, me quedó esa angustia de *ahora ¿yo qué hago?* No volví a salir sola, no me dejaron tampoco, es como que me viene un poco de sobreprotección también. Siento que me ven como un *ser humanito muy especial* al que no le puede pasar nada: por un lado se lo agradezco muchísimo, porque, me quieren y quieren cuidarme, pero, por otro lado, me limita también.

Hablo de sobreprotección porque hoy los tengo a ellos, pero yo pretendo salir, de esta etapa de transición. Estoy cursando la secundaria, estoy viviendo con mis abuelos, pero en el momento que vaya a la facultad, o en el momento que quizás me ponga de novia o me quiera casar con alguien, sé que ellos no van a estar ahí, y tampoco quiero que estén. Entonces, por ahí me siento un poco limitada, creo que es algo que todavía estoy pensando cómo encarar. La que más me preocupa es mi abuela, yo no quiero lastimarla al decirle, que necesito ser un poco más libre.

Igual, el tema de la libertad, yo lo fui consiguiendo quizás un poco más ahora, porque antes yo era la típica chica que llevaban al colegio y buscaban del colegio, llevaban a tal parte y me buscaban de tal parte. Ahora me llevan, pero me traen mis compañeras, entonces, es un poco más independiente, en el sentido de que voy y vengo conversando con mis amigas, me vengo riendo un poco más, no es el hecho de que me busquen como si fuera una niña de 5 años.

No me gusta que la gente me tenga que cuidar, aparte *es como más normal* porque generalmente del colegio salen en grupos y entonces es como me siento como más incluida, por así decirlo.

Por ejemplo, si yo tuviera que volver sola, me deberían mostrar el camino: los baches que hay o por dónde hay que seguir, las calles que hay que recorrer; porque las calles de esta ciudad, no me las sé. O sea, si me dicen *Roque Pérez* sé que es una avenida, pero me resultaría imposible llegar sola. Mi profesor de Orientación y Movilidad me había hecho una maqueta con las cuatro avenidas principales de la ciudad, el casco céntrico, que era como el lugar donde yo me tenía que desenvolver, pero como pasó tanto tiempo, ahora no me acuerdo. Creo que si me pongo a investigar un poco o me pongo a leer un poco más, quizás sí lo recuerde y tenga más o

menos de memoria el nombre de las calles o su continuación, si es paralela a cual, perpendicular a cual, eso que yo me sabía antes, ahora ya no, no recuerdo.

Una se adapta, es como que en el momento en que no me permiten irme, o volver, o andar sola, entonces dejo de lado esas maquetas, dejo de lado el nombre de esas calles, porque no voy a necesitarlos, porque tengo a alguien que me lleva, tengo a alguien que me trae, de alguna forma se acomodan las situaciones lo hagan, entonces dejé de estudiar y estar atenta a esas cuestiones.

El hecho de aprender a usar el bastón, marcó un antes y un después, cuando empecé a manejar sola, dentro del centro, era un gran logro el irme del aula de carpintería al aula de cerámica sin que me lleven, era como que te sentís grande, porque, hasta ese momento, yo podía manejar de esa forma solamente en casa.

Mi casa, es una casa súper adaptada a mí, porque cualquier cambio que se haga por más mínimo que sea se me avisa, *hoy se corrió este mueble, se acomodó esta mesa, se hizo tal cosa, tal otra*, como para que yo pueda desenvolverme. En casa, de hecho, yo puedo correr, o sea, puedo caminar como una persona normal. No sé si normal, normal no es un término que me guste, a ver, ¿qué otra palabra podría utilizar?, como una persona que ve. En casa, por ejemplo, me preparo mate sola, me preparo café sola, me baño, me elijo ropa, sé qué ropa ponerme para cada ocasión, es como que tengo esa independencia, esa libertad.

Basándome en experiencias de mis amigas, o amigas de mis amigas, quienes en algún momento han sido mis compañeras de la escuela de ciegos, puedo decirte que hay otras personas ciegas que no lo hacen así, por eso me siento orgullosa de este pequeño logro, como el hecho de prepararme mate, o de cebármelo yo, que tampoco es tan pequeño, ¿no?

Una sabe que eso te cuesta bastante, te quemaste, tumbaste la yerba, una a veces mira esas cosas y dice que son pequeñas por cotidianeidad, porque lo haces todos los días, pero en realidad así como logros, son grandes. A mí me gusta hacer las tareas sola, a mi ritmo, entonces por ahí no es muy agradable el hecho de que me tengan que cebar el mate, o que tengan que preparar el mate o esperar a que prepare

el mate. Me gusta la libertad de prepararme el mate o el café que yo quiero tomar, como yo lo quiero tomar.

A partir de este año más o menos, se empezó a manejar todo oralmente en mi colegio: ellos prefieren tomarme lecciones sobre un determinado tema y me dicen, *estudiate esto y te tomamos la lección*. Antes, me pedían la carpeta y la traducción del Braille a la tinta de la carpeta: entonces yo terminaba el colegio a la una de la tarde, llegaba a mi casa y me tenía que poner a hacer tarea, a traducir lo que ya estaba hecho y hacer lo que me faltaba hacer, porque siempre te daban tarea para la casa. Básicamente, lo hacía dos veces y el hecho de que le tenía que leer a un familiar, a mi tío, generalmente: *acá dice perro, acá dice gato* y así, era como un trabajo bastante intenso. Para solucionar eso, yo ocupaba la máquina del centro de rehabilitación y la condición del director, era que yo vaya dos veces a la semana, tres horas. Si yo no asistía, ellos me iban a sacar la máquina. Al principio accedí y pensé hacer el sacrificio, porque es algo que me encanta, ese lugar siempre me gustó, siempre tuve muy buena relación con todos los profesores.

Cuando accedí a la condición del director, empecé a atrasarme en mis trabajos, no llegaba a terminar o terminaba más o menos a las 4:30 de la mañana, a las 5. A esa hora ya me tenía que levantar para irme o ya me estaba yendo, me dormía en clases o no llegaba a terminar y los docentes de la escuela común por ahí no te entienden que vos tenés que irte a cursar si o si, entonces te ponen cosas así, entonces hay riesgo de llevarte las materias o fracasar.

Nunca en la vida me llevé materias, eso era algo que no podía permitirme. Cuando pasó esta situación, le dije al director, pero él me pidió que le devuelva la máquina, *no vas a venir, bien, no vengas, divino, pero devolveme la máquina* y se la tuve que devolver. Ahí se me complicó más, porque tuve que empezar a hacer con regleta las cosas y ahí no pude salir de mi casa, prácticamente, de lunes a viernes estaba adentro haciendo las tareas y los trabajos prácticos: no había otra manera. Igual, tengo profesores en la escuela secundaria que fueron un gran apoyo, grandes personas en mi vida, muy buenos conmigo.

Fue un gran dolor por así decirlo despedirme del centro de rehabilitación porque no fue una despedida grata, fue porque me pusieron esa condición que yo no podía

cumplir. Se lo planteé, no me lo aceptaron, entonces no tuve otra que dejar de ir. La verdad es que a mí me hubiese encantado seguir yendo.

Me hicieron una evaluación un par de profesores y la psicóloga: me acuerdo que, la psicóloga del centro de rehabilitación, desconfiaba de mi ceguera porque ella me había dicho que yo tenía los ojos como una persona que veía, que *no tengo la parte blanca que tienen las personas ciegas*, me había dicho, una cosa así. Me dijo que los tengo como normales, los tengo más chiquitos, mi iris tiene un poco de color, así que, a los nueve, un día, me dijo; *yo voy a prender la luz o voy a apagarla, vos me tenés que decir si la ves o no*. Yo ya sabía que yo no veía, y todos los profesionales me lo habían dicho, era algo que ya lo tenía claro, pero como ella me dijo eso, para seguirle la corriente, acepté. La cuestión es que yo sabía que la luz estaba prendida por una cuestión lógica, porque si vos entrás a un lugar, no vas a entrar a un lugar que está completamente oscuro. Entonces ella toca el interruptor, la llave que hace un sonido, *¡tick!*, entonces me dice, *ahora ¿cómo está la luz?* Me burlé conscientemente de la pobre mujer que hizo eso de apagar y prender la luz como unas cuatro o cinco veces y yo siempre le acertaba. Era obvio que la llave hace un ruido, que me indica que la tocó, y en el momento que la prende el fluorescente hace como un *bzz bzz bzzzzz*, lo que indica que se está prendiendo la luz. Esa mujer me estaba evaluando, incluso, dijo que iba a hablar con el oculista porque era como que había hecho el hallazgo científico de que la niña ciega había sido que veía. Yo simplemente le dije que sí, que le agradecía por haberse preocupado por mí, porque me dijo que me desenvolvía como una persona que veía, que yo estaba caminando muy derecha, que andaba tranquila e iba cantando, demasiado relajada.

En la materia Informática, una materia que tuve cuando era niña, me habían enseñado a manejar la computadora con el sistema que nos habla, incluso a manejar no solo Word, sino algunas planillas de Excel y esa clase de cosas, así que yo tenía noción de lo que se da en esa materia. Cuando vengo a la secundaria, a primer año, materia Informática, llegó y el profesor simplemente me dice, *bueno, acá hay una silla sentate*. Imaginate que me ofreció una silla, así que yo preguntaba *¿y la compu?* Me responde que yo no me preocupe, que me iba a poner un nueve. Sin

que yo haga cosas, ¡un nueve! Entonces le dije que -por lo menos- abra un documento de Word y que me deje que escriba un par de palabras, que me dicte un texto, aunque sea eso, lo básico.

Fue la única vez que me pasó algo así, pero en la Escuela de Música, que fue otro colegio al que fui un buen tiempo, me pasó en el último año, que es el año que dejé, yo me había ingeniado para inventarme mi pentagrama, mi clave de sol, mi clave de fa: eran cosas que yo me había inventado. Sé que existe la Musicografía Universal en Braille, pero no sé cuáles serían las maneras ni tampoco tenía quién me las enseñe, entonces, yo no quería esperar a más, por el hecho de que yo quería aprender música, y quería, tenía una formación musical en el sentido que, yo tenía muchas ganas en su momento cuando empecé primer año de ser profesora, yo quería enseñar música. Entonces, yo quería aprender desde lo más básico a lo más complejo, entonces, como primero me rechazaron, en el año 2009, me acuerdo que yo quería ingresar y me dicen que no, que no había profesores preparados, que no había manera de que se me pueda enseñar, *andá a tu casa*, una onda así. En 2013, pruebo de nuevo, ya eran furor las organizaciones de defensa de los derechos humanos en ese momento, y fue muy útil para mí, porque fue así: al principio yo llego con todas esas ganas de aprender y mi cara feliz de *yo quiero aprender música, por favor* y me dicen que no, entonces dije *bueno, pero se puede hablar con el INADI*⁵⁶ y ahí fue *sí, sí, tenemos el aula número tanto*.

Cuando vi eso, no me quedó otra que inventar mi pentagrama. El primer año me fue genial, segundo y tercer año también me fueron perfectos y tuve -me acuerdo- el mejor promedio del curso, en cuarto año por ahí lo que falló fue la estrategia de la profesora, porque escribía las cosas en el pizarrón y me acusaba de que yo no aprendía por distraída. Fue el año que más me costó y en el que más me aburrí, porque no le encontré un sentido, entonces decidí, dejar, por lo menos por un tiempo, hasta que se me pase. No sé si llamarlo frustración, porque yo lo veo como una etapa de gran aprendizaje para mi vida, y también el hecho de que son 13 años de cursada, yo estaba en cuarto recién.

⁵⁶ Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.

No sé si me veo enseñando a personas no videntes, solo sería una opción si son personas con las que yo comparto, me pasó con un par de materias que yo no rendía que tenía un grupo de amigos que me pedían clases particulares. Me pasó con Historia, que fue una gran materia para mí, y todo mi grupo de amigas la rendían en mesas extraordinarias, me pasó con Biología también, me pedían clases particulares, que yo les enseñe y que les muestre -desde mi percepción- qué era lo que les faltaba aprender o lo que les faltaba entender.

Estoy pensando bastante últimamente, yo sé que termino quinto año y que tengo que empezar la facultad, no quiero perder el tiempo, porque yo siento que ya perdí dos años que no debería haber perdido. Yo estaba completamente capacitada como para hacer un curso de una persona que va a una escuela común y nada más, no tenía la necesidad de perder esos dos años. Para mí, los perdí, porque, en el caso del preparatorio, por ejemplo, fue el principio de primer grado, entonces -por ahí- yo siento que se podrían haber acelerado más las cosas, porque preparatorio fue un año muy monótono. Nosotros, en preparatorio aprendíamos palabras monosílabas o bisílabas como ala, sol, mapa. Yo ya las escribía y me aburría, porque mis compañeros estaban ahí tratando de escribir, y, en mi caso, es como si yo hubiera repetido de grado, porque se dieron exactamente las mismas cosas en la escuela de ciegos. Di⁵⁷, por ejemplo, ejercicios combinados y mapas: en la escuela común, di exactamente lo mismo, en la escuela de ciegos. Fue interesante, porque aprendía cosas nuevas, pero en la escuela común fue aburridísimo.

Eso de diferenciar las escuelas para la gente normal es lo que hace que pase esto: yo creo que nadie es normal, no hay una perfección de decir *esto es lo perfecto*, pero la palabra normal, es lo que me permite identificar la diferencia entre un ciego y una persona que ve, o la escuela de ciegos y la escuela de las personas que ven, es como el hecho de identificar, esto es de normales, y esto es de ciegos. No es que yo considere que nosotros no somos normales o que somos extraterrestres, pero así es como se fueron expresando los profesores y los directivos, digamos, cuando yo empecé a *integrarme*. Viene de lo escolar, ellos decían *la escuela normal*, o *los chicos normales*, y entonces fue una cuestión que yo lo adapté, aunque no estuve

⁵⁷ Refiere a haber cursado esos contenidos.

de acuerdo, a mi vocabulario, porque me permitía identificar, pero no me siento inferior, o que ellos sean superiores, o que yo sea superior y que ellos sean inferiores: yo siento que hay una cuestión de equidad entre nosotros.

Siempre se marcó, siempre hubo una brecha muy importante entre el normal y yo, porque el normal es el que puede y yo soy como rarita: la que por ahí le va costar o es la que por ahí no va a poder. Incluso, me acuerdo que, en el momento en el que se planteó lo del preparatorio para la escuela común, mi familia había dicho que no, que no era necesario, que yo podía hacer un primer grado directamente y seguir como lo hacen las demás personas, y ellos dijeron que no, porque a mí me iba a costar, porque yo tenía que tener en cuenta que *no era una persona normal*, y desde ahí fue habitando en mí la palabra normal.

La discapacidad, yo siento que es una condición que tenemos algunas personas. La sociedad cuando habla de discapacidad, habla de diferencia, habla de limitaciones: yo no me siento limitada ante nada, yo siento que tengo potencial y que tengo fuerzas para poder superarme y quiero transmitir también esa fuerza a todas las personas que me rodean y a las que pueda. Creo que la sociedad toma el hecho de la discriminación hacia lo distinto como un modo de vivir, sea una discapacidad o no, sea una patología física o no, quizás hasta que estés pelado sirve para que *te hagan a un lado*, creo que un poco la gente juega mucho con marcar esa brecha de *este no es como yo, porque no tiene lo mismo que tengo yo*.

Me acuerdo, en segundo grado o nivel, una profesora me dice *se está pensando en integrarte a vos*. Eso era muy deseado para nosotros, porque nos hacían sentir que era un privilegio, lo máximo, el esplendor máximo al que un estudiante podría llegar en ese momento. Te digo los docentes y los directivos, todo era: *cuando se integre fulanito* como un momento de culminación. Para nosotros, chicos que estábamos construyendo sueños, era muy importante lograrlo, yo siempre pensé que iba a poder hacerlo. Cada 10 que me *sacaba o cada felicitado, era un logro muy importante: un peldaño más a la cima de la integración*. Me dicen, entonces, ese fin de año, en el acto final de despedida de año, que el año que viene iba a integrarme. Tenía que ir a clases de integración y todo eso, pero iba a integrarme.

Eso pasa en segundo, yo pasaba a tercer grado, que en realidad no era un tercer grado, sino un *preparatorio de la escuela común*. Ese año, me dijeron que si yo no entendía o pasaba algo que no pudiera comprender, me quedaba en el mismo instituto taller el año siguiente. Entonces, si yo me esforzaba, para comprender y entender, al año siguiente me iba.

Las vacaciones las pasé ansiosa porque ¡me iba a integrar! Pensaba que a mis nuevos compañeros les iba a contar mis experiencias, después que iba a contar en el instituto todo lo que era la escuela común. Pensé que todos nos integrábamos al mismo tiempo y en el mismo colegio, pero mis compañeros no habían pasado el examen, porque nos habían hecho un examen de preguntas para evaluar nuestros conocimientos generales. A mi parecer, no está bueno, porque desde segundo te dicen *vas a integrarte* y si no pasás ese examen te quedás. Eso es frustrante, pensás que te quedaste porque no servís o porque no podés. A mí me hicieron ese examen con los contenidos que di a los 6 años hasta los 9.

Mi primer día de clases en la escuela común ¡fue un shock! ¡Nada que ver con lo que me imaginé! Era un mundo de niños corriendo de un lado a otro, las maestras que gritaban a un volumen muy alto, yo no estaba acostumbrada a eso, en mi vida había estado en un lugar así. En el instituto me acuerdo que nos decían *baja la voz, vamos a desayunar, chicos*, todo tan diferente. En el momento en que llegué a esa escuela me dije *¿¿este era mi sueño?!* *¡Por Dios! ¡Qué sueño tan malo!* [Ríe]. Mi maestra me dijo que iba a ser mi maestra, muy dulcemente, pero ahí mismo se dio vuelta a hablar con otra y le dijo *ella es mi alumnita, la cieguita*.

Todo bien con la ignorancia, pero, ¡que se refieran así a vos en tu primer día de clases! No sé si esa mujer quiso que yo me entere o no, pero eso fue lo que proyectaba. Me dijo que íbamos a ir al acto de inicio de clases, que iba a pedir que mi abuelo firme los papeles y que me iba a llevar a conocer el colegio. Me preguntó *¿dónde te gusta sentarte? ¿Adelante? ¿En el medio? ¿Atrás?* Yo no entendía, *¿¿adelante de qué?!* [Levanta la voz] *¿¿Detrás de qué?!* *¿¿Cómo?!*

Claro, porque yo me sentaba en una especie de escritorio con mi maestro y mis otros compañeros y no había una fila de bancos, de hecho, ¡no había otros bancos! ¡Éramos 15 estudiantes en todo el instituto! Yo recuerdo que le respondía cosas

como *donde a usted le parezca mejor* para no quedar como tan desorientada, pero yo no tenía idea, en ese momento tenía 10 años, todo eso era una sorpresa para mí. Mi primer día fue abrumador, también porque mis compañeros me preguntaban qué me pasaba en los ojos, por qué era *deforme*, esas preguntas así. Estaría bueno que si va a llegar una alumna nueva a un curso, que los profes les digan a los chicos para que no vengan con preguntas tan hirientes. En mi familia, por ejemplo, siempre cuidaron eso. Nunca me habían dicho *deforme*, no supe cómo reaccionar, yo sentía que no me podía ofender, pero tampoco podía aceptarlo con una sonrisa.

En ese entonces, yo empezaba a ocupar mi bastón, ellos decían que o era un monstruo por eso y porque no veía. Hasta la maestra, dijo el primer día, *vamos a tener un año diferente, un año especial, porque vamos a tener una compañera cieguita, tienen que tener consideración, porque ella no es como ustedes*. Les decía que ellos tenían que darse cuenta de ¡lo importante que era tener los 5 sentidos! Y los comparaba con la pobre cieguita que no los tenía. Eso fue todo en un día, ¡un día!

Así que me pregunté si eso era lo que yo quería. Ahora, yo podría defenderme y responderle a la maestra con toda diplomacia, pero en ese momento, era imposible: yo era una niña que nunca había sentido distinción alguna por esa diferencia. En los recreos, todos corrían y jugaban y yo me quedaba sentada comiendo galletitas. La gente se me acercaba con miedo preguntando si me podían hablar, ¡si yo no les iba a hacer daño!

Yo respondía *a ver, yo salí de la panza de mi mamá igual que todo el mundo*, era una niña, me gustaban las mismas cosas. Pero lo empezaron a entender recién en el momento en que una profesora que -nunca voy a olvidar- era la de Plástica, fue la única que me dijo que iba a enseñarme cosas que a mí me gustaran y que iba a buscar la manera de que yo aprenda. Fue la única que me preguntó qué me gustaba hacer y yo le respondí que me gustaba cantar. Me hizo pararme y cantarles una canción: en ese momento mis compañeros me empezaron a decir *ahh, vos sos como nosotros*, parece que se dieron cuenta de que la ciega hablaba, cantaba, respiraba, era normal.

El tema de las clases de apoyo fue complicado, porque yo, el año anterior, o sea el 2009, daba los mismos verbos y sustantivos que daba en el 2010, entonces me aburría a sobremanera, ya entendía y ya sabía hasta el siguiente tema, así que tenía que adaptarme a que mis compañeros escriban, piensen, lean, y mientras tanto resolvía todo en 10 minutos y me quedaba sentada esperando que el resto resuelva y terminen mis amigos para que conversemos. Yo salía a las 11:20 y ahí me pedían que vaya al instituto para las clases de apoyo, dos veces por semana. Mis abuelos se negaron, porque yo recién empezaba en la escuela común, eran dos clases que iba a perder y me estaba costando adaptarme. El instituto aceptó y me dejaron que vaya a la tarde, primero dos veces por semana y después una. El tema es que yo iba a nada. Clases de apoyo ¿de qué? Si yo ya entendía: lo había dado el año anterior, lo estaba dando de nuevo y ¿lo iba a dar por tercera vez a la tarde?

Eran tres veces lo mismo, no sé si mi capacidad intelectual no estaba siendo bien medida, pero yo les dije a mis abuelos que iba a hacer el sacrificio de comer un sándwich en el colectivo y ese iba a ser mi almuerzo. Tenía una hora de viaje desde el colegio hasta el instituto y apenas entre la salida de uno y el horario de entrada del otro, me alcanzaba el tiempo para llegar. Si yo iba a mi casa desde el colegio, ya eran 40 minutos, de ahí al instituto eran 40 minutos más. Entonces, no tenía tiempo para comer: salía a las 11:20 y entraba a las 13. Encima, en el instituto, cuando llegábamos, teníamos que saludar a la bandera, rezar y no sé qué otras cosas más. En realidad, hoy, creo que me sentía así por un poco de nostalgia de mi escuela, de mi lugar, de esa especie de paraíso que estaba abandonando para ir a ese otro lugar, ese lugar que yo no valoraba porque ¡ay! ¡La integración! ¡La integración! Conociendo *la integración* descubrí que a mí me encantaba ese instituto para ciegos, porque ahí yo era igual al resto, el resto me trataba igual, nos reíamos, conversábamos, era lindo. Yo pensaba que cuando estaba integrada iba a ser mejor, porque eso te dicen ellos y cuando sos niña te lo creés. También era sorprendente cómo discutían en la escuela común y se gritaban entre ellos. Yo estaba acostumbrada a las respuestas como si y no, si alguien me decía algo yo respondía tranquila, pero en esa escuela todo el mundo discutía a los gritos, contestando mal.

Creo que -como fui desde los 4 años a ese lugar- observaba que había chicos que iban a integración y a los meses volvían, porque no se entendían con los profesores,

porque no se las arreglaban bien, porque sus compañeros eran muy crueles. Esa coyuntura les obligaba a volverse. Elegí esta escuela común porque iba a estar cerca de la peluquería de mi abuela y si me descomponía o algo iba a estar cerca, a unas cuadras. Los dos colegios hicieron un convenio para que yo me integre.

Yo a veces no comía, pero decía que no me importaba porque quería llegar a estar con mis compañeros y mis profesores. Era todo más cordial y más cercano, había complicidad y ellos estaban pendientes de todo, notaban hasta si me cortaba el cabello, estaban pendientes de mí. Pero cuando volví, me encontré con un panorama diferente: mis compañeros ya no estaban porque ¡ellos iban a la mañana! Cuando llego a las aulas me encuentro con mi *profesor integrador*, que es el que da las clases de apoyo en el instituto. Él me preguntaba qué estábamos dando y era lo que había dado con él, ¡el año anterior! Me preguntaba si entendía y como le decía que sí, él me decía que escuche música. Si quería escuchar música me quedaba en mi casa y escuchaba en mi cama después de un plato de comida calentita, así que le pedía que me ayude a traducir la carpeta, o sea, pasar del Braille a la tinta.

Las traducciones eran para el docente pueda leer lo que escribía, no tenían otro fin. Se suponía que lo tenía que hacer un familiar mío, porque era escribir en tinta: sobre la línea Braille, sobre lo que yo escribía, renglón por renglón, mi familiar tenía que ir escribiéndolo en tinta. Si yo tenía un error ortográfico, tenía que escribir con el error, para que me corrijan. Por eso, había planeado que ese profesor que sabía Braille me ayude, así, cuando yo llegaba a mi casa, me acostaba a dormir. Ni hambre tenía, me levantaba a las 4 de la mañana. A mí me gustaba levantarme para tener por lo menos un rato de silencio, porque todo el resto del día era bullicio: la maestra gritando, los autos, era un poco traumático. En mi casa no hay gritos, a lo sumo alguien sube la voz cuando avisa que hay que ir a comer.

El profesor integrador me dijo que con eso, que era lo único que yo necesitaba, no podía ayudarme, porque eso lo tenía que hacer mi familia. Me dijo que en la biblioteca había libros y me mandaba a leer o a esperar que sea hora de irme a mi casa. Ahí fue cuando me decepcioné de las clases de apoyo, porque no estaba haciendo lo que podía estudiar y llegaba a mi casa casi a la noche para ponerme a traducir la carpeta hasta la madrugada. Si había que hacer algún trabajo, me quedaba toda la

noche despierta. Hice dos o tres veces eso y me cansé. Me dormía en clases porque no tenía las horas suficientes de descanso y era una niña que jugaba los fines de semana cuando no tenía tarea, no tenía que tener tantas obligaciones que salían de la nada.

Hoy siento que ir a la escuela común fue una decisión un poco impuesta. Me hacían ver que si vos lograbas irte, era porque tu cabeza funcionaba. Si no, eras un mediocre, eras alguien que se quedó ahí porque no avanzó. Entonces yo decía que no soy así, que sé que puedo, que lo voy a lograr. Cuando yo estaba solo en el instituto, yo iba, hacía la tarea y podía jugar: después de la integración, ya no. Después de este momento tan abrumador y estresante, me acostumbré y puedo decir que tuve una primaria linda. Mis compañeros comprendieron, en octubre más o menos de ese año, que yo era una niña como ellos, que podían compartir conmigo. Tenía dos compañeros varones que querían estar conmigo, hacíamos juntos los trabajos, se sentaban conmigo, eso estaba buenísimo, sobre todo esa época en que en el colegio me miraban como un ser extraño, sobrenatural. Me han preguntado si yo era de la tierra o venía de otra parte [ríe]. Yo tenía que explicarles, porque los adultos no lo habían hecho: *no voy a comerte; me gusta la carne, pero la de vaca, no la de niño*, y esas cosas.

Después de eso, en cuanto a los profesores, fue complejo. Cuarto grado fue el mejor año, porque una profesora tuvo la capacidad de entender que yo no necesitaba esas clases de apoyo, entonces me daba las clases y me daba más tiempo para traducir la carpeta o me tomaba lecciones orales. Ella proponía, en las reuniones que hacían con el instituto, que no hacía falta que vaya a esas clases. Los del instituto pensaban que yo iba a dejar el colegio, porque muchos de mis compañeros dejaban, o que me tenía que costar porque a los demás les costaba mucho. Yo no sé muy bien qué es lo que pensaban, solo sé que hacían pantalla⁵⁸ cada vez que podían, de que yo era su alumna: cada vez que yo cantaba en la tele o en la radio, decían *ella es nuestra alumna, salió de acá*, aunque ya no iba a ese lugar.

