



FUNDACIÓN H. A.  
**BARCELÓ**  
FACULTAD DE MEDICINA



# TRABAJO INTEGRADOR FINAL

## CARRERA: LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

DIRECTOR/A DE LA CARRERA:

LIC. VIVIANA STIRNEMANN

NOMBRE Y APELLIDO DEL AUTOR:

MILAGROS MARAGA MERCADO LUNA

TÍTULO DEL TRABAJO:

DISCAPACIDAD Y CONSTITUCION SUBJETIVA: MIRADAS Y ABORDAJES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

SEDE:

LA RIOJA

DIRECTOR/A DE TIF:

LIC. CECILIA GOMEZ

FECHA DE PRESENTACIÓN:

20/12/2024

Sede Buenos Aires  
Av. Las Heras 1907  
Tel./Fax: (011) 4800 0200  
☎ (011) 1565193479

Sede La Rioja  
Benjamín Matienzo 3177  
Tel./Fax: (0380) 4422090 / 4438698  
☎ (0380) 154811437

Sede Santo Tomé  
Centeno 710  
Tel./Fax: (03756) 421622  
☎ (03756) 15401364



**LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS  
DE LA SALUD  
FUNDACIÓN H. A. BARCELÓ**

**PAGINA DE APROBACION**

**EVALUACION DEL TRABAJO FINAL DE INVESTIGACION**

**Clasificación:.....**

**DEFENSA ORAL DEL TRABABO FINAL DE  
INVESTIGACION**

**Clasificación:.....**

**TRIBUNAL EXAMINADOR**

.....

.....

.....

**Sede Buenos Aires**  
Av. Las Heras 1907  
Tel./Fax: (011) 4800 0200  
☎ (011) 1565193479  
informesba@barcelo.edu.ar

**Sede La Rioja**  
Benjamín Matienzo 3177  
Tel./Fax: (0380) 4422090  
☎ (0380) 154811437  
informeslr@barcelo.edu.ar

**Sede Santo Tomé**  
Centeno 710  
Tel./Fax: (03756) 421622  
☎ (03756) 15401364  
informesst@barcelo.edu.ar

**Oficina Posadas**  
Félix de Azara y Córdoba,  
local 12, galería "El Paseo"  
Tel.: (0376) 4440521  
posadas@barcelo.edu.ar

## **Agradecimientos:**

En primera instancia agradecer a los referentes institucionales que hicieron posible este trabajo. Al personal directivo, administrativo y docente del Colegio Provincial N° 1 Joaquin V. Gonzalez por abrirme las puertas y por su predisposición para con mi trabajo de investigación. Al equipo interdisciplinario del mismo, en especial a sus psicopedagogas, por brindarme un espacio de conocimiento y de trabajo de campo óptimo. A los chicos, quienes se abrieron con sonrisas y con entusiasmo, que me recibieron con los brazos abiertos y quienes en mi depositaron la confianza. Este trabajo no hubiera sido posible sin el ambiente cálido y de trabajo en conjunto que se realizó.

Agradecer a la licenciada Cecilia Gomez, por aceptar acompañarme en este proceso de realización de trabajo final, por sus sugerencias y sus aportes y por seguir enseñándome hasta el último día. Mi cariño especial por el psicoanálisis se lo atribuyo a ella como docente de carrera, quien instaló en mí la curiosidad por esta teoría y esta práctica tan apasionante.

Agradecer a la Facultad de Ciencias de la Salud, Barcelò, por permitir que mis años de cursada estuvieran cargados de aprendizajes, desafíos y experiencias prácticas de la mano de docentes de excelencia académica.

A mis compañeros y amigos, porque gracias a ellos construí y aprendí. Sin el apoyo de resúmenes, palabras de aliento, ánimos, abrazos y experiencias vividas no hubiera sido igual el transitar esta etapa. En especial agradecer a Julieta y su familia, porque en ella encontré no solo una futura colega sino también una amiga incondicional, con valores y aspiraciones compartidas. Deseo que tanto a ella como a mí, el camino profesional nos abra muchas puertas.

A mis profesores, porque gracias a muchos de ellos elegí y decidí hacia donde dirigirme en la profesión. Porque, aunque muchos no lo sepan, plantaron en mí preguntas y certezas que hoy me llevan a estar en esta última instancia con ansias de mucho más. Su trabajo compartiendo conocimiento es sin dudas de lo más importante para quienes aprendemos. Gracias eternas por mirarme, por sugerirme, por orientarme, por elegirme para muchos de sus proyectos, para acompañarlos como ayudante en sus clases, etc. El que este trabajo se presente hoy, es posible gracias a cada granito de arena que ellos aportaron.

A quienes me cruce en este camino recorrido. Referentes de prácticas, personal de instituciones, niños, jóvenes y adultos que me enseñaron lo que significa esta profesión: humanidad.

Finalmente, mis agradecimientos más sentidos: a mi familia. A mis padres, por acompañarme en el camino. A mi mamá María, porque fue ella quien me presentó a Freud y sus escritos en mi adolescencia y porque la cura por la palabra la instalo desde mi infancia. A mi papá Rodolfo, quien me regaló mi primer libro de Escritos de Lacan para comenzar mi biblioteca profesional y me dijo “hay que aprender a leer lo complejo, hija”. Gracias, porque el amor profundo que siempre ponen en cada gesto, cada paso y en cada palabra, me ayudó no solo a avanzar en mi carrera y a concluir la de la mejor manera, sino que me sigue brindando el apoyo y el empuje para caminar este sendero que se abre camino. Gracias por abrazar mis miedos y mis dudas y por no soltar mi mano, solo ellos saben lo mucho que tengo para decirles y lo cortas que quedan las palabras. El amor es motor y cura, es motivación y es camino.

Agradecer a Valentín, mi hermano, y a Rocío, mi cuñada, por también acompañar y alentar, por darme trabajo durante mis años de carrera y por creer siempre en mí. A mi familia más grande en general, porque cada logro conseguido fue siempre festejado con cariño y con motivación. A mi ahijada, simplemente porque es impulso y felicidad.

Finalmente, agradezco a mi abuela Gringa, porque definitivamente mi carrera no hubiera sido posible sin su ayuda. Este último pasito se lo dedico a ella, que siempre es feliz cuando le hablo de lo que me apasiona.

Y como dijo un talentoso artista, “no hay camino, se hace camino al andar”, por lo que seguiré agradeciendo a quienes me cruce en el sendero, a quienes sean simplemente pasajeros y a quienes se queden. Eternamente gracias.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	4
<b>Contextualización</b> .....	5
<b>Fundamentación</b> .....	7
<b>Justificación</b> .....	7
<b>Problema de investigación</b> .....	9
<b>Hipótesis de investigación</b> .....	10
<b>Marco teórico</b> .....	11
<b>Antecedentes de la investigación:</b> .....	16
<b>Preguntas de investigación</b> .....	17
<b>Objetivos</b> .....	18
<b>Objetivos generales</b> .....	18
<b>Objetivos específicos</b> .....	18
<b>Marco metodológico de investigación:</b> .....	19
<b>Análisis teórico-práctico</b> .....	20
<b>Conclusiones</b> .....	31
<b>Bibliografía</b> .....	36
<b>Anexo</b> .....	37

## **Introducción**

El presente trabajo integrador tiene como finalidad estudiar, indagar e investigar acerca de la constitución subjetiva del sujeto con discapacidad, durante la etapa adolescente, en su recorrido educativo. El mismo, fue impulsado por las diferentes experiencias prácticas y teóricas transitadas a lo largo de la carrera de licenciatura en psicología, donde el campo de la discapacidad aparece como algo nuevo, amplio y muy diferente, donde se abrieron puertas y experiencias de campo en el ámbito práctico que, en lo personal, instalaron el interés y la iniciativa de indagar más en el tema.

El trabajo se centró en la escuela secundaria y en los adolescentes con discapacidad durante su trayectoria escolar, con el objetivo de indagar cómo se trabaja desde la institución y como es abordada la discapacidad durante esta etapa evolutiva tan significativa en donde se pone en juego la reconstitución del sujeto.

## **Contextualización**

La experiencia práctica para este trabajo integrador final se llevó a cabo en el Colegio Provincial N° 1 Joaquín V. González, ubicado en calle San Nicolás de Bari 668. Es el establecimiento secundario más antiguo de la provincia, con más de 148 años de labor al servicio de la comunidad riojana.

La misión de la institución es brindar una formación integral y de calidad, fortaleciendo el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, además de contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con la defensa de la libertad y la aceptación plena de la diversidad en relación a sí mismo y a sus semejantes.

La visión de la misma apunta a ser una institución académicamente destacada tanto histórica como culturalmente, formadora de ciudadanos íntegros capaces de convivir en sociedad, constructores de comunidades justas, equitativas e inclusivas.

La institución cuenta con tres turnos: mañana, tarde y noche, con sus respectivos directivos y personal encargado.

Además, es uno de los primeros colegios secundarios en conformar un equipo interdisciplinario que incluye profesionales psicopedagogas y profesoras en educación especial que trabajan con los alumnos y con el personal institucional, asesorando y acompañando la trayectoria escolar. Este equipo escolar fue creado en el 2003 debido a que se habían comenzado a advertir las necesidades y dificultades de los estudiantes que exceden lo estrictamente curricular. Fue en el año 2005 que ingresa por primera vez en la institución una estudiante con discapacidad intelectual. A partir de allí, este colegio comienza a hacerse un nombre como una escuela que contaba con las herramientas para trabajar con estudiantes con discapacidad.

Hoy, bajo la normativa de la Ley Nacional 26.206, la resolución 155 y la resolución provincial 1140/13, siguen trabajando en la inclusión de adolescentes con discapacidad, pero las demandas que reciben no solo incluyen a dichos estudiantes, sino que abarcan todo tipo de diversidad, además de acompañar casos con un alto grado de vulnerabilidad.

El principal objetivo de este equipo interdisciplinario es acompañar las diversas trayectorias escolares. Se ha logrado avanzar no solo en lo pedagógico sino también en la dimensión vincular entre el estudiante y la comunidad educativa.

Actualmente, no cuentan con un profesional psicólogo que pertenezca al propio equipo. Durante los últimos años, asisten las psicólogas que pertenecen a los equipos EOYA de nivel secundaria a modo de asesoramiento a las profesionales de la institución. Sin embargo, cabe destacar que desde hace varios años la escuela realiza las gestiones necesarias para la designación de un profesional psicólogo estable para el equipo interdisciplinario.

## **Fundamentación**

### **Justificación**

Uno de los aspectos centrales en la formación universitaria es el trabajo de investigación. La misma, permite a estudiantes y a futuros profesionales, adquirir habilidades y conocimientos prácticos y aplicables a la ciencia a la que suscriben. Además, busca ampliar y enriquecer el campo de visión para contribuir al avance y desarrollo de la sociedad.

Si bien es una temática amplia, recortar el trabajo y enfocarlo en adolescentes lleva a pensarla desde un lugar particular. Una etapa signada por los cambios, los vaivenes emocionales y por las situaciones críticas que supone el pasaje de una etapa simbiótica como la niñez hacia una etapa independiente como la adultez. El adolescente, cargado de estigmas sociales, es ese sujeto que se adentra en el mundo de los pares, de los ritos y de los desafíos, de la rebeldía y de la inmadurez, de las angustias y también de los descubrimientos y es lo que hace único este momento vital. Este trabajo busca mirar a los jóvenes, pero sobre todo a aquellos que portan las marcas y los efectos de un diagnóstico de discapacidad como estigma o etiqueta social. Conocer, describir y analizar la manera en que los sujetos adolescentes con discapacidad resuelven, se desenvuelven y transitan esta etapa, es el principal motor de esta investigación.

Asimismo, se busca promover el pensamiento crítico y ampliado acerca de las formas de concebir a un sujeto que es nombrado a partir de un diagnóstico y se inserta en una trayectoria escolar. Resaltar la importancia del psicoanálisis y sus herramientas para hacer foco en la constitución subjetiva como eje fundamental en el abordaje de diferentes sujetos, que transitan diversos caminos y que viven y hacen su trayectoria escolar de manera única e irrepetible. Destacar el hacer de la institución educativa, buscando ampliar la mirada del contexto social sobre el significante discapacidad y, en este sentido, indagar cómo se presentan las representaciones socioculturales de la discapacidad en el ámbito escolar.

Tomar al psicoanálisis como enfoque para mirar a la discapacidad supone un desafío y también una forma diferente de abordar el campo de

estudio. Lo que supone esta rama teórica a diferencia de otras, es destacar al sujeto como un sujeto que viene a este mundo con una falta, un sujeto que es incompleto desde el primer momento en que hace contacto con el mundo social y que es un sujeto que se constituye en relación a los otros significativos que lo rodea, lo que resulta de fundamental en el desarrollo del ser humano como ser bio-psico-social. Ampliar la mirada y proponerse trabajar no solo con ese sujeto singular sino también con el contexto que lo sostiene, es un camino largo y de grandes descubrimientos. Pensar a la discapacidad más allá del nombre que tome, circunscribirla desde el sujeto que la porta, y qué significado tiene en cada caso particular es lo que hace que el abordaje sea diferente, integral y humano.

A través del material teórico, las prácticas en el campo y los conocimientos adquiridos a lo largo de la trayectoria universitaria, se buscará responder y/o ampliar los interrogantes propuestos, además de indagar en la hipótesis de esta investigación.

Finalmente, destacar que la elección del campo y el estudio del sujeto en general y de la discapacidad en particular, implica un gran compromiso por parte de quienes trabajamos y brindamos información a la sociedad en relación a la salud y bienestar tanto físico como mental. Reconocer la importancia de la investigación es imprescindible, pero lo es aún más reconocer a qué, o más bien a quién, tenemos enfrente como objeto en cuestión: un sujeto, atravesado y constituido por significantes provistos de significados sociales, históricos, familiares y culturales.

Destacar el abordaje humano y social, poner primero al sujeto antes que a su diagnóstico y ver más allá de él, es tarea de quienes asumimos el compromiso ético y moral de esta profesión.

### **Problema de investigación**

La constitución subjetiva en la discapacidad en la escuela secundaria pública inclusiva.

## **Hipótesis de investigación**

La discapacidad funciona como velo de la mirada hacia el sujeto en el abordaje educativo y en el acompañamiento de su trayectoria escolar.

## **Marco teórico**

### ***El concepto de discapacidad***

El concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo de los años. En la edad antigua, se consideraba a la discapacidad como producto de intervenciones mágicas, de castigos divinos, lo que generaba un gran rechazo a los sujetos con discapacidad, por lo que se aplicaban prácticas eugenésicas. Más adelante, en la edad media, el discurso religioso atravesó el concepto y la discapacidad pasó a ser un gran motivo de marginación.

Es recién a comienzos del siglo XX que se comienza a instalar el modelo rehabilitador o modelo médico, con los avances científicos y con la imposición fuerte de la medicina, el concepto de la discapacidad comienza a asociarse a las limitaciones del sujeto, del propio individuo, visto como insuficiente, deficiente. Con este modelo, aparece la asistencia y la presencia estatal en el campo. La institucionalización cobró gran importancia para la rehabilitación de los sujetos con discapacidad, junto con la asistencia social y una actitud paternalista. Desde este modelo, la mirada está centrada en la diversidad funcional, lo que lleva inevitablemente a la discriminación y segregación de los sujetos. Se habla en términos de normalidad-anormalidad, y se pone foco en las limitaciones de la persona.

Ya finalizando dicho siglo, aparece el modelo social de la discapacidad, basado en las limitaciones de la sociedad, poniendo énfasis en ella y no en el sujeto individual.

Para poder comprender la diferencia entre el modelo médico y el modelo social, es necesario entender que el primero toma a la discapacidad como una deficiencia, es decir, como una pérdida o limitación total o parcial de un miembro o mecanismo del cuerpo del propio sujeto, mientras que el modelo social concibe a la discapacidad como aquellas restricciones o barreras que la propia sociedad pone, por lo tanto, la rehabilitación pone el foco en la sociedad y no en el sujeto. Los cambios deben producirse desde la comunidad para poder hablar de la inclusión y de la igualdad de derechos, para poder garantizar la independencia y libertad del sujeto con discapacidad.

Hoy, en el siglo XXI, ambos modelos siguen vigentes, debido a que es complejo despojarse de las concepciones que el modelo médico instaló en relación a la discapacidad y re pensarla en relación al modelo social, que es un modelo nuevo, muy diferente e implica grandes desafíos para la comunidad y para las instituciones. Si bien hay un discurso que está abriendo camino en relación a la mirada social de la discapacidad, el poner en práctica los conceptos es un desafío y aún queda mucho por trabajar, para poder ampliar la mirada para con la persona con discapacidad e implicarnos como sociedad en ella.

