



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

ENSAYO

***“LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA
SECUNDARIA Y LA INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO”***

Alumno: Zingale, Pablo

Legajo: Z-5011/3

DNI: 33.318.155

Docente responsable: Ps. Prof. Mg. Claudio Cabral

Email: pablozingale@hotmail.com

2023

Agradecimientos

A mi padre, Víctor, por su amor y su chispa, que dejó huellas para seguir encendiendo el deseo. Es para mí, este logro, un modo de honrar y homenajear su memoria.

A mi madre, Graciela, por su ternura y fortaleza, por acompañarme siempre con paciencia y amabilidad.

A mis hermanas, Fernanda y Analía, por su amor incondicional, por darme la seguridad de saber que en las buenas y en las malas cuento con ellas.

A Mati, mi compañero, por transmitirme la alegría de la vida y por darme la posibilidad de compartir y soñar juntos un proyecto de vida.

A los amigos, por su presencia necesaria, en especial a Ale Souto con quien hemos recorrido y compartido este espacio, con días de estudio y muchas anécdotas.

A Viviana Fortuna, coéquipier y amiga, por su aliento, empuje y su generosa transmisión de la clínica con la discapacidad.

A Claudio Cabral, por su lectura y por haber aceptado con generosidad acompañarme en un tiempo que se hace con la prisa.

A Sebastián Roma y al espacio TIF, por las herramientas y las consideraciones aportadas para la escritura.

A la Universidad pública y gratuita por ser formadora de sueños, deseos y derechos.

Índice

Resumen	y	palabras
claves.....	4	
Introducción.....		
5 La escuela como productora de subjetividad y sus orígenes en la		
modernidad.....		
6 La Ley Nacional de Educación N° 26.206 un punto de arribo a la escuela secundaria		
como derecho universal.....	7	
7 La		
Inclusión educativa como paradigma y el derecho a la educación de alumnos con		
discapacidad.....	8	
8 El		
sujeto de la intervención.....	10	
10 El oficio		
del psicólogo y la construcción de la intervención en el campo de la		
educación.....	1	
1 Reflexiones finales.....	14	
Bibliografía.....	15	

Resumen

Nos proponemos abordar algunos interrogantes en relación a las posibles intervenciones que pueda realizar el psicólogo, teniendo en cuenta sus incumbencias en el campo de la educación, para afrontar los retos actuales en la escuela secundaria.

En el marco de lo que se ha denominado el paradigma de la inclusión, a partir de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, poniendo el acento en los alumnos con discapacidad.

Finalmente, se espera que el presente Trabajo Final Integrador contribuya a la reflexión sobre el valor de las personas en situación de discapacidad como sujetos de derechos, reconociendo las diferencias como parte de la diversidad humana.

Palabras Clave

Oficio del psicólogo, escuela secundaria, inclusión, discapacidad.

Introducción

El presente trabajo se propone abordar el oficio del psicólogo en los procesos de educación inclusiva de alumnos con discapacidad en la escuela secundaria. Partiendo de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada el 14 de diciembre de 2006, lo que entendemos como un quiebre, un antes y un después en la enseñanza media, la obligatoriedad de la escuela secundaria, es decir, todos en la escuela sin exclusiones. Ya no son los niños, niñas y adolescentes quienes deben adaptarse a la propuesta escolar para no quedar fuera del sistema educativo, sino que la escuela debe elaborar estrategias pedagógicas que permitan a sus estudiantes incluirse en la institución (Lerner, 2023).

En su artículo 44 se afirma el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.

Lo que conlleva repensar el formato de la escuela poniendo en crisis las prácticas

instituidas y que permite destacar el oficio del psicólogo como el profesional que pueda leer, analizar y llevar adelante los abordajes de los alumnos con discapacidad en el espacio áulico, en conjunto con los docentes y trabajando también en la orientación con los equipos de profesionales externos, ya que, en lo atinente al ejercicio de la psicología, la resolución 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación, incluida en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521, incluye como octava actividad reservada al título de psicólogo: “Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional”

En el recorrido del presente trabajo se podrá situar las siguientes preguntas: ¿Qué entendemos por inclusión? ¿A qué hacemos referencia con el término discapacidad? ¿Cómo pensar el oficio del psicólogo en la escuela secundaria en las posibles intervenciones para una escuela inclusiva?

Para eso tendremos en cuenta la función social de la escuela, no solo entendida como creadora de conocimientos, en lo que tiene que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también como productora de subjetividad (Bleichmar, 2007).

La escuela como institución social privilegiada que a todos nos atraviesa, a quien le cabe llevar adelante una gran porción del trabajo de dignificación del sujeto con discapacidad.