Esa profesora de cuarto grado, me evaluó de maneras muy sencillas, sin obligarme a ir a esas clases de apoyo. Los otros me exigían cosas que no tenían nada que ver.

⁵⁸ Mostraban públicamente.

En quinto grado y hasta séptimo, volvía a ser todo como en tercero: me hacían traducir todo otra vez, con la diferencia que ahí eran como 20 hojas por día, más muchos trabajos escritos, más las evaluaciones. Era todo muy extenso y desgastante, otra vez. Los fines de semana, ya había empezado a dedicarme solamente a dormir, eran menos los momentos en los que podía ser yo.

Con las materias de ahora, me pasa, por ejemplo, en Biología, cuando yo me empiezo a interesar por el cuerpo humano, tenés que ver la investigación que hice y cómo quedó ese trabajo: tenía un montón de hojas y estaba re completo. Después solo pasaban las hojas y yo veía que ni segundos le dedicaban. Una vez hice un trabajo del sistema reproductor: empecé a las 2 de la tarde y terminé a las 6 de la mañana cuando me puse el uniforme y me fui al colegio. Me acuerdo que buscamos en internet, sacamos, conseguimos todo. Esa vez me dijo el profesor que yo *ilustre*. Yo le decía, ¿cómo *ilustro*? La respuesta era que no sabía, que haga algo en plastilina o que alguien me dibuje. Y yo le decía, *pero igual no veo, no es para mí*. Lo que hice fue armarlo en Braille, mi tío lo pasó a tinta, dibujó y le puso plasticola [pegamento de uso escolar] para que tenga relieve y lo pueda explicar. Yo lo expliqué de memoria, porque no me servía ese relieve para comprender: igual me saqué un 9.

A mí me decían en Sociales, *como vos no vas a ver tal lámina, entonces haceme la biografía completa de San Martín*. Eso usan para evaluarme: cosas que hago, en general, sola.

En Lengua no tengo problemas porque me gusta leer y escribir, escribo muy bien, bueno, yo creo que escribo muy bien. Leo incluso cosas que no me dan en el colegio, me gustan las novelas, los cuentos. Las evaluaciones escritas, me las dan oral, por ejemplo, a veces.

Matemática y Geometría, aprendí en mi casa, con mi tío, porque cuando me explicaban ángulos, por ejemplo, como no me describían nada, él me enseñaba de manera adecuada. La profesora hacía, imaginate escuchando: vamos a dar (golpea la silla dos veces) esto y esto. Yo solo escuchaba la tiza contra el pizarrón: este vértice lo voy a pintar para que se resalte. Yo decía ¿cuál es *este*? ¿Cuál es *el otro*? ¿Vértice? Y después decía que levante la mano el que no entendió y si yo decía que no

entendí, empezaba otra vez con *este* y *el otro* y el mismo ruidito de la tiza. Encima me decía: yo lo resalté en naranja y esta línea verde, incluso sabiendo que yo no veía. Ella también me dice: después te muestro. Ahora entiendo lo de los lados iguales y uno desigual, si es Equilátero y qué sé yo. A veces le decía que no entiendo y me hablaba más fuerte, como si yo no escuchara, pero explicaba sin describir.

En mi familia me explicaban mirando YouTube, porque no sabían, o iban a la casa de alguien para que les explique. Mi tío es un genio: te puede hablar de Sócrates, de Marx y de los Isósceles, todo. Era mágico, porque él estudió, pero no terminó, por cuestiones económicas, ahora trabaja en una carpintería y esas cosas. Los triángulos me los hizo en cartoncitos y cuando los tocaba recién entendía. Básicamente, tomó la posta y empezó a ser mi profesor.



3

Tercera parte

Capítulo 5

Experiencia(s), juventudes y discapacidad

Ojo cerrado y ojo abierto. Autopercepciones

Los sistemas educativos colaboran permanentemente con la contraposición binarista: *cuero sano - cuerpo enfermo*. El régimen de normalización de nuestras sociedades se sostiene a partir de esa división constitutiva: es un elemento central de los regímenes capacitistas, como afirma Campbell (2008) traducida por Pérez (2019), que además, genera diferentes modos (Schewe y Pérez, 2020) de concebir la discapacidad⁵⁹.

Autores como Danel (2018), Vain y Rosato (2005), consideran que la construcción del concepto discapacidad, se vincula a discusiones sobre sus contextos y formas de reproducción: si se considera que se trata de una cuestión social o cultural, el eje se pondrá en elementos y configuraciones de esos órdenes, lo que significa una diferencia sustancial con los modelos impuestos por los paradigmas vinculados a la medicina y al asistencialismo, que atraviesan la historia de la discapacidad. En este caso, como se manifiesta a lo largo del trabajo, consideramos que la discapacidad es una experiencia (Torres *et al*, 2007) y que no se puede (o resultaría absolutamente sesgado, insuficiente y reduccionista) definir solamente desde la perspectiva de organizaciones internacionales o disciplinas específicas, vinculadas a la salud, a la educación, o desde el campo del derecho⁶⁰.

El desarrollo de estudios sociales sobre discapacidad ha sido muy escaso en nuestro país, pero también en el resto de América Latina y en España (...). Tal vez, esta ausencia de cuenta de las dificultades que implica la construcción de la discapacidad como objeto de estudio sociológico. Las mismas se plantean, en primer lugar, a la

⁵⁹ Sobre las construcciones históricas del concepto, Moscoso (2020) presenta algunas consideraciones desde el origen del concepto hasta desarrollos actuales, publicados en el número monográfico *Políticas tullidas: identidad, cuerpos abyectos y discapacidad* de la revista *International Journal on Collective Identity Research*. Disponible en: <https://ojs.ehu.eus/index.php/papelesCEIC/article/view/21839/19806>

⁶⁰ Como ocurre en varios trabajos de investigación y otros espacios vinculados a la discapacidad.

hora de definir qué entendemos por discapacidad, al investigador “como combo cerrado” dos modelos explicativos contrapuestos: por un lado el modelo rehabilitador, desde el cual la discapacidad es entendida como una enfermedad de un agente individual y tributaria de asistencia médica. Desde una perspectiva contrapuesta, el modelo social anglosajón comprende a la discapacidad como el resultado de la inadecuación de la estructura social a las necesidades de las personas con discapacidad, inadecuación que solo puede ser entendida al interior del sistema capitalista desde el cual los “discapacitados” constituyen mano de obra no productiva. (Ferrante, 2009, p. 18)

Ferrante (2009) cuestiona los sentidos de pretender abordar sociológicamente el concepto de discapacidad partiendo desde una mirada médica, resaltando la importancia de recordar que tenemos un objeto de estudio *que habla* (Ídem). Entre estas consideraciones, la autora afirma que aún quienes se han propuesto superar los reduccionismos de estas dos posturas, reproducen el antagonismo sobre la naturaleza y la cultura. Para escapar a la postulación de instancias superadoras, refiere a Skliar (2000), Vallejos (*et al*, 2005), Sosa (2007) y Katz y Danel (2011), como autores que problematizan los modelos de abordaje desde campos disciplinares heterogéneos, para superar la *aceptación acrítica de estrechez analítica, que legitima prácticas normalizadoras* (2009, p. 19).

Resulta interesante señalar que los tres estudiantes presentan condiciones de vida absolutamente diferentes, por lo que, relatan la discapacidad de maneras singulares. El trabajo con biografías, permite analizar también los vínculos entre las autopercepciones sobre la discapacidad y los procesos educativos: en este caso, de las tres biografías, si bien se diferencian con respecto a sus vivencias, Ayelén y Leandro usaron la palabra “rarito”⁶¹, para referirse a la discapacidad. La particularidad es que, lejos de reconocer ese adjetivo como asociado al capacitismo (Mello, 2016) o a la disfobia (Moreno Molina, 2019), lo reconocen simplemente como una forma más de verse, o de que les vean.

⁶¹ A partir de aquí, se incorporarán, entre comillas, algunas partes de los relatos de Ayelén, Leandro y Ernesto. En cursiva, se mantienen conceptos teóricos y citas.

Ayelén aclaró que no se siente inferior y que “percibe equidad”. Menciona que no se siente limitada en cuanto a sus posibilidades, explicando sus logros (principalmente los escolares) con sus ansias de aprender. Cuando menciona que no le informaron sobre las “dificultades que podía llegar a tener”, aclara que “no hubo un trauma”, porque no reconoce otra forma de vivir o de ver. Siente que la discapacidad es una condición aclarando la diferencia entre lo que percibe la sociedad, que, usa el concepto como sinónimo de diferencia y limitaciones. Ayelén habla con seguridad de su potencial y quiere transmitir esa fuerza a todas las personas que la rodean. El asunto de las diferencias aparece en su relato vinculado también a cuestiones estéticas, para señalar que la discriminación puede encontrar un posible origen hasta en modos distintos de vivir. Ella reconoce que la discapacidad no es cuestión de patologías o capacidades.

Para Leandro, conocer otros jóvenes con discapacidad fue clave para valorar lo que él es. No ser el único, identificarse con pares, con quienes además comparte un espacio deportivo, significó la construcción de otros sentidos con respecto a la experiencia de la discapacidad. En este sentido, las investigaciones de Venturiello, señalan que:

Entre las diferentes experiencias de rehabilitación relatadas, las que mostraron fortalecer en mayor medida la subjetividad y recomponer los lazos sociales de las personas con discapacidad son aquellas que cumplen con dos elementos: por un lado, proveen un aprendizaje para desempeñarse con sus nuevas disposiciones corporales en sus hábitats cotidianos como, por ejemplo, cuando se enseña a cocinar utilizando una mano; por el otro, fomentar el encuentro (re)creativo con otras personas con discapacidad. Este aspecto posibilita el intercambio de saberes y experiencias entre pares que potencian la posibilidad de transgredir el lugar de menosprecio y aislamiento social al que se los reduce. (Venturiello, 2014, p. 191)

Ernesto, vincula la discapacidad con “la mente”, o con “andar mal de la cabeza”. Su forma de referirse, deja ver que, por momentos, siente que no es un joven con discapacidad, sino, por el contrario, “solamente” es sordo. En este sentido,

Cuando no se habla de ‘discapacitados’ se suele hablar de personas con ‘capacidades especiales’, ‘capacidades diferentes’, entre otras adjetivaciones. No obstante, el hecho de adjetivar con los términos ‘especial’ o ‘diferente’, sin explicitar ‘respecto de qué’ ciertas personas son supuestamente ‘especiales’ o ‘diferentes’, contribuye a fijar identidades, y por tanto reducir la complejidad que todo sujeto tiene en su relación con la comunidad. (Pérez, 2014, p. 168)

Entre esas complejidades, las patologías tienen también diferentes sentidos para cada uno: Leandro comienza anunciando que tiene Dextrocardia, pero que su corazón ya está “mejor que el de una persona normal” y Ernesto espera que puedan curar pronto, la consecuencia de su accidente. Algunos autores (Planella y Pié Balaguer, 2012; Mc Ruer, 2013 y Pérez, 2019) afirman que se produce una hipercorporización⁶² que influye en las autopercepciones de aquellos sujetos que *fueron anormalizados* (Pérez, 2019).

En este caso, los tres se niegan a utilizar *apoyos*⁶³ que resulten demasiado visibles o evidentes. Si en la escuela de Ernesto alguien comienza a usar la LSA⁶⁴, va a despertar la curiosidad de docentes y estudiantes, que se acercarán a mirar y preguntar (por lo que se pudo observar y consultar, siempre intenta pasar desapercibido); para Leandro, implicaría también ser mirado y podría desencadenar esas preguntas que no quiere que le hagan y, en el caso de Ayelén, la evidencia de que tiene una discapacidad visual, podría volver a presentarle situaciones de burla, como cuando fue víctima de las de sus compañeros.

Quien mencionó sus sueños para un posible momento post discapacidad, Ernesto, al momento de construcción de las narrativas, tenía expectativas de curarse por la promesa de un implante coclear⁶⁵ por parte de un organismo de asistencia social. El problema con esa promesa fue que, al hacerle la cirugía, se dieron cuenta de que

⁶² Es decir, la *reducción a un aspecto de su existencia, específicamente de su cuerpo* (Pérez, 2019, p. 33)

⁶³ En tanto estrategias específicas para resolver situaciones.

⁶⁴ Lengua de Señas Argentina.

⁶⁵ Transductor que transforma las señales acústicas en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo. Para más información, se puede consultar material de organizaciones como Federación AICE: http://implantecoclear.org/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=82

tenía un proceso de osificación de cartílagos, que no permitió la realización del implante. Comunicaciones posteriores con su abuela, me permitieron saber que había vuelto a su casa, después de meses de cirugías y tratamiento en Buenos Aires, sin escuchar.

Estas autopercepciones, coinciden con lo que afirmábamos en capítulos anteriores: la discapacidad es una experiencia (Ferrante y Venturiello, 2014; Mello, 2014) política y cultural. Otro ejemplo interesante, en ese sentido, es la forma que elige Leandro para referirse al espacio deportivo que habita, coincidiendo con el planteo de Venturiello (2014) sobre la potencia de ese tipo de lugares, que combinan aprendizajes y vínculos afectivos, donde, además, no se perciben las sospechas que plantea Ferrante:

Las ideas sobre la nobleza del deporte adaptado son fuertemente cuestionadas, desde la década de 1970, por los *Disability Studies*. Dentro de esta tradición, aquellos estudios enmarcados en el modelo social anglosajón señalan que el deporte adaptado promueve la opresión de las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, se cree que el deporte adaptado disciplina al cuerpo discapacitado, al inculcar el desarrollo de las propiedades reunidas por el cuerpo capaz (anclado en el mito de perfección corporal e intelectual) [Oliver, 1984; Finkelstein, 1993]. Es por esto por lo que se cree que el deporte adaptado promueve la industria de la rehabilitación (Union of the Physically Impaired against Segregation, 1976) y obstaculiza la toma de conciencia de las personas con discapacidad. (Ferrante, 2013, p. 160)

La autora critica también la representación mediática de estas actividades, porque generan un ideal de cuerpo, que ha sido llamado *el super crip* y lo traduce como el *súper discapacitado*, porque reproduce aquellos valores vinculados al cuerpo legítimo, pero completamente alejados de la mayoría de las personas con discapacidad. Por eso, se insiste aquí, con la necesidad de recurrir a las experiencias, para narrar y analizar los sentidos asociados a la educación: los espacios educativos, así como los del deporte adaptado, son como *una escuela de moralidad* (Wacquant en Ferrante, 2013), *en la cual, a través del cuerpo y el movimiento, se inculca un modo de ser, pensar y sentirse 'discapacitado', asociado a la categoría nativa rengo* (Ibíd, p. 164).

En un trabajo que explora el vínculo entre los conceptos de discapacidad e inclusión desde las lógicas coloniales contemporáneas, Núñez Parra (2020) afirma que no se ha problematizado lo suficiente la forma en que se comprende epistémica y ontológicamente la discapacidad *como resultado de prácticas coloniales impregnadas de estructuras eurocéntricas de poder* (2020, p. 63). Para esas lógicas: *este cuerpo mutilado, ingobernable, incivilizado, pero también expresión de resistencia, pasó a ser a la vez un cuerpo improductivo* (Ibíd, p. 64) y el concepto de inclusión (con sus correspondientes prácticas y políticas) pasó a ser indicador de su impuesta y autoritaria *refuncionalización*. Se vuelve evidente más adelante, cómo aparecen las dinámicas, vinculadas, además a los relatos que aparecían en el capítulo de descripción del contexto, a partir de las publicaciones en los medios de comunicación: hay una clara intención de trabajar para que los estudiantes con discapacidad (como los demás estudiantes que van a la secundaria) puedan transformarse en ciudadanos *útiles*.

En este caso, el aporte de los Estudios Críticos en Discapacidad consiste en considerar *la complejidad política, ontológica y teórica de la categoría de discapacidad mediante la vinculación a otras identificaciones, y su interrogación como fenómeno (re) presentado a nivel psíquico, cultural y social* (López Radrigán, 2020, p. 98), reconociendo y marcando los límites de los monopolios de la norma, las leyes y el modelo binarista moderno.

Género(s) y discapacidad(es). Notas sobre la autonomía

Ernesto puede trabajar, se mueve con soltura por las calles del lugar donde vive, hace compras, tiene un taller; Leandro es *youtuber*, disfruta de las fiestas con amigos, hace deportes. Ernesto y Leandro salen de sus casas, para otras actividades que no son las escolares, Ayelén no. Leandro dice que va a los cumpleaños con sus amigas mujeres, porque los varones son más conflictivos, cuando narra las dinámicas de las fiestas a las que asiste.

Ayelén indica que, por ser mujer, no se le permite salir. Supone que es “bastante más vulnerable” que un varón, que los varones están menos expuestos.

Algunas autoras afirman que las mujeres con discapacidad, históricamente, han sido víctimas de una doble discriminación (Moya, 2009), otros, por la sobreposición entre violencias sexistas y violencias capacitistas (Mello en Schewe, 2020) afirman que se trata de múltiples formas que se intersectan (Schewe y Yarza de los Ríos, 2019). En ambos casos, la escuela se encarga de sostener -a partir del disciplinamiento de las sexualidades- la complicidad con mecanismos de opresión:

Esa imposibilidad a una vida independiente tiene como efecto no solamente su infantilización, opresión y autoconstrucción de las mujeres con discapacidad como incapaces, inferiores, subalternas, sino que, (...) termina convirtiéndose en una cuestión de vida o muerte: las mujeres con discapacidad son negadas como plenas sujetas de derecho hasta tal punto que son animalizadas, deshumanizadas. (Cobeñas, 2016, p. 189)

Además de las preguntas vinculadas a por qué hay menos mujeres que varones con discapacidad en las escuelas (Tobón Rendón, 2019) también *debemos preguntarnos acerca de la distribución diferenciada de precariedad que afecta a este grupo haciendo sus vidas menos aprehensibles, menos dignas de ser vividas* (Cobeñas, 2016, p. 200). Lo interesante de las conversaciones sobre el tema es que en ningún momento se expuso que son los violentos los que tienen que dejar de serlo, sino que son las mujeres las que tienen que cuidarse o resguardarse para mantenerse a salvo. Ayelén deja entrever sus deseos de independizarse, irse a estudiar y formar una familia, auto-responsabilizándose de las implicancias que esto tendría para su familia, confirmando que,

La regulación y el control de la sexualidad en mujeres con discapacidad, a quienes se les niega todo poder sobre su propio cuerpo está asociado a un discurso heteronormativo que también supone un modo de control, (...) consecuencias graves que reducen la vida de las mujeres con discapacidad a ir de la casa a la escuela y no poder decidir sobre su cuerpo, su tiempo y actividades. (Cobeñas, 2016, p. 201)

Se mencionaba en trabajos anteriores (Schewe y Yarza de los Ríos, 2019) que -como plantean Moscoso (2007) y Yappert y Espinetta (2014)- las teorías feministas

y las teorías críticas de la discapacidad todavía están trabajando para provocar un encuentro contundente de sus trayectorias, comunidades, conceptualidades, metodologías: encuentro necesario para comenzar a tejer intervenciones en las políticas escolares de género.

En este sentido, Balza (2011) recuerda que los estudios feministas que surgieron en los años '90 comenzaron a abordar *la discapacidad desde un paradigma teórico propio de los estudios de género, con una perspectiva crítica del sistema de género y opresión* (2011, p. 57), desde las estructuras del orden social dominante. Una forma interesante de complementar esta perspectiva es la de Cruz Pérez (2011) quien retoma el trabajo de Jenny Morris, una activista con discapacidad, referente en estudios feministas, sobre los orígenes de esta corriente: *nos ofende que se silencien nuestras voces, de manera que no se reconozca la opresión que padecemos, y definimos como injusticia la exclusión de las personas discapacitadas del núcleo de la sociedad* (Morris, 1996, p. 31). Por otro lado, Cruz Pérez enfatiza en la pluralidad de estudios sobre estas temáticas, recordando que, las luchas de las mujeres con discapacidad, actualizan las formas de conceptualizar y analizar las temáticas vinculadas.

La situación que tuvo que atravesar, vinculada a la figura del bastón, que se enuncia en el relato de Ayelén, remite al planteo de Vite (2020), quien -inspirándose en la académica feminista Sara Ahmed- analiza *los puntos encarnados no sólo de la fragilidad, sino también del propio andar (...) en el cual el cuerpo, las emociones y la vida cotidiana son interpelados por las normas* (2020, p. 18). La autora sostiene que los sentidos de la fragilidad también son sinónimos de resistencias:

No se trata de esperar a encarnar una “condición frágil” porque la fragilidad en sí misma no quiere decir discapacidad, vejez, infancia, etcétera, sino practicar la fragilidad para contrarrestar ideales capacitistas o de otra índole y crear otras posibilidades. Hablo específicamente de la discapacidad y de la enfermedad porque me atraviesan corpusubjetivamente y porque se han convertido en una bandera contracapacitista para asumir, encarnar y practicar la fragilidad. (Vite, 2020, p. 17).

La autora problematiza la noción de fragilidad, indicando que la autosuficiencia puede convertirse en un mandato capacitista, como un ideal regulatorio y propone el concepto de agencia para aquellas prácticas transformadoras que los desafían. En este caso, señala que *para Virginia Villaplana (2017), la potencia del agenciamiento tiene que ver con desarrollar otras formas no hegemónicas de enunciación de la subjetividad desde lo colectivo e interrumpir las formas dominantes* (Ibíd, p. 19).

Reírse de uno mismo: youtubers y seriéfilos

A partir del 2004, se difundieron redes sociales que se volvieron famosas (Piulachs Castrillo, 2018) y son usadas masivamente hasta nuestros días. Podría decirse que un youtuber es quien utiliza la conocida plataforma para subir y compartir videos, pero se ha definido un perfil de los youtubers, que es necesario retomar aquí para señalar lo interesante de ciertas construcciones en las redes sociales, vinculadas a la discapacidad. Algunos autores (Vargas y Peñuela, 2020) señalaron cómo el trabajo con los nuevos discursos de los contenidos compartidos en un canal Web, contribuye a la formación, perfil político y construcción de ciudadanía, además de permitir ingresos económicos, para quienes se vuelven referentes juveniles a partir de conseguir grandes cantidades de seguidores.

En el canal de Leandro y sus amigos, se puede ver videos sobre la transición niñez-adolescencia, sobre las formas ideales de vivir y de ser en oposición a las que ellos consideran reales (videos de expectativa versus realidad) y sobre juegos, con lo que llaman *prendas*. Tienen pocos suscriptores, pero bastante dinamismo en la sección de comentarios, donde quienes siguen la actividad del canal, les alientan a seguir subiendo videos, les escriben sugerencias y les preguntan cuándo subirán el siguiente.

Barbero (2012) afirma al respecto, que no consumimos pasivamente lo que los medios ofrecen, sino que construimos vidas y ciudadanía, a partir de lo que implica para la subjetividad, la elección de acceder a cierta información o a algunas formas estéticas y comunicativas. Por ejemplo, las series que mira Leandro, se vinculan a

la marginalidad, a seres que vienen de otros planetas o a cantantes que cambiaron sus vidas gracias a la música: fueron admirados, famosos, pero tienen historias de infancias en situaciones de vulnerabilidad.

En este sentido, se puede apreciar actualmente, el trabajo de cientos de youtubers con discapacidad, quienes, en algunos casos, difunden cuestiones vinculadas a la temática específica de la discapacidad (accesibilidad, explicaciones de conceptos, historias de vida), pero en otros, eligen temáticas como moda, música, política, viajes, deportes. Una de las novedades que vincula estas producciones con el trabajo de Leandro y sus amigos es que se alejan de las miradas estereotipadas, sesgadas, parciales y patologizantes de la discapacidad en los medios de comunicación (Aledo, 2007), para proponer nuevos sentidos compartidos. Revisando sus historias, se puede ver que la mayoría comenzó a subir videos con intenciones de catarsis y terminaron creando una herramienta comunicativa de desarrollo.

Leandro recurre al humor también como parte de sus relatos para este trabajo, mencionando que es el *payaso* y que tiene una banda de *terribles* en su curso. Su límite con el humor está, justamente, en su discapacidad: permite que *le jodan* por gordo, pero no por lo que llama *lo físico*. También hay una molestia en las preguntas sobre sus procesos de salud, por lo que podría decirse que esta actitud de Leandro iría en contra de lo que algunos autores llamaron porno- inspiracional (Young, 2014; Muñoz, 2014) y coincide con una propuesta de contra- capacitismo transmediático, por la forma en que se muestra públicamente en la Web.

Cyborgs y cuerpos otros

Ayelén y Leandro quieren ser médicos y manifiestan especial interés en la Biología. Mencionan la importancia vital de la sangre, el corazón, los órganos. También reconocen la diversidad de cuerpos y la sorpresa que les causa conocer sobre estas temáticas. Ernesto y Leandro también mencionan la posibilidad de conexiones entre cuerpos y máquinas: corazones latiendo dentro de una, respuestas artificiales a órdenes cerebrales, implantes. El interés de Ernesto tiene una particularidad vinculada

a su proceso vital: la promesa de que un implante le devolvería la audición le condujo a indagar sobre esos artefactos y su funcionamiento. Para él no hay secretos con las máquinas: lo básico ya fue inventado y queda recrear y sorprender.

Los vínculos entre el cuerpo y las máquinas, históricamente fueron abordados por los científicos desde una perspectiva tecnicista. Desde el *Manifiesto Cyborg* de Donna Haraway (1989) es posible comenzar a comprender los sentidos políticos de representación, vinculados a las teorías sobre el cuerpo/máquina. Las preguntas que resuenan, en este sentido, son las de Ojeda Tejerina (2012, p. 8), *¿podemos aplicar el cyborgs de Haraway como un modelo de estudio de la discapacidad con el que reconstruirnos? ¿Podría la política del cyborgs romper la dicotomía entre cuerpo sano y cuerpo enfermo, capaz y discapaz o normal y patológico?*

No vamos a desarrollar en este trabajo las complejidades del planteo de la autora, pero podríamos construir las posibles respuestas, recordando su afirmación sobre una posible renegociación de las metáforas públicas del sujeto-cuerpo. Haraway reivindica en lo que propone como *mito*, la posibilidad de guerras de cyborgs y de las técnicas de control del planeta a partir de las tecnologías, pero también indica la potencia de un *híbrido* que transgrede todas las categorías construidas sobre el cuerpo. Otros sentidos fueron construidos sobre la relación cuerpo- máquina, a partir de la consciencia de dominación (Sandoval, 2004), para explicitar que, sobre el cuerpo precarizado se pretende un funcionamiento automático, servil al capitalismo en formas extremas.

Zereaga, Tutivén y Bujanda (2020) sostienen que *fue la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo lo que permitió la emergencia de la llamada normalidad. El cuerpo devino cuerpo normado* (2020, p. 152). Por eso, con las tecnologías de poder es posible repararlo, si no están completos o no responden al ideal biopolítico, generando una nueva ortopedia. Los autores afirman que el sueño de la razón capitalista *produce Cyborgs*, desde pequeños implantes, hasta las más complejas intervenciones del transhumanismo.

En sus estudios sobre las cuestiones del cuerpo y su particular relación con las implicancias de la discapacidad, Venturiello, afirma que:

La convivencia con la propia dolencia les otorga un conocimiento sobre sí mismos que supone una combinación de las propias percepciones con los saberes médicos que provee el profesional de la salud. Parte de la reconstrucción de un nuevo orden corporal y cotidiano, según se desarrollaba anteriormente, supone una acumulación de conocimiento sobre las propias necesidades y cómo atenderlas. (Venturiello, 2014, p. 190)

En este caso, la discapacidad no implicó dolencias manifiestas, tampoco Leandro cuando menciona sus procesos de salud, los describe de esa forma. Sin embargo, resulta necesario reconocer, que la discapacidad, en tanto experiencia, en los tres casos, significó conocimientos particulares y formas de autopercepción que diferencian a este estudio de aquellos que reconstruyen biografías de estudiantes con discapacidad considerando casi exclusivamente cuestiones vinculadas al déficit. En este caso también es necesario recordar que, *el límite que la biopolítica del rendimiento y sus dispositivos tecnológicos intentan establecer entre capacitados y discapacitados, entre exitosos y perdedores, es una frontera porosa y políticamente reversible* (Zereaga, et al, 2020, p. 162).