Hoy la discapacidad es definida como *"situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social"* (Real Academia Española [RAE], 2da edición). Mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como *"cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano"*. En este nuevo paradigma el foco está puesto en aquellas limitaciones externas, no en el sujeto.

Entonces ¿qué sucede con el sujeto en la discapacidad? Si las limitaciones están fuera, en lo social, cabe preguntarnos qué sucede con el sujeto, qué lugar ocupa y cómo se constituye en relación a lo discapacitante.

### ***La constitución subjetiva:***

Si nos posicionamos desde el paradigma psicoanalítico, el sujeto se constituye a través del Otro. Un Otro que mira, escucha, interpreta y responde, que demanda y que nombra, un Otro que es tesoro de significantes. En definición de Lacan (1964) *"Un significante es aquello que representa a un sujeto para otro significante"*. (p.215)

La constitución de un sujeto está determinada por el lenguaje y la cultura. Es el resultado de la articulación de los registros simbólico - imaginario y real de los que nos habla Lacan en su obra. El simbólico, lugar de los significantes, del lenguaje, de las palabras, del Otro que constituye. El imaginario, lugar de la imagen especular, del otro como semejante y de la identificación. Y el real, registro de aquello que escapa a la simbolización, que

cae, que es imposible de representar y que constituye al sujeto como un sujeto barrado, en falta.

La falta es constitutiva de todo sujeto. Ser sujeto social y de lenguaje implica que hay algo que queda, como resto, imposible de representar.

Ahora bien, hay una etapa de la vida particular, que lleva a reformular, replantear, redescubrir el autoconcepto del sujeto: la adolescencia.

### ***El sujeto adolescente:***

Aberastury y Knobel (1977) hablan de la adolescencia como ese momento de reformulación de los conceptos que el sujeto tiene sobre sí mismo. Es una etapa atravesada por pérdidas, duelos: sobre el cuerpo infantil, sobre la caída de los padres idealizados y sobre la bisexualidad. La manera en cómo el joven va resolviendo y sorteando las pérdidas que eso implica, dan como resultado la identidad. Justamente, es en la adolescencia que hablamos de una “crisis de identidad” (Erickson, E. 1972) en donde el sujeto se ve enfrentado a la pérdida de todo lo que conocía, abriéndose paso a una vida adulta, que busca como resultado la independencia, la autonomía y la relación con los pares. El desafío de la adolescencia consiste en hacerse un lugar en el mundo y afrontar las pérdidas que esta etapa trae consigo. Eso, hablando de la adolescencia en términos de normalidad.

Alexandre Stevens (1998) considera a la adolescencia como síntoma de la pubertad. Es decir, allí donde hay un real que empuja, en donde hay algo del “no saber” sobre lo sexual, aquello imposible de significar, el sujeto puberal intenta responder a través de este nuevo síntoma que es la adolescencia.

¿Qué sucede entonces en estos jóvenes que, además de su síntoma adolescente, tienen un diagnóstico de discapacidad?

Hablamos de la importancia del Otro como inherente a la construcción subjetiva, de los duelos que el joven atraviesa y del lugar que debe hacerse en el mundo exterior. Pero hemos considerado esto en los términos teóricos, idealizados ¿Qué sucede con aquellos sujetos que, además de atravesar todo esto que la adolescencia misma implica, tienen una percepción de sí mismo muchas veces atravesada por un diagnóstico discapacitante?

El sujeto con discapacidad en general, y el adolescente con discapacidad en particular, se ven atravesados por la percepción del otro de manera diferente, lo que lleva a que su autopercepción cambie. La forma de nombrarlos, los espacios que se les asignan, la presencia constante de un yo auxiliar, de herramientas diferentes, etc. lleva inevitablemente a que la percepción hacia ese sujeto cambie, sea diferente, porte una mirada signada por las representaciones con las que socialmente se asocia a la discapacidad.

Durante la infancia, puede que esto no sea tan notorio, ya que todo niño depende de un auxiliar, un adulto, pero es de la pubertad hacia adelante que comienza a abrirse una brecha. Muchas veces esto lleva a que se trate al sujeto adolescente con discapacidad como un eterno niño, de manera infantilizada, como si no comprendiera o no viviera los vaivenes propios de transitar esta etapa evolutiva. Esta dependencia lleva a que la elaboración de los duelos propios del adolescente sean más complejos de transitar, de nombrar y de elaborar. ¿Por qué? Porque es más difícil la desidealización de padres que muchas veces no permiten la autonomía de esos hijos, porque el cuerpo sigue ocupando para el otro un lugar infantil, desexualizado, inmaduro y porque es más difícil construir y armar un cuerpo cuando no hay experiencia de la sexualidad con un otro, un par real que nombre y toque ese cuerpo.

Si bien esto no es una regla general, hay muchos sujetos con discapacidad que logran hacerse un lugar en el Otro y transgredir el mandato social de la discapacidad, pero son los menos. Por eso debemos cuestionarnos ¿qué hacer para generar mayores oportunidades y posibilidades para ese adolescente ubicado en una posición discapacitante?

### ***La institución escolar:***

La escuela es una de las principales instituciones de sostén, con procedimientos disciplinarios y con enseñanzas para permitir generar autonomía en los sujetos. En la actualidad, las instituciones escolares están atravesadas por el nuevo paradigma social de la discapacidad y han tomado políticas de inclusión en relación a la diversidad. Esta inclusión, como afirman Koreck y Vogler (2022) “es un principio político de carácter universal” (p.111), por lo que cabe preguntarse cuál es el lugar del sujeto singular allí, cómo se

trabaja la inclusión desde la institución para no dejar de lado la singularidad, ya que, en palabras de las autoras “las instituciones educativas elaboran normas, límites y leyes que ordenan el goce quedando algunas atrapadas en la burocratización desalojando al sujeto y su decir” (Koreck y Vogler, 2022, p.115). Hay un “desacople” entre el carácter universal de la inclusión y las particularidades de cada sujeto y su trayectoria escolar. La discapacidad adquiere una identidad propia, anulando el discurso subjetivante. Hablamos entonces de un sujeto adolescente sujetado al discurso de la discapacidad. El sujeto adolescente con discapacidad tiene el desafío de poder ir más allá del diagnóstico dado, de la etiqueta y la clasificación. Si un adolescente “...por la discapacidad que porta y por la posición simbólica que ocupa, está siempre en un mismo lugar frente a esa realidad inamovible, frente a lo imposible de modificar, ya no podrá más que reproducir siempre lo mismo. Justamente para producir un nuevo sentido, una diferencia, una alteridad, algo tendrá que no estar en su lugar.” - (Levin, 2003, p.227)

Es necesario comenzar a problematizar, desnaturalizar ciertas prácticas que están del lado de un discurso de la norma, del lado de un discurso más individualista y poder repensarlo posicionándonos desde el modelo social como aquel que nos permite vislumbrar y cuestionar nuestras propias barreras como sociedad. Cuál es nuestro rol activo como sujetos sociales en la constitución del otro. Hay que pensar al sujeto dentro de su entorno, de su contexto, de su historia, sin dejar de lado lo importante que es poder dar un lugar de escucha activa. El psicoanálisis viene a proponer e instalar su dispositivo por excelencia: el de la escucha del sujeto en relación a su propio discurso. Dentro del dispositivo escolar, la escucha psicoanalítica viene a proponer un giro y una mirada diferente, permite ir constituyendo un síntoma singular, la intervención psicoanalítica “introduce una pausa en el devenir institucional para dar lugar a la palabra y hacer vacilar las identificaciones imaginarias, conmover fijaciones de goce y desarticular sentidos que obstaculizan el lazo social” (Koreck y Vogler, 2022, p.123). Esto nos plantea un desafío frente a la diversidad que hoy encontramos dentro de la escuela secundaria pública y nos lleva a repensar y replantear cómo el Otro institucional aloja la subjetividad y cómo contribuye a su constitución.

## **Antecedentes de la investigación:**

Durante el proceso de búsqueda teórica y científica de información para la realización de la presente investigación, se encontró gran contenido en relación a la *Discapacidad - Discapacidad Adolescente - Discapacidad y Psicoanálisis*. Sin embargo, cabe destacar, que no se han encontrado trabajos de investigación que apunten específicamente a la constitución subjetiva del adolescente con discapacidad.

Algunos de los textos científicos y académicos que se han indagado y anteceden a este proyecto son:

- *“La discapacidad como hecho singular. Reflexiones teórico- clínicas desde el psicoanálisis”* - Trabajo del Instituto de Altos Estudios de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad UCES
- *“La constitución o producción de la subjetividad, del sujeto desde el psicoanálisis y del sujeto sujeto al discurso de la discapacidad - Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*
- *“Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre “lo común” desde la intersección entre psicoanálisis y política.”* - Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

## **Preguntas de investigación**

- ¿Existe un recorte en la mirada hacia los adolescentes con discapacidad en el abordaje psicoeducativo?
- ¿Qué sucede en relación a la constitución subjetiva en los adolescentes con discapacidad?
- La discapacidad ¿vela la mirada hacia el sujeto en el abordaje educativo y en el acompañamiento hacia su trayectoria escolar?
- El diagnóstico de discapacidad ¿antecede y/o se interpone en la constitución subjetiva del joven en la escuela secundaria?
- El CUD, los PPI, los ajustes razonables, en relación a la discapacidad ¿condicionan al adolescente en el despliegue de su constitución subjetiva?

## **Objetivos**

### **Objetivos generales**

- Precisar y describir las miradas y abordajes sobre la discapacidad en la escuela secundaria pública.
- Revalorizar el abordaje de la discapacidad desde la constitución subjetiva en la escuela secundaria pública.

### **Objetivos específicos**

- Indagar acerca de la constitución subjetiva de los sujetos adolescentes en la escuela secundaria pública.
- Analizar la repercusión del diagnóstico de discapacidad en el ámbito educativo en el personal educativo
- Promover una mirada integral hacia el sujeto más allá del diagnóstico que presenta.

## **Marco metodológico de investigación:**

- Metodología Cualitativa: Método de investigación que se basa en la recopilación y análisis de datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones, experiencias, emociones o comportamientos. Los resultados se interpretan en función del contexto
- Diseño Exploratorio: Se utiliza para estudiar un problema que no está bien definido, con el objetivo de comprenderlo mejor.
- Instrumentos de recolección de datos:
  - Observación de campo participante y no participante en aulas, durante espacios recreativos y durante el trabajo realizado por el equipo interdisciplinario escolar.
  - Entrevistas semidirigidas a personal educativo (docentes, docentes de apoyo a la inclusión, equipo interdisciplinario, preceptores y directivos),
  - Lectura de material escolar de los estudiantes con diagnóstico de discapacidad (P.P.I - CUD)
- Unidad de observación:
  - Estudiantes desde 1ro a 5to año con diagnóstico de discapacidad en la escuela secundaria pública Colegio Provincial N° 1 Joaquin V. Gonzalez durante el turno mañana y turno tarde.

## **Análisis teórico-práctico**

### ***Inclusión escolar: Posición de la escuela frente a la inclusión, intervenciones y estrategias.***

En función del trabajo de campo exhaustivo realizado en el Colegio Provincial Nº 1 J.V Gonzalez, se ha logrado explorar el ámbito de la escuela secundaria e indagar en la discapacidad.

Dentro de la institución, de acuerdo a los lineamientos de la Ley 26.206, hay una mirada de inclusión a la diversidad y se trabaja de manera interdisciplinaria y en equipo. Se pone de manifiesto el compromiso que hay detrás de cada alumno en general, con necesidades y problemas diferentes, y en particular con aquellos alumnos con discapacidad con quienes el trabajo es exhaustivo y apunta a objetivos claros: la autonomía y la socialización en primer lugar, para luego poder abordar lo pedagógico teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades de cada estudiante.

Cuando un signifiante por el que un sujeto es identificado lo fija a una posición discapacitante, se observa que la escuela prioriza constituir una autonomía que ayude al sujeto también fuera de la escuela, que le brinde herramientas para desenvolverse en lo cotidiano, además de apuntar a que se logre una socialización y un sentimiento de inclusión y de pertenencia en estos alumnos. Por ello, si bien lo pedagógico es fundamental y es a lo que una escuela secundaria apunta siempre, en estos casos, queda en un segundo lugar porque es algo que se trabaja con muchas más limitaciones.

El equipo de gestión directiva (rectora y vicerrectores de los diferentes turnos), se encargan de la admisión dentro de la escuela y se cumple con la normativa de prioridad a aquellos chicos con diagnóstico de discapacidad en el ingreso. Como este colegio es uno de los pocos de la provincia con un equipo interdisciplinario de tantos años, muchas veces los tutores eligen que sus hijos continúen su trayectoria escolar inclusiva en él, por lo que el personal directivo procura priorizar y guardar cupos para esos sujetos con discapacidad, para seguir acompañando su trayectoria escolar en la escuela secundaria. Además, dentro de su rol institucional, los directivos son los encargados de las reuniones con tutores y personal educativo, en donde se labran actas acuerdo y actas de compromiso con los objetivos, lineamientos y

procedimientos a seguir durante la trayectoria escolar del joven con discapacidad en particular. Se ha observado y evidenciado la comunicación fluida y la asesoría constante que los directivos buscan en el equipo interdisciplinario. Toda medida o acción a tomar en relación a la discapacidad, es siempre dentro de un marco normativo.

El procedimiento cuando ingresan a la escuelas alumnos con diagnóstico, lo realiza el equipo de trabajo interdisciplinario que cuenta con su propio lugar físico ubicado en el colegio, y que tiene profesionales del área de psicopedagogía, trabajo social y profesoras de educación para la inclusión. Además, se trabaja en conjunto con profesionales del Equipo de Orientación Y Apoyo (EOYA) que dependen de la dirección de nivel secundario, coordinados por el CIAPEM, itinerando entre diferentes colegios. Como así también, se trabaja en red con organismos estatales de diversas áreas (salud, social, judicial) e institutos de carácter privado, a los que asisten un menor porcentaje de los alumnos con discapacidad. Lo que se hace al ingreso de un alumno con discapacidad, es revisar los informes pertinentes, realizar entrevista con padres y el alumno y luego generar desde el equipo las sugerencias a los docentes, con quienes se habla previamente, además de hacer intervenciones en el curso con los compañeros. Muchas veces la discapacidad es detectada en la misma escuela. En esos casos, tras entrevistas con el alumno, con preceptores y docentes, se habla con los tutores acerca de la situación y se solicita la posibilidad de realizar un proceso diagnóstico particular. Pero cabe mencionar que hay algunos que siguen su trayectoria escolar sin un diagnóstico, sin embargo, con ayuda de docentes y equipo logran avanzar sin mayores dificultades.

Cuando ingresa un sujeto con discapacidad, o esta se evidencia en la escuela, hay compromiso de parte del personal docente en relación a los contenidos de cada materia, además de que son asesorados por las profesoras en educación especial que trabajan en el equipo. Se realizan los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI), establecido por la resolución 311, con el fin de desarrollar ajustes razonables dentro del contenido de la materia, si fuese necesario, y brindar clases de apoyo para reforzar. Estas posibilidades de acción generan un mayor trabajo en el despliegue subjetivo, ya que permite al adolescente aprender y avanzar teniendo en cuenta sus dificultades y apuntando a sus fortalezas. En cuanto al Certificado Único de Discapacidad (CUD), es un derecho que la trabajadora social se encarga de comunicar a tutores para que puedan obtenerlo. En general, eso es información que

tiene el equipo de gestión de la escuela y no presenta impedimentos en la socialización y en su construcción como sujeto adolescente dentro de la escuela y con sus pares.

Es decir, que todas estas herramientas que se brindan por parte de resoluciones estatales, leyes y normativas que apuntan a ayudar o a acompañar la trayectoria escolar del sujeto con discapacidad, cumplen su función y se ponen en práctica dentro de la institución, brindando orientación y apoyo no solo al personal educativo sino también a las familias.

Dentro de las aulas, el trabajo docente es entrenado. En su módulo trabajan con una cantidad de chicos que va alrededor de los 25 a 30, lo que lleva a que la atención del docente esté constantemente en movimiento de un alumno a otro. En general, se trabaja mucho en la pizarra, para que la mayoría de alumnos pueda seguir desde allí el trabajo en conjunto. En cuanto a los alumnos con discapacidad, se desenvuelven a partir de sus actividades adaptadas, las mismas pueden ser diferentes dependiendo el caso: de acceso, de ajuste de contenido o de ambas. Las adaptaciones de acceso son aquellas que tienen que ver con el contexto, espacio y tiempo en que el sujeto se desenvuelve, por ejemplo: en los casos de sujetos con discapacidad visual, tienen la prioridad de sentarse adelante, de trabajar con hojas de color amarillo o de utilizar el teléfono para grabar las clases. Las adaptaciones de ajuste de contenido, como su nombre lo indica, son ajustes que se realizan en base a la planificación anual del contenido, por ejemplo: reformulación de consignas en las actividades, trabajos con soportes visuales, estructuración de evaluaciones, reformulación de criterios de evaluación, elaboración de cuadernillos, etc.