De acuerdo al desarrollo expuesto se tomará como modalidad de escritura el ensayo, partiendo de la definición de subjetividad, pudiendo introducir el mapa socio histórico-político de la escuela como institución de la modernidad (Rascovan, 2013), el marco legal que avala estas prácticas en la actualidad, lo que entendemos por inclusión de la discapacidad y la perspectiva del oficio del psicólogo como eje para pensar intervenciones posibles en la escuela de hoy (Menin, 2000).

La plataforma conceptual desde donde nos situamos para pensar estos conceptos e interrogantes es desde el psicoanálisis.

La escuela como productora de subjetividad y sus orígenes en la modernidad.

Para poder arribar al punto de quiebre que hemos planteado al inicio de este trabajo, es decir, la Ley Nacional de Educación y su planteo de obligatoriedad del secundario, se hace necesario revisar e indagar los orígenes de la escuela, ya que esta no fue pensada desde su nacimiento como inclusiva y para todos.

La escuela nace siguiendo los modelos conceptuales de la modernidad, donde se operaba con una lógica de estandarización de los comportamientos sociales, que generaron formas colectivas de domesticación. En este mismo tiempo podemos ubicar otras instituciones, tales como la familia, la fábrica y el ejército. De esta manera se fue gestando un universal del sujeto que fue obstruyendo la posibilidad de acceder a la singularidad y a lo diverso (Rascovan, 2013).

Cabe agregar que de este momento histórico surgen las categorías conceptuales de infancia y adolescencia, promovidas por el estado burgués con el propósito de adecuar a los individuos a la vida social y productiva.

Es para destacar lo que señala Rascovan,

“La escuela fue la principal institución responsable de producir subjetividad moderna. Al distribuir a los sujetos por edades, agruparlos y promoverlos de año en año de manera establecida y estandarizada, inventa, produce infancia, adolescencia y juventud” (Rascovan,2013:28)

Estas operaciones se encaminaban a proponer una lógica de normalización, es decir, dejaban a un lado al diferente, exponiendo a quien no encajaba a la estigmatización y la marginalidad.

Se vuelve necesario aclarar a que hacemos referencia con diferente, aquello que no se adecua a los parámetros exigidos por la época o que no ingresa en las exigencias cognitivas de los formatos escolares propuestos.

La sociedad moderna ha ido modelando el arquetipo de lo normal. Todo aquel que no cumpla, o mejor dicho, que no ingrese en ese modelo, es excluido del grupo como respuesta a su diferencia.

Le adelantamos al lector en este punto que hacemos referencia a la discapacidad, allí donde se pone a jugar la clasificación sano-enfermo, normal-anormal, cuestión que será desarrollada en el devenir del texto.

Podemos afirmar entonces que la subjetividad está entrelazada a las significaciones imaginarias de una época, es decir, se enmarca en la historia, y cómo a partir de allí se instituyen las formas de vivir la existencia humana. Se va configurando el mundo simbólico y cultural, a través de las lógicas del lenguaje, donde se construye el ser humano (Rascovan, 2013).

En este sentido es interesante el planteo que hace Silvia Bleichmar al sostener que hay algo del sujeto que no es colonizable,

“Si la producción de subjetividad es un componente fuerte de la socialización, evidentemente ha sido regulada, a lo largo de la historia de la humanidad, por los centros de poder que definen el tipo de individuo necesario para conservar al sistema y conservarse a sí mismo. Sin embargo, en sus huecos, en sus filtraciones, anida la posibilidad de nuevas subjetividades. Pero éstas no pueden establecerse sino sobre nuevos modelos discursivos, sobre nuevas formas de re-definir la relación del sujeto singular con la sociedad en la cual se inserta y a la cual quiere de un modo u otro modificar” (Bleichmar, 2005: p.84)

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 un punto de arribo a la escuela secundaria como derecho universal.

Desde 2006, la Argentina tiene un marco normativo que reestructura el sistema educativo a nivel nacional. Tras las leyes de transferencia educativa (Marrone, 2020), sancionadas en los 90 (Ley N° 24049 /94), la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93 ya derogada) que habían reestructurado el sistema educativo en su conjunto, transfiriendo a las escuelas secundarias, hasta entonces bajo la jurisdicción del estado nacional, a las

provincias, es decir, el estado nacional dejó de financiar y administrar la educación en los últimos años, la Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo y avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Art. 2°).

Agrega:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizar la igualdad en el acceso y permanencia a personas con necesidades especiales” (Art 4°).