¿Puntos de inflexión o incidentes críticos?

Mello (2014) recuerda que quienes gestaron el modelo social de la discapacidad, olvidaron la dimensión política de los cuidados y del dolor. En este trabajo, es necesario reivindicar que el dolor, es parte de procesos vitales determinantes de continuidades y rupturas.

Leandro, Ernesto y Ayelén manifestaron que la discapacidad también implica situaciones de llanto, sensación de imposibilidad, formas de violencias. Los tres comenzaron varias de las entrevistas con relatos de situaciones felices de sus vidas, pero, en momentos inesperados, se encontraron -a veces con sorpresa- movilizados emocionalmente. También es necesario explicitar aquí que los tres solicitaron que se extraigan y no se publiquen como parte de este trabajo, algunas cuestiones al respecto, que fueron dichas *sin querer*.

Algunos autores afirman que se trata de *puntos de inflexión* (Muñiz Terra, 2018) cuando aparecen momentos de ruptura y otros, *de incidentes críticos* (Rivas Flores, 2012).

La corriente biográfica norteamericana, que ha construido una aproximación específica denominada "curso de vida", ha desarrollado el concepto de "turning points" o "puntos de inflexión" para analizar aquello inesperado que introduce cambios en las trayectorias vitales (Elder, 1989). Desde esta vertiente se sostiene que es posible analizar la transición de las personas a lo largo de su vida centrando la mirada tanto en los movimientos de los individuos y en las transiciones de un evento a otro que representan cambios graduales, como en los acontecimientos que marcan un "punto de inflexión" y un cambio importante en la dirección de esa transición. Al respecto Hareven y Masoaka (1988, p. 271) señalan que el "punto de inflexión" refiere a procesos en que se produce una alteración del curso de vida, que implican la evaluación de ciertas opciones y estrategias a seguir por parte de los actores. (Muñiz Terra, 2018, p. 5)

Ernesto comienza su autobiografía exponiendo el vínculo con su madre y su percepción sobre el abandono, continúa con el dolor del accidente y la expulsión de la escuela; Ayelén narra el asalto que sufrió en la calle; Leandro, vincula el llanto a la pérdida de su abuelo y las frecuentes cirugías, el *bajón* sobre lo que no puede resolver (inicialmente, se trató de una aclaración cuando se dio cuenta de que estaba construyendo su relato desde la relativización de su dolor y de los discursos de superación -o como se citaba anteriormente- pornoinspiracionales: *no todos los días eran arcoíris y campanitas por todos lados*). Los padres también fueron parte de los relatos sobre el dolor, sobre todo cuando hablaron de separaciones: posibles o acaecidas en el pasado.

En el caso de Ernesto, se propone que el hecho de *quedarse sordo* se acerca más a la noción de incidente crítico, como la situación de asalto que narra Ayelén y la cirugía de la pierna que narra Leandro, porque, se considera que, dado su *carácter emocionalmente desestabilizador (los Incidentes Críticos deben ser reconocidos como una situación conflictiva por quien los experimenta)*, estas situaciones ponen en crisis el "ser" (Valdés y Monereo, 2012, p. 196).

Es imposible abarcar en este estudio los alcances e implicancias de estas situaciones, pero se puede avizorar que, en el primer caso, se iniciaron procesos de cambios con respecto a la salud y la escuela, que -como en el tercer caso- trajeron aprendizajes de comienzos vinculados con la experiencia de la discapacidad. La situación vivida por Ayelén, en cambio, estuvo específicamente vinculada a la autonomía y a una cuestión de género, porque la experiencia de discapacidad estaba considerada como preexistente.

Parece esos locos. Notas sobre la normalidad y la locura

Los tres, en algún momento, refieren a la normalidad mediante ciertas contradicciones: en algunas cuestiones se perciben como *normales*. Por ejemplo: “fui criada como una persona normal”, “el corazón mejor que el de una persona normal”, o “parte de la normalidad” y en otras, contraponiéndose a cuestiones como: “siempre hubo una brecha muy importante entre el normal y yo”. Lo anormal se vincula a la rareza, a la torpeza, lo extraterrestre, a lo especial y lo normal, a lo perfecto, lo sano.

Otra de las separaciones, es la posibilidad que plantea Leandro, de ser “normal físicamente pero mentalmente no”, porque “una persona con retraso ya no viene a ser normal” o porque “hay quienes son como cualquier persona, pero el físico no dice lo mismo”. Por otro lado, Ernesto sospecha que el director de la escuela común no lo aceptó al volver después del accidente, porque se había “quedado torpe de la mente”.

La contraposición binarista normal- anormal, no les pareció pertinente. Leandro señaló que no sabía si anormal era la palabra que quería decir: cuando se trató de opuestos, eligieron hablar de “una persona que ve”, los “que tienen dos piernas”, señalando a quienes no vivencian la discapacidad.

En el relato de Ayelén, aparece la identificación de la escuela como el primer espacio de selección de lo normal: “esto es de normales y esto es de ciegos”, a partir de las expresiones de los profesores y los directivos, cuando comenzaron a explorar cuestiones de los procesos que denominaron *integración escolar*. Señala también que ella lo tomó, pero que no está completamente de acuerdo con esa forma de

nombrar. Habló de la existencia de una brecha vinculada a la sospecha sobre sus capacidades, que habilitó las acciones específicas que la condujeron, a perder el tiempo, durante un año. Otro de los elementos que se suma a las discusiones conceptuales, es el de identificarse con otros. A Leandro le parece tranquilizador no ser “el único”.

Es interesante señalar al respecto, la manera en que la normalidad opera como un *criterio de demarcación, selección, separación y reconocimiento de la discapacidad* (Rosato y Angelino; 2009, p. 26) a través de una forma particular de reproducción ideológica. Con respecto al concepto normalidad, Rosato y Angelino (2009) lo interpretan proponiendo una doble acepción: por un lado, refieren a un estado natural de las cosas y -por otro- a parámetros de reglas o normas.

En ambos casos, define a su opuesto, la anormalidad, y es en esa definición que establece, al mismo tiempo, un criterio de funcionalidad, de utilidad y de capacidad de adaptación a los desafíos y resolución de problemas de la vida cotidiana. Lo normal se asemeja a lo eficiente, lo competente y lo útil, un cuerpo normal se puede adaptar eficientemente a la vida productiva. Lo normal también es entendido como una convención de la mayoría, a la vez que considera la totalidad -el “todos” como un todo homogéneo- cuya regularidad adquiere un valor prescriptivo: como son todos, es como se debe ser. (Rosato y Angelino; 2019, p. 28)

Siguiendo a las autoras, las dudas o contrariedades que aparecen en los relatos que se analizan, coinciden con las identificaciones con aquello que se percibe como propio y lo que no, en un intento de demarcarse y separarse de los prototipos, pero, como eso también podría implicar ser expulsado a territorios de exclusión (Butler; 2002, p. 19), aparece de forma confusa o contradictoria.

Rosato y Angelino (2009) mencionan que la norma se constituye en un universal, pero que define una particularidad: los condicionantes estructurales de la discapacidad no se muestran como evidentes, pero desencadenan marcas en el cuerpo y prácticas excluyentes. En esta misma dinámica, se articula la normalidad como categoría, a partir de la que se *produce* la discapacidad, por los mecanismos de *poder*,

legitimación, reconocimiento, clasificación y orden (Rosato y Angelino, 2009, p. 233).

Resulta interesante para este tipo de trabajos, por las posibilidades de conversación e intercambio, la pregunta de Ayelén: *¿qué otra palabra podría utilizar?*

Capítulo 6

Pérdidas de tiempo y decisiones ajenas. Las trayectorias reales y las formas de transitar la experiencia escolar de estudiantes con discapacidad

El tiempo les preocupa a los tres de formas distintas, pero aparecen dos enunciaciones en común: aprovecharlo antes de que pase la juventud y recuperar lo perdido con cuestiones que no fueron necesarias. Las decisiones que fueron tomadas permitieron la construcción de continuidades, que serán analizadas en este apartado a partir de su configuración con la discapacidad y los circuitos específicos que se crean para la escolarización a partir de los diagnósticos.

Tiempo, espacio y currículum

Se han construido múltiples formas de analizar las temporalidades de las trayectorias escolares. En este apartado, se aborda la percepción del tiempo y se explicita una posible línea que servirá de síntesis gráfica. Estas líneas de tiempo fueron elaboradas con las narrativas, según sus cálculos y relatos.

Ayelén insiste con que no quiere “perder” más el tiempo, porque perdió dos años de su vida, con apoyos que no necesitaba. En el caso de Ernesto, también aparece una cuestión de pérdida con respecto a la escuela de Educación Especial. Leandro entiende que la juventud es un momento para disfrutar ciertas cuestiones que después, pareciera, desaparecerían o serían inaccesibles.

Leandro nació en el año 2002 y al momento de la entrevista (2018) cursaba el tercer año de la secundaria:

Gráfico 1. Tiempos en las trayectorias de Leandro

2002	2005	2006	2010	2011	2012	2016	2015
Nació Primeras intervenciones quirúrgicas	Cirugía riñón. Ingreso a sala de 5	Colegio adventista: primer grado	Escuela domiciliaria: cuarto grado	Escuela estatal: sexto grado	Cirugía pierna	Ingres a la secundaria	Ingres a Básquet

Fuente: elaboración propia

Ernesto nació en el 2000, al momento de las entrevistas (2017) tenía 17 años y estaba en tercer año de la secundaria. A los 14 se “quedó sordo”.

Gráfico 2. Tiempos en las trayectorias de Ernesto

2000	2006	2014	2015	2016
Nacimiento	Comienza la escuela primaria	Accidente	Ingres a la Escuela Especial	Ingres a la Secundaria

Fuente: elaboración propia

Ayelén también nació en el 2000 y al momento de la entrevista (2019) casi termina cuarto año, cursó primer grado a los siete, segundo a los ocho y a los nueve el preparatorio para el ingreso a la escuela común. En 2009, intentó entrar a la Escuela de Música y la rechazaron, finalmente, en 2013 ingresa.

Gráfico 3. Tiempos en las trayectorias de Ayelén

2000	2005	2007	2009	2010	2013	2015
Nacimiento	Nivel inicial y centro de	Primer grado en el instituto de				

	rehabilitación	Educación Especial	Preparatorio para la escuela común. Negativa de ingreso a la Escuela de Música.	Situación de doble escolaridad. Escuela común, tercer grado. Episodio del bastón	Ingreso a la Escuela de Música	Ingreso a la secundaria
--	----------------	--------------------	--	--	--------------------------------	-------------------------

Fuente: elaboración propia

Lo que se considera aquí en relación al tiempo, se vincula estrechamente a las oportunidades y la disponibilidad de recursos en cada contexto. Cabe destacar que, las opciones en el caso de Ernesto, fueron limitadas: la cirugía (que aún no había sido realizada al momento de las entrevistas) fue por una donación de un organismo estatal, la disponibilidad de acceso a las escuelas fue entre las tres instituciones (dos cercanas al domicilio y la otra es la única escuela de Educación Especial, en la zona urbana de la localidad).

Entre las normativas que organizan el nivel secundario, la Resolución 93/09 explicita que es necesaria una revisión de las propuestas y los recursos disponibles, para constituir una *apuesta política*, que tome como eje central, las trayectorias reales de los estudiantes y las decisiones con respecto a los aprendizajes:

Rearticula, a partir de ello, los grandes componentes y variables que tradicionalmente funcionaron como organizadores del planeamiento: el currículum, la organización, la gestión y los recursos, así como las variables tiempo, espacio y agrupamientos. La tarea será no replantear cada uno de estos componentes por separado, sino incorporarlos como dimensiones presentes en la construcción de una propuesta escolar integrada. (Consejo Federal de Educación, 2009, p. 5)

En este cruzamiento: tiempo- recursos- decisiones- autoridad, son infinitas las posibilidades de continuidades y discontinuidades. Entre Meirieu (1998) y Greco (2007), podemos afirmar que las decisiones que se toman en los procesos vinculados a la educación, se vinculan a la diferencia entre *fabricar* y *darle nacimiento* a

ese estudiante *otro*. Como se infiere a partir de los relatos, los docentes tuvieron un lugar central en las decisiones, son percibidos como *guías* de los procesos.

La percepción sobre el tiempo de los tres estudiantes está vinculada, a decisiones que ellos no pudieron tomar o sobre las cuales no pudieron intervenir. Retomamos aquí lo planteado por Greco (2007) en cuanto a que la sociedad ha transformado a niños y jóvenes en sus enemigos, inhabilitando sus capacidades, vulnerando su derecho a la educación y a elegir su proyecto de vida⁶⁶.

Una de las investigaciones que consideramos relevantes con respecto al curriculum, corresponde al trabajo de Calderón Almendros y Habegger Lardoeyt (2012) en el que se plantea la lucha de una familia de un estudiante con Síndrome de Down, contra la escuela, para demostrar que su hijo podía cursar toda su trayectoria escolar en la escuela común. Esto implicó romper con el orden natural que se ha construido hegemónicamente *de quienes nacieron para pensar, actuar socialmente, saber y poder sobre los que nacieron para las manualidades y cuya palabra no tiene lugar, no cuenta* (Greco, 2007, p. 96).

El mexicano Quiróz, en 1992, analizó los sentidos del tiempo en la escuela secundaria. Si bien se trata de un estudio que corresponde a un contexto y un momento histórico bastante distinto al que se analiza en este trabajo, es interesante su propuesta de pensar que el tiempo tiene sentidos diferentes: para las autoridades, los docentes y los estudiantes. Los *atrasos* que mencionan Ayelén y Ernesto, corresponderían a los tiempos de las autoridades y a los tiempos normativos del sistema educativo: a tiempos de control, vigilancia y deber ser. El autor menciona que, para los estudiantes, el tiempo se vincula a decisiones de la vida personal, a intereses extraescolares: televisión (podría tratarse actualmente de internet, ver series, jugar en línea), amigos, deportes; lo que coincide con los sentidos que confiere Leandro (Quiróz, 1992).

⁶⁶ Algunas de estas reflexiones fueron expuestas en el artículo: Schewe, C. (2018). Autoridad, reconocimiento y emancipación. Horizontes Pedagógicos, 19 (2). Disponible en: <https://revistas.iberro.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1157>

Con respecto al currículum, hay algunas consideraciones que se retoman de la tesis de maestría *Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad. Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación*, de mi autoría⁶⁷ en la que analicé los objetivos y metas de las escuelas de Educación Especial en la provincia de Misiones. Cuando los entrevistados describían las dinámicas vinculadas a los procesos entre estas instituciones y las escuelas secundarias, noté que, si bien los estamentos institucionales analizados, explicitaban intenciones de lograr lo que denominaba en ese momento *la inclusión educativa de personas con discapacidad al sistema educativo común*, entre lo que narraban sobre sus prácticas, no mencionaban algunas cuestiones que resultarían fundamentales para lograr estos procesos:

- *La alfabetización de las personas con discapacidad.*
- *Las implicancias para la enseñanza en procesos de inclusión.*
- *La articulación de planes de estudios de las instituciones común y especial.*
- *Los requerimientos de ingreso y agrupamiento de la educación común.*
- *Las actividades que realizarían con las instituciones de educación común para lograr el trabajo en conjunto.* (Schewe, 2008, p. 83)

En este sentido, planteaba una necesidad: el posicionamiento de los docentes y los estudiantes, como participantes de los procesos de implementación de políticas públicas referidas a las personas con discapacidad, entendiendo a la alfabetización como la principal herramienta de empoderamiento para el ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades. Además, en las conclusiones, dejaba la propuesta de trabajar para:

La articulación clara y explícita de los planes de estudios y propuestas curriculares de las instituciones de educación común y especial, para facilitar la incorporación de los estudiantes que forman parte de las escuelas especiales a las escuelas de educa-

⁶⁷ Tesis presentada a la Carrera de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes, en abril de 2018, como requisito parcial para la obtención del grado académico de Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades con Orientación en Investigación Educativa.

ción común, siendo conscientes -ellos y sus familias- de los requerimientos curriculares correspondientes. En los casos analizados y a falta de documentos que expliciten los procedimientos en la provincia de Misiones, son los equipos de apoyo quienes deciden quienes participarán de los procesos, cuando lo harían, si están en condiciones o no, etc. (Schewe, 2018, p. 87)

Sigo sosteniendo que una articulación explícita de planes y proyectos aclararía *cuáles serían los conocimientos básicos que determinan a qué año de la escuela común se incorporan los estudiantes, teniendo en cuenta que los agrupamientos en las escuelas de Educación Especial se definen por edades e intereses* (Ídem), en este caso, a partir de la experiencia de pasar por la escuela de Educación Especial para ingresar a la secundaria, de Ernesto.

Por otro lado, es pertinente analizar cómo aparece el currículum y las implicancias de esos saberes en lo social. De manera general, los tres mencionan solo algunos contenidos en particular, vinculados a sus gustos e intereses. Ayelén cuenta cómo elabora los trabajos prácticos de los temas que le gustan, vinculados a la Biología, pero pareciera que refiere a ese campo de saberes y no a la asignatura específicamente. Algo muy similar es lo que señala Leandro, con respecto a la medicina y el cuerpo humano. En el caso de Ernesto, se mostró un interés por relacionar la Robótica y su gusto por la Tecnología a algunas actividades de la escuela, pero no se vincularon explícitamente a lo curricular, sino a cuestiones actitudinales o de demostración de su inteligencia.

Sin bastón. La cuestión de los apoyos

Moira Pérez (2019, p. 32) afirma que algunos conceptos se constituyen como *instrumento legitimado para el ejercicio de distintas formas de violencia sobre los cuerpos 'anormalizados', en pos de su normalización*. En el mismo sentido, se puede analizar el concepto de educación, vinculado a la escolarización, la inclusión y la evaluación: las formas en que se sostienen estos conceptos en las instituciones, fueron determinando formas que -tanto Ayelén como Ernesto- perciben como violentas y exclusoras.

Ernesto afirma que lo enviaron a la escuela de Educación Especial porque pensaron que estaba “totalmente discapacitado”, pero que no era así, porque estaba “solamente sordo”. En este caso, es interesante el planteo de Mc Ruer (2013), sobre la preferencia a las *identidades capacitadas*, como aquello a lo que todas las personas aspiran, que opera como una especie de sistema de capacidad corporal obligatoria compulsiva: los discapacitados *anormalizados*, son otros.

Las experiencias analizadas en este trabajo, difieren de varios estudios que plantean que los estudiantes con discapacidad prefieren refugiarse en contextos educativos específicos (Moriña, 2010; Pitt y Curtin, 2004) porque les resultan más acogedores: al contrario, en este caso, prefieren construir sus trayectorias en las escuelas comunes. Es relevante hablar de las preferencias de los estudiantes, porque queda demostrado su consentimiento en la elección de las instituciones a las que quieren asistir; sin embargo, también forma parte de ese proceso, la manera en que se construyen esas elecciones, por lo que se mencionaba anteriormente desde el planteo de Mc Ruer (2013) ¿qué es lo deseable? y, específicamente, ¿qué es lo deseable para un joven adolescente?

Se analizan aquí, por la particularidad de las narrativas y como constitutivos de las trayectorias escolares, tres ejes:

1. Apoyos institucionales de la Educación Especial
2. Voluntades y otros apoyos emergentes
3. Sin apoyos específicos

Los *apoyos* o las *configuraciones de apoyo* (Toledo, 2019; Fourcade y Horas, 2018; Casal, 2014), en este trabajo, son entendidos como acciones específicas (andamiajes, prácticas, sistemas) destinadas a garantizar la participación de estudiantes con discapacidad, en este caso, en el espacio escolar. En un trabajo de Casal, una maestra las describía como:

Pueden cobrar múltiples formas y dependen siempre de las particularidades de cada niño y del dispositivo escolar configurado. Por eso, es válido decir que resultan ser un ARTE. Un arte que se despliega con la intención humana de incluirse en el mundo

de alguien, que a su vez va a ser incluido en el mundo de otros, con todo su bagaje y con sus particularidades. La idea es abrir también nuestro mundo para que en él convivan otros mundos. Estas configuraciones, pueden concretarse en la reducción de los tiempos de tarea, desmembramiento de las actividades, la organización de pequeños descansos entre tareas, la utilización de mayor cantidad de apoyos gráficos para llevar adelante las actividades, consignas resumiendo la información oral. (Casal, 2014, p. 63)

Es interesante esta forma de nombrar, porque resignifica los sentidos de las prácticas situadas, que se realizan en condiciones singulares, con formas de vínculos específicas y que, en su mayoría, dependen también de la creatividad de quienes participan.

Apoyos institucionales de la Educación Especial

La Educación Especial, en tanto modalidad educativa destinada a garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad al sistema educativo argentino, aún se encuentra configurando posibilidades en la transición, entre circunscribirse solamente a la escuelas de Educación Especial y formar parte de todos los espacios educativos. Es difícil generalizar apreciaciones, porque, como se afirmaba anteriormente en este trabajo, en cada jurisdicción se trató de reorganizar los recursos disponibles, redistribuirlos y construir posibilidades nuevas.

A pesar de que la “inclusión” se constituye como la “nueva meta escolar” de la escuela secundaria, existe una importante disparidad provincial en cuanto a las estructuras que se han implementado para llevar adelante los lineamientos de la modalidad (Padín, 2013). El material de campo y la información obtenida de nuestras investigaciones nos permiten plantear que son variadas y diversas las relaciones que se han configurado entre la educación común y la Educación Especial, particularmente en el nivel secundario. (Barrozo, *et al*, 2017, p. 1599)

A partir de esa reorganización, se pudieron visibilizar prácticas muy interesantes, pero también ausencias significativas que determinaron la imposibilidad de configuraciones institucionales que permitan la participación de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, aunque también, en algunos casos, la idea de construcción de espacios específicos para los apoyos fue considerada excluyente. Se considera, en este trabajo, que esas discusiones disciplinares, no están concluidas: aún persisten preguntas como ¿es el fin de la Educación Especial? (Florian, 2014), ¿cuáles son las posibilidades entre la educación inclusiva y la Educación Especial? (Rodríguez, 2016)⁶⁸.

También es necesario recordar que, el nudo entre los diagnósticos vinculados a discapacidades y la derivación a las escuelas de Educación Especial, aún es una práctica que persiste, a pesar de que puede ser considerado según varias normativas y leyes vigentes como *discriminación por motivos de discapacidad*.

En tiempos en que la retórica de la educación inclusiva está presente en el discurso de las políticas y de las normativas, de los funcionarios y los docentes, siguen vigentes modos de nombrar los problemas de los estudiantes desde una perspectiva reduccionista y sustancialista, atribuyendo los mismos a los sujetos o a sus familias. Los discursos de época que patologizan las infancias sostienen esta posición, que actualiza el modelo médico hegemónico biologicista que abstrae a los sujetos de las situaciones en las que aprenden. (Díaz, *et al*, 2018, p. 12)

Una de las propuestas para superar estas dicotomías, fue la de conformar equipos que pudieran elaborar una propuesta *desde la que se comprende al sujeto que aprende en situación, de modo que no reduce el hecho educativo a una de sus variables ni la causa de los problemas en el aprender a un rasgo del sujeto* (Ídem). Esto quiere decir que, en el caso de Ernesto, se podría haber contemplado la posibilidad de continuar sus trayectorias en *su* escuela, la que, después de uno de los momentos más dolorosos de su vida, le negó un espacio.

⁶⁸ Algunas reflexiones sobre estos conceptos fueron compartidas en el artículo: Schewe, C. L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y educación inclusiva: reflexiones necesarias. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 5 (1). Disponible en: <https://journals.eagora.org/re-vEDU/article/view/1465>

En el caso de Ayelén, el proceso fue diferente, porque en el instituto al que asistía le habían hablado durante meses sobre lo que significaba ir a la escuela común, además de la propuesta de ciclo preparatorio, destinada a evitar un posible fracaso: era necesario anticipar hasta los contenidos que se trabajaría al año siguiente. Con emoción, narra el momento en que le dijeron “se está pensando en integrarte a vos”, con todo lo que eso implicó finalmente.

Ella era la única de ese grupo que cumplía con requerimientos que no estaban explicitados con claridad, pero que los demás compañeros del curso no cumplían. Los profesores les hacían sentir que “era un privilegio, lo máximo, el esplendor máximo al que un estudiante podría llegar en ese momento”. Ayelén reconoce que podría resultar manipulable un niño que está “construyendo sueños”, y que los planes de integración parecían una meta posible para todos, en ese momento.

Las relaciones entre las concepciones de los diferentes agentes escolares que participan en -y toman decisiones sobre- los procesos de escolarización y las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan (Barrozo, *et al*, 2017), resultan centrales para el análisis de las decisiones. Una de las formas que tomó el trabajo de los docentes de Educación Especial, también fue realizar las gestiones vinculadas a las derivaciones a escuelas comunes.

En algunos casos, esas derivaciones y cambios fueron denominados *proceso de integración escolar*⁶⁹ (Dubrovsky, 2005). En el caso de Ernesto, a partir de ese vínculo entre instituciones, asumen la responsabilidad de identificar las posibles escuelas, contactarse con directivos, explicar procedimientos y, en algunos casos, comprometer apoyos. Schwamberger y Grinberg (2020) usaron la expresión *escuela colador* para recordar que

La escuela especial va recibiendo a los que *caen y vuelven a caer* del sistema. Si bien esto no deja de ser una fragilidad, también se vuelve potencia. De hecho, reconocerse como escuela colador es un modo de dejar de filtrar y, a la vez, proponer mecanismos para que sus estudiantes tengan lugar y transiten la escolaridad de manera segura y

⁶⁹ *Contacto que se establece entre la educación común y especial, con el propósito de ofrecer transitar la escolaridad en el ámbito de la educación común a aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente fueron exclusivamente sujetos de la educación especial* (Dubrovsky, 2005, p. 19).

estable. Esta situación supone poner en marcha estrategias y proyectos que, si no consiguen revertir la estigmatización, a la que han sido y son expuestos, trabajan sobre ella. (Schwamberger y Grinberg, 2020, p. 7)

Es pertinente observar cómo, quienes comienzan desde pequeños sus trayectorias escolares en las escuelas de Educación Especial, presentan estas idas y vueltas que mencionan las autoras, con las escuelas comunes. Esto significa que, por diferentes motivos, hay estudiantes que, aunque intentan construir procesos que permitan la continuidad en la educación común, no lo logran. Entonces, dos preguntas interesantes son las que propone Pérez (2014, p. 162) *¿por qué la Educación Especial se presenta como lo no deseado? ¿Qué pasaría si uno pudiera elegir 'libremente' la escuela que desea para sus hijos, sin la imposición primera de un certificado médico que acredite una discapacidad?* La autora se pregunta también, si la definición *a priori* del tipo de institución a la que debieran asistir los estudiantes a partir de diagnósticos no contribuye a perpetuarlos, condicionar las perspectivas y limitar autonomías y posibilidades, consolidando las desigualdades.

Estoy loca, no me da la cabeza, estoy enfermo, mi mamá dice que yo no aprendo, las maestras de la otra escuela no me querían porque me portaba mal, no puedo escribir, nací con problemitas, son algunas de las afirmaciones de los estudiantes que formaron parte de estos procesos ante la pregunta sobre por qué asistían a la escuela de educación especial. Es frecuente avistar los prejuicios existentes sobre las discapacidades en las percepciones de niños y adultos, así como es preocupante el vínculo con la imposibilidad y la frustración. (Schewe, 2020, p. 4)

Por otro lado, se sostienen discusiones como las que iniciaba Mucarzel en 2011, sobre las preocupaciones de los docentes de Educación Especial por los aprendizajes de quienes inician procesos de cambios de escuela en pos de una idea de inclusión, pero no acceden, en ellas, a ciertos conocimientos básicos fundamentales. Se insiste con las particularidades que permite evidenciar la forma metodológica que construimos para este trabajo: Ernesto y Ayelén, cuando llegaron a las escuelas co-

munes después de haber transitado por las escuelas de Educación Especial, ya sabían leer, escribir, las operaciones matemáticas básicas y tenían conocimientos sobre las dinámicas escolares.