El profesor o profesora de módulo trabaja con eso, en conjunto con la profesora de apoyo a la inclusión que acompaña al alumno en la escuela, y dentro de su módulo se acerca cada tanto al banco, pide revisar las actividades, mira carpeta o realiza cualquier otra tarea pertinente, igual a la del resto de alumnos pero con la diferencia de que sabe el tipo de contenido y de adaptaciones con que ese alumno trabaja. En general, hay un buen desarrollo de los alumnos con discapacidad dentro de las aulas.

Aquellos alumnos que están en proceso diagnóstico y no tienen realizadas adaptaciones por algún motivo en particular, tienen ayuda de sus profesores, quienes están siempre al tanto de cualquier novedad en relación al curso en el que están dando clases, por lo que muchas veces se les da la posibilidad o libertad de brindar alguna herramienta alternativa, alguna opción diferente, para que ese alumno en

particular pueda seguir el ritmo de sus contenidos y rendir las evaluaciones. A veces toman recursos como darle la posibilidad de que exponga de manera oral para expresarse mejor, o de lo contrario, que rinda escrito si la expresión es lo que se ve afectado, etc. Es visible el compromiso docente, aunque cabe destacar que su trabajo implica atención dividida en muchos sujetos con necesidades y demandas diferentes que no tienen que ver exclusivamente con la discapacidad, sino también con aspectos característicos de la etapa adolescente.

El equipo docente está habituado a mantener un contacto permanente con las profesionales del equipo interdisciplinario, ya sea solicitando su presencia en el aula, o acercándose ellos mismo hasta el espacio físico del equipo cada vez que tiene necesidad de consultar o solicitar un acompañamiento puntual.

El rol del preceptor cumple también un nexo importante con el equipo interdisciplinario. Se identifica una comunicación constante con las profesionales del mismo, ya que son los encargados de los cursos y son quienes muchas veces detectan problemáticas de diversos tipos en los estudiantes. Hay una apertura notoria y un acompañamiento por parte de este personal en las trayectorias escolares en general y en las trayectorias de sujetos con discapacidad en particular, ya que muchas veces son ellos los que tienen comunicación constante con padre o tutores, lo que lleva a que estén en constante comunicación con el equipo y en apertura a las sugerencias y modos de acción pertinentes en beneficio y en ayuda de los sujetos alumnos. Durante el trabajo de campo realizado, se ha notado que son los preceptores de cursos quienes por lo general detectan y dan a conocer si algún sujeto presenta dificultades mayores a la hora del aprendizaje o de la socialización. Muchas veces los docentes hablan con ellos de manera directa para comentarles la dificultad del alumno, y eso lleva a que el mismo preceptor sea quien solicita una entrevista con las profesionales del equipo interdisciplinario. También es un personal que se ve entrenado en relación a la diversidad debido a las características del propio colegio, que tiene un lugar renombrado entre escuelas secundarias por contar con ciertas herramientas que permiten la inclusión no solo de la discapacidad sino de la diversidad en general.

En relación a los estudiantes, existe una diferencia evidente en los dos turnos. Si bien, el sujeto con discapacidad es en general integrado, en el turno mañana se visibiliza algo en relación a la falta que supone la discapacidad, que lleva muchas veces a que se generen problemas en la socialización. Los estudiantes con

discapacidad que asisten por la mañana, por lo general, tienen la posibilidad económica de acceder a institutos particulares, de hecho, así sucede en la gran mayoría de los casos de sujetos integrados en este turno. Son familias que tienen una proyección de futuro educativo y laboral en relación a su hijo/a con discapacidad, por lo cual, su presencia y su demanda para con la escuela en general y el equipo escolar en particular, es bastante exigente.

En la tarde, en cambio, se advierte que la discapacidad viene a ser una de las tantas “problemáticas”, “condiciones”, “situaciones” que viven en el día a día los chicos. El turno tarde tiene la particularidad de alumnos con mayor vulnerabilidad: desde situaciones de violencia hasta falta de acceso a la alimentación, desde familias muy presentes hasta familias que se desentienden, sujetos que conviven con la falta constante. En la tarde, el sujeto discapacitado es un par, igual a igual. Esto se ve no solo dentro de las aulas, sino fuera de ellas, durante los espacios recreativos.

Las diferencias en el nivel socioeconómico y cultural inevitablemente llevan a una grieta que es muy notoria en el trabajo de campo entre ambos turnos.

Respecto a los tutores y padres, también es visible la diferencia en relación a los turnos. En la mañana existe un mayor porcentaje de tutores que están en constante comunicación con el equipo y con preceptores. En general, se ha observado la presencia de madres que consultan de manera permanente por su hijo/a, que recalcan mucho el diagnóstico o las dificultades y que asisten al colegio no solo a sacarse dudas sino a plantear problemas en relación a tutores, a asignaturas o a cuestiones incluso muchas veces personales en relación al joven con discapacidad. Se ha identificado una demanda constante por parte de los mismos tutores para con la institución. Mientras que en el turno tarde la situación es diferente, porque la mayor parte de los tutores o padres no asisten cuando se los cita desde la escuela, no se acercan al equipo y tampoco tienen comunicación con preceptores. Cabe aclarar que se identificó que muchas veces esa ausencia tiene que ver con motivos laborales o con problemáticas de hogar o en relación a otros hijos. Si bien la discapacidad puede estar identificada, no existe una demanda o exigencia al personal educativo.

### ***Equipo interdisciplinario: lugar dentro de la escuela e intervenciones***

En cuanto al equipo interdisciplinario en particular, se ha identificado un trabajo que apunta a revalorizar y a poner foco en el sujeto, en su constitución como tal, más allá de la discapacidad, con acciones muchas veces pequeñas pero significativas. Por ejemplo, es un colegio que tiene la particularidad de pedir a las profesoras de apoyo a la inclusión que vienen de institutos privados, que no permanezcan sentadas toda la jornada al lado del alumno. Es una política clara del equipo, que se habla previamente con tutores, con el instituto y con la profesora en cuestión, pero es inflexible: el adolescente tiene que trabajar su independencia. Por supuesto hay casos en lo que la profesora debe estar presente siempre, si, como una de las alumnas dentro del colegio con diagnóstico de síndrome de down que necesita de su profe toda la jornada. Pero en la gran mayoría de casos, se trabaja para que el adolescente pueda comenzar a desenvolverse en los módulos de clase sin la compañía constante de la profesora. El equipo justifica esta acción con el objetivo principal que tienen que es generar la autonomía y la socialización con los pares. Esta estrategia no supone que se deja de acompañar al alumno, pero se realiza un proceso paulatino con ese objetivo claro, ya que muchas veces por el hecho de tener profesores, los docentes o alumnos no se dirigen directamente al adolescente, sino que es a través del profesional que lo acompaña y eso lejos de ser beneficioso, genera mayores distancias.

Además, el equipo realiza talleres e intervenciones con los alumnos muchas veces al año, para hablar no sólo de discapacidad, sino de diversidad, ya que es un colegio que acompaña muchos procesos diferentes, con sujetos en distintas situaciones. Hay información y asesoramiento a autoridades y también a tutores cuando la necesitan, se trabaja en conjunto con las instituciones privadas en caso de haberlas, hay además mucha conversación con el alumno en cuestión, se le brinda un lugar para poner en palabras sus necesidades.

Es importante mencionar que las demandas para la intervención del equipo interdisciplinario surgen principalmente a partir de los docentes y preceptores quienes están en contacto diario y directo con los estudiantes. También existe la demanda por parte de los propios estudiantes que tienen conocimiento del trabajo que se realiza en el equipo y llegan al espacio solicitando dialogar con algún profesional. En este mismo sentido, las familias también lo hacen de manera espontánea y directa.

Además el equipo pone en práctica la herramienta de “ficha situacional” a todos los alumnos ingresantes a primer año con el fin de recabar información de la trayectoria escolar del nivel primario. Con esta herramienta muchas veces se visibilizan los diagnósticos de discapacidad.

En cuanto al seguimiento de las diferentes demandas, se elaboran informes que contienen sugerencias para el trabajo áulico y se mantiene comunicación durante todo el ciclo lectivo tanto con los docentes, los preceptores, los estudiantes y su familia, con la finalidad de un acompañamiento efectivo a la trayectoria escolar de estos estudiantes. El discurso siempre aparece como prioridad para brindar herramientas de autonomía, que en el fondo son herramientas que sirven para la construcción de un sujeto ciudadano.

Tal como se mencionó al inicio, las profesionales trabajan en red, toman contacto de acuerdo a cada caso y a su complejidad, con los organismos del estado pertinentes, sobretodo realizan un trabajo permanente con la Dirección General de Niñez y Adolescencia, siguiendo los protocolos nacionales y provinciales para el anociamiento de la vulneración de derechos de los y las adolescentes, tarea que no solo abarca a los sujetos con discapacidad, sino a toda la población estudiantil. Otro de los puntos de trabajo y contacto son los centros de salud primarios, que desde el área de trabajo social, se gestionan turnos y consultas con profesionales de las áreas de psiquiatría y psicología, ya que el equipo no cuenta con un profesional del área de psicología permanente dentro de la institución.

El objetivo del equipo es acompañar las diferentes trayectorias escolares de manera que el sujeto adolescente pueda transitar la secundaria de manera beneficiosa tanto en lo pedagógico como en lo social. Con la discapacidad en particular, como se ha mencionado al inicio, el objetivo apunta a la autonomía del sujeto y a la socialización e inclusión de ellos dentro del ámbito educativo. Es a partir de esto que se trabaja y anexa lo pedagógico, enfocando el proceso de aprendizaje siempre en las fortalezas y capacidades del sujeto.

El equipo conformado cuenta con más de 20 años de experiencia, y es notorio cómo se ha hecho de un lugar y un nombre dentro de la institución, en donde hay prestigio y se pone gran importancia a lo que las profesionales sugieren. No solo el personal educativo ha tenido una apertura significativa en relación a este equipo, sino el personal estudiantil, ya que acuden muchas veces por su propia cuenta al lugar, piden hablar con alguna de las profesionales, manifiestan dificultades o

problemáticas, logran verbalizar pedidos de ayuda y demandas que son escuchadas. Las demandas que ingresan son muchas y es un cotidiano del día a día tener novedades de diferentes jóvenes a quienes hacen seguimiento o nuevas problemáticas que aparecen en relación a lo pedagógico, pero sobre todo se ha observado en los adolescentes en general y en la discapacidad en particular la demanda en relación a lo emocional. Si bien, dentro del equipo, se hace hincapié en lo escolar, pero inevitablemente durante el trabajo se tocan temas que tienen que ver con lo emocional, lo social y lo afectivo que influyen de manera directa en el desempeño dentro de la escuela. Las profesionales dan lugar a la escucha, pero es visible la necesidad de un área que está especializada en ello, como lo es la psicología, ya que quienes conforman hoy el equipo, no dan a vasto con la cantidad de demandas.

El trabajo es de gran contacto con los sujetos adolescentes, sobre todo en los casos con discapacidad. Por lo general, se llama al sujeto al equipo para que acuda a contar cómo le está yendo en las materias, cómo se siente en el curso y cómo va su trayectoria en la escuela. El hecho de llamarlos, escucharlos y darles un espacio, se ha observado que es muy fructífero para los sujetos adolescentes con discapacidad, ya que ponen de manifiesto un gran entusiasmo al saber que hay interés en sus necesidades y en sus problemas, que van incluso más allá de su discapacidad. Allí, muchas veces aparecen cuestiones que tienen que ver con la etapa misma del adolescente, se ha visualizado que salen a la luz ciertos vaivenes emocionales que son propios de esta reconstrucción subjetiva, como son los duelos, los conflictos con pares, el conflicto con la autoridad, la angustia y la sexualidad. Para comprender mejor algo del trabajo que se realiza dentro del equipo, se ha presenciado entrevistas e intervenciones.

### ***La constitución subjetiva en la discapacidad en los casos clínicos***

Caso Clínico 1. *Alumno de 5to año - L. Diagnóstico dentro del Especto Autista.* Desde el inicio de su escolaridad ha sido acompañado y sus compañeros han comprendido y contenido a este adolescente, ha sido uno más del grupo. En esta última etapa, el alumno manifiesta que se siente muy estresado por la cantidad de ruidos, algo nuevo, pero que se ha desarrollado a lo largo de su discapacidad. Es un alumno ejemplar y responsable, al que le gusta asistir al colegio pero que manifiesta

que comienza a ser un factor estresante para él pensar en el momento de clases, de recreo, de mucho ruido.

Tras la demanda puesta de manifiesto con preocupación por los tutores, desde el equipo se contempla la posibilidad de que termine su último mes desde la casa, para no abrumarlo, para que se sienta tranquilo y no se sobreestime. Los tutores se muestran de acuerdo con la decisión, pero las profesionales del equipo plantean la importancia de hablar con L sobre la idea y que sea él quien tome la decisión.

Cuando el alumno conversa con las profesionales del equipo acerca de su situación y le plantean esta posibilidad de que termine el último mes desde su casa, que los profesores podían trabajar de esta manera, tomando los contenidos a distancia o con trabajos a defender en contraturno para que él disminuyera su estrés, la emoción del sujeto fue genuina, y su expresión de alegría y de asombro evidente.

“Nunca me imaginé que podían ofrecerme algo así, no sé cómo expresar lo bien que me siento en este momento y cómo decirles lo bueno que es para mí”, expresó.

Finalmente no solo accedió a esta idea, sino que además pidió hablar con sus compañeros para expresarles a todos su cariño, y explicarles que siempre se sintió bien con ellos, pero que se retiraba para terminar de buena manera su trayectoria escolar.

En este caso, se evidencia la importancia de la palabra del propio sujeto y de su deseo, que es tomado como prioridad para el equipo de trabajo. Se toma la demanda, se buscan soluciones en relación a ella y se consulta con el propio sujeto sobre ellas. El brindar esa autonomía y esa posibilidad de poner en palabras el deseo y sus emociones, es parte de un trabajo subjetivante.

*Caso Clínico 2. Alumna/o de 3er año. V. Diagnóstico de disminución visual severa.*

La demanda ingresa por parte del padre, su tutor, quien acude al equipo a primera hora de la mañana. Manifiesta una profunda preocupación por su hija, que hace tiempo viene con una tristeza profunda y que no sabe cómo manejar esa carga emocional tan grande. Durante la extensa entrevista, el padre logra poner en palabras que su hija tiene atracción hacia las mujeres y que su deseo es ser varón. Sin embargo, y aunque él manifieste que esto es un proceso difícil de aceptar, lo que más le preocupa y le importa como padre es ver bien a su hija. Pide de manera explícita

ayuda a las profesionales del equipo, para que hablen con la alumna y puedan identificar si el problema está en la escuela y sus compañeros, y de no ser así, poder orientarlo como padre en cómo seguir.

Tras la contención de la demanda paterna, luego de su retiro, se llama a la preceptora encargada del curso de la alumna.

Se le comenta brevemente la situación, el planteo y se le consulta si ella como referente del curso visibilizó algo en relación a esto. La preceptora comenta que ella ve que la alumna se duerme en algunas clases y que está muy callada. Además, comentó que, al ingresar este año con sus compañeros al curso, pide que se la llame por su nombre masculino: V. Los compañeros lo aceptaron y es así como se dirigen, sin embargo, muchos profesores presentaron dudas sobre el cambio de nombre, manifestando que la propia alumna se enojaba cuando tomaban asistencia y ellos no comprendía porque tal reacción. Luego de esta breve conversación con la preceptora, se le pide que por favor pida a la alumna que se acerque al equipo.

Cuando la alumna llega, se presenta visiblemente cohibida, rígida y angustiada. La palabra es nula en un inicio. El trato es de "ella", hasta que la psicopedagoga identifica que la palabra no va a surgir de esa manera.

"¿Prefieres que te llamemos por tu nombre masculino?". La respuesta es sí, y se acompaña de lágrimas y mucha angustia en la postura.

A partir de aquí, se habla con el alumno con su nombre masculino, como él lo pide. Si bien se comienza consultando por su trayectoria escolar, luego se hace una intervención en donde se le pregunta acerca de cómo se siente él.