Podemos afirmar que garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, propone la detección temprana de necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo a fin de poder brindar atención interdisciplinaria y educativa inclusiva desde el nivel inicial y en lo referente a la accesibilidad establece que debe garantizarse la accesibilidad edilicia en todos los edificios escolares, situación que aún dista mucho de concretarse.

Establece en su inciso “n” del art. 11:

“Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”

Esta ley define la educación especial como transversal a todo el sistema educativo, como un lineamiento de política educativa que ha ido sufriendo modificaciones muy significativas sobre todo en la última década. Dando lugar a la valoración de las diferencias en la escuela, la protección del interés superior de los niños, niñas y adolescentes, la promoción de valores como el sentido de comunidad, la solidaridad, la valoración de las capacidades de todos y la promoción de las alfabetizaciones múltiples. Define la educación inclusiva como la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y las alumnas en relación a tiempos, estrategias y recursos (Unicef, 2014).

La Inclusión educativa como paradigma y el derecho a la educación de alumnos con discapacidad.

Sostenemos que garantizar el acceso a la educación para todos tiene como principal objetivo la inclusión.

Pero es necesario destacar que en la inclusión el lenguaje de la ética no puede subordinarse, sin más, a la retórica del derecho, en tanto hay primero una responsabilidad universal en relación al otro, una ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro, sea este discapacitado o no (Skliar, 2015).

La escuela inclusiva se va construyendo sobre la participación y los acuerdos de todos los actores que en ella habitan. Se despliega desde una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos se encuentran en el momento de transitar la escuela.

Partiendo de que todos somos diferentes, la educación debe promover el igual valor de todas las diferencias personales. Cada ser humano tiene características, intereses y capacidades únicas y también, en el tema que nos atañe, necesidades de aprendizaje propias. Por lo tanto, para garantizar una educación inclusiva los programas de estudio deben guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del alumno, con sus necesidades presentes y futuras; tomar plenamente en cuenta sus aptitudes y potencialidades, y desarrollar métodos pedagógicos capaces de adaptarse a las distintas necesidades de los estudiantes (Bianchi, 2015).

Este concepto, y es necesario aclararlo, difiere del de integración, dado que el segundo, refiere a la creación de espacios, productos y proyectos específicos para personas con discapacidad, mientras que el primero, implica un reordenamiento de los ya existentes para que todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones de los mismos. Hablar de inclusión, es, por lo tanto, posicionarse en un enfoque filosófico, social, político, ético, cultural, económico y pedagógico.

Entre otras intenciones, la educación inclusiva busca la convivencia en la pluralidad en las instituciones escolares, la definición de políticas que protejan el interés de los sujetos de la educación, la promoción de alfabetizaciones múltiples y, fundamentalmente, la valoración de las capacidades de todos y todas. La educación inclusiva no hace referencia a la educación para personas con discapacidad, sino que se refiere a la capacidad del sistema educativo para dar respuesta a todos los niños y adolescentes, sin exclusiones ni expulsiones de ningún tipo (Lucero, 2022).

En este contexto podemos ubicar que la discapacidad ha sido vista desde tiempos inmemoriales como lo difícil de tolerar, lo anormal, lo otro de la normalidad. Siempre lo otro. Lo extranjero. Tal como plantea Skliar (2014), la imagen del diferencialismo se vuelve, así, más nítida, no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que se configura como anormal.

De acuerdo a la época en que nos situemos, y tengamos de fondo a la modernidad como momento histórico que dio origen a la escuela, encontraremos una construcción realizada sobre lo que implica la discapacidad, esto nos sugiere que este concepto y el de normalidad, cambia, se modifica, no es un concepto estático, sino que está sujeto a cambios políticos y de contexto.

Dicho esto, podemos decir, que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, tal como se define en el artículo 1° de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Unicef, 2014),

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006)”

la discapacidad, surgido alrededor de 1970 en Estados Unidos e Inglaterra, que piensa a esta como efecto de una sociedad que impone barreras difícilmente articulables con formas singulares de transitar la vida, tales como las que tiene una persona que cursa un déficit en algún u otra área. Es decir, la discapacidad, a partir de este modelo, ya no es vista como un problema individual sino como interaccional; subrayando que es siempre en relación con otro.

Este modelo, profundamente liberador, se contrapone al modelo médico hegemónico que ha abordado el tema localizando la causa básica de la discapacidad al interior de la persona sin tener en cuenta otros factores causales representados en los procesos sociales o en elementos externos a la persona (Palacios, 2008).

Destaca Haydeé Musiera (2008) que ha habido diversos abordajes educativos respecto de las personas con discapacidad. Señala que primero se procedió a la institucionalización, luego al modelo médico-educativo o modelo clínico, que considera a la discapacidad como enfermedad y a las personas como portadoras de un defecto que es preciso corregir. Pone de resalto que a partir de estos enfoques se crearon ámbitos educativos aislados, que aún hoy siguen vigentes, y tienden a la segregación de las personas con discapacidad.