Surge entonces, la pregunta sobre la posibilidad que hubiera tenido Ayelén de aprender Braille en una escuela común, teniendo en cuenta que, por ejemplo, para Ernesto, no está aún disponible el apoyo en Lengua de Señas Argentina en la escuela secundaria. Probablemente, por lo expresado hasta aquí, si la escuela a la que concurren dispone de recursos para contratar a profesionales que aborden esas especificidades (o para formar a quienes ya trabajen en ellas), se vuelvan posibles.

Podemos tomar como ejemplo al Sistema Braille, para mostrar cómo ciertos apoyos se constituyen como herramientas que se vuelven vitales y permiten una gran cantidad de experiencias, mencionando que Ayelén, teniendo posibilidades de acceder a una cirugía y poder ver en algún momento, piensa continuar leyendo de esa manera.

Sobre lo que se enseña en la escuela de Educación Especial, Ayelén afirma que se trataba de “palabras monosílabas o bisílabas” y que en la escuela común se trabajó “exactamente lo mismo”. Estas cuestiones refieren a las formas en que se diseñan los acompañamientos, que, en ocasiones se enlazan a condiciones específicas solicitadas por docentes de los cursos a los que *se integraría* el estudiante, pero en otras, a dinámicas de clase, formas de escritura, hasta normas de higiene.

En el mismo sentido que esas condiciones, Sipes (2003) alerta sobre una de las responsabilidades más comprometedoras de la Educación Especial: determinar *quién pasa y quién queda*. Refiere a esa selección de estudiantes para ciertas continuidades, basadas en evaluaciones que, responden a criterios dudosos como predicciones sobre las posibilidades familiares. Nos referimos a los procesos de derivación, como otra de las formas de reproducir violencias capacitistas⁷⁰.

⁷⁰ Se encuentra en prensa el texto *Derivaciones y cambios de escuela como formas de violencias sobre las infancias que se discapacitan* como capítulo del libro *Infancias, cuerpos y discapacidad III: diálogos e intersecciones* (Ramírez, I., Pérez, S. y Benedict, P. [Comps]. Editorial Gaviota del Sur), donde desarrollo estas ideas.

Ernesto y su familia no recuerdan cómo fue el proceso de derivación⁷¹ a la escuela de Educación Especial: sus relatos afirman que no lo quisieron recibir porque se había quedado sordo. Cuenta su abuela, que cuando la enviaron a hablar con las autoridades de la escuela de Educación Especial, ella aprovechó para preguntar si él *se va a quedar bobo de la cabeza* (ECAE1, p. 14). Como se anticipaba en otro trabajo:

En una escuela especial donde trabajé, cuando acudían los padres con las derivaciones provenientes de las escuelas comunes, eran frecuentes las sensaciones de angustia y fracaso. En algunos casos, rompían en llanto y nos hacían preguntas sobre posibles *contagios de discapacidades*, encargándonos el cuidado de sus hijos por la sospecha de que los demás estudiantes con discapacidad podrían ser agresivos. (Schewe, 2020, p. 23)

También se anticipaba que se han naturalizado procesos en los que, se deriva a un estudiante con discapacidad a una escuela de Educación Especial desde una escuela común, asiste un par de años y se lo vuelve a derivar con un proyecto específico y un docente de apoyo, a otra (o la misma) escuela común. Romero y Pereyra (2018) sostienen que las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI) a quienes entrevistaron como gestoras de estas idas y vueltas entre escuelas, realizaban prácticas diferenciadas *vinculadas a procesos de estigmatización y discriminación, desde un lugar de déficit y patología naturalizando las desigualdades sociales y económicas* (2018, p. 168).

Una expresión que aparece con frecuencia en los relatos de los docentes, es que el estudiante con discapacidad: *no es para esa escuela*. La expresión es un disfraz que deposita en el estudiante la falta, es él quien no correspondería a ese lugar. En cambio, podría estar señalando cuestiones institucionales, como la falta de recursos para recibir a todos los estudiantes, la necesidad de homogeneización de las infancias para lograr un ideal de disciplina, una forma estética, insuficiencias en la formación

⁷¹ En Argentina, se denomina *derivación* al proceso de cambio de escuela de un estudiante que asiste a una escuela común hacia una escuela de Educación Especial. El proceso comienza, en general con un *informe diagnóstico* (que en el caso de Ernesto no fue necesario) y culmina con el momento en que se hace efectiva la asistencia como alumno regular a la escuela de Educación Especial.

docente y prejuicios. Además, existiría cierta discrecionalidad (Cerino, 2008, p. 186) en las decisiones que se toman, a partir de la interpretación de situaciones particulares del estudiante, sin indagar en las complejidades de las manifestaciones. En esos casos, los adultos que toman las decisiones, suponen que responsabilizarse implica derivar, entrevistar, medicar y conjeturar, mientras crean incertidumbre y temores para estudiantes y sus familias: no les explican con claridad y no les permiten participar en las decisiones que se toman.

Ernesto y Ayelén coinciden en que, si bien fueron necesarias algunas intervenciones (en el caso de Ernesto, las gestiones para pasar a la secundaria y en el caso de Ayelén, el Braille y en el caso de Leandro, la Educación Hospitalaria, que en ese momento estaba en transición a ser una modalidad específica, pero era parte de la Educación Especial), asistir a la escuela de Educación Especial no fue necesario para sus trayectorias. Sin embargo, actualmente no están disponibles en las escuelas comunes algunos recursos que dependen de voluntades de quienes forman parte de los procesos.

Voluntades y otros apoyos emergentes

Leandro asistió a una escuela hospitalaria durante uno de sus tratamientos. La Educación Hospitalaria y Domiciliaria, destinada a quienes -debido a una enfermedad no pueden asistir a la escuela- actualmente, es una modalidad específica del sistema educativo. Hasta el 2006 fue considerada parte de la Educación Especial, pero, según Álvarez, recién en 2009, se comenzó a diseñar acciones vinculadas a *la decisión política de construir esta modalidad educativa que ocupaba (...) un lugar marginal dentro de la educación formal, (...) ubicarla como una de las ocho modalidades se construye sobre el reconocimiento de su especificidad* (2014, p. 132).

Así como la Educación Especial, también se perciben dinámicas complejas y particulares con respecto a las prácticas porque, como en el caso de Leandro, en varias ocasiones tienen que crear espacios para el trabajo en pensiones u hoteles, porque los estudiantes se encuentran temporalmente lejos de sus hogares, en situaciones que les ocasionan angustias y miedos. En general,

Cada caso adquiere una dinámica particular según los sujetos que se encuentren internados allí. Cada día o cada semana habrá un grupo diferente en las mismas salas, dado que la rotación de camas es permanente (en raras excepciones el período de internación supera los siete o diez días). Y en medio de estas complejidades, el modo en que cada alumno vive su internación será diferente. Por otro lado, la Educación Hospitalaria abarca la atención educativa de los alumnos que se encuentren en reposo domiciliario por atravesar una situación de enfermedad que no les permite asistir a una escuela, ya sea para iniciar la escolaridad o para continuarla. Es por ello, que el hogar de cada alumno se convierte en un aula escolar domiciliaria y el lugar donde el docente asistirá para cumplir la escolarización. (San Martín, 2020, p. 11)

La autora sostiene que se trata de cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos para que los estudiantes tengan la posibilidad de continuar con la educación obligatoria, una vez que culmine su proceso de salud.

En estos procesos también intervienen otros factores que llamamos a fines de este trabajo *voluntades*, porque no corresponden a obligaciones institucionales, sino a personas que fueron aportando a las continuidades: docentes a quienes no les correspondía, en tanto parte de sus responsabilidades laborales, ocuparse de ciertas cuestiones y lo hicieron, por el convencimiento de que estaban acompañando la trayectoria de un estudiante. Por ejemplo, el director de la escuela a la que concurre Ernesto, gestionó el implante coclear, el tío de Ayelén que se pasaba noches enteras pasando a tinta (ella lo nombra como traducir) lo que ella escribía en Braille durante el día, los vínculos de reconocimiento de Leandro en el espacio deportivo.

Como se afirmaba en un trabajo anterior,

Respecto a las condiciones materiales e institucionales que transitan las escuelas, tanto las comunes como las de modalidad Especial, la mayoría de ellas no suele contar con los recursos necesarios. Una de las cuestiones más visibles, tiene que ver con la escasa cantidad de docentes y la gran cantidad de estudiantes, lo que dificulta la efectivización de los “apoyos” necesarios para las personas con discapacidad. Asi-

mismo, es recurrente la demanda de los docentes sobre la capacitación, ya que argumentan que no están preparados o no recibieron formación en sus trayectorias académicas para trabajar con estudiantes con discapacidad. (Barrozo, et al, 2018, p. 7)

Ripamonti y Lizana (2020), en sus estudios sobre biografías de estudiantes que cursan la escuela secundaria, afirman que en el entramado de experiencias que se construyen en la escuela, sus entrevistados *generan diversas estrategias de resistencia y subsistencia ante la posibilidad de fracaso escolar* (2020, p. 306): se trata de aprovechar y conocer los recursos institucionales explícitos, pero también los implícitos, que aporten al sostenimiento del recorrido escolar. Las autoras vinculan estas estrategias con lo que Perrenoud (2006) llamó *el oficio del alumno*, porque se tejen a lo prohibido y lo permitido, a las formas de desafiar el formato escolar, a los deseos y a las oportunidades de la vida cotidiana.

Son interesantes estos desarrollos porque las autoras afirman además, que los sujetos se transforman en supervivientes, en una trama de relaciones de poder que en ocasiones, favorecen más a las interrupciones que a las continuidades escolares. En este caso, cuando se combinan las burocracias, la administración escolar, la fragmentación disciplinar, las prácticas evaluativas tecnicistas, el disciplinamiento y la corponormatividad hegemónica, los estudiantes con discapacidad recurren a formas singulares de resistir y continuar.

De todas maneras, también es interesante la reflexión de Ripamonti y Lizana, sobre la *superación* de estos conflictos:

En el contexto de la narración, las conflictividades vividas tienden a ser resueltas a través de prácticas escolares autónomas y adaptadas a la linealidad escolar esperada. Casi como si se tratara, desde una lectura de lo escolar, de un antagonismo dialéctico entre negaciones (desaprobación, repitencia, discriminación, abandono, trabajo, cargas familiares, deseo de cambiar de escuela) y afirmaciones (recomienzos, disposición para el estudio, adaptaciones a prácticas institucionales, aceptación de sí mismo), que busca la superación del conflicto volviendo al cauce y alcanzando la terminalidad. Por esto, encontramos en muchos momentos que los relatos se tornan orgánicos al sistema porque, según entendemos, es ese sistema es el que les posibilita

la realización personal y de este modo se vuelve imposible disociar la experiencia vital de la escolar. (2020, p. 313)

Podrían, en este sentido, ser aclaradoras, dos escenas. La primera es sobre un espacio que pude participar y la segunda es un relato de ficción que entreteje creativamente la narración de Ayelén con entrevistas complementarias y compartires con su familia:

1. Ernesto había sido convocado por la Escuela de Robótica de la provincia, a mostrar su trabajo: un brazo hidráulico hecho con maderas, mangueras recicladas y jeringas. El director del colegio decidió llevarlo personalmente: los docentes colaboraron con lo que llamaron *una vaquita* para el combustible del coche y salieron por la madrugada, porque tenían un viaje de más de 300 km. Al llegar a la Escuela de Robótica, todas las personas que interactuaban con Ernesto le hablaban, algunas levantaban la voz, otras exageraban algunos gestos, pero no le habían preguntado de qué manera podían comunicarse con él, o si les estaba entendiendo. Como Ernesto asentía cuando le hablaban, consideraban innecesario hacerlo. En este caso, soy parte de la escena: como ya lo conocía, tomé un cuaderno y comencé a escribir lo que se decía para que pudiera leer y responder, hablando.
2. Llegó cansada de la escuela. Fue a la cocina, preparó mate, se sentó en el comedor y sacó sus útiles escolares. Se había quemado de nuevo el dedo índice. A veces, cuando está cansada, le pasa que, al medir la cantidad de yerba o de agua que ceba, se quema como si fuera la primera vez que lo hace. En ocasiones, se siente frustrada, porque hace años, aprendió. Llegó su tío, Felipe. También está cansado, porque estuvo todo el día en la facultad, pero ya sabe que es necesaria la tarea que harán ahora: transcribir a tinta de birome, todo lo que Ayelén escribió en Braille durante la tarde. Comenzaron enseguida, apenas se saludaron antes: *lunes 5 de agosto de 2019*, leyó Ayelén, deslizando sus dedos. Felipe, escribió rápido, con su birome azul, lo más prolijo que pudo. A las dos horas, llegaron de trabajar los abuelos. Prepararon la cena y llamaron a comer, sabiendo que Ayelén y Felipe no irían, porque,

como todos los días, siguen en la tarea escolar hasta la madrugada. El abuelo les llevó un platito. La abuela, antes de irse a descansar, les recordó lo mismo que todas las noches: *vayan a descansar pronto, que mañana se levantan a las 5:30 a.m.* para ir a estudiar.

El continuar a pesar de, en el caso de las personas con discapacidad, suele tener aún la connotación de las miradas de sospecha con respecto a las capacidades, lo que resulta una riesgosa combinación. Por eso, se considera relevante enfatizar en las voluntades que acompañan los procesos y visibilizarlas: Ayelén, Leandro y Ernesto no están en la secundaria porque las instituciones *son inclusivas* y por su esfuerzo individual. Las continuidades que construyeron también son colectivas y a veces, como en el caso que mencionábamos en la segunda parte, de Rafael Calderón, son de lucha contra la escuela que resulta excluyente (Calderón Almendros y Habegger Lardoeyt, 2012).

Sin apoyos específicos. (O cómo las instituciones sostienen que *la escuela es para todos*)

Al momento de las entrevistas, ninguno de los tres recibía acompañamientos o apoyos específicos para las trayectorias escolares. Podría sostenerse que, se habría cumplido el objetivo de ir retirándolos paulatinamente hasta que el estudiante pueda lograr autonomía, como las dinámicas de Ayelén en torno al uso del Sistema Braille: necesitó apoyos específicos para aprenderlo, pero actualmente, puede desenvolverse autónomamente. De todas maneras, insistiendo con las complejidades y particularidades de estos procesos, es necesario aclarar que:

- a) En el caso de Ernesto, los apoyos son necesarios y no están disponibles. Es interesante mencionar que él considera que no necesita apoyos en Lengua de Señas Argentina (LSA), pero existen y son de acceso sencillo, otras herramientas que podrían utilizarse para mejorar sus procesos de lectura y escritura, comunicarse con sus compañeros y docentes, aprender más sobre sus intereses. Los directivos y docentes de la institución a la que concurre,

afirman que los habrían solicitado a las autoridades educativas correspondientes, pero que -como las necesidades de las escuelas rurales no están en la agenda del Estado- no fueron posibles. Algunos docentes intentaron aprender Lengua de Señas Argentina viendo videos disponibles en internet, pero se dieron cuenta de que necesitan más tiempo para hacerlo, de que sus recursos de acceso a internet son precarios y de que, como Ernesto y la comunidad desconocen completamente de qué se trata, el primer paso debería ser enseñarles, lo que implicaría otro tipo de intervenciones. También son conscientes de que la Lengua de Señas no se trata de hacer gestos y que tiene complejidades que aún no alcanzan a percibir o comprender. Los docentes y directivos parecen convencidos de que Ernesto entiende lo que le dicen a través de la *lectura labial*⁷², aunque él afirma que le resulta muy difícil deducir lo que se está diciendo si no se presenta por escrito.

- b) En el caso de Ayelén, resulta revelador cómo los docentes de la escuela a la que concurre perciben su forma de cursar las asignaturas: afirman que se duerme en clase porque su familia no le exige las horas de sueño correspondientes para una adolescente, que no son firmes con los límites, y que ella, por irresponsabilidades propias, no termina los trabajos prácticos, no demuestra interés. No le permiten el uso de computadoras portátiles (lo que solucionaría el problema de las largas horas de transcripción a tinta) porque consideran que será otro elemento distractor para ella y sus compañeros de clase. Como se evidencia en su relato, *ella diseña sus apoyos*, a partir de las necesidades que vayan surgiendo. Ayelén está segura de que estaba “completamente capacitada” como para hacer un curso de una persona que va a una escuela común, pero sabemos que esa seguridad también pudo tener su origen en los apoyos que recibió cuando niña, provenientes de un instituto de Educación Especial.

⁷² Exageración en la modulación de las palabras para que el estudiante pueda intuir lo que se dice observando el movimiento de los labios. Según Velazco y Pérez (2009, p. 78) esta forma se correspondería con *una opción monolingüe*.

- c) El caso de Leandro es particular por varias cuestiones, una de ellas es que se trata de una escuela privada. El director afirma que todos los apoyos necesarios se gestionan inmediatamente, como la rampa de acceso a la escuela, que fue construida a partir de la solicitud de los padres de Leandro, luego de una cirugía en las piernas, que demandó el uso cotidiano de la silla de ruedas. Lo mismo ocurrió con el *gabinete psicopedagógico*: cuando comenzaron a explorar el concepto de inclusión, contrataron a todos sus integrantes, que se encuentran trabajando actualmente. Otra cuestión a destacar es que la madre de Leandro es docente de la institución.

Ernesto considera que no tiene problemas en el aprendizaje, porque *pasa de curso*. Ahora bien, en las entrevistas complementarias que involucraron a los docentes, se ha puesto en evidencia que consideran fundamental que *no repita*, por las frustraciones que podrían vincularse a un posible abandono de la escuela. Afirman que en las zonas rurales es frecuente que los estudiantes dejen sus estudios por razones de sostenimiento económico.

Teníamos otro alumno que tampoco escuchaba y hacía garabatos nomás. Si uno se pone a pensar, es un gran paso que siendo así, pueda aprender. Le dije que yo le iba a dar una mano, pero en la secundaria, por lo menos tenés que saber leer y escribir. Algunos profes venían a los llantos porque querían que se vaya a la escuela especial, ¿qué puedo hacer ahí? A mí me frustra, yo pienso que si pierdo una alumna, soy capaz de ir a enseñarle a la casa, por lo menos lo mínimo, porque si pierde esta oportunidad no puede aprender en otro lado. No va a mejorar estando en la casa, acá le podés ayudar con un poco y eso solo pasa en la escuela. Va a empeorar si no viene, acá solo tenemos una escuela, otros rubros, no hay. Vos pensá si cuando tenga 20 años por lo menos puede ir a manejar un remis⁷³, que pueda leer un cartel y asimilar las señales. (ECDE4, p. 2)

El día que estuvimos conversando en esa entrevista, el director me comentó que venía de buscar alimento para un estudiante, porque una profesora vino a decirle,

⁷³ Refiere a un taxi.

después de verlo llorando: *éste tiene hambre*. En la misma dirección, que las consideraciones sobre las continuidades de Ernesto, saben que si ellos no colaboran con las cuestiones socioeconómicas, no hay otra institución cercana que lo pueda hacer.

Desigualdades en el acceso a la educación: ¿cuestión de capacidades y esfuerzo?

Los tres son conscientes de las desigualdades y lo señalan en sus relatos. Las experiencias escolares en espacios que consideraron *de ricos o pobres*, compañeros que no tuvieron acceso a las mismas oportunidades educativas, las dificultades ante la falta de recursos. Es frecuente la asociación esfuerzo- capacidad- éxito escolar, por lo que se considera necesario señalar algunas configuraciones al respecto.

Con renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias, la ideología meritocrática se ve reforzada a través de mecanismos cada vez más refinados, más sutilmente eufemizados. Al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución del poder, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual. Estoy pensando en cómo a la cualidad de “pobre” se la connota como atributo de “diversidad”, para dar un caso que es cada vez más evidente; esto es, las notas características de la “cultura de la pobreza” se transmutan en cualidades intrínsecas de la persona o grupo. (Kaplan, 2007, p. 84)

Como en el caso de la pobreza, los prejuicios que pesan sobre la discapacidad, también determinan las prácticas escolares. Es frecuente ver cómo se apela al esfuerzo individual vinculado a cierta *superación* de la discapacidad, como la escuela no es ajena a esta lógica, propone mecanismos vinculados a la selección de estudiantes: irán a la escuela común, aquellos que más se esfuerzen. En este sentido, opera una *lógica del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos y asume que los éxitos y fracasos sociales son exclusivamente productos de competencias y estrategias individuales o familiares, justificando así los privilegios* (Ibíd, p. 83).

La percepción de los profesores era que Ayelén se quedaba hasta tarde en actividades de ocio, no sabían (o no creían) que le llevaba todo ese tiempo el intento de

comunicación que habían propuesto ellos. De maneras similares, señala la sospecha por parte de los docentes del instituto de Educación Especial sobre su continuidad en la escuela común, comparándola con sus compañeros que abandonaban sus estudios. Por otro lado, también afirma que, para la escuela, es indicador de prestigio tener estudiantes *integrados*. Ella describe la situación de otros compañeros, comparándose: “me integré y esa clase de cosas, a un colegio común y ese resto de mis compañeros, no”. Menciona la situación de la amiga de su edad que está en séptimo grado, por una cuestión de problemas de aprendizaje, que se sumaron a la falta de apoyo familiar, reconociendo otros factores como los contextos y las perspectivas sobre el futuro.

En el caso de Ernesto, los docentes afirman que él es muy inteligente *a pesar de ser sordo*, que entiende las tareas, pero que a veces, *como todo adolescente*, no tiene ganas de estudiar. Él también insistió en su autobiografía con que nunca repitió por “falta de capacidad”.

Una anécdota reveladora, surgió en uno de los encuentros con los docentes como parte de este trabajo: el profesor de la asignatura Historia me contaba cómo estaba enseñando a Ernesto el concepto *capitalismo*. Le había propuesto que lea un texto sobre el tema en un *manual* y complementó el ejercicio con preguntas para ayudar a la comprensión del texto. Como notó que no fue suficiente, porque las respuestas no cumplían sus expectativas, le preparó un mapa conceptual, con una explicación oral, para que Ernesto entienda a partir de *lectura labial*. Lo interesante es que a los demás estudiantes del curso, les había explicado oralmente durante varias clases y en ningún momento intentaron escribir una explicación para Ernesto o transcribir la larga explicación que habían tenido los demás, a fines de que Ernesto pudiera acceder. Eso es lo que la anécdota revela: se espera que sea el estudiante con discapacidad el que se esfuerce más que los demás para aprender, sin garantizar, por lo menos, el acceso a las mismas herramientas que sus compañeros.

Ernesto afirma también que por ser sordo no le “van a perdonar”, refiriéndose a que no le restan exigencias, como en el caso del profesor de Informática con Ayelén.

Inmediatamente agrega que “no necesitan, porque aprendo todo lo que me enseñan”, también que no existe alguna “diferencia con los demás”, que hacen “todo juntos” y que, obviamente, se tiene “que esforzar”.

Leandro afirma que uno de los colegios le exigía mucho, pero inmediatamente aclaró que nunca le gustó estudiar. El gusto, lo agradable se vincula a algunos espacios de asignaturas en los que *se pone las pilas*, pero en los que no le agradan no quiere participar, estudiar, escribir. También, como Ernesto, calcula el estudio en cantidad de hojas.

Estas cuestiones se vinculan a que en las escuelas de Educación Especial, se *elige* a quienes estarían en condiciones de continuar sus trayectorias escolares en las escuelas comunes, como fue el caso de Ayelén. Aunque se trata de procesos complejos que dependen de múltiples factores, las arbitrariedades por parte de los profesionales que intervienen, en casi todos los casos, están vinculadas a los recursos de las familias (principalmente económicos, pero también refieren a capacidades intelectuales) lo que desencadena -como se sostiene a lo largo de este trabajo- una forma de violencia capacitista. Por eso, no solamente se afirma que la escuela reproduce prejuicios, también disfraza de intenciones inclusivas positivas, algunas prácticas profundamente exclusoras.

Juventudes, cuidados e intervención institucional

Varios de los argumentos que se analizan en este trabajo, proponen cuestiones a ser replanteadas y deconstruidas en vistas a crear alternativas para todos los adolescentes y jóvenes, *no solo para quienes tengan una discapacidad* (Mucarzel, 2011, p. 89). En este caso, por el momento de construcción de la subjetividad en que se encuentran, Ayelén, Ernesto y Leandro, cada uno con los sentidos propios que le otorga, no disfrutaban de *ser cuidados* por adultos.

Ayelén menciona que es “más normal” y que se siente “como más incluida” cuando puede, en un espacio mínimo de libertad, volver desde el colegio al lugar de trabajo de su abuela, con sus amigas. Además del dolor que le causan algunas intervencio-

nes y exigencias escolares, no poder ejercer autonomía plena, le genera cierta sensación de extrañeza. Referimos a cuestiones subjetivas como por ejemplo, los prejuicios. Ayelén, casi en tono de denuncia, narra cómo los estudiantes de la escuela común le decían “deforme” y que ella sentía que no se podía ofender, “pero tampoco podía aceptarlo con una sonrisa”. El énfasis está puesto en esa escuela porque en los espacios que había compartido antes, habían *cuidado* las formas de dirigirse a ella. El episodio del asalto que narra, podría ser otro motivo para sus impedimentos: asume que su familia la sobreprotege desde ese momento, además de que había tenido que sufrir los apoyos y *perder la infancia*.

La pregunta, entonces, es por los motivos de las instituciones para provocar que una estudiante diga: “los fines de semana, ya había empezado a dedicarme solamente a dormir, eran menos los momentos en los que podía ser yo”, ¿es necesario que la escuela implique esos niveles de exigencia?

Contemplar las cuestiones afectivas y relacionales (Mucarzel, 2011) permite develar cómo la experiencia de la discapacidad también puede ser dolorosa y depender de los cuidados, que, en ocasiones se manifiestan en mecanismos de sobreprotección, pero en otras, pueden volver evidentes grandes ausencias: Ayelén y Ernesto construyen sus propios apoyos, desde la maqueta, un pentagrama táctil o audiotextos, hasta el tablero de luces. Saben que no es “tan difícil” y que con un poco de ingenio y materiales reciclados, pueden lograr herramientas para aprender y participar. Derivada de esa construcción, la ausencia de personas a su alrededor que se los faciliten, o la falta de interés en crear los apoyos puede derivar en situaciones de abandono escolar de estudiantes con discapacidad.

De todas maneras, Pié Balaguer (2019), advierte sobre los cuidados y la dimensión política del dolor:

Existe un error filosófico e histórico fundamental en la percepción que el ser humano ha construido sobre sí mismo y que la mal llamada discapacidad pone en evidencia; esto es, que la autosuficiencia no es propia de la vida humana. Revelar esta verdad es un escándalo que pone la vulnerabilidad y la fragilidad en el lugar de la insurrección y subvierte la misma discapacidad. La peligrosidad de la discapacidad resulta

de esta capacidad de iluminar esta evidencia, y nos indica algunos caminos que recorrer. Entre ellos, la centralidad que los cuidados deben tomar en nuestras vidas, la necesaria politización del dolor (como apología de la vulnerabilidad), la generación de redes de interdependencia y la aceptación de nuestros cuerpos caducos como posibilidad de relación y como resistencia (Pié Balaguer, 2014, p. 19).

En este sentido, uno de los desarrollos teóricos más potentes, derivados de los avances de las teorías feministas consiste en observar cómo, en la cotidianidad de las aulas, cuando se produce el encuentro entre docentes y estudiantes: las prácticas evidencian que seguimos sin contemplar el sentido político del cuidado y del dolor (siguiendo lo planteado por Faur, 2018, p. s/n). Las decisiones resultan dolorosas para algunos estudiantes, tienen implicancias subjetivas profundas y no se comprenden los procesos (familiares, personales) que generan.