La palabra comienza a surgir, la postura cambia y empieza a emerger la angustia. Se expresa por parte del alumno una tristeza muy profunda y un deseo de internarse para poder sobrellevarla. Se escucha, se permiten silencios y luego se genera una palabra de vuelta.

Se le comenta acerca de la posibilidad de la asistencia psiquiátrica y psicológica en conjunto, antes de la decisión de una internación, a lo que el alumno accede. Se nota un cambio, una mayor tranquilidad tras esta posibilidad.

Se pone de manifiesto la preocupación del tutor, se habla acerca del malestar y se descarta el colegio y los pares como núcleo del mismo. Se llega a un acuerdo con el alumno, de ayudarlo a buscar la asistencia por medio de la trabajadora social. Luego aparece la pregunta: "¿Qué consideras que podemos hacer desde aquí, desde la escuela, para que vos te sientas mejor?".

Esta pregunta, que puede parecer sencilla, llevó a un cambio en la expresión del alumno. A través de la consulta, se instala y se hace énfasis en el sujeto y en su deseo, dando lugar a la palabra y colocando importancia a su decir.

La actitud abierta y entusiasta del alumno es visible, y pone de manifiesto la necesidad de que sus profesores se dirijan a él en masculino o por el apellido, no por el nombre femenino de la lista. Además, se expresa su sobreestimulación auditiva y sensorial, como consecuencia de la disminución visual, y se solicita la posibilidad de permitir el uso de auriculares que mermen los ruidos.

Desde el equipo, se comprometen a hablar de estas posibilidades con los docentes y directivos y de buscar el contacto con el centro de salud pertinente para el turno con psiquiatra y psicóloga.

Hubo compromiso y gestión en relación a la demanda, ya que días más tarde se logró conseguir el turno y además hablar con directivos para la autorización de la posibilidad de uso de auriculares

Ambos casos, pretenden ejemplificar la forma de trabajo cara a cara con el alumno con discapacidad y el planteo acerca de sus necesidades y deseos.

A partir de estas vivencias, se ha identificado algo en relación al espacio de escucha subjetiva y a la importancia de la incorporación de un profesional psicólogo en el equipo.

## Conclusiones

A partir del trabajo teórico práctico realizado y en base a los objetivos y preguntas de investigación planteadas, es posible llegar a las siguientes conclusiones.

Comenzando por plantear *¿Qué sucede en relación a la constitución subjetiva en los adolescentes con discapacidad?* Se sabe que el sujeto se constituye a partir de tres dimensiones según lo que plantea el psicoanálisis. Una dimensión simbólica, una imaginaria y una real.

La discapacidad en sí misma no escapa a la constitución subjetiva que supone estar atravesado por dichas dimensiones. Se considera que la carga que tiene el significativo discapacidad tiene que ver con un modelo social y médico establecido y arraigado en lo cultural, del cual es complejo despojarse, pero es evidente que existen ciertas significaciones nuevas que surgen alrededor de este nuevo paradigma, de esta sociedad actual, que buscan incluir a la diversidad.

En cuanto a lo que se observa en el trabajo de campo dentro de la escuela secundaria, los jóvenes con discapacidad buscan su lugar y se instalan en un dispositivo institucional que intenta abarcar la diversidad. Durante este trayecto educativo y adolescente, el joven se abre camino y, con diferentes recursos, intenta constituir algo de su propia subjetividad.

Esta posibilidad es acompañada por la intervención del equipo interdisciplinario, que entre las demandas de los diferentes actores del sistema educativo (directivos, docentes, padres), ofrece un espacio para subjetivar la demanda propia del adolescente y la posibilidad de que se implique en lo que pide, orientándolo hacia la toma de decisiones o alternativas.

En el plano de lo imaginario se encuentra la relación del sujeto adolescente con discapacidad con el otro, el semejante, el par, los compañeros. Existe en esta dimensión un espejo que el otro me devuelve, una imagen de completud que crea la ilusión de cierta unidad corporal que le permite al sujeto construir su propia percepción de sí mismo a partir de la identificación con ese otro. En la escuela secundaria, el grupo de pares ocupa un lugar fundamental, y la discapacidad en particular exige una mirada, un reconocimiento, una unidad. Se considera que los jóvenes abren paso a la mirada del otro discapacitado, existe allí un reconocimiento y una devolución de

unidad, sin embargo, se ve muchas veces irrumpida por un discurso normativo, tendiente a la normalización, que se cuele en el inconsciente colectivo y que lleva a que las distancias se generen. Es visible cómo los jóvenes tienen una mirada distinta a la mirada adulta y en muchos casos esto logra superar lo que desde lo discursivo se conoce y se instala.

¿Qué mirada devuelven los otros al adolescente con discapacidad? La mirada de los otros semejantes, le permite al sujeto con discapacidad mirarse en ese espejo y reconocerse con sus propias dificultades, preguntarse por su diagnóstico, y con ello abrir la posibilidad de subjetivar la diferencia con otros.

Tomando la cuestión de la palabra y el discurso, se retoma al sujeto y su constitución no solo por esa imagen especular, sino además, por el lenguaje que proviene del lugar del Otro significativo. Este, por lo general, está encarnado por los tutores y adultos, además de los dispositivos normativos como lo es la Institución secundaria. Este Otro es el lugar de los significantes con los que el propio sujeto, incluso antes de advenir sujeto, es nombrado, es hablado y con los que se identifica y se forma. El Otro es la condición para el surgimiento de un sujeto, instala la pregunta de “¿quién soy yo en ese lugar?”, y estos jóvenes vienen signados por un significante fuerte y encapsulador: la discapacidad.

Como significante, la discapacidad en sí misma da cuenta de un límite, una barrera, una carencia... una falta.

El significante discapacidad en sí mismo exige dar cuenta de la presencia de la falta. Hay algo allí que no puede ser, que es límite, que implica una “incompletud” en el sujeto. Es complejo poder pensar cómo un sujeto adolescente se constituye como tal cuando es signado desde el inicio como ser viviente con un significante que da cuenta de que existe algo más allá, que hay una falta, que si bien es constitutiva para todos los sujetos, es una falta que se intenta taponar, pero que en estos casos es evidente, es puesta en la escena de manera permanente. Es el corrimiento de ese velo fantasmático y el encuentro con el enigma, con la angustia, con la castración, con el límite del ser hablante. Nada quiere saber el sujeto acerca de esta carencia y sin embargo se encuentran con estos jóvenes con discapacidad que devuelven algo de ella cuando se los mira, se los nombra y se los pone en escena.

Se mencionó algo en relación a la falta cuando se desplegó la experiencia durante el turno tarde en esta institución. La gran vulneración que estos jóvenes viven en su día a día los lleva inevitablemente a haber tenido más de un encuentro con esa

falta de la que nada quieren saber, y la discapacidad pasa a ser un significante más dentro de muchos otros que instalan esa carencia, ese límite. Por eso, el sujeto con discapacidad aquí se desenvuelve con mayor facilidad, la identificación con el otro está dada de manera genuina, existe una mirada de igual y de asentimiento. En la mañana es más complejo visibilizar esto, porque la carencia es tapada, la falta en ser es constantemente velada, y encontrarse con la personificación de ello en la discapacidad es evidentemente chocante para estos jóvenes.

Atrevo a confirmar la hipótesis acerca del velo que supone la discapacidad para la construcción subjetiva, sin embargo, se considera en base a lo observado, que es la mirada adulta en gran parte aquella que pone el foco en la falta.

Este diagnóstico de discapacidad *¿antecede y/o se interpone en la constitución subjetiva del joven en la escuela secundaria? ¿hay un recorte en la mirada hacia estos sujetos?* Si bien existe una “naturalización” de la inclusión en este colegio secundario, también es cierto que la mirada de los profesores y de los directivos es de entrada sesgada por el diagnóstico. Este joven “no podrá” lograr ciertas cosas, no llevará el mismo ritmo que el resto y necesitará de una mirada distinta, diferente. Hay una tendencia a apegarse mucho a las normativas en relación a la inclusión, y seguir eso como mero proceso de pasos que deben llevarse a cabo. Y esto incluye también a tutores o padres, que exigen al sistema educativo pero siempre recalcando la diferencia, la barrera, la falta, la discapacidad del joven. Acudir de manera constante, por problemas con compañeros, por problemas con profesores, por problemas incluso de la propia casa, lleva a pensar que muchas de estas familias no permiten soltar y dejar al sujeto constituirse con lo propio de la adolescencia. Esto responde muchas veces a cierta anticipación de parte de los adultos que anula, suprime o intercepta las respuestas que los propios adolescentes pueden dar a las situaciones propias de la vida escolar.

Entonces se puede confirmar que existe un sesgo en relación a la discapacidad en la escuela secundaria. Pero es fundamental destacar y decir que es algo que se trabaja de manera permanente y que se intenta mover y cuestionar. Desde el trabajo que se realiza en el equipo, se observa algo en relación a la instalación de un sujeto hablante, de despojar al joven de ese sesgo, de intentar mirar por sobre el diagnóstico y hablar cara a cara con el propio sujeto adolescente. Poner en palabras necesidades, permitirles demandar, cuestionar y preguntar acerca del otro, de los pares, de los profes, de sus familias y de ellos mismos. Se instala en el equipo un lugar en donde

que se asemeja bastante a lo que se realiza en la escucha psicoanalítica, en donde se habla del propio sujeto y se intenta identificar e ir más allá de los significantes que encapsulan.

En cuanto a las herramientas como PPI o CUD, *¿condicionan al adolescente con discapacidad al despliegue de la subjetividad?* Aquí se considera que no son herramientas que por sí solas condicionen la construcción de la subjetividad en el adolescente, sino todo lo contrario, ya que puestas en marcha, de manera efectiva y con un acompañamiento de escucha y de dispositivo de la palabra como mediación, son beneficiosos para el joven con discapacidad. Es la mirada de los demás sujetos la que condiciona y la que significa.

Tras haber estado en el campo de trabajo durante varias semanas, se puede dar cuenta de que existe un proceso que está constantemente trabajando en relación al adolescente con discapacidad. Si bien es un proceso que necesita poner en cuestión mucho de lo socialmente establecido, desde la institución se comienza a poner interrogante alrededor del sujeto, no de la discapacidad.

La instalación de la palabra y de la escucha, lleva a que estos adolescentes desplieguen interrogantes propios de la experiencia subjetivante: en relación al duelo, a los pares, a la sexualidad, a los padres y a la propia identidad. Cuando existe un otro que pregunta y que escucha, aparece allí un sujeto atravesado por la palabra, cuya subjetividad puede asomar más allá de la discapacidad que porta.

Finalmente, destacar que la experiencia analítica es necesaria dentro de los dispositivos institucionales porque da cuenta de una escucha diferente, activa, que permite que los sujetos escuchen su propio decir y que se les devuelva algo de eso con la presencia. Al fin y al cabo, todos los sujetos son barrados, castrados y con falta. Trabajar la angustia que genera eso que el otro devuelve, lo que el otro remueve y el límite que eso supone al propio sujeto, es también trabajar para una mayor aceptación de la inclusión, para permitir la construcción de la subjetividad desde un lugar distinto, en donde la mirada del otro deje de limitar y de sesgar, de encadenar y permita un despliegue a partir de la palabra. Por ello, se recalca la importancia de la incorporación de un profesional psicólogo dentro de todas las instituciones en general, pero de este equipo en particular, ya que el lugar que se hicieron las profesionales lleva a que muchos adolescentes acudan y sientan que es un lugar de escucha.

Lacan, como referencia principal durante la trayectoria de este trabajo, invita a mirar la práctica desde la subjetividad de la época, es decir, no se puede ser ajeno a

lo que hoy implica advenir sujeto, en una época en donde se instala constantemente el consumo y donde se ofrecen objetos con el fin de tapar o colmar algo de la falta, para no encontrarse con eso de lo que nada se quiere saber. Poder leer los síntomas de esta época, es poder dar cuenta de lo difícil que es para el sujeto encontrarse con esa falta constitutiva, y poder identificar que el sujeto con discapacidad es quien personifica una imagen faltante, por ello es que cabe preguntar acerca de su constitución subjetiva en relación a los otros. Los modos de relación han cambiado, la manera de significarse también. Comienzan a empujar nuevas significaciones dentro de la época, como es la inclusión y sus variantes, que permiten poner constantemente en cuestión al sujeto de esta época.

Brindar un espacio para el despliegue acerca de la pregunta por el Otro, del despliegue significativo, es dar un espacio a que el deseo resuene, se avive y que el sujeto mismo advenga.

Es trabajo complejo abordar esto en las instituciones educativas, en donde la norma, la legalidad y los límites están poniendo orden constante y en donde es difícil despojarse de la burocratización que deja al sujeto desalojado de su deseo y de su decir. El analista dentro de la escuela debe apuntar a ese encuentro posible entre el sujeto y el otro, ir más allá de la burocratización ordenadora y poder dar un lugar, un espacio para el despliegue de la palabra y el advenimiento de un sujeto deseante.

## Bibliografía

- Levin, E. (2003). *“Los niños del otro espejo”*. Noveduc.
- Marchilli, A., Carbajal, E., D' Angelo, R. (1984). *“Una Introducción a Lacan”*. Lugar Editorial.
- Lacan, J. (1964). *“Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”*. Paidós
- Rivero, S. (2021). *“Discapacidad e inclusión. Enfoque integral. Abordaje interdisciplinario”*. Letra viva.
- Koreck, A., Vogler, R. (2022). *“Psicoanálisis ◊ Educación”*. Cuadernos del ICDEBA 29.
- Aberastury, A., Knobel, M. (1971). *“La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico”*. Paidós educador.
- Steves, A. (2019). “La adolescencia: síntoma de la pubertad”. *Fort-da. Revista de Psicoanálisis con niños. Volumen 13*. <https://www.fort-da.org/fort-da13/stevens.htm>

## Anexo

### Entrevista al Equipo Interdisciplinario del colegio.

*Coordinadora del Equipo: M*

*Psicopedagoga: B*

*Profe en Educación Especial: A*

E: Bueno, me gustaría que me cuenten como es el procedimiento y el trabajo que se realiza desde el equipo con los chicos con discapacidad.

M: Bueno, primero me parece importante hacer la distinción entre los turnos, porque la realidad es que el trabajo es muy distinto, ya te dirà mejor B que viene màs por la tarde como es el trabajo en el turno, pero si es muy diferente. En la mañana por lo general los chicos ya vienen con diagnóstico, vienen trabajando con algún instituto privado y con profes de apoyo en los casos que necesitan, es decir que cuando llegan aquí ya vienen con informe y con sugerencias por parte del equipo del instituto privado, entonces ya tenemos una orientación clara de ese caso.

E: ¿Y en algunos casos que no haya equipo privado detrás?

M: En esos casos se hace una ficha situacional, allí se pone si tiene alguna discapacidad, si tiene alguna enfermedad, se expresa la trayectoria escolar. Se ve primero si tuvo intervención profesional y en algunos casos, que son los menos a la mañana, que no haya una intervención profesional, por lo general desde el equipo se sugiere a la familia un proceso diagnóstico en caso de haber detectado algo desde el colegio.

E: Bien, ¿y en base a eso qué hacen ustedes?

A: Nos enfocamos en seguimiento, asesoramiento docente, asesoramiento directivo e intervención con compañeros y curso. No solo ponemos foco en lo pedagógico, sino también en la integración social.

M: Si, eso es así. Algo que me parece importante decirte es que muchos casos tienen profesoras de apoyo que vienen desde el instituto privado. Desde el equipo, intentamos sacar ese concepto de “profe bastón”, es decir, esa profe que está pegada al niño toda la mañana. Salvo excepciones en donde si es necesario que la profe está con el adolescente porque no hay una autonomía lograda aún, como el caso de L, que tiene síndrome de down por ejemplo, nosotras pedimos que las profes de apoyo vean a los chicos en contra turno, o que no estén constantemente en el aula, que den una vuelta y que dejen al chico, para que no haya interferencias en su proceso de socialización. Nos ha funcionado muy bien, pero bueno si a veces es una lucha con las instituciones privadas.

E: Bien, perfecto... y en el caso del turno tarde ¿como es?

B: Bueno, la realidad es muy distinta para ser sincera. Por empezar, en la tarde la mayoría de chicos no tiene diagnóstico, son muy pocos los que sí. No hay institución privada detrás ni profes de apoyo porque son familias que por lo general no tiene obra social ni posibilidad económica de paga particular.

E: ¿La trabajadora social interviene en estos casos?

B: Si, ella interviene en muchos casos sobre todo por el CUD (Certificado Único de Discapacidad) y hace gestiones en la parte pública, pero de todas formas se complica por la familia en sí misma. Son familias más conflictivas, con más carga horaria, a veces con muchos hijos, mucho trabajo, es complicado para ellos.