Con respecto al cruzamiento entre los cuidados y la discapacidad, Beatriz Revuelta (2019) afirma que aún existe un régimen *familista* de los cuidados, donde se sigue considerando a la discapacidad como *una desgracia personal, un asunto privado y de responsabilidad individual* (2019, p. 207). Además refiere a que el concepto de cuidado es multidimensional, *en la medida en que puede comprenderse como un estado de actividad que integra labores, tareas, necesidades materiales o como un estado afectivo asociado con emociones* (Ídem). Por eso, *los estudios feministas de la discapacidad hacen hincapié en cambiar las políticas públicas y las instituciones culturales en lugar de ver los problemas de las mujeres en situación de discapacidad como si residieran en sus propios cuerpos supuestamente inferiores* (Ibíd, p. 210). La autora, además, coincide con Constanza López Radrigán (2020) en los planteos sobre la feminización de los cuidados, que se sostienen en prácticas, prejuicios y hasta en cuestiones legales vigentes.

La necesidad de sostener prácticas atentas, que no impliquen incomodidades, sobre esfuerzos, dolor y sufrimiento, se entreteje con las luchas antipatriarcales que encajezan los movimientos feministas (Federici, 2010). Situarlas y situar-nos en el

tiempo y las condiciones de los espacios, permite vislumbrar formas de encontrarnos y construir alternativas ante los constantes ataques neoliberales, sobre todo a la educación pública⁷⁴.

También es necesario, en este escenario, reflexionar sobre la mercantilización de la educación (Seoane, 2017), no es casualidad que las escuelas privadas sí cuenten con los recursos para los apoyos necesarios para sostener las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, como el caso de la escuela a la que asiste Leandro. En la entrevista a un docente de esa institución, aparece con una diferencia fundamental con lo planteado en las entrevistas complementarias con los docentes de las escuelas públicas: mientras los trabajadores de las escuelas públicas se preguntaban casi desesperadamente cómo hacer, me decía, *acá no tenemos problemas con Leandro, cuando ingresó conseguimos todo lo que necesitaba para estar participando en las clases y pedimos un equipo psicotécnico que está trabajando con nosotros hasta hoy* (ED2, p. 32). Sabemos que los recursos no son una solución en sí misma, porque también se trata de actitudes, saberes, convicciones políticas y vitales; por lo que, consolidar nuevos derechos implica atender todas las instancias de los procesos de implementación de políticas.

En este sentido, *el vaciamiento progresivo de las capacidades institucionales laboriosamente construidas tanto a nivel nacional como jurisdiccional, el desfinanciamiento de proyectos, desmantelamiento de equipos de trabajo, el debilitamiento de los mecanismos de consulta, deliberación y participación real de los diferentes actores* (Feldfeber *et al*, 2018, p. 104) en la gestión educativa nacional anterior⁷⁵, muestra aún continuidades y resulta imperioso *vincularnos entre acciones* para contrarrestar los efectos del neoliberalismo en las prácticas cotidianas.

⁷⁴ Algunas de estas ideas fueron tomadas del trabajo final del seminario *Docencia, infancias y juventudes en el mundo contemporáneo*, dictado por la Dra. Viviana Seoane, en la Universidad Nacional de La Plata, durante el mes de abril de 2020. El trabajo se titula *Las noches de Ayelén* e incluye un relato sobre las formas de cuidado y acompañamiento familiar de estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela secundaria.

⁷⁵ Entre 2015 y 2019.

La intervención de los docentes en la escuela secundaria

La escuela secundaria en tanto espacio institucional, es un entramado organizacional complejo (Marmissolle, 2016) en el que permanentemente se *actualizan y resignifican las formas de ser estudiante, docente y/o directivo, se plantean nuevas demandas, desafíos e incertidumbres respecto a las condiciones laborales de los actores educativos y a las finalidades de la escuela* (Saucedo, et al, 2017, p. 53).

Entre esas complejidades, en este caso, incorporamos otras categorías, vinculadas a la discapacidad, los apoyos, la formación de docentes y las nuevas dinámicas que generan cuando se entretienen. Por eso, consideramos que una pregunta de Pérez es pertinente para comenzar este apartado:

¿Por qué los estudiantes del profesorado de Educación Especial deben estudiar en detalle la conformación de ciertas ‘problemáticas’, ‘discapacidades’ y ciertos ‘trastornos’, mientras que un futuro docente de educación común no tiene estos temas dentro de su formación con el mismo detalle?. (Pérez, 2014, p. 165)

La autora se pregunta también si *¿acaso así no estamos contribuyendo a separar, de antemano, ambos sistemas en los tradicionales subsistemas paralelos?*, para abrir el debate sobre lo que denomina la versión actualizada del *a mí no me prepararon para esto: este es un caso para gabinete o para Educación Especial*. En una entrevista complementaria, la forma de enunciarlo fue: *es que nosotros estudiamos para trabajar con chicos “teóricamente normales”, ¿no? ¿Cómo hacer cuándo todos escuchan y hay uno que no escucha? No estamos preparados*. (ECPEE1, p. 2)

El análisis se presenta teniendo en cuenta un supuesto *nivel* de preparación tan imposible como indeterminado: no hay forma de anticipar qué tipo de formación se necesita para establecer un vínculo pedagógico con un estudiante con discapacidad. Al naturalizar la correspondencia entre determinados diagnósticos médicos y determinadas estrategias de aprendizaje, se naturalizan también pronósticos sobre el mayor o menor grado de educabilidad de las personas, aunque tampoco es posible anticipar qué procesos vaya a construir.

Arroyo y Pérez Zorrilla (2020) se preguntan

¿Constituye el modo de organización de la designación docente vigente en la escuela secundaria en nuestro país un obstáculo para la implementación de los cambios que las nuevas exigencias sociales y culturales demandan a este nivel de enseñanza? ¿Cuál es la vinculación entre esta forma de organizar el trabajo docente y el anclaje institucional necesario para desarrollar mejores prácticas de trabajo y de enseñanza? ¿Cómo impacta la estructura de horas-cátedra definida por disciplinas y, por tanto, el modo de estar en las instituciones de parte de los docentes, en las trayectorias de los estudiantes? ¿Qué otras formas de organización han demostrado mejores resultados en términos de trabajo institucional, colaborativo y de vínculo con los logros de los estudiantes? (2020, p. 75).

Las autoras afirman que es necesario analizar todo el conjunto de condiciones económicas, sociales y culturales que atraviesan las prácticas de enseñanza de los docentes, sin caer en mirar de manera parcial y fragmentada cuestiones como la organización de la jornada, las prácticas que implica ese trabajo y la forma de implementación de políticas. De manera general, destacan la heterogeneidad de la formación de docentes para la secundaria y, por otro lado, demuestran que aunque existen algunas diferencias en cada país, hay un alto número de colegios en que *más de la mitad de los docentes trabajan en dos o más establecimientos, y se encuentran los profesores de edades muy avanzadas* (Ibíd, p. 78). También mencionan estudios en los que se indica que tres cuartos de los docentes del nivel medio trabajan en más de un establecimiento y casi un 40% lo hace en tres.

En este apartado, es necesario diferenciar tres perspectivas para analizar la intervención de los docentes en la escuela secundaria: la de quienes participaron como estudiantes en esta tesis, la de los docentes con quienes pude conversar (que va tejida a la mía, por ser docente y porque la conversación siempre es dialógica) y la de aquellos autores que trabajan la temática, desde las dinámicas de los procesos de derivaciones y cambios de escuela de estudiantes con discapacidad.

¡Me iba a poner un nueve! Las prácticas docentes desde la perspectiva de los estudiantes

Resulta interesante el relato de Ayelén sobre las formas de asumir la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas: el profesor de Informática pretendía que se quedara sentada en una silla, sin participar en la clase. Podríamos arriesgar interpretaciones: lo hizo por entender su asignatura desde la predominancia de lo visual, por desconocimiento, por falta de recursos (formativos y de software), ahora, ¿por qué motivo, sin explorar posibilidades o hablar con la estudiante, en la primera clase, anticipa la calificación?

De todas formas, Ayelén se mostró muy entusiasmada a la hora de conversar sobre sus procesos educativos. Recuerda con claridad fechas, situaciones, nombres de docentes, guarda cuadernos y registros; a diferencia de Leandro y Ernesto, que prefieren hablar de sus otras actividades y gustos. Este señalamiento es relevante a la hora de destacar las potencialidades del trabajo con biografías: permiten descubrir esos sentidos, que, en el caso de proponer temáticas desde otras formas metodológicas, quedarían ocultos.

Leandro lamenta que no se usen las cuestiones más cercanas a sus prácticas comunicativas audiovisuales en la escuela, porque las películas que vieron no le parecen interesantes, nota que se puede resolver las consignas leyendo una sinopsis, que hay aplicaciones de celular que resuelven ejercicios de matemática y que se puede hacer la tarea con Wikipedia. Pareciera estar demandando desafíos, porque lo que se le presenta, solo les gusta a otras: “las más inteligentitas”.

Ernesto entiende que si no estudia de memoria “con punto y coma, te bajan la nota”. Como parte de ese proceso, afirma que hay cosas que *no le quedan* en la cabeza, con el riesgo que eso implica: *repetir* el año. Describe la situación de un profesor que solamente le habla y a él no le escribe, como sí hacen los demás docentes, quienes si logran comunicarse con él y con quienes considera que aprende. Es interesante prestar atención a sus consideraciones sobre la copia y estar “de balde” en contraposición a la profesora que sí les enseñaba: identifica que las acciones mecánicas, memorísticas y la inactividad no se corresponden con situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, el ejercicio de autobiografía, que surgió como forma de contemplar otra forma comunicativa, dejó entrever que Ernesto tenía serios problemas de ortografía y gramática, estando en tercer año. La pregunta, después de las exploraciones, es, si las formas mediante las que se enseña le permiten ciertos aprendizajes o si se reproduce la práctica de *dejarlo pasar* porque no se encuentran otros modos. Él, de todas maneras, está cómodo en el colegio, le parece un espacio de aprendizaje y descubrimiento, es *como su casa* y encontró *al mejor director de su vida*.

Cuando Ayelén menciona la sensación que le causa pasarse horas armando un trabajo para que los docentes apenas lo revisen, permite recordar que uno de los problemas que se han investigado en ese nivel de enseñanza es *el tiempo que disponen los docentes para planificar, coordinar, evaluar, para continuar formándose o para comprometerse con los proyectos pedagógico-institucionales de los establecimientos educativos* (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020; Tenti, 2004; Terigi 2010; Unesco, 2013). En general, la cuestión es que el tiempo remunerado es el de trabajo presencial en el aula y no se contemplan los momentos de trabajo extra que conlleva la lectura de producciones de estudiantes, las capacitaciones, las planificaciones.

¿Cómo le explicas el concepto de capitalismo? vs. ¿A qué otra escuela va a ir?

Las experiencias de los docentes y los proyectos institucionales

La Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación explicita que se *deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones de todas las modalidades del nivel* (2009b: 13). Es interesante analizar cómo se organizaron algunas experiencias y cómo, en otros casos, se sostuvieron prácticas que no contemplan estos lineamientos.

Se puede comparar, por ejemplo, las formas en que se reorganizaron las escuelas de Educación Especial con la persistencia de ciertos modelos de las escuelas secundarias: en diversos trabajos (Schewe, 2011; Arango Mira y Yarza de los Ríos, 2013) se analizaba la experiencia de escuelas que se habían reinventado hasta crear, por ejemplo, áreas curriculares nuevas, a partir de sus contextos.

En el caso de la secundaria, hay algunas experiencias que permiten observar cambios estructurales, como el bachillerato popular Mocha Celis⁷⁶ (Martínez y Vidal, 2018; Incerti, 2017), que se creó para atender a que:

La construcción de las normas de funcionamiento del sistema escolar fue creando, en el mismo movimiento, a aquellas anomalías que habría que identificar, señalar, encapsular, normalizar o bien expulsar en el caso de que no fuera posible su asimilación a un proyecto que tendería a borrar las diferencias, no en pro de un plan de igualdad, sino más bien de un plan de igualación. El signo de la inclusión se trazó allí con el mismo gesto de la violencia que lo nombraba, ya que lo que no decía y omitía ese ideal normativo era a través de qué mecanismos se iba construyendo esa norma, y cuántos otros iban quedando fuera de ella. (Martínez y Vidal, 2018, p. 18)

Es necesario aclarar que, el Mocha Celis no es una escuela exclusiva para estudiantes trans, pero resulta necesaria porque una de las problemáticas que enfrenta la escuela secundaria es el hecho de contar en sus aulas con una gran cantidad de docentes que propenden ideales heteronormativos y en su mayoría, generan situaciones de violencias sexistas y homofóbicas.

El formato tradicional de la escuela secundaria, muchas veces, es un obstáculo (Southwell, 2013). La experiencia con las escuelas de reingreso (Briscioli, 2013) deja entrever que la flexibilización de los tiempos y espacios escolares permite que una gran cantidad de jóvenes que no son contemplados dentro del ideal del joven estudiante (que se dedica solamente a estudiar, es un adolescente con tutores que lo sostienen económicamente, tiene recursos que le permiten cursar asignaturas diariamente), pueda finalizar el nivel secundario.

Por otro lado, Southwell (2020) menciona como forma escolar que desafía el canon hegemónico subvirtiendo sus pilares, a las *Escuelas de Familia Agrícola*, por su

⁷⁶ Es una escuela secundaria gratuita, fundada en el 2011, con la misión de promover la inclusión de personas trans/travestis en la educación formal para subsanar la discriminación estructural que enfrentan. Nace del cruce del activismo travesti/trans y la tradición educativa de los bachilleratos populares. La Mocha forma líderes que potencian el movimiento trans y promueve la integración en la fuerza laboral. Fuente: <http://www.bachilleratomochacelis.edu.ar/>

régimen de alternancia, la manera de trabajar la pertenencia con respecto a las ruralidades, su funcionamiento como centro de actividades culturales, sus ofertas de capacitación no formal. En este caso, tampoco se excluye a los jóvenes de estos sectores, pero son necesarias las formas específicas de trabajo porque no encuentran espacios en las escuelas secundarias que sostienen los regímenes de cursada diaria:

La acción de la Escuela está dirigida a jóvenes y familias rurales aborígenes y campesinos criollos que se desempeñan como agricultores, ganaderos, jornaleros, peones que vivan en el medio rural y tengan actividades relacionadas con el mismo. Esto incluye a población originaria de distintas etnias (wichi y guaraní, entre otras) y a algunos pueblos o ciudades pequeños, resultado de viejas colonias que fueron producto de procesos inmigratorios (como colonias agrarias de italianos en Santa Fe). (Southwell, 2020, p. 10)

Si bien surgieron también en Argentina los bachilleratos populares, programas de terminalidad, escuelas dentro de organizaciones de trabajadores, son experiencias que han tenido poca presencia en provincias como Misiones, donde pareciera que la mayoría de las escuelas secundarias se mantienen firmes a los ideales de disciplinamiento social, intentando sostener esas garantías sociales de normalidad (que mencionábamos en capítulos anteriores) a partir del control. La organización del sistema escolar desde la cantidad de asignaturas, fragmentación y tiempos escolares, sigue siendo tan inflexible como persistente.

En ese entramado, los docentes saben que sus prácticas pueden determinar experiencias y oportunidades para la vida de los estudiantes, algunos de esos sentires fueron compartidos en las entrevistas complementarias:

Cuando llegó Leandro, nos emocionamos mucho porque si él nos elige para formarse, conociendo la escuela hace tiempo, porque su mamá trabaja acá, quiere decir que confía en nosotros y eso es muy gratificante. Él sabía que las condiciones edilicias no eran las mejores, pero sí que íbamos a hacer lo necesario para que él esté bien. (ECDL1, p. 1)

Lo necesario, en ocasiones, se vincula a profundas desigualdades, que una docente narraba: *los chicos que vienen acá de esa escuela tienen muchos problemas de aprendizaje, chicos con todas las capacidades, pero con muchos problemas con “la base” digamos. Y de ahí viene Ernesto.* (ECPEE1, p. 3)

En el caso de Leandro y de Ernesto, los docentes y directivos ya conocían sus experiencias a partir de lo que sabían sobre sus familias y los procesos que habían vivido:

Acá siempre consideramos la situación de la mamá de Leandro, porque no es fácil todo lo que le pasó, así que buscamos la manera de que el trabajo no sea obstáculo para lo que tenía que brindarle a su hijo. Ya desde ese momento empezamos a conocerlo y a saber de él. (ECDL1, p. 1)

La solidaridad y la consciencia de que es necesario acordar formas de tejer nuevas experiencias, aparece constantemente en los relatos de los docentes y directivos. Es evidente también que los estudiantes perciben esa actitud, porque manifiestan más admiración y gratitud que críticas y desagrado. Por supuesto que podría influir, que la persona con la que estaban dialogando en las entrevistas es una docente y se presenta como tal, pero se generaron situaciones que podrían contemplar esas apreciaciones.

Entre esas dinámicas en construcción, pareciera que no se ha podido establecer un diálogo enriquecedor entre las escuelas de Educación Especial y las escuelas de educación secundaria. Se presentó en el relato de Ayelén su experiencia de *integración* escolar, pero fue durante la escolaridad primaria, nivel en el que sí son más frecuentes (o están más difundidos y analizados) los intercambios y las experiencias interinstitucionales.

Ante la pregunta sobre los momentos en que los estudiantes con discapacidad se incorporaron a las aulas de la escuela, una de las docentes, decía que:

La verdad que yo no me acuerdo, no entiendo mucho. Al principio el director estaba medio reacio porque todavía no estaba firme lo de la “ley de inclusión”, así que hablamos con los colegas y fuimos a la escuela especial. Ellos también vinieron acá,

algunas veces, al principio, decían que íbamos a trabajar de forma coordinada, pero vinieron solo dos veces. Así que, a partir de ahí, nosotros seguimos solos, desde el corazón, más que otra cosa. (ECPEE1, p. 3)

Algunos estudios (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020; Ojeda *et al*, 2015) demuestran que los programas de implementación de políticas llegan a las escuelas de modo fragmentario, y no encuentran un sentido de coherencia con las propuestas por una situación de sobredemanda. Pareciera que llegan en forma de órdenes, sin desafiar las prácticas tradicionales y generando conflictos, como en el caso de una supuesta *ley de inclusión* que se menciona en la entrevista complementaria. Las autoras mencionan a Alterman (2006), en un análisis de la *transformación educativa* de los años '90 en escuelas secundarias técnicas, quien notó que los pretendidos cambios se intentaban sin modificar condiciones de trabajo, sin instancias de formación efectivas para docentes y directivos (enviar libros a las escuelas no se correspondió con espacios de lectura para docentes), sumando responsabilidades a sus horas de trabajo (con la misma sensación de *ir aprendiendo en el camino* que mencionaron estas entrevistas complementarias 30 años después), desvalorizando sus saberes previos. Las autoras afirman que todo esto genera sensación de malestar, sobrecarga laboral, que los proyectos queden inconclusos y que se diversifiquen las propuestas, porque –de nuevo– la implementación dependía de aquellos a quienes, a pesar de todo lo que se mencionó, sostenían la voluntad de llevarlos a cabo.

Una de las propuestas de las normativas que organizan el nivel secundario, la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación, es la organización de talleres, jornadas, seminarios temáticos o propuestas complementarias, como *variaciones* de las propuestas disciplinares, que les permitan acceder a otros saberes. Estas instancias no fueron mencionadas en las entrevistas, aunque podría considerarse, por ejemplo, como parte de ese tipo de propuestas, el intercambio de una de las instituciones con la Escuela de Robótica.

Sobre las formas de trabajo en el aula, en el caso de Ernesto, comentaron que *siempre trabajamos, por ejemplo, le damos para que lea. Le escribimos en el cuaderno o en el pizarrón, eso es lo que tenemos que hacer con él* (ECPEE1, p. 3). En el caso de Ayelén, describen su experiencia áulica como *muy autónoma*: se trabaja con

descripciones orales cuando es necesario. Para Leandro, mencionaron cuestiones edilicias y la consciencia de los docentes de que no le gusta estudiar.

Algunos también valoran y recuerdan otros procesos, corriendo el eje de las problematizaciones de lo curricular:

En Historia está complicado. Las materias más teóricas como Historia y Ética no le gustan. Yo de entrada supe porque las rindió en primero y en segundo. Pero ¡él sabe! Ayer abrimos la caja esa de Robótica y él era el único que sabía cómo se arman las cosas. Dijo que eso tenía poca velocidad, que aquel era el motorcito, que esto, que aquello, él podría trabajar en una fábrica de autos, porque lo que le cuesta es la lectura. (ECPHE2, p. 1)

Con respecto a sus conocimientos sobre apoyos específicos como la Lengua de Señas y el Braille, los docentes hicieron alusión a la falta de tiempo, porque su trabajo se organiza por horas y tienen que moverse entre escuelas, lo que coincide con la necesidad que explicita la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación: *es necesario modificar las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar* (Consejo Federal de Educación, 2009a: 29). Los docentes entrevistados aseguran que esas condiciones, dificultan las posibilidades de que se generen momentos destinados a explorar alternativas necesarias para crear otros vínculos con los estudiantes: *lo que pasa es que es mucho para aprender de nuevo, otra cosa más y no tenemos tiempo* (ECPHE1, p. 5).

En las exploraciones de Southwell (2013) también se clarifica que los estudiantes reconocen esa falta de tiempo: no les da lo mismo que haya docentes con más presencia que otros, notan esa falta. Pareciera que -en tanto una de las formas de suplir la falta de tiempo- vinculándose también a las formas de concebir los procesos sobre la discapacidad y los saberes de los docentes sobre la temática, son frecuentes, por ejemplo, las flexibilizaciones de actividades, exigencias, evaluaciones. El relato de Ayelén sobre el docente que pretendía que pasara el tiempo de sus clases sentada

escuchando, se conecta con otras afirmaciones sobre las maneras de contemplar las experiencias escolares de estudiantes que tienen otros *problemas*:

Con los otros chicos con problemas que ya están en tercero, yo tengo en cuenta otras cosas: el compañerismo, la responsabilidad, si hace o no hace, el esfuerzo... eso también evalúo y ahí aprueban, aunque a veces no tengan conceptos básicos, pero las otras cosas también son importantes para la sociedad. (ECPHE1, p. 5)

Esas otras dificultades y problemáticas se suman a las responsabilidades de los docentes. Se destacan en este trabajo las formas de las ruralidades, por las percepciones de quienes participaron en las entrevistas: *acá vinieron algunos docentes de esas escuelas de lujo y no me creían que acá no tenemos ¡ni siquiera señal de celular!* [Risas] *estamos a distancia abismal, buscando estrategias para tener lo básico.* (ECPEE1, p. 4).

Por otro lado, también plantearon que:

Las dificultades no solo son por las discapacidades, acá hay gente que viene con hambre, les pasan otras cosas. Una vez él escribió su historia y lamentaba mucho que no vive con su mamá. El abuelo es muy... bueno, él nos contó cosas que nos revuelven el estómago sobre todo lo que tiene que hacer en su casa y por qué no está con la mamá y todo eso. Así que por eso te digo que acá no tenemos muchas cosas pero tenemos el corazón y las ganas. En mi caso, por ejemplo, yo vivo acá, los conozco a ellos porque son mis vecinos también, casi mi familia. Los que vienen de otro lado y no conocen no saben, pero cuando venís acá cómo bajás también: yo cuando vine, tenía un nivel y ahora bajé mucho. (ECPEE1, p. 4)

Bajar el nivel remite a *exigir* menos y a no sostener altas expectativas. Cuando analizábamos esta cuestión (Pérez *et al*, 2018) afirmábamos que lo curricular y la cuestión de las capacidades se complementa con otras vías, como los medios de comunicación, el entorno familiar, el contexto vecinal, los grupos de pares y que *los/as estudiantes -en un sinnúmero de casos- desarrollan su trayecto formativo a*

pesar de ser despreciados y deslegitimados desde la institución escolar, que anticipa las jerarquías que impone el mercado (Pérez et al, 2018, p. 44) a través de la diferenciación de roles, la disciplina, las calificaciones y la competitividad.

Con respecto a la evaluación, se ha puesto en evidencia lo que plantearon Ravela (et al, 2014), en su trabajo sobre evaluación en la educación media en cuatro países latinoamericanos:

En todos los países las tareas de evaluación requieren de los estudiantes, principalmente, que recuerden o enuncien contenidos. En Uruguay, de la mano de las preguntas de respuesta abierta, aparecen tareas que requieren procesos cognitivos un poco más complejos. La falta de complejidad cognitiva de las propuestas de evaluación, así como la ausencia de información para analizar o situaciones reales para resolver, determina que exista poco espacio para la realización de devoluciones propiamente formativas, en el sentido de propiciar la reflexión de los alumnos sobre sus procesos de aprendizaje. La devolución en las aulas suele enfocarse en el análisis de los errores en las respuestas a las preguntas. (Ravela, et al, 2014, p. 41)

Lo que se plantea, en este caso, también se vincula al análisis de las auto percepciones de los docentes de Arroyo y Pérez Zorrilla (2020), quienes demostraron que algunas de las situaciones que los docentes viven como problemáticas con respecto a sus condiciones de trabajo serían: *la falta de tiempo, la ausencia de objetivos y direcciones claras, la falta de asesoramiento y supervisión, los conflictos por la evaluación con estudiantes y familias y las características socioeconómicas de los estudiantes* (2020, p. 86). Entre los que más desgastan, mencionan que los estudiantes no demuestran interés en las propuestas y que tienen problemas para ejercer la autoridad.

Entre los estudios sobre identidades docentes, las autoras mencionan a Brito (2008, 2009) quien analizó que los docentes perciben precariedad, que su trabajo está devaluado, desgaste personal, soledad y un *afuera hostil* (2020, p. 89). Por otro lado, una de las cuestiones que más valoran positivamente es el apoyo de los directivos y afirman que *las escuelas rurales implican más compromiso con la comunidad, las urbano-periféricas tienen desafíos en relación con la contención y la violencia,*

y las urbanas siguen centradas en las funciones más tradicionales de la escuela media, como es la enseñanza. (Ojeda y Núñez en Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020, p. 90)

Formas de encontrarse

Ernesto afirma que en la secundaria “aprendí mucho, todo es nuevo para mí”. La relevancia de que los espacios de la escuela secundaria permitan descubrimientos, se vincula a la construcción de ciudadanía y a la forma de ser y estar en el mundo: sabemos que la escuela tiene mucho que ver en eso que Ernesto menciona como la defensa de las Islas Malvinas, lo que Leandro sostiene sobre los sueños y lo que Ayelén comparte con respecto a las oportunidades que brinda la educación.

Esa compleja tarea de introducir al otro en la vida ayudándolo a construir su diferencia, a ejercer su libertad, aun cuando éstas lo alejen de quien sostuvo esta posibilidad, su maestro. Es la diferencia entre fabricar una obra que nos pertenece y nos completa, a imagen y semejanza y hacer nacer a otro/a dando lugar a lo novedoso y diferente que trae, a las distancias que despliega y las disidencias que plantea. (Greco, 2007, p. 72)

Los sueños de Ernesto, expresados como “iba a ser mecánico como mi padrino (...) por eso desarmaba mucho los juguetes. Ahora me doy cuenta de que un científico es como un mecánico, pero más fuerte todavía” encontraron un espacio en la escuela secundaria: el director gestionó una beca para poder colaborar con esa intención. Los docentes sostienen que él enseña a sus compañeros *las cuestiones tecnológicas: cómo conectar la computadora, el servidor, todo eso, la tele con el DVD, él sabe todo. La computadora del fulano, el pen drive del otro de otro curso ¡él tiene un lugar preponderante en la escuela!* (ECPEE1, p. 3). En el caso de Leandro también alegan que:

Abrió camino para los otros compañeros que ahora vienen y tienen discapacidad: gracias a él estamos a la altura de aquellos que nos piden, desde lo edilicio, un poquito más. Ahora tenemos baños adaptados, rampas y también conformamos lo que

llamamos el departamento de apoyo escolar, que tiene injerencia desde primaria hasta el nivel superior. (ECDL1, p. 1)

En este sentido, resuenan las palabras de Southwell (2013), cuando recuerda que en medio de lo que algunos llamaron la crisis de la escuela, la secundaria está ahí, mostrando referencias en torno a la protección y a la posibilidad de un futuro. Ella sostiene que el problema de los investigadores que miramos la secundaria, es que vamos con nuestras categorías y formas ideales, buscando referencias de nuestras experiencias que no vamos a encontrar, porque los estudiantes crearon nuevas formas de resistencia, participación y de transformación. Entre docentes y estudiantes, el vínculo de reconocimiento abre posibilidades, a partir de lo que consideran los docentes que los estudiantes tienen y comparten y lo que los estudiantes están dispuestos a tejer en ese entramado.

Una cuestión relevante para analizar la cuestión de la participación, es que ninguno de los tres estudiantes forma parte de espacios de políticas estudiantiles, no mencionaron procesos de militancia en las escuelas, aunque las tres tienen centros de estudiantes.



4

Cuarta parte

Capítulo 7

Cierre y nuevas aperturas

Investigar conversando

En la presentación del libro *Vite di Periferia* de Franco Ferrarotti (1981), el profesor de psicología Gerard Lutte, afirmaba:

Leyendo estas historias me he dado cuenta de que aportan información no sólo sobre el entrevistado, sino también sobre el entrevistador, sobre la manera de dirigirse a los demás, sobre su capacidad para identificarse con una situación de marginalidad, sobre el conocimiento que tiene de la situación en la que indaga, sobre la pertinencia de las preguntas formuladas. El método de las historias de vida es extremadamente sincero -y peligroso- porque nos obliga a descubrirnos, porque no permite esconderse tras el pretendido cientifismo y neutralidad de instrumentos considerados objetivos. (Lutte en Iniesta y Feixa, 2006, p. 2)

La experiencia de investigación con Leandro, Ernesto y Ayelén ha significado un antes y un después en mis experiencias como narradora. Me llevo para futuras propuestas de trabajo, la certeza de que las personas con discapacidad tienen que formar parte de los espacios de construcción de saberes sobre ellos, para no reproducir las sospechas y generar alternativas pertinentes para pluralizar las educaciones. En este sentido, aportando a esta transformación, me encuentro cerca, como activista, del Movimiento de Estudiantes en Unidad⁷⁷: una agrupación que fue creada y es sostenida por estudiantes universitarios con discapacidad, la primera en la provincia de Misiones, en la búsqueda de garantizar que, quienes quieran acceder a carreras universitarias, encuentren formas amables de vincularse, desde el afecto y la solidaridad. Pienso en lo interesante que sería, que los tres estudiantes que participaron aquí, se encuentren con esas continuidades en un futuro muy cercano.

⁷⁷ Algunas de sus integrantes, fueron las creadoras del material audiovisual en LSA que se incluye como parte de la descripción de la tesis.

En los tres casos, conversar nos permitió desentrañar sentidos, esos que aún no habían llegado a la escuela, esos inimaginables e inesperados. ¿Cómo podíamos saber que la tan mentada inclusión causaría dolor y sufrimiento en Ayelén? ¿Era posible imaginar que con tan nobles intenciones *le robarían* la infancia? ¿Era posible imaginar las condiciones de accesibilidad de la escuela a la que concurre Leandro para todas las escuelas? La investigación biográfico narrativa fue efectivamente el camino para llegar a esos laberintos.

Una de las obras que me resulta inspiradora para pensar estos asuntos es la de Gabo Ferro (2010) *Degenerados, anormales y delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Al comienzo del primer capítulo, para desarrollar un interesante análisis sobre la supremacía de la medicina, cita a Eduardo Wilde (1981): *en tiempo de la guerra del Paraguay, todos eran mariscales o generales, ahora son médicos*; y a Ricardo Badier (1900) afirmando que los médicos son una *bestia dominadora de la tierra*, para mostrar cómo se construyen los discursos desde cada espacio social y las implicancias de la legitimación del saber.

Para el caso de la construcción de la discapacidad, podríamos afirmar que también se trata de una historia de disputas por la legitimidad de ciertos saberes: el religioso, el asistencialista, el rehabilitador, el médico, el del derecho, el de los educadores. Estos saberes dan lugar a prácticas y al sostenimiento o creación de espacios que, por momentos, hasta se convierten en grandes negocios, como los que se crearon desde la patologización y la medicalización de las infancias con la industria farmacológica. La pregunta entonces, a partir de lo dicho en este trabajo sobre los lugares de enunciación y los Estudios Crip, es ¿estaremos -al fin- ante el surgimiento del reconocimiento de los propios discursos de las personas con discapacidad?

La necesidad también queda manifestada en esta tesis: ¿por qué los docentes de la escuela a la que concurre Ernesto no se dieron cuenta de que *leyendo los labios* no comprende los conceptos?

Es necesario mencionar que -si bien Ernesto y Ayelén manifiestan una especie de rechazo a la Educación Especial y consideran sus trayectorias en las escuelas específicas como pérdida de tiempo- en ese espacio construyeron dos cuestiones que fueron fundamentales para sus continuidades: Ayelén aprendió el Braille (que le

permite la escritura que elige hasta la actualidad) y Ernesto pudo acceder a la secundaria por las gestiones que hicieron las docentes de una escuela de Educación Especial.

Por estas cuestiones, se sostiene una de las decisiones de este trabajo: que se inscriba en los *Estudios Críticos en Discapacidad*. Ante los requerimientos de algunos espacios académicos sobre la legitimidad de las producciones científicas, no retornar a los reconocidos autores que trabajan el concepto de *educación inclusiva*, vinculada a los intereses de organizaciones internacionales, es una postura, además de académica, política. Las situaciones de colonialidad del saber que atraviesan el trabajo de producción científica, solo podrán desentrañadas si se puede reconocer que:

- 1- Existe una perspectiva mecanicista, que sostiene la aplicación de una serie de valores estandarizados, a fines de volver inclusivas a las escuelas.
- 2- Prevalcen, entre las producciones académicas, la legitimidad de textos y perspectivas provenientes del norte global, que prescriben prácticas ideales que intentan ser aplicadas a nuestros países, acríticamente.
- 3- Se acusa a la Educación Especial de ser segregacionista, mientras que las experiencias de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes, se sostienen gracias a prácticas y profesionales provenientes de ese campo de saberes, que pretenden invisibilizar.
- 4- Últimamente, son frecuentes los enfrentamientos (muchas veces sesgados por posicionamientos que intentan inferiorizar y despremiar) entre quienes se identifican con planteos vinculados a la educación inclusiva y quienes se formaron y trabajan en Educación Especial, sin diálogos que avizoren construcciones comunes.

Todo esto sigue sucediendo, mientras que, en las escuelas, los docentes de Educación Especial, continúan trabajando para garantizar el derecho a la educación de

estudiantes con discapacidad y aportando a la construcción de espacios más respetuosos para todos los estudiantes.

Géneros y números: mujeres con discapacidad, acceso a la educación y estadísticas

La investigación me permitió también comenzar a indagar sobre la perspectiva de género en educación. Pude explorar la temática y conocer a las autoras que, desde las teorías feministas, aportan a pensar cómo las mujeres con discapacidad son víctimas de múltiples formas de discriminación capacitista y cómo -aún- en los estudios sobre interseccionalidad, no se considera la discapacidad.

Una de las autoras a quien tuve el gusto de encontrar es Anahí Guedes de Mello⁷⁸, antropóloga brasilera con discapacidad auditiva diagnosticada desde niña. Sus desarrollos me permitieron confirmar la importancia política del lugar de enunciación de las mujeres con discapacidad; y explorar las implicancias de las violencias: en sus estudios descubrí que mientras las mujeres sin discapacidad no denuncian a sus abusadores por cuestiones económicas y morales, las mujeres con discapacidad no los denuncian porque no encuentran respuesta a la pregunta *¿quién va a cuidar de mí?* (Mello, 2014).

Las evidentes diferencias de género en la educación de Ayelén con respecto a los procesos que viven Leandro y Ernesto, se suman al escaso número de mujeres con discapacidad en las escuelas secundarias. Cuando estuve indagando sobre la cantidad de estudiantes en la provincia, en el momento previo a las entrevistas, pensé que era un dato menor, pero cuando conocí el trabajo de Tobón Rendón (2019), quien reconstruyó las biografías de seis estudiantes varones porque no se encontró con mujeres con discapacidad que pudiera entrevistar, en las escuelas secundarias del conurbano bonaerense, me puso en alerta: aún existen casos en que las familias

⁷⁸ Escribí un artículo sobre la obra de la autora, que lleva como título: *As deusas nos protejam dessas novas cruzadas. Anahí Guedes de Mello, anticapacitismo feminista desde el sur global* que se encuentra publicado en el número 52 de la revista *Nómadas*. Disponible en: <http://nomadas.ucen-tral.edu.co/index.php/component/content/article/2592-estudios-criticos-latinoamericanos-en-discapacidad-nomadas-52/1051-estudios-criticos-latinoamericanos-en-discapacidad-nomadas-52>

niegan a las adolescentes mujeres el derecho a una educación formal por motivos de discapacidad.

El recorrido de la tesis también me mostró otras violencias machistas: el abuelo de uno de los entrevistados me dijo que había *conseguido* a su esposa para que *le sirva*, porque la anterior no era capaz de hacerlo; las madres que estaban lejos de sus hijos eran tildadas de *abandónicas*, pero los padres no eran mencionados; docentes varones de las escuelas haciendo comentarios sobre mi cuerpo o mi aspecto; además de las que se mencionaron como parte de la tesis, también conocí referentes académicos legitimados por sus producciones anti violencias que construyen prácticas que reproducen violencias. Evidentemente, todavía nos queda mucho por hacer en las instituciones y en las calles, contra el sexismo y contra el capacitismo.

Con respecto a las juventudes (Bourdieu, 1990; Chaves, 2010), un esperanzador relato de Faur, nos recuerda cómo van haciéndose un lugar desde la sororidad, *empujando los umbrales de lo imposible para ampliar derechos* (Faur, 2018, p. s/n), buscando, como Ayelén, esos intersticios para aprender y ser, desafiando subordinaciones, dominaciones y jerarquías que se vienen sosteniendo históricamente (Lerner, 1990).

La escuela tiene que cambiar

Las miradas patologizantes y exclusoras que circunscribieron históricamente las prácticas escolares, causaron que las personas con discapacidad formen parte únicamente de espacios educativos asignados según patologías, síndromes, faltas y diferencias con respecto a otros considerados *aptos* para asistir a escuelas de educación común.

Podemos afirmar que *dibujar una pedagogía transgresora, preocupada por las exclusiones de la normalidad, permite la construcción de zonas alternativas de identificación y crítica necesarias para reconocer las estructuras dominantes y para la creación de nuevos deseos* (Britzman, 2002, p. 200). A partir de esto, volviendo a recordar una de las intenciones iniciales de este trabajo, *contribuir, mediante el estudio de instituciones educativas a las que concurren personas con discapacidad,*

a identificar qué aspectos deberían ser impulsados, sostenidos o reducidos, se afirma que es necesario:

- Impulsar la creación de espacios para el estudio y la reflexión sobre la discapacidad desde sus diferentes perspectivas, con énfasis en un enfoque cultural emancipador.
- Efectivizar configuraciones de apoyo pertinentes teniendo en cuenta todos los desarrollos existentes, vinculados al campo de la Educación Especial.
- Que el Estado argentino destine los recursos específicos, para que las personas con discapacidad encuentren en las escuelas de educación secundaria, condiciones básicas de accesibilidad.
- Revisar la información estadística sobre la educación formal de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Ya no me propongo, como al inicio del proyecto para la presente tesis, aportar a que *las escuelas secundarias se transformen en escuelas inclusivas*, porque pude entender que el discurso de la inclusión puede ser otra forma de distracción que permitimos, para evadir la responsabilidad que tiene la escuela de abrir puertas hacia formas otras y juventudes libres:

La pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo/sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de subjetividad (...) Para defenderse del miedo a la incertidumbre, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia, los cuerpos/sujeto necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece. (Planella y Pié Balaguer, 2012, p. 101)

¿Puede la escuela secundaria ofrecer a los jóvenes un espacio para transgredir las formas hegemónicas de vivir sin ser castigados? *¿Presenta la escuela las características que la hagan factible de abarcar exitosamente a todas las clases sociales, a todas las culturas y trayectorias escolares?* (Southwell, 2020, p. 3). También es parte de este cierre para nuevas aperturas, la responsabilidad que tienen las escuelas sobre la confianza plena de los estudiantes en su esfuerzo individual y sobre el hecho de que no hayan nombrado espacios colectivos de reivindicaciones y resistencias, exceptuando alguna referencia a trabajos grupales, amistad y acciones solidarias, que también terminan siendo individuales.

La responsabilidad de habilitar *palabras que autorizan* (Greco, 2007), es parte del trabajo en las instituciones educativas: es necesario que los adultos sostengan la confianza (Cornú, 1999) para poder ejercer la mediación que supone que los otros (en este caso, estudiantes) puedan no solamente *terminar la secundaria*, sino encontrar un espacio de emancipación.

Las condiciones de los procesos a los que se hizo referencia, presentan diferencias entre las escuelas de gestión pública y las de gestión privada: una de las cuestiones fundamentales refiere a los recursos. Para implementar configuraciones de apoyo pertinentes, es necesario invertir en herramientas específicas y en formación docente.

También, como parte de esas condiciones, queda claro en este trabajo, que otra de las cuestiones fundamentales es el tiempo: los docentes están sobrecargados de actividades y es muy difícil que construyan espacios de participación si no se flexibilizan los tiempos de aula, aún centrados en lo curricular y destinados a responder a requerimientos burocráticos.

Muchas de las condiciones para las continuidades, fueron creadas gracias a las voluntades individuales de docentes y estudiantes. Docentes que invierten horas que no están reconocidas económicamente para discutir sobre los procesos, que buscan en internet al azar información sobre discapacidades; estudiantes que diseñan sus propios apoyos, directivos que trasladan a estudiantes en sus autos particulares por cientos de kilómetros para generar participación en otros espacios.

Las instituciones de educación secundaria que no han sido reorganizadas a fines de revisar las prácticas de recibimiento y sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, cada vez que llega un estudiante perteneciente a este colectivo, sostienen, de manera recurrente una serie de etapas:

Etapa 1: cuando el estudiante llega a inscribirse, los directivos someten a consulta de los docentes si el estudiante puede ser aceptado o no. Recién en los últimos años, a partir de una supuesta *ley de inclusión* que no han podido identificar con claridad, se discute sobre las condiciones de aceptación y no sobre la aceptación misma.

Etapa 2: cuando el estudiante comienza las cursadas, se identifican las necesidades de apoyo, que, generalmente no están disponibles. Se movilizan, buscan ayuda, escriben proyectos que presentan a concursos para obtener fondos que solamente en escasas ocasiones reciben. Finalmente, se hace *lo que se puede con lo que se tiene*.

Etapa 3: llega el momento de la evaluación. Si se construyeron apoyos pertinentes, es posible lograr que el estudiante con discapacidad participe en las mismas dinámicas de evaluación que sus compañeros. En muchos casos, como no se logra, se propone la aprobación a partir de una serie de contemplaciones sobre el compañerismo, el esfuerzo, etc. Varias entrevistas indicaron también que se promueve a los estudiantes a los ciclos siguientes porque *no puede repetir* o porque tienen *miedo de ser denunciados por discriminación*.

Se observaron en este proceso escasas configuraciones de apoyo. Podríamos afirmar que las adecuaciones del edificio escolar, en el caso de la escuela de Leandro y el uso del Braille, en el caso de Ayelén (aunque sus procesos no fueron construidos en la secundaria) serían las cuestiones explicitadas.

También son escasas las formas de flexibilizar la organización escolar. Aparecen intenciones interesantes como que Ernesto participe con sus trabajos en una Escuela de Robótica y las formas de contemplar otros aspectos en las evaluaciones, pero no son modificaciones de la estructura institucional.

Una de las preguntas que guiaron este trabajo era: *¿se logra la participación de las personas con discapacidad en las actividades propuestas en las instituciones?* La respuesta también es compleja, porque pareciera que los estudiantes, en general, no

participan en las propuestas. Pareciera que, por un lado, responden a las actividades que crean (o reproducen) los docentes o los directivos y por otro, crean alternativas que no están vinculadas a las dinámicas escolares: por ejemplo, en el caso de Leandro, ser youtuber no atraviesa su proceso escolar, no se vincula a las asignaturas, no se percibe como relevante para el aprendizaje. Todavía se nota bastante la preeminencia de la *utilidad* de lo que sea hace, una utilidad mecanicista y lineal.

María Da Conceição Passeggi (2015, p. 71) decía: *la cuestión es saber cómo llegar a la experiencia humana y cómo ella puede transformarse en conocimiento científico y emancipador: las narrativas (...) parecen ser una vía de acceso privilegiado a lo humano y a otra forma de hacer ciencia*. Hacia ahí se orientó esta búsqueda, por lo que, finalmente, considero que este trabajo es un aporte para continuar construyendo la perspectiva de los Estudios Críticos en Discapacidad en Latinoamérica, a partir de prácticas de investigación que se manifiesten en contra de todas las acciones desde las ciencias que resulten invasivas, violentas y patologizantes; sistematizar experiencias que resultan novedosas para el sistema educativo argentino y se construyen con el compromiso y el esfuerzo de quienes se encuentran trabajando en las instituciones y visibilizar experiencias creativas y potentes en contextos asociados a prejuicios.

Los docentes y directivos afirman que trabajan *desde el corazón, más que otra cosa*⁷⁹. Si bien, en este trabajo, se señala aspectos vinculados a la necesidad de revisar algunas cuestiones y perspectivas, se advierte que los trabajadores de la educación sostienen un compromiso muy importante con las instituciones. Este compromiso se mantiene cubriendo las ausencias familiares, estatales, de instituciones de salud o asistencia, y también, en el caso de los estudiantes con discapacidad, de apoyos.

Este trabajo también es un reconocimiento a quienes comprendieron que la escuela es un lugar de aprendizaje para todos y que la mejor forma de estar juntos en las instituciones es abrir las puertas a experiencias emancipadoras.

⁷⁹ Entrevista complementaria a docente de escuela rural (ECPEE1, p. 3).

Sobre aprovechar el tiempo

Ernesto y Ayelén con sus *urgencias* de crear robots e ingresar a la universidad conducen a una reflexión que podría guiar procesos para pensar la escuela secundaria: ¿por qué consideran que están llegando tarde?

En una de las noticias en medios audiovisuales, una directora de escuela secundaria hablaba de la utilidad de los estudiantes como ciudadanos de una manera tajante: queremos que sea un ciudadano *útil*, decía. Creo que los tiempos de las juventudes implican que revisemos cuáles son nuestras perspectivas como adultos y qué espacios se crean para revisar esas urgencias. Los ideales de eficiencia, competitividad y productividad atraviesan el trabajo escolar construyendo valores meritocráticos, en espacios educativos que continúan premiando a los más inteligentes (eligiéndolos como abanderados), a los que responden a ciertos criterios estéticos (perpetuando los rituales de elección de reinas y reyes⁸⁰), organizando competencias vinculadas a capacidades, etc. ¿cuál es, entonces el lugar de aquellos que no responden a esos criterios estéticos, no son considerados inteligentes y no tienen esas capacidades?

Hay una interesante contradicción en los planteos de Ayelén: mientras que el instituto de Educación Especial aparece como una pérdida de tiempo, reconoce que la escuela común fue, inicialmente, un espacio que le resultó incómodo, donde conoció violencias por partes de docentes y compañeros. Ella sostiene que ahora lo entiende como desconocimiento, pero recuerda el sufrimiento que le produjeron esas situaciones.

Entonces, su duda sobre la imposición o la manipulación con respecto a lo que denominaban integración, se vincularía a las sospechas sobre las intervenciones de la Educación Especial, por las formas en que aparece el tiempo: ella podría estar finalizando la secundaria al momento de la entrevista.

El lugar de los estudiantes con discapacidad

⁸⁰ Concurso de belleza que continúa realizándose en instituciones escolares.

El proceso de esta tesis se sostuvo en la convicción de que quienes investigamos como parte del sistema científico y tecnológico argentino, sobre todo si somos parte de las universidades públicas, tenemos el compromiso de crear aportes para transformar. En este caso, eso significaría que no podemos continuar reproduciendo exigencias de organizaciones internacionales o basar nuestros trabajos en la ideología que se impone: es necesario crear alternativas situadas.

Esas alternativas no pueden concretarse sin la participación de aquellos que se suponen *destinatarios* de las decisiones. Los estudiantes con discapacidad aún son víctimas de manipulaciones, justificadas en prejuicios: no les preguntan porque suponen que no van a poder responder, no les permiten elegir porque consideran que no tienen la capacidad de hacerlo. Evidentemente, en las instituciones se considera más sencillo tomar las decisiones por los estudiantes, que enseñarles a (y comunicar información para) elegir y eso también es una forma de violencia.

Al final de este recorrido, se considera no solo pertinente, sino también enriquecedora, la elección metodológica de la tesis. Una gran cantidad de investigaciones contemporáneas sobre la temática, se han ocupado de analizar cuestiones legales o de confirmar que los derechos de los estudiantes con discapacidad están siendo vulnerados, pero centrándose en la aplicación de normativas. Este trabajo permitió mirar la forma en que, en los procesos vitales, el cumplimiento de esas normativas (y todas las decisiones que se vinculan) van generando sentidos y procesos que permiten continuidades que son muy complejas, porque se entretienen a cuestiones familiares y contextuales.

La razón científica forma parte de los relatos con los que construimos nuestro mundo y la realidad, si bien desde un marco y jerarquía diferentes, es un relato que se impone como producto de una lógica supuestamente independiente del sujeto y por tanto de la experiencia. Lo cual la reduce a una situación paradójica, frente a este relato que anula el sujeto por la razón, surge el relato que construye conocimiento desde el encuentro intersubjetivo, la realidad es una construcción colectiva a diferentes niveles... lleva implícita la propia posibilidad del cambio, de la transformación. Dicho de otra forma, en la medida en que el relato construye la experiencia

(...) se da la posibilidad de transformarla desde una acción diferente y emergente.
(Rivas Flores *et al*, 2014, p. 19)

Como se mencionó a lo largo del trabajo, es momento de que los estudiantes con discapacidad puedan proyectarse en sus educaciones como investigadores, docentes, científicos; y dejen de ser vistos solamente como usuarios o destinatarios de lo que sucede en los espacios.

Referencias

- Acosta, F., Fernández, S. y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio. En D. Pinkasz y N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria* (pp. 21-72). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>
- Acuña, M. R. (2018). Ciudad, ruralidad isleña y políticas públicas. Experiencias formativas de los jóvenes en el Delta del Paraná (Rosario-Argentina). *Kultur: revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad*, 5 (10), 170-189. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2018.5.10.7>
- Aledo, L. D. (2007). La representación de la discapacidad en los medios de comunicación. *Comunicación e ciudadanía: revista internacional de xornalismo social*, (1), 289-306. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2542950>
- Alterman, N., Sosa, M., Kravetz, S., Falconi, O., Molma, E. (2006). Una nueva encrucijada para la escuela media: la gestión por proyectos. *Cuadernos de Educación*, 4 (4), 235-251. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/704>
- Álvarez, A. G. (2014). La Educación Hospitalaria en Argentina: entre la supervivencia y compromiso social. *Foro de Educación*, 12 (16), 123-139. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.005>
- Ames Ramello, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades?: género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/955/2/documentodetrabajo192.pdf>

- Amigo, D. y Solís, S. (2007). Discapacidad y ruralidad: el caso María Pinto [Tesis de Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1567?show=full>
- Arango Mira, P. y Yarza De los Ríos, A. (2013). ¿Aprender juntos o aprender separados? Relatos de vida sobre las experiencias de aprender de niños y niñas con discapacidad (es) en Medellín (Antioquia, Colombia). *Horizontes Pedagógicos*, 15 (1), 69-82. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/406/371>
- Argüello Parra, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, (15), 27-47. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283123579002.pdf>
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Arnau Ripollés, M. S. (2017). Políticas eugenésicas y derechos reproductivos. Una mirada desde la bioética (feminista) de/desde la diversidad funcional. *Filanderas* (2), 29-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234416>
- Arroyo, M. y Pérez Zorrilla, J. (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En D. Pinkasz y N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria* (pp. 73-118). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>

- Auces Flores, M. (2019). *Narrativas e historias en el medio rural. Procesos de inclusión y formación docente*. Qartuppi.
- Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. *Dilemata*, 3 (7), 57-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3743414>
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la Infancia?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3 (4). https://drive.google.com/file/d/18i63EM0_QAgha-NG_rr9PpLo0MMI77B0/view
- Barbero, J. M. (2012). Comunicación y ciudadanía en tiempos de globalización. En F. Fernández Beltrán y L. Casajus. (Coords), *España y América en el bicentenario de las independencias* (pp. 255-270). Universitat Jaume.
- Barnes, C. y Thomas, C. (2008). Estudios sobre discapacidad: Introducción. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 15-18). Morata.
- Barrozo, N. (2018). Educación secundaria y discapacidad: entre la obligatoriedad, igualdad e inclusión. *Revista Ruedes*, (8), 32-47. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1658>
- Barrozo, N., Schewe, L. y Pereyra, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. En M. Rodríguez (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1595-1063). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50310/4/TrayectoriasEscolares.pdf>

- Barrozo, N., Schewe, L., y Pereyra, C. (14- 17 de agosto de 2018). Discapacidad y educación: problematizando los procesos de inclusión en la educación secundaria [Ponencia]. IV Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires. https://www.academia.edu/35267666/DISCAPACIDAD_Y_EDUCACION_PROBLEMATIZANDO_LOS_PROCESOS_DE
- Bergua Amores, J. A. y Moya, L. (2017). Creatividad corporal: Perspectivismo y movimiento crip. *Imagonautas*, 10, 29-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279703>
- Binstock, G. y Cerutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. UNICEF Argentina.
- Birulés, F. (1996). Del sujeto a la subjetividad. Duro deseo de durar. En M. Cruz. (Comp.), *Tiempo de subjetividad* (pp. 223-234). Paidós.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. EDIPUCRS.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y fuente oral*, (2), 27-33.

Bourdieu, P. (1990). *La miseria del mundo*. Akal.

Boyd, C. (2019). *Trayectorias de las mujeres jóvenes en el Perú rural. Reflexiones para las políticas públicas y el desarrollo rural a partir de los censos de población (1961-2017)*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1148>

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* [Tesis de Doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles educativos*, 38 (154), 134-153. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000400008

Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue* [Tesis de Maestría no publicada]. FLACSO.

Brito, A. (2009). La identidad de los profesores en la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues. *Propuesta Educativa*, 18 (31), 55-67. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_brito.pdf

- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. Mérida (Ed), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (197-228). Icaria.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Calderón Almendros, I., y Habegger Lardoezt, S. (2012). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Octaedro.
- Carpeta Méndez, F. (2016). Jóvenes rurales, memoria y futuros agrícolas en América Latina. *Carta Económica Regional*, 115 (30), 5-34. <http://www.revis-tascientificas.udg.mx/index.php/CER/article/view/5666>
- Casal, V. (26- 29 de noviembre de 2014). Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial [Ponencia]. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Castrillo Piulachs, A. (2018). *Sharenting y límites éticos en la era 2.0.: análisis de la situación y casos españoles en la plataforma YouTube* [Trabajo de grado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/196081>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Celada, B. (2015). *Políticas sociales, discapacidad y participación ciudadana. Un enfoque biográfico* [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11438>

- Charry Aysanoa, P. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12 (1), 225-246. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/400>
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio.
- Cheli, M. V. (2013). *La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la provincia de Buenos Aires (1880-1952)*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1260>
- Cobeñas, P. (2016). Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1213/te.1213.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (13 de junio de 2011). La modalidad de Educación Especial. [Resolución N° 144]. Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/infed/files/2013>
- Consejo Federal de Educación. [s/f, año 2009b]. Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. [Resolución CFE N° 88/09 y Anexo]. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/normas/14500.pdf>
- Consejo Federal de Educación. [s/f, año 2009c]. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. [Resolución CFE N° 93 y Anexo]. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-anexo-5900b6d3bab8e.pdf>

Consejo Federal de Educación. [s/f, año 2010]. Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria. [Resolución CFE N° 103/10 y Anexo]. Recuperado de: <https://www.suteba.org.ar/download/mejoramiento-de-la-enseanza-y-el-aprendizaje-y-sostenimiento-de-las-trayectorias-escolares-43950.pdf>

Consejo General de Educación. (13 de octubre de 2011). Documento Orientaciones I. [Resolución N° 155]. Recuperado de: https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pdf

Consejo General de Educación. (9 de abril de 2018). Pautas para la confección de títulos o certificados analíticos de estudiantes que realicen su trayectoria escolar con un PPI en el nivel secundario. [Resolución Ministerial N° 051]. Recuperado de: <http://www.cgepm.gov.ar:8888/prensa/wp-content/uploads/2018/05/Resolucion-Ministerial-051-titulos.pdf>

Consejo General de Educación. (s/f, año 2009a). Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. [Resolución N° 84/09 y Anexo]. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>

Consejo General de Educación. (s/f, año 2016). Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. [Resolución N° 311]. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo-i-res-311-cfe-58add7b4b3340.pdf>

Cornejo, M. (2015). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psikhe*, 15 (1), 95-106. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100008

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld. (Comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Noveduc.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29. http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/12CORREA.DOC
- Cortés González, P. (2013). *El guiño del poder. La sonrisa del cambio*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5498>
- Cruz Pérez, M. (2011). Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad. *Revista Política y Cultura*, 22, 147-160. <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a08.pdf>
- Cubilla, S. y Ferreyra, E. (2016). Condiciones de trabajo docente en la provincia de Misiones (2003-2014). En V. Seoane, (Coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa* (pp. 833-847). Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>
- Danel, P. (2018). *Trabajo social y Discapacidad. Intervenciones, trayectorias y temporalidades*. Fundación La Hendija.
- De la Rosa Moreno, L. (2008). *La Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. La Muralla.
- De La Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Novedades Educativas.

- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y educación. Figuras del proyecto individual*. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2016). *La condición biográfica: Ensayos sobre la escritura de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Revista investigación cualitativa*, 2 (1), 81-90. <https://1library.co/document/q5wd2djq-autoetnografia-interpretativa.html>
- Díaz, G., Coicaud, C. y Pereyra, C. (2018). Relaciones entre la nominación de los “problemas de aprendizaje” y las “solicitudes de “apoyo” de la educación especial. *Revista Ruedes*, 8, 6-31. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1656>
- Díaz, V. y Fernández, J. (2017). *¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú*. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. https://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1514474040S%C3%ADntesisdelasi-tuaci%C3%B3nlosj%C3%B3venesruralesenColombiaEcuadorM%C3%A9xicoyPer%C3%BA281217.pdf
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (s/f). Red Federal de Información Educativa. Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- Dirven, M. (2016). *Juventud rural y empleo decente en América Latina*. FAO.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI.

- Dubrovsky, S. (2005). *Integración escolar como problemática profesional*. Noveduc.
- Durston, J. (1996). Estrategias de vida de los jóvenes rurales en América Latina. En CEPAL, *Juventud rural, modernidad y democracia en América Latina* (pp. 55-80). CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/19631/S9600084_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- El Semillero Producciones. [elsemilleroproducciones]. (2020, octubre 12). Índice comentado de la tesis doctoral de Lelia Schewe [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=EMCqdto-jDjM&feature=youtu.be&ab_channel=ElSemilleroProducciones
- Escobar, E. C., González, M. G. y Quintero, C. M. (2018). Paradigmas y tendencias en la organización del espacio rururbano: una revisión teórica. *Ciudad y Territorio*, 50 (196), 187-200. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/view/76656>
- Faur, E. (2018). La mar no está serena. *Anfibia*, s/n. <http://revistaanfibia.com/en-sayo/la-mar-no-esta-serena/>
- Faur, E., y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En I. Ramírez Hernández (Comp.), *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de "Inclusión" escolar* (pp. 195-227). Praxis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=720107>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.

- Ferguson, K. (2012). *Stephen Hawking. Su vida y obra*. Crítica.
- Fernández, A. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento* [Tesis de Doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales]. <https://repositorio.cinde.org.co/handle/20.500.11907/513>
- Ferrante, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica. Un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. *Onteaiken. Boletín sobre prácticas y experiencias educativas*, (8), 17-34. http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/352/Art_FerranteC_CuerpoDiscapacidadViolencia_2009.pdf?sequence=1
- Ferrante, C. y Venturiello, M. P. (2014). El aporte de las noticias de cuerpo y experiencia para la comprensión de la "discapacidad" como asunto político. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 14 (2), 45-59. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/35709/37495>
- Ferrarotti, F. (1988). *Sobre a autonomia do método biográfico. O método (auto) biográfico e a formação*. Ministério da Saúde.
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124 (1), 141-174. <https://www.ingentaconnect.com/content/cis/reis/2008/00000124/00000001/art00005>
- Ferrer, J. (2012). *Oswaldo Bayer íntimo. Conversaciones con un eterno libertario*. Ediciones Continente.

- Ferro, G. (2010). *Degenerados, anormales y delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Marea Editorial.
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (3), 27-36. http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1705/Art_FlorianL_Educacionespecial_2013.pdf?sequence=1
- Fourcade, M. B. y Horas, M. (2018). Las configuraciones de apoyo en la inclusión de las personas sordas al sistema educativo. *Argonautas*, 8 (10), 22-30. <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/view/35>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gavério, M. A. (2015). Medo de um Planeta de Aleijado? Notas para possíveis aleijamentos da Sexualidade. *Áskesis*, 4 (1), 103-117. <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/29>
- Gavério, M. A. (2017). Nada sobre nós, sem nossos corpos! O local do corpo deficiente nos Disability Studies. *Argumentos*, 14 (1), 95-117. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1158>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI, CLACSO.
- Gortari, J., Agüero, J., Yano, S. M., Martinez, S., Senterre, S. S., Mareco, J. C. y Enciso, A. G. (2014). *Las políticas públicas y las leyes laborales en relación a las condiciones de vida de los trabajadores rurales y sus familias de la provincia de Misiones*. Universidad Nacional de Misiones. <http://argos.fhycs.unam.edu.ar/handle/123456789/200>

- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Enfoques y perspectivas*. Homo Sapiens.
- Grzona, M. (2012). La presencia de las estructuras sociales dominantes en las investigaciones en Educación Especial. El caso de las personas con multidiscapacidad y sordoceguera. En A. Dell'Anno, R. Díaz, C. Ferrante, M. A. Grzona, N. Heredia, S. Katz y E. Kipen. (Coords.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 99-106). Universidad Nacional de Entre Ríos. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf
- Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Helardot, V. (2006). *Profesionales e historias de salud: un análisis desde el ángulo de las bifurcaciones*. La Découverte.
- Hunt, P. (1966). *Stigma: The experience of disability*. Geoffrey Chapman.
- Incerti, M. I. (2017). La revolución de las Mariposas. A diez años de La Gesta del Nombre Propio. *Punto Género*, 8, 118-121. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/48402>
- Iniesta, M. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Perifèria*, 5 (2), 1-14. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.162>
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 181-224). Teseo.

- Kaplan, C. (2007). La desigualdad escolar: formas de naturalización de los discursos y las prácticas. En P. Vain (Comp.), *Pedagogía: textos y contextos* (pp. 83-98). Edunam. https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/pedagogia_978-950-579-063-0.pdf
- Katz, S. y Danel, P. M. (Comps.) (2011). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Editorial de la Universidad de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26982>
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista colombiana de educación*, (51), 16-39. <https://www.re-dalyc.org/pdf/4136/413635245002.pdf>
- Lerner, G. (1990) *La creación de patriarcado*. Editorial Crítica.
- Londero, I. y Pacheco, J. T. B. (2006). ¿Por qué encaminar al acompañante terapéutico? Una discusión considerando la perspectiva de psicólogos y psiquiatras. *Psicologia em estudo*, 11 (2), 259-267. <https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a03.pdf>
- López Radrigán, C. (2020). Estudios feministas de discapacidad en Iberoamérica: una aproximación al estado de la discusión. *Nómadas* 52, 97-113. <http://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n52a6>
- Margulis, M. (2004). ¿Juventud o juventudes?. *Perspectiva*, 22 (2), 297-32 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/articulo/viewFile/9644/8873>
- Marmissolle, G. (2016). ¿Enseñar? Posibilidades y prácticas docentes en una configuración escolar emergente. En G. Casenave, A. Errobidart, M. Gallí, G.

- Marmissolle, P. Martínez Stoessel y M. Recofsky (Comps.), *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria* (pp. 175-206). Miño y Dávila.
- Martínez, J. y Vidal-Ortiz, S. (2018). *Travar el saber. Educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona*. EDULP. <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/73755>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Mateo del Pino, Á. (2019). Queer/cuir, crip. *Anclajes*, 23 (3), 1-9. <https://doi.org/10.19137/anclajes-2019-2331>
- McRuer, R. (2013). Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence, L. Davis (Comp.), *The Disability Studies Reader* (pp. 301-308). Routledge. <https://movementtheory2017.files.wordpress.com/2016/12/mcruer-compulsory-ablebodiedness.pdf>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mello, A. (2014). *Género, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*. [Tesis de Maestría, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>
- Mello, A. (2016). Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 3265-3276. <https://www.scielo.org/article/csc/2016.v21n10/3265-3276/pt/>

- Mello, A. (4 de enero de 2019). A caridade de Michelle Bolsonaro e o surdonacionismo pentecostal como projeto de governo. *Periódico Catarinas*. <https://catarinas.info/a-caridade-de-michelle-bolsonaro-e-o-surdonacionismo-pentecostal-como-projeto-de-governo/>
- Mello, A. G. (2014). “Ou todo mundo é louco ou ninguém é!”: refletindo sobre possibilidades de articulação entre deficiência e loucura. *Vivência*, 1 (44), 37-52. <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/7022/5260>
- Ministerio de Educación de la Nación. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley Nacional de Educación N° 26.206]. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ministerio de Educación de la Nación. Anuario Estadístico 2007-2015. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Morán, J. A. P. y Tiseyra, M. V. (2019). Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10 (2), 497-521. <https://doi.org/10.21501/22161201.2893>
- Moreno Molina, D. (2019). Disfobia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5 (1), 19-36. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.2>
- Moriña Diez, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_25.pdf
- Morris, J. (1996). *Encuentros con desconocidas: feminismo y discapacidad*. Narcea Ediciones.

- Moscoso, M. (2007). Menos que mujeres: los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discapacidad. En J. Arpal e I. Mendiola, I. (Comps.), *Estudios sobre cuerpo, cultura y tecnología* (pp. 185-195). Servicio editorial de la universidad del País Vasco. http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/989/CL_MoscosoM_Menos-QueMujeres_2007.pdf?sequence=1
- Moscoso, M. (2020). Presentación. La discapacidad más allá del relato: la abyección física de la vida social y la cultura contemporánea. *Papeles del CEIC*, (2), 1-11. <https://ojs.ehu.eus/index.php/papelesCEIC/article/view/21839>
- Moya Maya, A. (2009). La sexualidad en mujeres con discapacidad. Perfil de su doble discriminación. *Feminismo/s*, 13, 133-151. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2009.13.09>
- Mucarzel, M. (2011). Análisis situacional de la educación y la formación para el trabajo de las personas con discapacidad según el informe OEA-CIDI del 2008: revisión crítica. *Revista RUEDES*, 1, (1), 87-95 <https://bdigital.uncu.edu.ar/3596>
- Munévar, D. I. (2013). Distanciamientos epistémicos dentro de los estudios sobre discapacidades humanas. *Universitas humanística*, (76), 299-324. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3809>
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum: Qualitative Social Research*, 19 (2). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2564/4202>

- Muñiz Terra, L., Argüello Parra, A. y Arduini, G. (2014). *Emergencias continentales de la perspectiva biográfica: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde América Latina*. Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8263/ev.8263.pdf
- Muñoz, A. (11 de abril de 2014). ¿Porno inspiracional? Mira, voy en silla de ruedas y no estoy aquí para motivarte. *PlayGround*. <https://www.playground-media/news/porno-inspiracional-mira-voy-en-silla-de-ruedas-y-no-estoy-aqui-para-motivarte-47966>
- Nessi, M. V. y Di Paolo, M. (5-7 de diciembre de 2016). Educación de jóvenes rurales y del agro argentino: una revisión crítica sobre sus concepciones, problemáticas y debates. [Ponencia]. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76503>
- Núñez Parra, L. (2020). Discapacidad y trabajo: la individualización de la inclusión bajo lógicas coloniales contemporáneas. *Nómadas*, 52, 61-79. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n52a4>
- Ojeda Tejerina, L. (2012). *Fuck You, Polio. 60 años de supervivencia. Newsgame para la resignificación de la poliomielitis en el espacio público*. Universidad de Valencia. http://mpison.webs.upv.es/jornadas/papers_2020/AVM2020_paper_3.pdf
- Ojeda, M., Ramírez, I., Núñez, C. y Saucedo, M. (2-4 de septiembre de 2015). La implementación de políticas de inclusión en las escuelas secundarias: Los procesos de transformación escolar y del trabajo docente [Ponencia]. III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=even-tos&d=Jev7857>

- Ojeda, Mariana y Núñez, Claudio (2011). El trabajo del profesor de secundaria en contextos sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 1 (1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.014255>
- Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16 (31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Otero, R. A. M. (2019). Los espacios rururbanos en Colombia: algunos elementos para su discusión. *Procesos Urbanos*, (6), 34-41. <https://revistas.cecar.edu.co/procesos-urbanos/article/view/455>
- Padawer, A. (2013). El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Astrolabio*, 10 (7), 156-187. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27456>
- Padawer, A. y Rodríguez Celín, L. (2015). Ser del monte, ser de la chacra: experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. *Cuicuilco*, 22 (62), 265-286. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16592015000100014&script=sci_arttext
- Pallisera, M., Fullana Noell, J., Puyalto, C., Vilà Suñé, M. y Díaz Garolera, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (1), 7-24. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/282/0>

- Parrilla, Á. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Passeggi, M. (2015). *Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación*. En G. J. Murillo Arango (Comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, UdeA, CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Patrouilleau, M. M., Mioni, W. F., y Aranguren, C. I. (2017). *Políticas públicas en la ruralidad argentina*. Ediciones INTA.
- Pérez Ramírez, B. (2018). La discapacidad como producción social en el neoliberalismo. Apuntes para la intervención crítica. En A. Segovia Urbano y L. Raphael de la Madrid (Coord.), *Diversidades. Interseccionalidad, cuerpos y territorios* (121-137.). UNAM. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/14019>
- Pérez, A. (2014). Educación Especial y alteridad: en busca de lo común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 153 – 169. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art10.pdf>
- Pérez, A. V., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho educación hoy. En A. Ocampo González (Coord.), *Formación de maestros e investigadores en educación inclusiva* (24-54). CELEI. http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5583/Formaci%C3%B3n_maes-

[tros_e_investigadores_educaci%C3%B3n_inclusiva.pdf?sequence=1#page=24](#)

Pérez, A. y Krichesky, M. (2015). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa*. Undav.

Pérez, M. (2019). Salud y soberanía de los cuerpos: propuestas y tensiones desde una perspectiva queer. En S. Balaña, A. Finielli, C. Giuliano, A. Paz C. y Ramírez (Comps.), *Salud Feminista. Soberanía de los cuerpos, poder y organización* (31-48). Tinta Limón. <https://www.aacademica.org/moira.perez/51>

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.

Pineau, P., y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18 (1), 47-61. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28997>

Pinkasz, D. y Montes, N. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>

Pitt, V. y Curtin, M. (2004). Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19 (4), 387-401. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687590410001689485>

- Planella, J. y Pié Balaguer, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15 (1), 265-283. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158013.pdf>
- Quiróz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología*, 12 (42), 89-100. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15904207.pdf>
- Rau, V. (2015). *Cosechando Yerba Mate: estructuras sociales de un mercado laboral agrario en el Nordeste Argentino*. Ediciones Ciccus.
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J. y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta educativa*, 41, 20-45. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041712004.pdf>
- Revuelta, B. (2019). La complejidad de abordar los cuidados y la discapacidad. Algunos guiños reflexivos para el caso chileno. En A. Yarza de los Ríos, L. Sosa y B. Pérez Ramírez (Comps.), *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina* (pp. 205-226). UNAM, CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- Ripamonti, P. y Lizana, P. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25 (85), 291-316. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662020000200291&script=sci_abstract&tlng=es
- Rivas Flores, J. I. y Leite Méndez, A. (2011). La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos. En F. Hernández, J. Sancho y J. I. Rivas Flores (Coord.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 75-80). Universitat de Barcelona. [211](http://dipo-</p></div><div data-bbox=)

sit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf

Rivas Flores, J., Leite, A. y Prados, E. (2014). *Profesorado, Escuela y Diversidad. La Realidad Educativa desde una Mirada Narrativa*. Aljibe.

Rivas, J. I., Hernández, F. H. H., Sancho, J. M., y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. PROCIE. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf

Rivera-Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.

Roa, M. L. (8-12 de agosto de 2011). *Los/as jóvenes tareferos/as. Aportes teóricos y empíricos para la comprensión de subjetividades en transformación* [Ponencia] IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://cdsa.academica.org/000-034/611.pdf>

Rodríguez, M. P. (2017). Educación Inclusiva, ¿es posible desde la Educación Especial? *Revista de Educación Inclusiva*, 9 (2), 55- 68. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/50>

Romero Acuña, C. y Pereyra, C. (2018). Los aportes de Liliana Sinisi: recuperando debates en torno a los procesos de integración-inclusión/exclusión escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 157-173 <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/15948/SINISI%2c%20Romero%20Acu%c3%b1a%2c%20Pereyra.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Rosato, M. y Angelino, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la anormalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.
- Rosato, M. y Vain, P. (2005). *La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad*. Noveduc.
- Sandoval, C. (2004). Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. En b. hooks, A. Brah, C. Sandoval y G. Anzaldúa (Comps), *Otras inapropiables: feminismo desde las fronteras*. Traficantes de sueños. <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/321/8/84-932982-5-5.pdf>
- Saucedo, G., Alcalá, M. y Ferreyra, H. (2017). La práctica docente que trasciende al ámbito de la clase. Las posiciones que construyen los profesores en torno a las actividades que realizan en la escuela secundaria. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8 (11), 49-62. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3642/3280>
- Sautu, R. (Comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Lumiere.
- Schewe, L. (2011). La educación especial desde una perspectiva sociocomunitaria. *Revista RUEDES*, 1(2), 133-138. <https://bdigital.uncu.edu.ar/3948>
- Schewe, L. (2018). *Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad. Continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Quilmes.
- Schewe, L. (2020). As deusas nos protejam dessas novas cruzadas. Anahí Guedes de Mello: anticapacitismo feminista desde el sur global. *Nómadas*, 52, 215-226. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n52a13>

- Schewe, L. (2020). Derivaciones y cambios de escuela como formas de violencias sobre las infancias que se discapacitan. En I. Ramirez, S. Pérez y P. Benedict (Comps), *Infancias, cuerpos y discapacidad III: diálogos e intersecciones* (pp. 61-72). Gaviota del Sur.
- Schewe, L. y Pérez, A. (2020). Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? *Sociales y Virtuales*, 7 (7). <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/dossier/pospandemia-educacion-y-dis-capacidad/>
- Schewe, L. y Vain, P. (2020a). Deconstruir al sujeto de la discapacidad, construyendo narrativas. En: P. Danel, B. Pérez Ramírez y A. Yarza de los Ríos (Comps.), *El sujeto de la discapacidad en las producciones latinoamericanas*. UNLP, CLACSO. En prensa.
- Schewe, L. y Vain, P. (2020b). Educación Especial y educación inclusiva. Debates y (des)encuentros. *Revista de Educación Inclusiva*. En prensa.
- Schewe, L. y Yarza, A. (13- 15 de noviembre de 2019). Entre(b)veres: encarnaciones entre migración, etnicidad y discapacidad [Ponencia]. II Coloquio Nacional de Estudios de Género, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Inédito.
- Schmuck, M. E. (2018). Juventudes en plural, territorios en transformación. Hacia un estado del arte de los estudios sobre juventudes rurales en Argentina. *Pós, dossiê: Jovens pesquisadores latinoamericanos*, 14, 38-56. <https://core.ac.uk/download/pdf/231250808.pdf>
- Schwamberger, C. (2019). La escuela nos elige a nosotros. Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 133- 148. <https://revis-tacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/410>

- Schwamberger, C., y Grinberg, S. M. (2020). Devenir escuela colador: dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad en contexto de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 24 (2), 1- 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427001>
- Seoane, V. (2017) Reconfiguración neoliberal del sistema educativo argentino: gestión empresarial de la escuela y profesionalización docente [Ponencia]. IV Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina. La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- Serra, L. (2011). Alcance y potencialidades de experiencias educativas en Comunidades Rurales de El Soberbio [Ponencia]. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires. http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/eje8_serra.pdf
- Severino, M., y Dappello, V. (2019). Diálogos entre feminismos y educación a propósito de la ESI en Argentina. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 4, 1- 15. <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/2213>
- Sili, M. (2019). La migración de la ciudad a las zonas rurales en Argentina. Una caracterización basada en estudios de caso. *Población & Sociedad*, 26 (1), 89- 119. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/3352>
- Sili, M., Fachelli, S. y Meiller, A. (2016). Juventud rural: factores que influyen en el desarrollo de la actividad agropecuaria. Reflexiones sobre el caso argentino. *Revista de Economía e Sociología Rural*, 54 (4). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032016000400635

- Simons, M., y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, (38), 93-102. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2142>
- Sipes, M. (2003). Múltiples dimensiones de la Educación Especial. En P. Vain, (Comp.) *Educación Especial: Inclusión educativa-Nuevas formas de exclusión*. Noveduc.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y la mente. En P. Gentili (Comp.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad* (pp. 109- 122). Santillana.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Solís, L. y Fernández, A. (2014). *Jóvenes rurales: una aproximación a su problemática y perspectivas en seis regiones de Bolivia*. CIPCA.
- Sosa, L. (2007): Los “cuerpos discapacitados” construcciones en prácticas de integración en educación física [Ponencia]. Primera Conferencia Latinoamericana de discapacidad. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/expo2007.htm#discap%20acidad
- Southwell, M. (2020). La Escuela Secundaria Frente al Desafío de la Universalización: Debates y Experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (39), 1- 22. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62390519/EPAA_sobre_obligatoriedad_de_secundaria

- Southwell, M. (5 de octubre de 2015). Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana [Conferencia]. Universidad de San Andrés. <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11164/1/DT%2050-Southwell.pdf>
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.
- Tenti Fanfani, E. (1992). *Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Losada/UNICEF.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educación en Revista*, 1, 37- 76. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000400003&script=sci_arttext
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares [Conferencia] III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento N° 50, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). https://grupodis.net/imagenes/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares en educación secundaria en Argentina. En D. Pinkasz y N. Montes

(Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria* (pp. 119-172). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>

Tiramonti, G. (2012). *Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Tobón Rendón, A. M. (2019). *La inclusión desde adentro y en primera persona: Experiencias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires* [Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <http://dspace.eas-tus2.cloudapp.azure.com/handle/123456789/84>

Toledo, G. A. (2019). Transiciones educativas primaria/secundaria: las prácticas de evaluación en las transiciones escolares y las configuraciones de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad [Conferencia] 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/66.pdf>

Torres, E. F., Mazzoni, A. A. y De Mello, A. G. (2007). Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educação e Pesquisa*, 33 (2), 369- 386. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970

Traver Martí, J., Sales Ciges, A., Moliner García, O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8 (3), 96- 119. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art6.pdf>

- Trivel, A. (2014). *Proyecto de vida de adolescentes y jóvenes rurales*. [Tesis de Licenciatura. Universidad de la República] <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20500/1/Trivel%2c%20Aline.pdf>
- Unesco (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orealc-Unesco.
- Urrutia, C. E., y Trivelli, C. (2019). *Entre la migración y la agricultura. Limitadas opciones laborales para los jóvenes rurales en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Vain, P. (2003). *Educación Especial: Inclusión educativa-Nuevas formas de exclusión*. Noveduc Libros.
- Vain, P. (2005) Educación y diversidad. Espejismos y realidades. En M. Rosato y P. Vain (Coord.). *La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad*. Novedades Educativas.
- Vain, P. (2011). *La génesis de la escuela y la pedagogía de la cadena de montaje*. Ficha de Cátedra. Inédito.
- Valdés, A. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), 103- 208. <http://education.esp.macam.ac.il/article/701>
- Vallejos, I., Kipen, E., Almeida, Ma. E, Spadillero, A, Fernandez M. E., Angelino, A., Lipschitz, Sánchez, C., Zuttión, B. (2005). La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos. En M. Rosato y P. Vain (Coord.). *La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad*. Novedades Educativas.