E: ¿Notas que hay menos acompañamiento familiar en los chicos del turno tarde?

B: Si, hay menos acompañamiento familiar por esto que te comento, por ahí hay otras problemáticas, otros hijos... además, yo lo que veo es que culturalmente se “naturaliza” más la discapacidad en estas familias. Honestamente, hay muy pocos recursos en la tarde, mientras el niño sea funcional y avance como pueda, hay mas naturalización, para la familia está bien, no existe un problema por más que nosotras podamos identificar una discapacidad. Es como que “mientras termine la escuela y avance como pueda, está bien”, no hay mucha proyeccion mas que esa, además de

que es notorio que hay menos cultura de la salud mental, por eso se naturalizan muchas cosas que en realidad son conflictivas, pero que para estas familias es común.

E: En estos casos ¿cómo se manejan? ¿no pueden realizar un diagnóstico desde aquí?

M: Aquí no se hace proceso diagnóstico ni tampoco clínica. Se hace acompañamiento y seguimiento. Pero hay casos en que hay que hacer evaluaciones, sobre todo en el turno tarde, para poder trabajar con el chico y orientar a los profes

B: Si, a veces en casos muy puntuales que están muy mal en el colegio hacemos algunas evaluaciones y entrevistas y nos damos con una discapacidad severa. Es sobre todo para saber dónde estamos parados, como orientar a los profes.

E: ¿Y en cuanto a la inclusión de los chicos con discapacidad en el turno tarde?

B: Por lo que yo veo si, estan mucho mas incluidos que en el turno mañana, siento que en la tarde hay una cultura de por sí más inclusiva

E: ¿Por qué consideras eso?

B: Y... porque hay mucho conflicto en los adolescentes de ese turno, por lo general son niños conflictivos, familias conflictivas, hay tanta problemática que muchas veces la discapacidad pasa a un 2do plano. Todos en el curso tienen su historia, sus problemas, hay violencia, adicciones, mala conducta, muchas cosas que esos niños viven y el discapacitado es uno más.

E: Hablando en términos psicoanalíticos podemos decir que en la tarde hay mayor presencia del sujeto por sobre el diagnóstico de la discapacidad.

B: Si, totalmente. Y yo creo que tiene que ver con que la falta es mucho mayor en el turno tarde, hay falta por todos lados y el adolescente con discapacidad es uno más entre todo eso, es un igual para los chicos, porque además culturalmente hay un nivel

menor en cuanto a lo cognitivo, los chicos muchas veces vienen sin comer, o con mucho líos en la casa, no es lo primordial lo cognitivo, por eso el chico con discapacidad es uno más, un igual. Lo tratan como un par, tal cual.

E: ¿Y en la mañana como ven la inclusión?

A: No, en la mañana es muy diferente.

M: Si, yo creo que socioculturalmente hay diferencia, las familias en la mañana noto que son más discapacitantes... a ver, por ejemplo, son padres que vienen constantemente a reclamar o a recalcar que hay que tener excepciones con el hijo porque tiene discapacidad, ¿se entiende? Es como que son familias que tienen mayor proyección, depositan más expectativas o deseos sobre ese hijo y hacen todo lo posible, pero dentro de eso hay un discurso discapacitante que no deja que el niño se incluya como par.

E: ¿Y con los chicos, con los pares propiamente, como lo ves?

M: Si tomo esto de la falta que hablaban, creo que en la mañana es distinto porque no hay tanta falta como en el turno tarde, son chicos con menores conflictos. No digo que no los tengan, pero realmente son muy distintos los problemas, y la falta se ve mucho más clara en un sujeto con discapacidad y hay como mayor rechazo a eso en los pares en la mañana.

E: Es como que los chicos en la mañana tienen una cierta tendencia a taponar esa falta o no verla digamos.. y ven personificada la falta en el chico con discapacidad.

M: Si, totalmente. Yo creo que en la mañana se pone primero la discapacidad antes que el sujeto.

E: Lo que yo note en la mañana es que a aquello con discapacidad intelectual se los tiende a proteger, a incluir más que a aquellos que tienen una discapacidad diferente en donde lo cognitivo no está afectado... en estos casos veo que hay una tendencia a ver un par pero más débil. ¿Les parece que es así?

M: Si, puede ser. En los casos de los chicos con retraso madurativo hay como cierta tendencia a cuidarlos, a tenerles pena la verdad, es eso lo que se ve en los chicos. Entonces son buenos, los integran, hablan con ellos... Y en los otros casos yo creo que sí puede que se vea como un par, como un igual pero con una "debilidad"

B: Si, por ahí son los que suelen llamar "raritos" los adolescentes, pero eso no quiere decir que los incluyan. Es como que de todas formas no lo ven como un igual, un par, lo ven como un distinto.

M: Si, y muchas veces pasa que los chicos si lo ven como par, como en el caso de J, que estuviste conmigo en la intervención con el curso y vimos que los chicos lo ven como un igual. Pero ¿qué pasa ahí? Hay detrás una mamá que recalca mucho la discapacidad de su hijo, entonces eso también dificulta que los mismos chicos lo vean como un par.

B: Si, yo creo que en la mañana hay integración, no inclusión.

E: ¿Y los profes? ¿Cómo ven el trabajo de ellos con los chicos con discapacidad? ¿También ven diferencias entre los turnos?

M: Si... por lo menos en la mañana los profes bien, ellos siguen indicaciones del equipo. Es como muy correcto el profesor, toma las sugerencias y aplica hasta donde puede, todo dentro de lo formal. Hasta donde ellos llegan, porque se enfocan sobre todo en los otros alumnos. Creo que también lo que incluye mucho en la mañana es que muchos chicos tienen profes integradoras que van a las clases, algunas están siempre y otras cada tanto, y es como que exigen mucho las profes también para poder hacer su trabajo, para poder adaptar los contenidos y dar al chico las actividades y a la vez pasar la información al instituto del que depende. Muchas veces los profesores se sienten observados con esa presencia de un otro en el curso, un otro que no es alumno.

E: Es como que ese otro da cuenta en cierto punto de la falta del mismo profe también

M: Si, me parece que es así.

B: También es notorio que los institutos privados, de

E: ¿Y en el turno tarde como es?

B: En la tarde son más flexibles los profes, a veces no hace falta ni siquiera decirles que tengan consideración con los contenidos o con las formas con tal alumno porque ellos solos se dan cuenta, lo acompañan, adaptan y demás. Creo que tiene que ver justamente con la población de niños en la tarde, al ser todo niños con diferentes problemas y necesidades de todo tipo, los profes la tienen como más clara, hay más apertura, no necesita tanta indicación. Y bueno, no hay profes de apoyo, salvo un solo caso, no hay más chicos que tengan profes de apoyo en la tarde, por lo que el profe se las arregla solo en ese sentido.

A: Si es importante que todos los profes en este colegio ya saben y tienen claro lo que es una adaptación curricular, el recorte horario, el contenido prioritario... ya saben como trabajar y saben de qué les hablamos.

E: ¿Eso costó mucho? Que los profes tomen bien el hecho de tener un alumno con discapacidad en el aula, que supone un trabajo diferente

A: Si, costó muchos años de aceptación eso. Pasa que antes no había herramientas en discapacidad, tampoco legalidad, normativa o información. Somos el primer colegio en donde se da un lugar así a un equipo tan conformado y en donde hay mucha comunicación del equipo con el resto de personal. Es el primer colegio en tener un equipo conformado.

E: ¿Y los directivos? ¿cómo toman ellos este trabajo?

M: Y las autoridades se apegan mucho a las normativas, al marco legal digamos, ellos se guían mucho por eso y siempre vienen a consultar. Nuestro trabajo es también asesorarlos.

E: Y como equipo y escuela en general... ¿Cuáles son los principales objetivos que tienen ustedes para con los sujetos con discapacidad? ¿que buscan?

A: Son tres principales. La socialización, la funcionalidad y la autonomía.

B: Si, lo pedagógico no es lo primordial en estos casos, hay otras cosas que hay que priorizar y trabajar, esto mismo que te dice A. Es inevitable para nosotras como profesionales de la escuela secundaria, que trabajamos con estos alumnos, que sabemos el proceso y el esfuerzo que conlleva para ellos y para la familia, preguntarnos muchas veces ¿que va a ser de este sujeto cuando salga de la escuela que lo tiene más bien contenido, protegido, amparado? cuando tenga que salir afuera, al sistema en sí. Por eso los objetivos no se apegan estrictamente a lo pedagógico, hay que brindar herramientas.

E: ¿Consideran que se da la inclusión como se lo plantea desde el sistema?

B: Mm... si, creo que ha habido muchos avances

M: En muchos casos, como te dije en la mañana por ejemplo, es más bien una integración, a veces cuesta la inclusión en sí. Pero también es importante saber que el sistema plantea la inclusión abiertamente, si, discursivamente es una cosa, en la práctica es otra.

B: Si, la inclusión así porque si, no sirve. Hay que brindar herramientas. Que el chico venga a la escuela solo porque el sistema lo quiere aquí, porque los padres quieren que este en un colegio público, porque hay una normativa que lo ampara... no ayuda al chico. La inclusión tiene que ser con herramientas, con fundamentos. Sino, ¿hasta que punto incluir, ayudas?

E: ¿Consideran que hay cosas aquí en el colegio en donde la inclusión con estas herramientas que me plantean, no sea logra?

M: Si, son contados con los dedos de la mano igual. Por ejemplo, la alumna con síndrome de down que hay que primer año... la madre decidió ya el año que viene no

mandarla. Pero, ¿por qué? porque no hay avances en ella, no se está logrando una autonomía, una socialización. Está bien, hablamos de una discapacidad compleja, pero hay todo un instituto privado detrás, profe de apoyo, este equipo con constante contacto... y no hay avances. Nos damos cuenta que en la primaria tampoco hubo resultado. Ya hemos tenido casos muy complejos como este, y se ha logrado avances, alumnos con esta discapacidad que entraron sin decir una palabra, a salir de este colegio hablando con los compañeros, bailando en convivencias, peleando, enamorándose... vemos cuando realmente hay avances.

B: Claro, hay algunos casos muy particulares en que notamos que al adolescente no lo ayuda estar en esta escuela. Pero por lo que te digo, las herramientas que adquieren aquí son muy pedagógicas, a veces ayudan más al sujeto dándole otro tipo de herramientas para desenvolverse en la vida cotidiana, en algún oficio, o algo que sea diferente.

E: Pero me comentan que esos son los menos... entonces en general creen posible la inclusión, la ven

B: Si, la vemos, se han logrado muchas cosas desde el equipo con los adolescentes con discapacidad, en ambos turnos.

### **Entrevista a profesora de educación especial de EOYA (T.T)**

E: ¿En qué año comenzaste a trabajar aquí en el equipo del colegio?

R: Comencé en 2019, antes de la pandemia.

E: Contame cómo fue comenzar a trabajar aquí

R: Bueno fue muy distinto a lo que venía trabajando. Yo trabajo en inclusión, es decir, en el uno a uno con el niño o adolescente. Cuando llegué aquí, fue muy distinto encontrarme con tanta demanda y con un trabajo en equipo.

E: ¿Cómo trabajas aquí? ¿Qué tareas realizas con los alumnos que tienes?

R: Bueno aquí no se trabaja el uno a uno, desde la resolución 311, el docente de aula es el encargado de la inclusión, nosotras las profes en educación especial somos docentes de apoyo, es decir, como propiamente dice el nombre, apoyamos al docente de aula. Y bueno, mi tarea consiste en hablar con los profes, pedir las planificaciones de los contenidos para más o menos ir viendo lo que el profe va a dar y poder trabajar. Lo que hacemos las profes de apoyo es brindar estrategias de trabajo a profes y realizar lo que se llama ajustes razonables, además del PPI, que se trabaja por la resolución provincial 889.

E: ¿Que serían los ajustes razonables?

R: Bueno, en simples palabras, es ajustar el contenido para que el alumno con discapacidad, según sus necesidades. Antes se hacían recortes de contenido, ahora eso ya no se realiza, sino que el alumno tiene que ver lo mismo que ve el resto de compañeros, solo que ajustado, adaptado en función de sus necesidades.

E: Bien, cuando ustedes reciben a un alumno con discapacidad ¿como comienzan el procedimiento o el trabajo?

R: Bueno primero hacemos informes situaciones, en base a lo que sería una entrevista con el alumno y también con el tutor. En base a esa información es que vamos a empezar a trabajar. Al alumno se lo va a seguir, es decir, le pedimos ver las carpetas, vemos en qué materias está más flojo, cuales son sus necesidades, también cuál es la discapacidad ante la que estamos por supuesto, porque podemos tener dos alumnos con un mismo diagnóstico pero son dos sujetos completamente diferentes, así que sus necesidades son diferentes. Y bueno, en base a eso vamos haciendo seguimiento, asesoramiento docente, visitamos el aula cada tanto, volvemos a ver carpetas y así.

E: ¿Y en el caso de aquellos alumnos que tienen su profe de apoyo particular, cómo se trabaja?

R: Bueno, antes lo que se hacía era trabajar en conjunto, es decir, las profes particulares tenían como referente a alguna de nosotras, las profes del equipo de aquí. Entonces venían por aquí, trabajábamos juntas las adaptaciones, los contenidos y todo eso. Pero ahora la demanda es tan grande que más bien nos dedicamos a trabajar con aquellos chicos que por diferentes razones no tienen profes de apoyo particular.

E: ¿Consideras que ese uno a uno como lo llamaste, en donde la profe de apoyo está dentro del aula, puede ser negativo en algunos casos?

R: Si, yo creo que sí, pero como te digo hay casos y casos. El uno a uno es necesario en algunos alumnos, por ejemplo yo tengo un alumno ahora a la tarde que no tiene profe de apoyo y yo me doy cuenta que la necesita, es L, seguramente lo conoces, se que fuiste a su curso. Bueno, él necesita de alguien que esté a su lado, porque él es muy capaz, pero si hay alguien ahí con él. Pero hay otros casos en que las profes de apoyo generan una dependencia extrema. Es su trabajo, si, pero los chicos se acostumbran mucho a la presencia de la profe y no pueden hacer nada sin ella, los padres también, entonces no se logra la autonomía del chico. Yo apunto mucho a eso, creo que es fundamental poder apuntar a la dependencia, a la autonomía, mas que a lo pedagógico, que el chico pueda moverse solo también, que aprenda las cosas básicas, cotidianas, como comprar, manejar dinero, cruzar la calle solo, estar solo en un examen, en los recreos... Pero es un caminito de hormiga.

E: Con respecto a los padres que me mencionaste... ¿Consideras que hay apoyo familiar en general?

R: Y... hay casos en que sí, y ahí es donde se ve bastante la independencia o el logro de cierta autonomía. Pero hay muchos, muchos padres que no colaboran con la inclusión, con la independencia del chico, consideran que sus hijos no pueden y eso lo escuchas en los discursos o en las quejas cuando los chicos no aprueban o algo. Pero bueno como te digo hay casos en los que sí colaboran y se ve realmente el avance. Hace unos años empecé a trabajar con uno de los chicos, ahora ya está en 5to año, pero cuando empezó estaba pegado a su profe, venía a la escuela de la mano del padre y se quedaba todo el día pegado a su profe. Hasta que desde el equipo empezamos a pedir a la profe que lo deje, que empiece a quedarse afuera en algunos módulos. Hablamos con los padres, les explicamos por supuesto, les pedimos también que ellos en lo que pudieran ayudarían a que empezara a manejarse por sí solo porque realmente si podía. Y me acuerdo que él esperaba a su profe, a veces iba yo y le decía "ahora voy a estar yo un ratito, pero ya me voy, tu profe va a venir más tarde" y fue soltándose. Por supuesto es un trabajo progresivo, no dejas solo al chico de un día para otro, pero es posible y es necesario. Por eso también digo que es un trabajo de hormiga la inclusión, porque es difícil esa autonomía, sobre todo por los adultos, más que para los chicos.

E: ¿Y con los pares, los iguales... ¿Cómo ves la inclusión?

R: Y... yo honestamente veo avances. Antes siento que era algo muy tabú la discapacidad. Hoy siento que no solo se habla más de discapacidad sino que de diversidad en general, es como que noto que los chicos ya vienen con otra forma de ver las cosas, con otro discurso. No todos, obvio, pero yo si noto cambios positivos.

E: ¿Consideras que ponen al sujeto antes de la discapacidad o que siempre va primero la discapacidad antes que el sujeto?

R: Nos falta mucho... yo creo que sigue estando la discapacidad antes que el sujeto, sobre todo lo veo en los adultos, en nosotros. Los chicos siento que pueden empezar

a verlo desde otro lado como te digo, pero también es difícil cuando los adultos tenemos que aprender a ver un sujeto antes que una discapacidad.