- Vargas Torres, K. y Peñuela Zalazar, J. (2020). *Formas de participación de Mateo "TEOLSC" el "Youtuber inclusivo" en el ecosistema comunicativo actual*. [Tesis de Maestría. Universidad San Francisco de Caldas]. <http://repositorio.udistrital.edu.co/bitstream/11349/22829/1/VargasTorresKaterinLizeth2020.pdf>
- Vassiliades, A. (2014). El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003- 2013): trabajo docente e igualdad. *Cuadernos de Pesquisa*, 44 (154), 158- 170. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000401012&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Velasco, C. y Pérez Sánchez, M. I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 77- 93. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1993>
- Venturiello, M. P. (2014). ¿Qué significa atravesar un proceso de rehabilitación? Dimensiones culturales y sociales en las experiencias de los adultos con discapacidad motriz del Gran Buenos Aires. *Revista Katálysis*, 17 (2), 185- 195. <https://www.scielo.br/pdf/rk/v17n2/1414-4980-rk-17-02-0185.pdf>
- Villavicencio Vega, J. P. (2019). *Identificación de los factores sociales que inciden en la migración de adolescentes y jóvenes de la Mancomunidad de La Bio-Región del Chocó Andino Del Noroccidente De Pichincha período Abril-Agosto 2018*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Central del Ecuador] <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18840>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

- Vite, D. (2019). Desafiando la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad desde mi experiencia situada [Conferencia] II Coloquio Internacional de Estudios Críticos de la Discapacidad, Medellín, Colombia.
- Vite, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas*, 52, 11-27. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_52/52_1V_La_fragilidad_como_resistencia_contracapacitista.pdf
- Yano, S. M., Vrubel, N. N., Barrios, M. A., Rotela, S. S., Ruiz, Y. N., Ramírez, G. G., y Zabel, Y. K. (2016). Las políticas sociales y la lucha por las reivindicaciones sociales de grupos y organizaciones del sector rural de la provincia de Misiones [Ponencia] III Foro Latinoamericano de Trabajo Social, UNLP, Buenos Aires. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65004/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yappert y Espinetta en Misischia, B. (2014). Mujeres invisibilizadas. En B. Misischia (Comp.). *Personas con discapacidad y relaciones de género. Una relación invisibilizada* (pp. 25- 33), UNRN.
- Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis Educativa*, 23 (1), 1- 12. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>
- Young, S. [TEDxSydney] (2014, abril) I'm not your inspiration, thank you very much [Archivo de video]. Youtube. https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare#t-101390

Zereaga, M., Tutivén, C. y Bujanda, H. (2020). Devenir discapacitado: nuevos monstruos, cyborgs y desplazados en el capitalismo contemporáneo. *Nómad**as*, 52, 148- 165. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_52/52_9ZTB_Devenir_discapacitado.pdf

Anexos

Anexo I

Cuadro 3. Sistematización de noticias en medios gráficos sobre estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la provincia de Misiones

Medio	Fecha y enlace	Título	Descripción
1. Diario digital “Misiones On Line”	13 de marzo de 2019 https://misionesonline.net/2019/03/13/secundaria-inclusiva-misiones-una-experiencia-unica-pais/	Secundaria Inclusiva en Misiones, una experiencia única en el país	Relato de una visita de autoridades del Consejo General de Educación de Misiones a una escuela secundaria. El mismo día, en otros tres diarios digitales, se publicó con títulos similares, mismo relato y fotografías: https://www.noticiasdel6.com/senalan-que-la-secundaria-inclusiva-es-una-experiencia-unica-en-el-pais/ https://economis.com.ar/secundaria-inclusiva-en-misiones-una-experiencia-unica-en-la-argentina/ http://enfoquemisiones.com/cerca-de-20-jovenes-

			con-discapacidad-estan-realizando-sus-trayectos-inclusivos-en-el-bop-9/
2. Diario digital “El Territorio”	6 de noviembre de 2018 https://www.elterritorio.com.ar/unos-4100-chicos-discapitados-acceden-al-sistema-educativo-8162-et	Unos 4100 chicos discapacitados acceden al sistema educativo	Diálogo de una autoridad educativa de la dirección provincial de Educación Especial, donde afirma que “la mayoría se encuentra cursando la primaria, pero también <i>hay casos</i> en inicial y secundaria”.
3. Diario digital “El Territorio”	12 de abril de 2018 https://www.elterritorio.com.ar/chicos-con-discapacidad-reciben-clases-en-una-secundaria-comun-4944586942992021-et	Chicos con discapacidad reciben clases en una secundaria común	Noticia sobre la firma de un convenio entre una escuela de educación media y una escuela de Educación Especial. En la noticia, la madre afirmó que su “niña” de 14 años no quiere asistir.
4. Revista “Códigos”	23 de abril de 2017 https://www.revis-tacodigos.com/silvia-rojas-sobre-la-discapacidad-para-lograr-la-inclusion-	Silvia Rojas sobre la discapacidad: “Para lograr la inclusión, el cambio primero debe ser cultural”	Propaganda partidaria de una diputada que presentó un proyecto para declarar el 2017 como el “Año de las Personas con Discapacidad, por una Sociedad Inclusiva e Integrada”. Asegura que: los “chicos” con

	<u>el-cambio-primero-debe-ser-cultural/</u>		discapacidad no tienen proyección en secundaria”
--	---	--	--

Fuente: elaboración propia

Anexo II

Cuadro 4. Sistematización de noticias en medios audiovisuales sobre estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la provincia de Misiones

Medio	Fecha y enlace	Título	Descripción
1. YouTu be. Ca- nal del Con- sejo de Educa- ción de Misio- nes	5 de abril de 2016 https://www.YouTube.com/watch?v=iNHfNkRZ1Yg	Crean la primer es- cuela espe- cial para au- tistas en Mi- siones	Celebración de la creación de una escuela específica porque niños y jóvenes con <i>trastorno</i> del espectro autista no acceden a otros espacios educativos.
2. YouTu be. Ca- nal del partido Reno- vación	7 de agosto de 2017 https://www.YouTube.com/watch?v=BGib4QqV-dRQ	Misiones inclusiva e integrada	Jornada recreativa exclusiva para <i>integrar</i> a jóvenes y niños con discapacidad organizada por el partido que gobierna la provincia desde hace décadas.
3. YouTu be. Ca- nal de tv ofi- cial de	12 de octubre de 2018	Escuelas de la provincia expusieron sus trabajos en la Feria	En una feria de innovación, estudiantes de una escuela secundaria diseñan prótesis, imprimen en Braille y crean formas más económicas de sillas de ruedas motoriza-

la provincia. Espacio de noticias	https://www.YouTube.com/watch?v=amaPNPfBjiY	de Innovación Educativa	das. Única noticia en que los jóvenes están en el lugar de quien enuncia
4. YouTu be. Canal de tv oficial de la provincia. Espacio de noticias	26 de marzo de 2019 https://www.YouTube.com/watch?v=zC9HGM7C9JY	Educación integral de adolescentes y jóvenes a escuelas comunes	Docentes de una escuela de jóvenes y adultos con discapacidad que construyen proyectos para <i>incluir alumnos</i> . Trabajan con algunos que han excedido <i>la edad normal</i> para que un adolescente vaya a la secundaria. La profesora de escuela común dice que los profesores no se formaron para trabajar con estudiantes con dificultad y que los docentes tienen <i>miedo</i> de trabajar con estudiantes con discapacidad. Quieren que sea una <i>persona útil o por lo menos que se sienta feliz</i> .

Fuente: elaboración propia

Anexo III

Cuadro 5. Organización de la tesis

Primera Parte	Introducción	Palabras preliminares	Ser maestra y ser investigadora Educación de estudiantes con discapacidad y Educación Especial, hoy
		Organización de la tesis	Cuadro 1
	¿Por qué reconstruir las trayectorias de los estudiantes con discapacidad hasta el nivel secundario?	Dimensiones estructurales, institucionales y subjetivas en el estudio de las trayectorias escolares	
		Trayectorias escolares y condiciones de escolarización de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria	Ingreso Permanencia Egreso

			Tejiendo formas de estar en la escuela: ruralidades y estudiantes con discapacidad
		Notas sobre la secundaria	
La investigación biográfico narrativa	<i>Es preciso contar una historia.</i> Perspectivas epistemológicas		
	Narrativas, Educación Especial y Estudios Críticos de la Discapacidad		
	Trayectorias y biografías. Elecciones metodológicas y especificidades		
	Notas sobre el contexto. Estudiantes con discapacidad en la educación media en Misiones		
	Instituciones y apertura a los investigadores		

Segunda Parte	En primera persona	Leandro	
		Ernesto	Por él Co- escrito
		Ayelén	
Tercera parte	Experiencia(s), juventudes y discapacidad	<i>Ojo cerrado y ojo abierto</i> (Autopercepciones sobre la discapacidad)	Género(s) y discapacidad (es) Reírse de uno mismo Youtubers y seriéfilos. Cyborgs y cuerpos otros ¿Puntos de inflexión o incidentes críticos? <i>Parece esos locos.</i> Notas sobre la normalidad y la locura

		<p>Pérdidas de tiempo y decisiones ajenas. Las trayectorias reales y las formas de transitar la experiencia escolar de estudiantes con discapacidad</p>	<p>Tiempo, espacio y currículum</p> <p>Sin bastón: la cuestión de los apoyos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Apoyos institucionales de la Educación Especial 2) Voluntades y otros apoyos emergentes 3) Sin apoyos específicos (o cómo algunas instituciones naturalizan que la escuela es para todos) <p>Desigualdades en el acceso a la educación: ¿cuestión de capacidades y esfuerzo?</p>
--	--	---	--

			Juventudes, cuidados e intervención institucional
		La intervención de los docentes en la escuela secundaria	<p><i>¡Me iba a poner un nueve!</i> Las prácticas docentes desde la perspectiva de los estudiantes</p> <p><i>¿Cómo le explicas el concepto de capitalismo? vs. ¿A qué otra escuela va a ir?</i> Las experiencias de los docentes</p> <p>Formas de encontrarse</p>
Cuarta Parte		Investigar conversando	

	Cierre y nuevas aperturas	Géneros y números	Mujeres con discapacidad, acceso a la educación y estadísticas
		La escuela tiene que cambiar	Sobre aprovechar el tiempo Docentes y directivos El lugar de los estudiantes con discapacidad
Referencias bibliográficas			

Fuente: elaboración propia

Anexo III

Contextualización del territorio, situando las voces

Los tres estudiantes entrevistados habitan actualmente una de las 23 provincias de Argentina: Misiones. Se mencionan en la tesis los datos estadísticos disponibles con respecto a la educación de estudiantes con discapacidad y a la cantidad de escuelas secundarias, por lo que es necesario aclarar que la población total de la provincia es de 1.101.593 habitantes, según el censo de 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina.



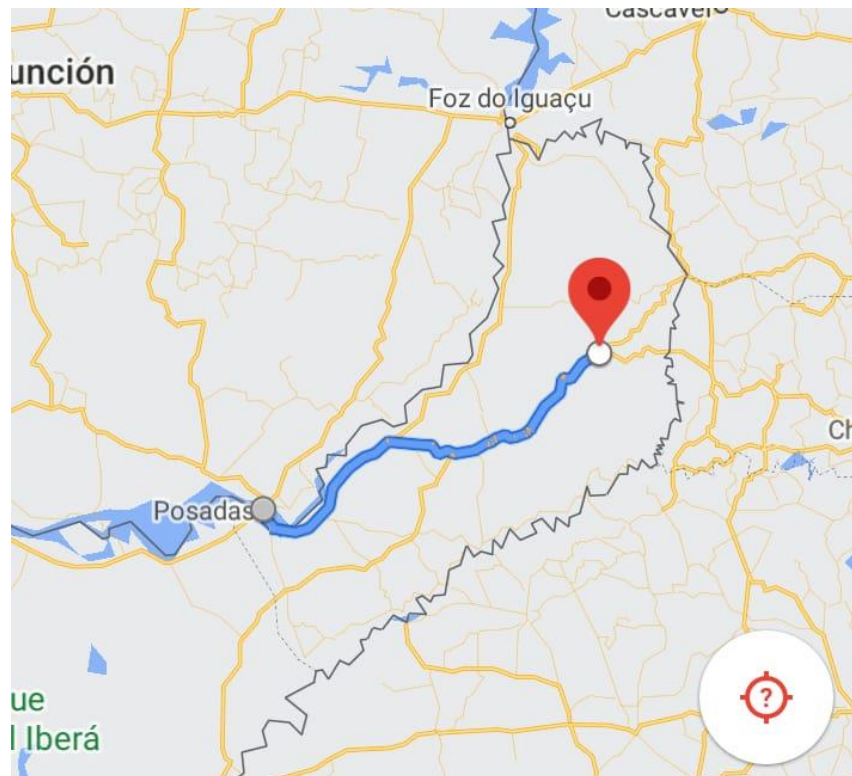
Fuente: Subsecretaría de Comunicación y Vinculo Ciudadano del gobierno de la provincia de Misiones.

[Inicio descripción de imagen] Aparece a la izquierda un globo terráqueo centrado en América del Sur, en el que está resaltado Argentina. A la derecha se resalta misiones dentro del mapa de Argentina [Fin de la descripción].

La provincia se ubica en el Nordeste argentino, limita al Norte y al Este con Brasil, y al Oeste con la República del Paraguay. Es relevante, en este caso, por el trabajo

con una de las biografías, señalar que, los límites con Brasil, permiten frecuentes intercambios fronterizos, que transforman ambos lados de los ríos, en un lugar sin demasiadas diferencias: se habla, como afirmaba Ernesto, *portuñol*; los medios de comunicación son de los dos países, la música es en ambas lenguas.

En la tesis se mencionan las grandes distancias que tiene que recorrer un estudiante de una zona rural de la provincia, para llegar a la Escuela de Robótica, que se encuentra en la capital. La referencia es a la distancia que se muestra en la siguiente imagen, con ubicación aproximada:



Fuente: Google Maps

[Inicio descripción de imagen] Se representa un punto de referencia geográfica o geolocalización para marcar la distancia entre un municipio alejado y la ciudad de Posadas. Aparecen bordes municipales, ríos, límites administrativos y de frontera con Paraguay y Brasil [Fin de la descripción].

Con respecto a las otras dos instituciones, su ubicación es cercana a la capital, en la zona sur de la provincia, lo que permite, por ejemplo, más movilidad e intercambios

con otras provincias, como mencionan Leandro y Ayelén, son frecuentes sus viajes a Córdoba y Buenos Aires.

Los tratamientos de Leandro ocurrieron en la capital de Argentina, Buenos Aires. Se mencionan en su relato, algunos elementos, pero es necesario aclarar que, por cuestiones de disponibilidad de recursos para las cirugías y mayor especialización médica, son varias las personas con discapacidad que recorren esas distancias para esos fines.

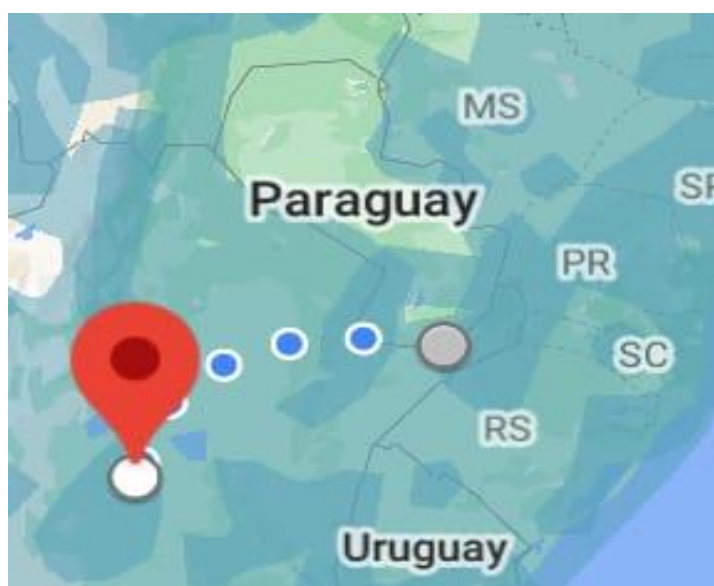


Fuente: Google Maps

[Inicio descripción de imagen] Se representa un punto de referencia geográfica o geolocalización para marcar la distancia entre la provincia de Misiones y la ciudad de Buenos Aires. Aparecen bordes provinciales, ríos, océano, límites administrativos y de frontera con Paraguay, Chile, Bolivia y Brasil [Fin de la descripción].

La distancia que señala el recorrido azul es de 1.001 km. En una entrevista con la madre de Leandro, dejó entrever que, además de la disponibilidad de recursos en el sistema de salud pública, elegían concurrir a hospitales de Buenos Aires porque en algunos laboratorios de análisis clínicos de Misiones, no pudieron identificar infecciones o contaminaban muestras.

Ayelén indicó que su elección fue quedarse a vivir en Misiones con sus abuelos y su tío. Mientras sus padres viven en la provincia de Córdoba: decidieron mudarse por razones laborales. En la siguiente imagen, se representa una distancia de 1.137 km.



Fuente: Google Maps

[Inicio descripción de imagen] En la imagen se representa un punto de referencia geográfica o geolocalización para marcar la distancia entre Córdoba y la ciudad de Posadas. Aparecen bordes provinciales, límites administrativos y de frontera con Paraguay y Uruguay [Fin de la descripción].

Anexo IV

Tablas en procesador de texto para que puedan ser leídas por lectores de pantalla

Tabla 1
Relevamientos anuales 2007-2015

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total	8.381.150	8.475.584	8.632.961	8.768.529	8.830.641	8.866.480	8.887.435	9.019.206	9.126.011
Común	7.350.638	7.402.294	7.485.142	7.575.558	7.637.220	7.696.658	7.727.446	7.792.829	7.873.814
Inicial	965.643	994.617	1.013.590	1.035.641	1.043.448	1.073.669	1.099.407	1.120.813	1.152.532
Primaria	3.579.528	3.550.088	3.509.259	3.484.217	3.459.809	3.414.473	3.365.379	3.334.259	3.314.198
Secundaria	2.493.214	2.528.547	2.599.336	2.657.956	2.693.598	2.735.306	2.766.456	2.786.329	2.807.086
Superior no universitario	312.253	329.042	362.957	397.744	440.365	473.210	496.204	551.428	599.998
Especial	99.358	100.100	99.716	100.925	100.214	103.469	101.282	100.455	95.655
Inicial	23.000	24.032	24.065	24.171	22.939	22.182	21.528	20.769	19.742
Primaria	54.823	50.182	49.152	50.397	40.814	49.245	46.678	45.337	43.284
Secundaria	1.328	7.179	7.823	7.783	8.217	9.698	10.448	10.675	32.629
Talleres de Ed. Integral	20.207	18.707	18.676	18.574	20.244	22.344	22.628	23.674	
Adultos	931.154	973.190	1.048.103	1.092.046	1.093.207	1.066.353	1.058.707	1.125.922	1.156.542
Primaria	235.466	246.279	253.946	243.139	226.746	202.485	183.455	192.472	175.344
Secundaria	380.320	384.176	430.261	478.704	488.199	466.757	473.389	489.710	500.917

Forma- ción Pro- fesional	315.368	342.735	363.896	370.203	378.262	397.111	401.863	443.740	480.281
--	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Tabla 2

**Alumnos por nivel de enseñanza según Departamento (relevamiento anual).
Modalidad Especial**

Departamento	Total	Nivel de enseñanza				
		Inicial		Primaria	Secundaria	Educación Integral para adolescentes y jóvenes
		Estimulación Temprana	Jardín de Infantes			
Total de Provincia	3.784	279	279	2.897		329
25 DE MAYO	32	2		30		
APÓSTOLES	164	14	3	147		
CAINGUAS	108	10	6	92		
CANDELARIA	34	3	1	30		
CAPITAL	1.235	67	152	842		174
CONCEPCIÓN	30		1	29		
EL DORADO	280		18	262		
GENERAL MANUEL BELGRANO	282	14	21	247		
GUARANÍ	65	25	3	37		
IGUAZÚ	323	26	11	286		
LEANDRO N. ALEM	103		1	80		22
LIBERTADOR GRL SAN MARTIN	189	23	4	144		18
MONTECARLO	170	21	11	138		
OBERÁ	395	37	18	274		66
SAN IGNACIO	269	25	13	182		49
SAN JAVIER	51	12	10	29		
SAN PEDRO	54		6	48		

Tabla 3

Relevamiento por discapacidad según departamento

Departamento	Total	Alumnos según discapacidad									Más de una discapacidad	Sin discapacidad
		Visual		Auditiva		Mental	Motora		Otros			
		Ceguera	Disminución visual	Sordera	Hipoacusia	Intelectual	Motora Pura	Neuromotora	Trastorno del	Más de una discapacidad		
Total de Provincia	1.996	12	24	48	52	1003	24	90	71	157	430	85
25 DE MAYO	20					16		4				
APÓSTOLES	117		3	1	2	89	3		2	9		8
CAINGUAS	82					56		7	4	8		1
CANDELARIA	43					30		1	4		1	7
CAPITAL	818	10	9	3	19	306	15	47	41	46	297	25
CONCEPCIÓN	5					3			1			1
EL DORADO	28					21					7	
GENERAL MA- NUEL BEL- GRANO	36					33	1	1				1
GUARANÍ	53	1				47		3	2			
IGUAZÚ	136	1	4	9	1	71		8	4	32		6
LEANDRO N. ALEM	105		1		1	69		6	5	21		2
LIBERTADOR GRL SAN MARTIN	113			2		31		3	6	17	40	14
MONTECARLO	20		1			16		1	1	1		
OBERÁ	225		4	30	20	76	3	5		22	54	11
SAN IGNACIO	81		2		2	38	2	1		1	31	4
SAN JAVIER	114			3	1	101		3	1			5
SAN PEDRO												

Anexo V

Documentos que regulan las trayectorias escolares en la Educación Secundaria en Argentina⁸¹

1. Ley de Educación Nacional N° 26.206

Regula el derecho de enseñar y aprender *consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación* (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. s/n).

Su estructura responde a las siguientes partes:

- Disposiciones Generales
- Sistema Educativo Nacional
- Educación de Gestión Privada
- Docentes y su Formación
- Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa
- Calidad de la Educación
- Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación
- Educación a Distancia y no Formal
- Gobierno y Administración
- Cumplimiento de los Objetivos de la Ley
- Disposiciones Transitorias y Complementarias.

⁸¹ Se incluye una selección de documentos para dar cuenta de algunos elementos que se mencionan en la tesis, pero no se desarrollan, sobre el nivel secundario.

Establece que la obligatoriedad escolar se extiende desde los 5 años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria y comprende 4 niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior) y 8 modalidades (la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria).

Se plantea además que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, *creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria* (Ídem), así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.

Establece también los mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar *un servicio eficiente y de mayor calidad* (Ídem).

2. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria en Argentina. Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09

Establece las finalidades de la educación secundaria, su obligatoriedad, gobierno y organización. Explicita la propuesta de organizar de un sistema nacional con respecto a la oferta, organización pedagógica, la propuesta educativa del nivel y su estructura. Incluye un apartado sobre el trabajo docente y la construcción de la *legitimidad social* del cambio.

Se afirma en el documento que:

La educación secundaria argentina, en este tiempo, debe ofrecer una propuesta formativa, en condiciones pedagógicas y materiales necesarias para lograr formas de escolarización que permitan vivenciar la etapa adolescente y juvenil en sus diversas

formas de expresión, incluyéndolos efectivamente y acompañándolos en la construcción de su proyecto de futuro (Consejo Federal de Educación, 2009a: 3)

Se menciona la concertación federal de criterios, que trasciende la concepción del currículum como listado de asignaturas, para incluir formas de enseñanza y avanzar hacia nuevas ofertas de evaluación y agrupamientos, recuperando el principio del derecho a la educación y la visibilidad del estudiante como sujeto de ese derecho. También aparece como novedosa una propuesta de *diálogo de saberes*, que le permita al estudiante posicionarse desde la diversidad de maneras de ser y estar en el mundo y *en sociedades altamente diversas, desiguales y cambiantes* (Ibíd, p. 12), teniendo en cuenta tradiciones locales, para convivencias pluralistas.

Sobre los itinerarios pedagógicos, se plantea que sean variados y que no consistan solamente en modificaciones superficiales, sino, posibiliten recorridos disciplinares en otros ámbitos, como articulaciones con Centros de Actividades Juveniles, para experiencias vinculadas *al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la actividad solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura*, como se plantea en el artículo 32, inciso e, de la LEN.

Con respecto a la evaluación, refiere a la construcción de procesos de reflexión crítica por parte de los estudiantes, *superando el carácter selectivo que le imprime a la escuela actual* (Ibíd, p. 14). Se propone delinear formas de *dar cuenta* de lo alcanzado, pero también de la calidad de lo que se enseña, con el foco en el cuidado de los jóvenes desde lo mejor que la escuela puede dar: *bajar la exigencia podría significar, a la luz de la interpretación de adolescentes y jóvenes, no pensar en ellos, no esperar nada de ellos, desconocerlos en sus propias posibilidades* (Ídem).

Sobre la duración de la escolaridad secundaria orientada, se explicitan 5 años (si en la jurisdicción inicia en 8º año); de 6 años (si en la jurisdicción inicia en 7º año) y extenderse un año en las Modalidades Técnico Profesional y/o Artística. Las orientaciones que se mencionan son: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agrario /Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física. Se explicita

como fundamento de esta forma de organización, que *garantizará una formación tal que posibilite a sus egresados capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la continuidad de estudios superiores, para la inserción en el mundo del trabajo y para participar de la vida ciudadana* (Ibíd, p. 16).

3. Resolución CFE N° 88/09b y Anexo: Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria

Establece lineamientos para la institucionalidad de la Educación Secundaria, su fortalecimiento y articulación Jurisdiccional, con los propósitos, ejes centrales de la planificación y criterios para el diseño y evaluación de los Planes de Mejora Institucional (PMI), a partir de las metas educativas jurisdiccionales y por escuela. También enuncia la distribución de responsabilidades para su incorporación.

La importancia de este documento radica en la invitación a las instituciones a participar en el *diseño e implementación de procesos de mejora*, proponiendo como elementos:

- La evaluación diagnóstica y la implementación gradual de procesos de autoevaluación para identificar los puntos de partida, los indicadores actuales, sus avances y dificultades;
- La planificación de las metas y líneas de acción para encaminar los esfuerzos de mejora y transformación de cada institución;
- La asignación y aplicación del financiamiento disponible para asegurar las líneas de acción y los resultados previstos;
- La gestión educativa que efectúe la coordinación de equipos docentes y combine los distintos recursos para alcanzar las metas educativas propuestas;
- El seguimiento y monitoreo de los procesos y resultados programados (Consejo Federal de Educación, 2009b: 6).

Por otro lado, un elemento interesante es la sistematización de las acciones con definiciones de metas a corto y mediano plazo, para *la transformación progresiva del modelo pedagógico institucional, promuevan la inclusión de los adolescentes y*

jóvenes en el nivel y aseguren las trayectorias escolares continuas completas (Ibíd, p. 7).

Para las trayectorias escolares, específicamente, se propone la realización de:

Tutorías y acompañamiento a los estudiantes para disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y de alumnos salidos sin pase, espacios formativos extraclase fortaleciendo el sentido educativo e inclusivo de los mismos y previendo su progresiva incorporación como un recorrido formativo de la propuesta escolar, articulaciones entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario, entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, y entre el Nivel Secundario y Superior; como así también con las organizaciones gubernamentales y privadas del mundo del trabajo. (Ibíd, p. 9)

4. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09

En su primera parte, contiene orientaciones sobre la propuesta educativa del nivel, en dos sentidos: el primero, con respecto a la propuesta pedagógica y el segundo sobre la organización institucional de la enseñanza. En el segundo, se propone considerar las discusiones sobre qué y cómo aprender, vinculadas a:

- a) Propuestas de enseñanza disciplinares
- b) Propuestas de enseñanza multidisciplinarias
- c) Propuestas de enseñanza sociocomunitarias
- d) Propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión de los aprendizajes
- e) Propuestas de enseñanza complementarias
- f) Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares

La segunda parte versa sobre el régimen académico, con respecto a los sentidos y orientaciones de las regulaciones sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes y la convivencia escolar.

Una tercera parte, incluye recomendaciones sobre la reformulación y elaboración de las regulaciones jurisdiccionales sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, acompañamientos específicos, condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso.

Entre las intenciones explicitadas en el documento, se destaca la renovación de los compromisos y *convertir a la escuela secundaria en un lugar propicio para aprendizajes vitales significativos, un espacio con apertura y tolerancia a las diferencias, con capacidad de diálogo entre sus propios actores y con otros* (Consejo Federal de Educación, 2009c: 3). También invita a tomar una *decisión colectiva de cambio* para lograr *una construcción política que asume una posición de avance frente a los límites que plantea la escuela tradicional a la hora de educar* (Ibíd, p. 4).

El documento menciona que es necesario ampliar las concepciones sobre lo escolar, como forma de contemplar las múltiples situaciones de vida, construir nuevas formas, sosteniendo y orientando las trayectorias escolares de los estudiantes. Se explicita que esas trayectorias pueden tener apoyos, que es necesaria la participación de otros actores desde el espacio *extraescolar*, para *brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran* (Ibíd, p. 12) y que es necesario acordar *alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas* (Ibíd, p. 12).

5. Resolución CFE N° 103/10 y Anexo: Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria

Contiene como aspectos centrales, parte de las políticas vinculadas a la obligatoriedad, el hecho de asumir la necesidad de promover diversas propuestas para el nivel, incluyendo múltiples formatos institucionales, modalidades de cursado y criterios

de evaluación, promoción y acreditación. Para eso, se promueven estrategias diferenciadas, como formas alternativas de regularización de las trayectorias, unidades articuladas de educación secundaria en cada contexto, estrategias específicas para espacios rurales aislados. El documento comienza con la explicitación de que:

Garantizar el derecho a educarse no representa solamente un imperativo a cargo de las áreas de gobierno específicas, sino un desafío ético y político asumido por el conjunto de la sociedad, y expresado en el siguiente marco normativo: 1. Ley 26.206 de Educación Nacional, 2. Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 3. Decreto 1602/09 de Asignación Universal por Hijo para Protección Social. (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 1)

Por otro lado, se ocupa de proponer flexibilizaciones de asistencia, del sostenimiento de altas expectativas con respecto a los jóvenes y de la conformación de espacios *más receptivos* para ellos. También menciona la cuestión de los albergues y transportes, vinculada al sostenimiento de la matrícula y a las respuestas situadas.

Para la inclusión y/o regularización de trayectorias escolares, se enuncia que las instituciones deberán:

1. Sostener altas expectativas respecto de los aprendizajes de todos los adolescentes y jóvenes.
2. Ofrecer formas de escolarización, adecuadas a contextos y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes que están en situaciones de exclusión social y educativa.
3. Estar inscriptas en políticas interinstitucionales y/o intersectoriales, para activar y poner en relación diversos recursos del Estado, de organizaciones civiles y de las comunidades, con miras a llevar a cabo procesos de inclusión educativa de calidad.
4. Asentarse en las fortalezas de las diferentes estrategias ya desarrolladas tanto en el ámbito de la educación secundaria como las que se llevan en otros tales como, la Formación Profesional, la Educación Rural y la Educación de Jóvenes y Adultos.
5. Concebirse como propuestas a término, destinadas a garantizar el derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes actualmente no contenidos por el sistema educativo y a ser progresivamente incorporadas a dicho sistema, en tanto demuestren su eficacia y necesidad.
6. Implementarse exclusivamente a partir de la demanda real relevada en una zona determinada. (Ídem: 2)