E: ¿Qué es lo más difícil de trabajar con la discapacidad para vos?

R: Los padres, definitivamente. Es complicado porque de por sí sabemos que es muy difícil para ellos, pero bueno, para nosotras las profesionales también se hace complicado. A veces los padres quieren que logren cosas que hay que saber que no... porque eso es parte de la discapacidad, ojo. Hay que tener en claro los límites, y hay que fortalecer las posibilidades. Una mamá me decía que la hija no se aprendía las tablas pero si se la pasaba aprendieron bailes de tiktok y dibujando... bueno, hay que fortalecer eso. A veces los padres tienen expectativas que hay que saber trabajar... y a veces pasa lo contrario, creen que porque el hijo tiene una discapacidad la escuela tiene que aprobarlo porque el hijo no puede, y no es así en muchos casos.

E: ¿Y qué consideras que es lo más gratificante?

R: Y... mira, cuando trabajas con discapacidad sabes que tenes que trabajar muchas veces con la frustración. Ya de entrada sabes que el chico tiene una discapacidad, que hay cosas en las que no se va a avanzar, pero hay otras que es necesario trabajarlas de a poco. Y es un trabajo del día a día, porque lo que hoy aprendió, mañana puede que se lo olvide. Y yo creo que la gratificación a la vez en el día a día, en el paso a paso. Por ejemplo, yo trabajo con un alumno de aquí que no socializaba nada, pero nada nada. Y hoy le cuesta también, ojo. Y un día, entró al aula y lo veo jugando a las cartas con los compañeros... no se como explicarte lo gratificante que fue, y fue un momento y capaz al otro día volvía a estar solo, pero al siguiente se sentaba con otro compañero y así. Creo que es el día a día y el logro a logro. Siempre hay que apuntar a las necesidades del sujeto, a fortalecer lo que si y a fomentar una autonomía para ayudarlo, eso es darle herramientas.

E: ¿Te parece que eso va de la mano con un acompañamiento emocional, psicológico?

R: Totalmente, al chico y a la familia, se necesita un trabajo emocional importante. Es trabajar en conjunto.

**Profesora de apoyo de L (T.M - 1ro 3ra - diagnóstico de síndrome de down).**

E: ¿Cuándo comenzó su trabajo con la alumna?

R: Este año, a comienzo de este año me asignaron desde el Instituto Privado en donde trabajo y me dieron su PPI para leerlo e informarse sobre cómo venía ella desde la primaria.

E: ¿Podría comentar brevemente que decía? ¿Eso coincidía con la realidad en que encontró a la joven?

R: Si, bueno, allí se explicaba que ella solo tenía un contenido de nivel básico, te diría que prácticamente el conocimiento de un 1er grado. El PPI hablaba de que era una niña que ponía entusiasmo y motivación a la hora de realizar las tareas, pero yo no me encontré con esa realidad. Ella apenas conectaba, y apenas conecta hoy aún, es una niña que no tiene adquiridos hábitos básicos como ir sola al baño, o pedir agua o comida. No habla, apenas algunos soliloquios, no mira a quien le habla y no atiende... Yo nunca vi ese entusiasmo y motivación del que hablaban en el PPI. Hay ausencia de lenguaje y de alfabetización.

E: ¿Cómo trabaja con eso?

R: Bueno, yo con ella comencé a trabajar lo básico: sílabas y números. Hoy ya estamos en las divisiones, por ejemplo.

E: Comentame un poco de lo que es trabajar con ella y cómo adaptar las actividades de las diferentes materias

R: Bueno, me enfoco más que nada en lengua y matemática que es lo que el Instituto exige porque es lo que su madre pidió. Ella tiene un recorte horario, viene solo dos módulos en los que yo la acompaño todo el tiempo. Pero es difícil, tiene problemas para mantenerse despierta esas horas, por eso intento tener siempre algo de comer, de tomar, actividades para que corte y pegue y así se mantenga más despierta. Ella además trae siempre algo para jugar, lo cual a veces me hace el trabajo más

complicado porque no me quiere atender cuando tiene que hacer las cosas. Lo que hago es dividir esos módulos en dos partes, primero trabajamos el contenido más nuevo o lo que estamos viendo con la profe de aula en ese día, obviamente con el contenido adaptado especialmente para ella, y después nos enfocamos lo que queda del módulo a hacer trabajos o actividades. Por lo general en los módulos de materias como historia, música, biología, suelo trabajar al final algo de lo visto en lengua o matemática para reforzar eso sobre todo. Pero la verdad que se complica, es evidente que ella no tiene un seguimiento en la casa de lo que hace o no aquí. Las veces que le di actividades, jamás las hizo, su mamá nunca me las envió porque me expresa que no tiene tiempo.

E: Y los docentes de las asignaturas... ¿cómo se muestran con este trabajo? Y de la mano con esto me gustaría saber también cómo se evalúa un contenido que es adaptado para ella.

R: La verdad que bien, son piolas los profes, algunos más que otros, pero todos confían en mi trabajo y me dejan realizarlo sin ponerme condiciones. Yo adapté el contenido y lo converso con el docente. Y la evalúan teniendo en cuenta la carpeta completa, algunos trabajos prácticos y por lo menos un examen. Eso sí, siempre la acompaño yo, en todo momento. Por ejemplo, en biología rindió hace poquito los 4 reinos, e hicimos una lámina en donde en distintos círculos ponemos imágenes de cada reino, así la profe le preguntaba “¿cuál es el reino animal?” y ella podía señalar. De igual manera costó bastante, yo estuve mucho tiempo para que aprenda y me preste atención.

E: ¿Y con los chicos, que tal se lleva con sus compañeros? ¿Hay relación?

R: No, la verdad que no. Y los chicos se acercan, pero ella es muy ensimismada y no se relaciona. Si no estoy yo al lado no hace nada, puede quedarse sentada toda la mañana. Ya hicimos miles de veces los recorridos del recreo, paseamos por el colegio, le muestro dónde queda cada cosa, pero ella sola no está nunca. Y las veces que realizan trabajos grupales, ni las mira a las compañeras! Con los docentes igual, no puedo hacer que los salude, estoy un buen rato insistiendo para que diga buenos días, o para que se levante cuando entran o cuando toca timbre para la bandera.

Igual la verdad que hoy ya los chicos si se acercan es porque yo los ayudo a ellos también con las cosas, porque ella no tiene nada de contacto. Tampoco tiene contacto con la hermana melliza, que viene acá también, pero va a otra división. No se ven nunca aquí en el colegio.

E: ¿Y la familia que dice de esto? Me comentabas recién que no hay mucho acompañamiento en la realización de actividades o en la estimulación de ella podríamos decir...

R: Su mamá expresa que no tiene tiempo y la verdad que no hay acompañamiento familiar. Ella lo único que quiere es que su hija venga a la escuela. Es más, fue todo un tema poner límites ahí, porque la mamá quería que yo me quede incluso si había hora libre, pero desde la escuela le dijeron que eso no iba a suceder, que si la joven tenía hora libre se debía retirar y que ella como tutora tenía que buscarla. Y es contradictorio un poco porque también es cierto que la manda a veces, cuando quiere la hace faltar y nadie pone un límite con eso.

Lo que la madre exige al Instituto Privado es que la chica asista a la escuela y aprenda lengua y matemática, y es lo que el instituto me exige a mí directamente. Pero que te digo... es muy difícil trabajar cuando no hay ni siquiera lo básico instalado. No puede hacer nada sola, no me mira, no presta atención... Yo más de lo que hago no puedo hacer. Yo creo que la mamá quiere alejarla todo lo posible de ir a una escuela de educación especial, por eso para ella es importante que venga, no importa como. De hecho, ella viene a la escuela y yo noto que no hay un cuidado personal, su ropa está sucia, no trae los materiales de trabajo o cosas que me hacen ver que no se le da mucha importancia en la casa a la adaptación de ella.

E: ¿Y el equipo de la escuela le brinda ayuda a usted como profe de apoyo?

R: Si, la verdad que si, si no fuera por las chicas del equipo yo no se que seria de mi, es muy frustrante trabajar con una discapacidad tan severa. Tengo otros alumnos con Síndrome de down, pero este caso es particularmente complicado. Pero las chicas de la escuela, las psicopedagogas y las profes en educación especial del equipo, son un acompañamiento la verdad. Lo que ellas hacen es a veces revisar la carpeta de ella, hablar con la mamá, ahora vamos a ver de concretar una reunión con

mis referentes del Instituto Privado también para ver si podemos hacer que la joven trabaje con una T.E.O de manera más intensiva porque las tareas básicas como ir al baño, ir a comprar algo a la cantina, salir al patio... no están y no es mi área de trabajo, por más que yo intente y ayude, ya excede a mi.

E: ¿Que manifiesta el equipo del colegio como objetivo principal con esta alumna?

R: La autonomía de ella. A la escuela le importa que ella pueda ser un poco más independiente, que no necesite que yo esté todo el tiempo en todos los lugares y atendiendo cada cosa que ella hace. Pero aquí se ve la diferencia de objetivos... el Instituto Privado quiere que ella aprenda lengua y matemática, no importa si ella puede o no ir sola al baño, y a la escuela le importa que pueda adquirir otras habilidades que son sobre todo sociales, como eso, ir al baño, ir a comprar algo, salir al recreo con los compañeros... pero bueno, esto se manifestó con los profesionales a los que yo respondo y siempre tienen una respuesta negativa: “que no puede hacer eso sin vos” “que vos estás para eso” “que eso no porque ella no sabe” y si no probamos no va a aprender, si yo no la dejo hacer sola no va a poder independizarse aunque sea en algo. La escuela creo que es muy tolerante con cómo nos manejamos desde lo privado con ella, yo entiendo que la mamá exige algo por lo que paga, pero también hay que saber el manejo de la escuela secundaria y lo que implica asistir.

E: Y con todo esto que me comenta... ¿Usted me podría decir si aun así nota algún avance en ella? ¿Y en qué?

R: Avances... si, en lo que es contenido si. Ver más avances en el área de matemática, ya vamos por las divisiones, va bastante bien con eso, identifica los signos. La lengua le cuesta un montón, es lo que más trabajo le da, pero la docente por suerte es una genia, está muy atenta a ella y a las adaptaciones, siempre me trae algo distinto para que avancemos y ella pueda hacer actividades.

E: ¿Y en lo social?

R: No, en lo social no. Directamente no hay vínculo social con otros que no sea yo como maestra y con sus seres significativos fuera de la escuela digamos.

E: Me gustaría saber... ¿que de todo lo que implica trabajar con esta discapacidad (y con otras) considera usted que es lo más difícil?

R: Y... la frustración primero, pero además, hay mucha burocracia de por medio y eso es un techo constante para avanzar con la persona con discapacidad. Todo tiene que estar plasmado en papel o papelito, todo tiene que ser una adaptación curricular o una propuesta de trabajo y tiene que estar aprobada... Tanta burocracia por parte de la inclusión lo único que genera es una segregación mayor en mi opinión. El techo lo ponemos nosotros, los que trabajamos con las personas con discapacidad y los entes significativos de esa persona.

**Profesor de Físico Química - (T.M - curso 2do 3ra. Integración de I, joven con discapacidad intelectual)**

E: ¿Cómo ve al alumno durante el módulo? ¿Cómo trabaja?

R: Mm bien, lo veo bien. No hace mucho, porque trabaja otro tipo de actividades distintas a las de sus compañeros. Esta mucho con el teléfono.

E: ¿Cómo trabaja usted particularmente con este alumno? ¿Qué actividades hace o como?

R: Yo le envío cuadernillos o actividades más bien de nivel primario... mi materia es muy abstracta, no sabría decirte si está bien o mal porque lo que le doy es un nivel muy básico.

E: Entonces... ¿no nota avances?

R. No, la verdad que no, es una incógnita para mí el alumno, porque como te digo, no puedo darle mi materia específicamente porque es muy abstracta, él se concentra sobre todo en lengua o matemática, cosas más troncales.

E: ¿Y en relación a lo social como lo ve? Con el grupo de compañeros.

R. Bien, él es muy bueno, se lleva bien con todos, todos están al tanto de su discapacidad y bien. Tiene un compañero de banco y charlan, a veces desconcentra a su compañero, pero bien. Lo único que veo que está mucho con el teléfono en las clases, es lo que no puedo lograr, que lo deje, pero bueno.

E: ¿Cuál es el mayor desafío para usted como profe con un alumno con discapacidad como en este caso?

R: Y... la verdad que es complicado. Honestamente en este caso en particular, en donde la discapacidad es muy severa y el nivel cognitivo es tan bajo, no entiendo porque esta en una escuela secundaria común. Yo creo que estaría mejor en una

escuela especial, para chicos con discapacidad... porque acá ¿qué puede aprender? poco y nada. Y socializar también, poco, los adolescentes a veces son crueles, son torpes, no se que tanto sirve. Para mi como profe es difícil porque yo tengo que estar encima de todos los chicos, todos tienen necesidades diferentes si vamos por ahí... no puedo estar pendiente del aprendizaje de uno en particular, yo me concreto en mis alumnos que pueden avanzar en mi materia.

E: ¿Y tiene otros cursos con alumnos con discapacidad?

R: Si, tengo y a lo largo de mi trabajo he tenido varios, pero así de severo no.

E: ¿Usted como docente está acompañado para trabajar con estos alumnos con discapacidad?

R: Si, tenemos las indicaciones del equipo y también hay familias comprometidas, pero como te digo, yo puedo hacer poco y nada porque tengo muchos otros alumnos en el curso.

**Preceptora T.T - P (curso 2do 3ra - integración de un alumno con discapacidad intelectual)**

E: Bueno prece, me gustaría que me comentara cómo ve a los alumnos de este curso, que tengo entendido que ambos tienen un retraso madurativo.

R: Si, ambos tienen un retraso madurativo. Los veo bien, con sus diferencias porque bueno, ambos son muy distintos, pero los veo dentro de todo bien. L es más difícil que V.

E: Bueno, cuénteme un poco de L y como se lleva con sus compañeros y con los profes.

R: Bueno, se lleva bien, yo lo veo bastante integrado. En los recreos siempre anda con alguno de los varones, y dentro del curso se que lo tratan muy bien los chicos. Los profes me dicen que se nota que los compañeros le tienen mucha paciencia... Porque te cuento, él tiene días y días, hay días que viene muy intenso, muy hiperactivo y molesta mucho a los compañeros, entonces ellos intentan bajarle un cambio para que no le llamen la atención. Y a veces viene bien, un poco más calmado, no hace tanto alboroto y presta más atención. Y hay días que vienen con ganas de no mirar a nadie! Y les da vuelta la cara a los profes.

E: ¿Con usted hace lo mismo?

R: No, una sola vez me hizo eso de ignorarme y no mirarme cuando lo hablaba. Y yo me puse firme y le busqué la mirada. El quería subirse a la baranda del balcón que hay aquí, que da al patio. Y yo lo rete, me esquivo la mirada y se la busque. Le dije "a usted le estoy hablando, míreme cuando le digo algo". Y se quedó como sorprendido. De ahí las veces que quiere ignorarme hago lo mismo, pero ya es menos, si me lleva el apunte cuando lo reto. Es que el es bueno, si entiende cuando le decis las cosas, yo se las digo bien pero en tono firme y me entiende y hace caso.

E: ¿Y los profes que dicen?

R: Y... a los profes les cuesta más. Yo soy una, puedo estar ahí encima, buscarle la mirada, llamarle la atención, hacer que me mire o que me lleve el apunte. Pero los profes tienen todo un curso, es más difícil enfocarse en él. Y él ni los mira, a veces se duerme, no hace nada o se pone a molestar al resto. Pero los profes saben de su situación e intentan en la medida que pueden, pero ya varios vinieron a decirme que no saben qué hacer para que les lleve el apunte.

E: ¿Él no tiene profe de apoyo, verdad?

R: No, no tiene. Y vos sabes que le haría re bien tener una, porque por lo que yo veo y me doy cuenta, cuando estas ahí al lado de él, ayudando y diciéndole que copie, que atienda, él lo hace. Entiende bien las cosas, solo que es imposible que los profes estén pendientes de él, al lado, porque tienen todo un curso. Por ejemplo, cuando yo voy a dictar una nota para el cuaderno de comunicación, me pongo al lado de él para que copie, y copie. Por eso te digo, yo creo que le hace falta un profe de apoyo que esté con él.

E: ¿Y sabe porque no puede gestionar un profesor?

R: Si, sí mamá me dijo que le es imposible económicamente pagar uno particular y no tiene obra social.

E: ¿Acude usted al equipo en estos casos?

R: Si, el equipo está al tanto y una de las chicas trabaja mucho con L, pero también es más o menos lo mismo, las chicas tienen varios casos y no pueden estar sólo con él. Pero bueno, cuando los profes vengan a decirme algo respecto a L, yo voy a comentarlo al equipo para que puedan intervenir, hablar con el profe, ayudarlo con la materia y así.

E: ¿Cómo sale este cuatrimestre en las materias?

R: No, re mal. Aprueba solo dos, el resto ninguna. Ya el año pasado se llevó casi todas y la madre me dijo que ella se sentó con él a estudiar todas las materias, por eso aprobó, raspando pero paso de año. Pero ahora no, aprueba solo dos.

E: Y en el otro caso tenemos a V, tengo entendido que ella si tiene profe de apoyo ¿verdad? ¿cómo la ve a ella?

R: Si, ella tiene su seño. Están juntas todo el tiempo, dentro y fuera del curso, siempre anda con su seño. Y V bien, es muy buenita, pero es callada, poco hablamos con ella.

E: ¿Y los compañeros?

R: También, hablan poco con ella porque ella es muy particular, está como en su mundo de hadas, literalmente ella lo llama así. Pero los chicos la tratan bien, se prestan útiles o se pasan algunas tareas, hablan lo justo con ella digamos.

E: ¿Y los profes, se apoyan sólo en la seño de ella o también buscan relacionarse con V?

R: No, los profes también se acercan a ella, le preguntan una que otra cosa pero la verdad es que es más que nada con su seño, porque ella es la que la ayuda con las materias, y por eso también le va muy bien en las materias.

E: ¿Y usted cree que la escuela ayuda a chicos como L o como V?

R: Y mira, yo tengo mucho contacto con los profes, y lo que yo puedo decirte es que ellos colaboran mucho. Los docentes le ponen ganas, la verdad que sí.

**Profesoras de prácticas (T.T - curso 2do 3ra - Integración de alumno con diagnóstico de discapacidad intelectual)**

E: Quisiera que me comenten un poco como vieron al alumno L en este tiempo que ustedes dictaron la materia. Pero primero si pueden por favor aclarar si ambas dieron clases en conjunto o si fue por separado.

R: Si, mira, nosotras nos repartimos. Las primeras semanas dio ella, habrán sido 4 semanas, y después entre a dar clases yo. Cuando una daba la clase la otra observaba y por supuesto daba una mano a los alumnos en las dudas y demás, siempre las dos en eso.

E: Bien, ¿y a L como lo vieron en el desempeño de la materia?

R: Mmm flojo la verdad, prácticamente un niño que no hace nada. Por ejemplo, a mi compañera cuando daba la clase ni la miraba, era impresionante, ella se le ponía al frente y lo llamaba para que la mire, siempre bien, tranquila viste, pero él le daba vuelta la cara. A mi no me hizo eso, si me mira y me presta atención, pero no hace nada de todos modos.

E: Bien, entonces ¿cómo se trabajó con él?

R: Bueno, mira, nosotras sabemos de su situación, apenas entramos al curso mas allá de que es evidente, la prece nos comentó brevemente. Y nos dimos cuenta que le atrae más lo visual, así que empezamos a traer material para mostrar las cosas, por ejemplo, estábamos viendo los tipos de fuerza y yo les traía cosas, elementos, para ejemplificar. Ahí nos dimos cuenta de que entendía mejor.

E: ¿Y V, que también viene a este curso? Que ella tiene su profe.

R: No la conocemos, ella tiene un horario reducido y nunca estuvo presente en nuestras clases.

E: Bien, perfecto, entonces volvamos a L... ¿con el grupo de compañeros como lo vieron?

R: Bien, los chicos se nota que le tienen paciencia, yo noto sobre todo que lo cuidan, como que lo protegen no se.

E: ¿De qué le parece que lo cuidan o lo protegen?

R: Mm y de que lo reten por ahí. Por ejemplo, en una de las clases yo había traído unas pelotitas como de metal para el ejemplo del día, y me faltaba una. Yo vi que el la saco, pero no le dije nada para no mandarlo al frente, después me iba a acercar. Pero un compañero, que se sienta al lado, me trajo la pelotita y me dijo “se le cayó esto profe”. O sea, lo cubrió, no lo mandó al frente.

E: Claro, por ahí evitan tanto reto... ¿y en el momento de la clase conversa con otros o pide ayuda?

R: Ayuda no, si a veces conversamos, pero a nosotras nos pasó que ni nos mira o que se duerme. Es como que está en su mundo, no sé. Los chicos le llevan mucho el apunte, conversan, charlan, le pasan las cosas, pero en general él nunca hace nada, duerme o mira por la ventana. Nosotras íbamos intentando, acercándonos al banco y trayendo esos ejemplos que veíamos que le llamaban la atención, por eso es como que nosotras centramos nuestra práctica y nuestras clases a él sobre todo, porque los ejemplos fueron para que él se prendiera, los demás chicos lo entienden sin tanta demostración. Pero bueno igual les sirve, los chicos chochos mientras más cosas les muestran.

E: Hoy que estaban rindiendo las observa acercarse a su banco varias veces, como con los otros chicos digo, pero a él particularmente ¿como lo vieron para este examen?

R: ¿Vos sabés que lo vimos bien? A mi me llamó la atención que estuviera callado, que intentara hacer las consignas. Cuando nos acercabamos y le señalamos,

releyendo con él la consigna, sabía algunas cosas que yo pensé que no se iba a acordar! Sobre todo las que vimos con ejemplos. Y respondió algunas cosas.

E: ¿Creen que mi presencia en el curso influyó en eso?

R: Yo creo que sí, pero no de mala manera, porque lo vimos tranquilo, no estaba nervioso ni enojado, nada. Se puso más responsable me parece por lo que te vio, pero bien, algo respondió.

E: Y con todo esto ¿qué consideran ustedes que le haría falta o que lo podría ayudar en su rendimiento? Porque integrado me dicen que está, que por ahí lo que falla es el contenido.

R: Si, está integrado, los chicos lo quieren y le tienen paciencia, eso sí se nota. Y lo que le hace falta es más paciencia por parte nuestra, pero bueno también es difícil en algunas materias, nosotras podíamos traer ejemplos, en otras áreas capaz se complica. Y de ahí si cuando estas al lado de él si hace las cosas, pero bueno, son muchos los chicos, no podemos enfocarnos solo en él.

**Alumno C ( T.M - curso 3ro 5ta - diagnostico: cancer, TDAH, disminución visual)**

E: Contame... ¿cómo te va en la escuela?

R: Bien, la verdad que bien... algunas materias me cuestan un poco más, como matemática, pero la verdad que voy bien, creo que no me llevo nada

E: ¿Los profesores son buenos?

R: Mm si, la mayoría, algunos no tanto, son más estrictos, pero dentro de todo bien.

E: ¿Con el estudio, como vas?

R: Bien, yo voy a una profe particular que me ayuda a estudiar, ella me hace resúmenes de lo que tengo que estudiar y yo de ahí leo y estudio lo que va en el examen por ejemplo. Pero soy re distraído, me cuesta bastante, pasa una mosca y yo ya me quede con la mosca, no se porque soy así, tengo algunos problemas de atención. Pero bueno, si me pongo a estudiar me va bien.

E: Te cuesta concentrarte entonces. Estoy al tanto de tu disminución visual... ¿cómo llevas eso a la hora de las clases?

R: Me siento adelante, en la primera fila. Eso me ayuda mucho a poder ver bien el pizarrón y poder copiar. Estoy operado de cataratas en los ojos así que dentro de todo veo bien si estoy adelante.

E: ¿Te sientas solo o tenes compañero o compañera de banco?

R: Si, tengo algunas compañeras bien cerca, todas chicas. Una no se calla nunca, a veces le digo que preste atención porque sino yo me desconcentro, además me da cosa que la reten los profes. Pero son buenas.

E: ¿Y con el resto de compañeros? ¿Qué tal te llevas?

R: Bien, me llevo bien. Ahora hablo más con todos, hago grupos y eso. La otra vez fui a la casa de una compañera a hacer un trabajo. Por suerte todos me hablan y nos llevamos bien.

E: Me decis que ahora hablas más con todos.. ¿es porque te costó entablar relación?

R: Si, un poco, sobre todo cuando empecé la secundaria. Yo soy muy tímido ¿viste? o sea si vos no me hablas yo no te voy a hablar, soy muy callado y tímido, no se porque soy así, no me gusta empezar yo las conversaciones o las relaciones, siento que molesto no se. Ahora tengo algunos compañeros nuevos, porque no se si sabias que en 3er año elegimos modalidad y bueno, cambian algunos compañeros de los que tenías en 1ro y 2do, y ahora me adapto mejor creo yo.

E: Claro, si, sabía de la modalidad. Entonces lo que más te costó fueron los primeros dos años ¿me contarías más o menos como fue eso?

R: Si, me costó mucho porque soy re tímido como te dije. Al principio no hablaba con nadie. Me acuerdo de una situación fea que pasé, que me puso mal. Una profe nos pidió hacer trabajo en grupo, en 1er año, y todos armaron un grupo. Yo le pregunté si podía hacerlo solo porque me sentía más cómodo, ya venía trabajando así, y ella en voz alta preguntó si alguien podría incluirme en su grupo. Todos se quedaron callados, un silencio! Me puso mal. Pero después de unos minutos unos compañeros varones me dijeron que haga con ellos, incluso me dijeron que nos juntemos a hacerlo en la casa de uno de ellos, pero yo no pude ir porque tenía una de mis terapias, no podía faltar y me puse re triste por no poder ir a lo de mi compañero, porque nunca mas volvi a tener esa oportunidad en ese año.

E: ¡Me imagino! Con tus antecedentes médicos se que vas mucho a médicos y terapias... ¿cómo se toman los chicos esos? Hoy y antes, lo que vos quieras contarme.

R: Mmm y bien. Antes si me acuerdo que hubo una situación fea, con una de las chicas, porque yo falté por varias semanas porque estaba internado. Y le pedí por celular si podía pasarme las tareas y me contestó re mal, despues fue a la rectora con

otras chicas para decirle que yo nunca hacía nada, que me aprovechaba de ellas, que todo quería servido y que ellas estaban cansadas, que yo nunca hacía nada y que ya era como mucho. Y yo me re sorprendi porque no sabía que pensaban así, si a veces no hacía las cosas o faltaba porque bueno, medicos y terapia, pero me senti re mal porque no sabía que les molestaba tanto. Ahí vino mi mamá a hablar porque ella me defiende de todo, así que vino y bueno, después se aclaró la situación.

E: ¿Y tus compañeros de ahora?

R: Mm no le dan mucha importancia, yo supongo que saben de mi enfermedad porque a veces tengo que faltar seguido. Pero por ejemplo la última vez que estuve internado, ¡faltan como dos semanas! Y cuando volví dije “bueno, seguro me preguntan porque estuve sin ir, porque fue mucho tiempo” y nadie me preguntó nada! Me sentí un poco mal, como si no les importara mucho, pero bueno, ya fue.

E: ¿Nadie preguntó ni dijo nada?

R: No, solo una chica que se me acercó y me preguntó cómo estaba. Eso me sorprendió y me gustó mucho, me sentí bien.

E: Bien... ¿te llevas mejor con las chicas?

R: Si, pero con los chicos también! Pasa que la mayoría de los chicos se sientan atrás, en el fondo, hacen ahí lio y todo eso, pero yo no puedo irme ahí con ellos porque sino no hago nada en el colegio, tengo que estar al frente de la pizarra. Si me gustaría poder estar más con ellos, pero bueno, eso haría que me vaya mal en la escuela.

E: ¿Y con otros chicos, de otros cursos? ¿Tenes relación?

R: No, no me gusta mucho salir en los recreos. La paso mal... No puedo ir a comprar, me hacen burla o chistes que no me gustan por mi tamaño. Soy chiquito, si, pero ¿vos viste la formación? Hay chicos mas petisos que yo! No se porque se la agarran conmigo para los chistes, no me gusta. Me da vergüenza ir a comprar o salir mucho al recreo.

E: ¿Alguna vez viviste una situación puntual con otros chicos de otros años?

R: Si, una vez, cuando iba a 1ro. Unos chicos de 5to año me fueron a buscar en el recreo a mi curso, y se querían sacar una foto conmigo porque uno de ellos era reee alto! Yo no quería sacarme la foto, y me agarraron igual, fue re feo, porque se reían de mi estatura y de mis ojeras. Lo pasé mal esa vez.

E: ¿Y el equipo de trabajo aquí en la escuela te ayudó en ese momento? ¿Y actualmente te ayudan?

R: Si, re, son muy buenas las chicas de aquí.

E: ¿Venís cada tanto? (al equipo)

R: Si, a veces vengo.

E: ¿Y por qué razones venís?

R: Y para hablar... sobre todo cuando me siento un poco mal, vengo para charlar con ellas. Me gustaría ir a una psicóloga pero bueno no se si pueda por todas las terapias que tengo, pero ya le dije a mi mamá que me gustaría.

E: ¿Por qué crees que quieres ir a la psicología?

R: Por esto que te cuento, mi timidez, soy muy vergonzoso, muy disperso... Además tengo algunos pensamientos muy negativos, me preocupo mucho por mi familia.

E: ¿Con quien vivís?

R: Mi mamá, mi papá y mi hermana. Mi hermana también viene a este colegio, es más chica que yo. Me llevo bien con todos en casa

E: ¿A veces discutes con los papis o rara vez?

R: Y a veces un poco, pero después les pido perdón o ellos a mi. La verdad que es raro que discutamos, es más mi hermana la rebelde. Pero yo soy tranquilo en casa, no me gusta pelear con nadie.

E: ¿Y en el barrio tienes amigos? ¿O en la familia algún primo, tío con quien compartas?

R: Si, algunos chicos del barrio pero ya no los veo tanto, a veces me da un poco de vergüenza. Me siento más cómodo con mis primos, con ellos me llevo re bien, me gusta pasar tiempo con la familia.

E: Que lindo es, sos familiaro... pero bueno, volviendo un poco a la escuela ¿podemos decir que te gusta dentro de todo? ¿la pasas bien?

R: Si, podemos decir que llevo todo bien, si hay cosas que me gustaría cambiar pero creo que tienen que ver con la timidez que tengo... pero ahora me siento bien.

**Alumno I (T.M - curso 2do 1ra - diagnóstico de retraso madurativo)**

El lenguaje de I es limitado, su diagnóstico lo sitúa en un periodo inicial, de alfabetización, por lo tanto, la entrevista será transcrita a modo de que el lector pueda entender lo conversado.

Tras la presentación pertinente, se comienza la entrevista.

E: Contame en qué materias estabas ahora...

R: Fisicoquímica

E: Uy, a mi no me gustaba esa materia cuando era más chicas... ¿A vos te gusta?

R: No, para nada! ¿Viste que es re difícil profe? Muchos números, muchas letras y cosas en la pizarra, me marean, no me gusta para nada

E: ¿Y qué materias te gustan a vos?

R: Y... me gusta un poco de matemática, plástica, educación física... nada más creo.

E: ¿Y cuales no te gustan tanto?

R: Bueno, físico química, literatura tampoco me gusta, nada, nada, porque hay que leer profe, hay que leer mucho y en voz alta, no me gusta, es re aburrido, me da sueño.

E: ¿Te da sueño estudiar?

R: Uy si, a veces me dan ganas de dormirme

E: Pero no hay que dormirse en el colegio...¿qué haces en las horas de clases cuando te aburres?

R: Y... estoy con el celular, converso con los otros chicos, escribo a veces, dibujo

E: ¿Te llevas bien con tus compañeros?

R: Si, nos llevamos bien. Son molestos pero yo también molesto como ellos, siempre bromeamos. Hay una chica que una vez me insultó, pero yo también la insulté profe. Después ya no hablamos más porque sino nos peleabamos, y otra de las chicas tiene un corte de pelo re feo! Se cortó el flequillo re mal.

E: Bueno, pero capaz a ella le gusta

R: Si, no se como, si esta re feo eso.

E: Bueno, contame entonces de los chicos... ¿te juntas con todos?

R: Si, hablo con todos pero más que nada con dos. Cuando no vienen los chicos me aburro.

E: ¿Faltan mucho los chicos?

R: Si, un poco si.

E: Y contame l... ¿Qué haces en tu tiempo libre, cuando no estás en el colegio?

R: Y... juego con el teléfono, veo tiktok, duermo, acompaño a mis padres a hacer cosas. Sobre todo a llevar a mi hermana, esa sale todos los días, llevarla aquí y allá.

E: ¿Te llevas bien con tu hermana?

R: Si, a veces nos peleamos porque ella es caprichosa y yo soy molesto, me gusta bromearla.

E: ¿Y vos salis también?

R: Mm no, no me gusta tanto. A veces vamos a comer con mis papàs.

E: ¿Y haces la tarea en la casa? Se que tenes una profe que te ayuda, ¿no?

R: Si, pero está enferma ahora ella. Me hace hacer tareas pero me re aburre, me dan ganas de dormir

E: Ay no, pero hay que hacer las tareas...

R: Y si profe, no hay otra

E: ¿Y vos como sos vos? ¿Cómo te describirías?

R: Y yo soy jodon, divertido... tranquilo... ¿Vos como sos profe?

E: Ay ¿ahora quieres preguntarme vos? Y yo también soy tranquila... soy estudiosa, me gusta mucho estudiar a mi

R: Claro... te gusta que te vaya bien profe.

E: Claro... y contame ¿a vos te gusta la escuela? ¿te sentís bien acá?

R: Si, me gusta la escuela profe, me gusta venir

### **Intervención con varones del T.M - 5to 4ta.**

La intervención se realizó tras un video viralizado de una broma a uno de sus compañeros, J, quien es un sujeto con discapacidad visual y motora. Tras un reclamo de la madre, el equipo decide conversar con los compañeros varones del curso para ver la situación.

*Referente del Equipo:* RE

*Alumnos:* A1 - A2 - A3...

*Practicante:* P

RE: Bueno chicos, ¿cómo están? seguro un poco confundidos porque están aquí! Pero relajemos, vamos a conversar nada más. En realidad pedimos que vinieran un ratito porque hubo una situación la semana pasada con J, y sabemos que suspendieron a uno de ustedes por esa situación. Bueno, nada, la situación a nosotras nos llegó por un video que nos mostró la preceptora, y además por la preocupación de la mamá de J. En el video nosotras vimos como una especie de juego con J, en donde estaba un poco manchado con marcador y ustedes se le tiraban encima o algo así ¿verdad? me dicen si estoy equivocada.

A1: Sí creo que fue así profe, yo no vine ese día pero si vi el video, la verdad que yo no le lleve mucho el apunte porque los chicos siempre charlan así, incluido J. No sabíamos que la mamá estaba enojada

A2: Claro, si, pasa que el curso está distribuido. O sea hay un grupo de varones que estamos sentados atrás, y los otros chicos se sientan adelante con J. Ellos son bien charlatanes, todos digamos.

P: ¿Pero hay algún problema entre ustedes o se llevan bien en general?

A2: No no, si nos llevamos re bien todo, pero estamos así distribuidos en el curso digamos, en los bancos. Por eso algunos no sabíamos o no estamos como muy al tanto de lo que generó esa charla.

RE: Bueno si, les comento que la mamá de J llamó a la institución muy angustiada porque ella vio llegar a J a la casa con toda la remera manchada. Él no se había dado cuenta de eso, de que estaba tan manchado, porque no se si ustedes están al tanto pero tiene una discapacidad visual bastante severa, entonces no se vio. ¿Saben ustedes de la discapacidad de J, no?

A3: Si profe, estamos re al tanto de su problema de visión. También tiene un problema cuando camina, pero para nosotros es normal digamos, o sea nunca tuvimos problemas por eso. O sea, lejos de querer ser malos o algo, nosotros siempre tratamos de incluirlo a J, o sea en realidad él es uno más de nosotros, desde siempre. Sabemos de su discapacidad pero estamos todos a la par digamos.

RE: Es re importante esto que decis, nos alegra mucho a nosotras como parte de la institución que ustedes, chicos grandes ya, piensen así, que vean a J como un par, porque lo es! Es un adolescente jodón como ustedes.

A4: Claro, nosotros siempre somos jodones, y él se re prende! Ahí en el video esta K, que es al que suspendieron, él sabrá mejor pero como son del mismo grupo con J, siempre juegan así.

RE: ¿Estaban jugando K? Contanos que paso, sabemos que la vice y rectora decidieron suspenderte, pero nosotras nos enteramos de esto luego de esa decisión y no pudimos intervenir para ver qué pasaba.

K: Si, nos pusimos a joder con los marcadores de fibra de la pizarra y nos manchamos todos, eso fue. Y a mi me suspendieron porque la mamá de J se quejó o se lo tomó mal, no sé.

RE: Claro... por ahí la mamá malinterpretó el video, aparte de encontrarse con su hijo en la casa todo manchado, ella pensó que estaba sufriendo algún tipo de daño.

P: Si, por ahí es difícil como papàs saber llevar estas situaciones sobre todo cuando hay un hijo con discapacidad involucrado. Hay cierta tendencia a sobreproteger o a temer por ahí que el hijo no la esté pasando bien. Pero es muy importante que ustedes

nos digan estas cosas, que J se siente bien en el curso y que juega y jode a la par de ustedes

A5: Si profe, re! J es re jodón, siempre estamos charlando, incluso a veces pega esos golpes típicos de nosotros cuando jodemos y son re fuertes, no mide mucho la fuerza, pero nosotros no le decimos nada, sabemos que es jugando.

A4: Si, es verdad, a veces incluso es más zarpado que nosotros, re abeja.

P: Claro, èl esta comodo con ustedes, se siente bien

A4: Si, todos nos llevamos re bien. Pero bueno capaz la mamá como usted dice se angustio o se puso mal por el video, es entendible, un bajón que lo hayan suspendido a K por eso, porque no es que lo dejaron aclarar o por ahí hablar con J

RE: Si, entiendo. K tuvo que recibir una suspensión de arriba, porque bueno las autoridades tomaron decisiones inmediatas por la preocupación de la madre de J. Lamentablemente nosotras nos enteramos al día siguiente de todo esto K, sino nosotras solemos hacer mediaciones para saber cómo fue realmente, porque como les digo, vimos el video y se veía como un juego o charla de jóvenes.

Aquí en el equipo conocemos a J, y él siempre ha hablado bien de ustedes, y en esta situación él no mandó a nadie al frente según lo que dijo la mamá. Fue por el video que decidieron suspenderte K... a mi me gustaría saber como te sentiste vos con eso, ¿te quedaste con bronca o enojo?

K: Si, me embolò porque no me dejaron aclarar que era un juego, pero bueno ya fue.

A6: Yo soy uno de los esta ahi en el grupito con J, y posta que cuando paso esto con K, pensamos en ya no joder mas asi, en no charlar mas con el asi o no incluirlo tanto en esos juegos.

A4: Perdón profe, pero a mi no me parece que no haya que incluirlo, de ultima lo hablamos

RE: Si... ¿como creen que se sentiria J si lo excluyen ahora? Yo entiendo que por ahí hay bronca por la situación, pero él nunca dijo que sufrió un ataque o algo así. Su mamá tomó medidas un poco apresuradas cuando vio el video y se sintió mal, capaz un poco herida de ver a su hijo así, sin ella poder ver que era un juego en donde él estaba incluido. Pero la solución no es “bueno, entonces lo dejamos a J fuera de estas cosas”, no, por ahí hablarlo, y también saber las formas chicos. Ustedes son grandes, tienen que empezar a darse cuenta de las formas en que juegan, charlan y los límites de acuerdo a las personas. J tiene un problema de columna, no pueden tirarse encima de él, aparte no puede verse su propia remera para limpiarla antes de ir a la casa. Para nada a modo de reto, se los decimos porque ya van a salir a la vida adulta y tienen que aprender las formas.

A1: Si, ya hemos vivido algunas situaciones más chicas con J, no se, por ahí con el celular, que él dijo que se lo formateamos y después se dio cuenta que fue él solo el que lo desconfigurò y pidió disculpas, se hizo cargo y eso.

P: Si, tampoco ponerlo en la cajita de cristal, como ustedes dijeron, el es uno de ustedes, es su par. No tiene porque estar en una cajita de cristal, si bien hay que cuidar las formas como dice aquí la profe, también hay que ponerle límites cuando vean que èl los excede. Esto que decían de que no mide su fuerza, diganselo cuando en joda golpee a alguno “che J, con más cuidado, me duele” y todo bien, si èl lo entiende y ustedes también. Lo que tranquiliza al equipo y a la escuela es que ustedes se llevan bien, que no hay conflicto

A2: Cero profe, ya estamos en las últimas aparte, menos que menos vamos a hacer conflicto ahora entre nosotros, nos queda poco como compañeros.

A6: ¿Ustedes profes van a hablar con la mamá de J? Para decirle, porque por ahí estaria bueno que ella sepa que èl está re integrado en el curso, que nos llevamos re bien y que fue un poco injusto lo de K.

RE: Si, a nosotras nos gustaría hablar con su mamá para darle la tranquilidad de que J está bien, que tiene un lindo grupo.

A1: Si, es más, yo creo que es una suerte que seamos un grupo así, porque hay otros chicos con discapacidad aquí en el colegio y no se si están tan integrados o si los tratan así de piola los compañeros.

P: Claro, es verdad, es muy valioso que ustedes lo vean como un igual, porque lo es. Un problema de vision o un problema motor no quita lo que es J como persona, que es un adolescente que le gusta jugar, joder, molestar con sus amigos.

RE: Tal cual, por eso cuando podamos vamos a intentar comunicarnos con su mamá para que esté tranquila. Pero queríamos conversar con ustedes para que no se queden con este trago amargo, para que aclaremos la situación por tranquilidad J y por la de ustedes, que por ahí se habían quedado con alguna bronca. Pero bueno, nos quedamos tranquilas después de conversar. Les agradecemos mucho chicos.

P: Y para lo que necesite, aunque ya les queda poquito, aqui esta el equipo

**Alumna J. (T.T - curso 1ro 3ra - Diagnóstico: discapacidad intelectual)**

E: Bueno J, tenía ganas de conocerte, conversar con vos, que me cuentes un poquito sobre como te va en la escuela... ¿Qué tal te va con las materias? ¿Alguna te cuesta?

R: Mm bien, me va bien creo... si me cuestan algunas

E: ¿Cuáles por ejemplo?

R: Y no me gusta matematica, lengua, historia... geografía tampoco.

E: ¿Pero estudias? ¿Vas a que te ayude alguna profesora?

R: Sí estudio, pero mi mamá me ayuda en realidad. Y de ahí yo solita

E: Ah la mamá te ayuda entonces... contame con quien vivis J

R: Vivo con mis papàs y mi hermana.

E: ¿Tenes buena relación con los papis? ¿O estás en la full adolescencia que te llevas mas o menos?

R: No, me llevo bien, mis papàs son re buenos. Me ayudan mucho con la escuela o cuando tengo un problema, hablo mucho con ellos.

E: ¿Y aquí en la escuela cómo te llevas con los chicos?

R: Bien, me llevo bien. A veces nos peleamos con las chicas porque son peleadoras, les gusta discutir, pero bueno después nos arreglamos.

E: ¿Y los varones?

R: Y más o menos me llevo, son medios pavos, no sé, no hablo mucho con los chicos. Me llevo mejor con las chicas

E: ¿Pero vos te sentís bien en el curso?

R: Si, me siento bien, yo me llevo bien con todos.

E: Eso está re bueno! ¿Consideras que tenés alguna amiga más cercana aquí en el colegio?

R: Si, algunas sí, algunas me ayudan, o me dan abrazos cuando estoy triste, eso me gusta

E: ¿Y por qué te pones triste?

R: No sé, a veces me pongo triste de la nada, pero mis amigas me abrazan o mis papás también.

E: ¿Y eso te hace sentir bien?

R: Si, me pone bien eso.

E: Que bueno J, eso quiere decir que tenés gente muy linda con vos! Contame... ¿qué es lo que más te gusta de vos?

R: Mmm... mis manos me gustan, tengo pulseras y me gustan mis manos.

E: ¡Ay que lindo! Si, hermosas esas pulseras... ¿y algo que cambiarías?

R: Mmm... nada, creo que no se, nada

E: Ah está muy bien, te sentís bien con vos misma, eso está re bueno! Ahora J... contame como te llevas con las chicas del equipo, ellas me comentaron que a veces venís

R: Si, a veces le pido a alguna amiga que me acompañe cuando no me siento bien y quiero hablar. Me llevo bien, me gusta venir a veces.

E: Que lindo, ¿entonces te sentis bien aquí en la escuela?

R: Si, me siento bien, me gusta.

**Alumno D. (T.T - curso 4to 4ta - Diagnóstico: Trastorno del Lenguaje y TDAH.)**

E: Bueno D.. queria conocerte, hablar un poquito con vos, que me cuentes que tal te va aquí en el colegio... ¿Qué tal van las materias?

R: Bien, creo que bien

E: ¿Alguna está costando un poco más?

R: Mmm.. si, francés. Me cuesta bastante. Pero las demás bien

E: Si, es complicado el idioma! ¿Y con los compañeros? ¿cómo te llevas?

R: Mm bien

E: ¿Conversas con ellos?

R: No mucho... no hablo mucho, soy un poco tímido.

E: ¿Pero son buenos los chicos o hay alguna situación que no te gusta o no te hace sentir bien?

R: Mmm son buenos, si... no me hablan mucho nomás, porque soy muy tímido y callado.

E: Claro, ¡sos tímido! ¿Y fuera del cole tenes amigos con los que te juntas? Contame un poquito como es tu día a día.

R: Mmm no, no tengo muchos amigos... estoy en casa con mi mamá, estudio... a veces salimos los dos a pasear

E: ¿Son los dos solitos?

R: Si

E: ¿Y cómo te llevas con la mamá?

R: Bien, me llevo bien

E: Que bueno eso, es buena la mamá... bueno D, contame entonces ¿qué cosas te gustan de vos?

R: Mmm... no sé, la verdad que no sé.

E: Bueno, está bien... ¿y algo que por ahí te gustaría cambiar?

R: Mi timidez, me gustaría ser menos tímido y callado.

E: Esto que me expresas que no conversas con los chicos del curso, que no se acercan mucho y vos tampoco por tu timidez... ¿A vos te gustaría que las chicas de aquí del equipo pudieran intervenir para ayudarte a integrarte más en el grupo?

R: Mm... no se

E: Ellas pueden hacer alguna dinámica de grupo, pero sin decir que la hacen por vos digamos, puede ser algo para todo el curso y que eso te ayude a vos también a perder un poco la timidez

R: Si, eso me gustaría.

## COLECCIÓN DE TESIS DIGITALES y TRABAJOS FINALES

### AUTORIZACION DEL AUTOR

Estimados Señores:

Yo *Maraga Mercado Luna Milagros*, identificado con DNI No 42.275.296 ; Teléfono: 3804 246661; E-mail: [maragamilagros@gmail.com](mailto:maragamilagros@gmail.com) autor del trabajo de grado/posgrado titulado “*Discapacidad y constitución subjetiva: miradas y abordajes en la escuela secundaria*” presentado y aprobado en el año 2024 como requisito para optar al título de *Licenciada en Psicología*; autorizo a la **Biblioteca Central del Instituto Universitario de Ciencias de la Salud – Fundación Barceló** la publicación de mi trabajo con fines académicos en el Repositorio Institucional en forma gratuita, no exclusiva y por tiempo ilimitado; a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado/posgrado en la página Web del Repositorio Institucional de la Facultad, de la Biblioteca Central y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la misma a título de divulgación gratuita de la producción científica generada por la Facultad, a partir de la fecha especificada.
- Permitir a la Biblioteca Central sin producir cambios en el contenido; la consulta y la reproducción a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer para la seguridad, resguardo y preservación a largo plazo de la presente obra.

#### 2. Identificación de la tesis:

**TITULO del TRABAJO:** “*Discapacidad y constitución subjetiva: miradas y abordajes en la escuela secundaria*”

Director/Tutor: Lic. Cecilia Gomez

Fecha de defensa 19/ 12 / 2024

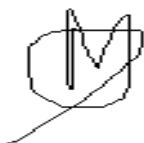
Lugar de desarrollo de la Tesis: Colegio Provincial N° 1 Joaquin V. Gonzalez.

3. AUTORIZO LA PUBLICACIÓN DE:

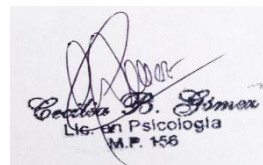
a) **Texto completo** a partir de su aprobación

b) **NO AUTORIZO** su publicación

**NOTA:** Las tesis no autorizadas para ser publicadas en TEXTO COMPLETO serán difundidas en el catálogo de la biblioteca (*catalogo.barcelo.edu.ar*) mediante sus citas bibliográficas completas y disponibles sólo para consulta en sala en su versión completa en la biblioteca.



Firma del Autor



Cecilia B. Gómez  
Lic. en Psicología  
M.P. 156

Firma del Director/Tutor

Lugar: La Rioja, Capital

Fecha: 19/ 12 / 2024