Es importante resaltar que partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia (Palacios, 2008)

El sujeto de la intervención.

Se vuelve necesario ubicar al sujeto a quien nos dirigimos, para luego poder reflexionar sobre las intervenciones, por lo tanto, en este punto nos preguntamos ¿quienes habitan la escuela secundaria?

La escuela secundaria es un escenario en el que la juventud es definida material y simbólicamente como una de las instituciones donde se pone en juego la vida social (Margulis, 2008). Por ello, es importante situar brevemente que entendemos por adolescencia y juventud.

La adolescencia y la juventud se refieren a momentos del ciclo vital humano. Podemos pensar que, con diferentes matices, una organización del ciclo vital puede ser esquemáticamente comprendida como: infancia, juventud y adultez. Seguramente, se nos pueden ocurrir un conjunto de divisiones al interior de cada etapa, pero, por ahora y a los fines de poder continuar desplegando esta cuestión, acordaremos que ésta es una posible interpretación entre muchas otras.

Dichas etapas del ciclo vital no se refieren solamente al desarrollo biológico, sino también tienen un significado y una dimensión social. Esta dimensión contiene los límites, los significados, la atribución social y también aquello que es “lo esperable”. Esto nos remite a una construcción social, histórica, cultural y relacional que, a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales, han ido adquiriendo connotaciones y

delimitaciones diferentes (Dávila León, 2005).

Pensar en adolescentes y jóvenes con discapacidad como destinatarios de nuestras posibles intervenciones implica una serie de cuestiones a tener en cuenta y que se vinculan con romper con estereotipos que los infantilizan, que los ubican en la imposibilidad, resaltan sus faltas y, en último lugar, aunque no por esto menos importante, omiten sus enormes potencialidades y, agregaríamos también, niegan sus derechos.

La propuesta de la escuela secundaria a los alumnos con discapacidad no tiene que diferir de la del resto: la construcción de la independencia y la autonomía (Rascovan, 2013). Sin embargo, en la construcción de estas propuestas no siempre los alumnos con discapacidad son escuchados o tenidos en cuenta para las acciones que involucran su propio proyecto de vida, su devenir futuro, sus anhelos y, en definitiva, sus deseos.

A partir de lo dicho, podemos sostener, que nuestra concepción sobre lo que entendamos puede ser un estudiante joven con discapacidad tendrá consecuencias sobre las prácticas e intervenciones que llevemos adelante en la escuela secundaria.

El oficio del psicólogo y la construcción de la intervención en el campo de la educación.

Proponemos pensar a las prácticas del psicólogo en el ámbito educativo, a su hacer, como un “oficio” (Menin, 2000) en tanto constituye un desafío a la información cuanto a la creatividad.

Pero se nos vuelve necesaria la pregunta ¿qué es un oficio?

El concepto tiene su historia, es un trabajo habitual que realiza un obrero, un profesional, un artista en condiciones materiales y psicológicas concretas pero cambiantes porque se conecta con una realidad que cambia y se complejiza generando múltiples espacios, por eso está condicionada por una historia de trabajo. Esta denominación está ligada en cierto modo al “rol”, pero no es exactamente lo mismo, porque el rol es el papel que un profesional representa en una sociedad dada, en tanto que el oficio además de representación, es acción. Requiere de un “saber hacer”, como actividad profesional, en cambio el “oficio” no puede dejar de referenciarse con una forma teórica que le ha dado forma, con ciertas pautas en relación con ese hacer.

Podemos ubicar aquí lo que argumenta Cecilia Bixio (2010) en tanto pone en

relación el “oficio” y la institución escolar,

“El oficio de psicólogo educacional, su práctica, en el marco de la institución escolar, ha de definirse, a mi criterio, a partir de un posicionamiento que es tanto ideológico, como epistemológico y teórico, y en este caso, desde la perspectiva de subjetivar el campo de la educación. Subjetivar el campo de la educación y la institución escolar implica, pese a lo paradójico que pueda aparecer, cambiar el eje de la mirada, de la escucha, de las intervenciones, desde los sujetos hacia los procesos” (p.13)

Sostenemos entonces que en el campo de la educación se pone en juego, en principio, la dimensión subjetiva en tanto esta se va produciendo en el acto mismo de aprender (Bloj, 2000). Junto a las posibilidades o lo que se presente como obstáculo por parte de los sujetos/alumnos para acceder a los conocimientos.

Esto se enmarca en lo que la institución permite generar como tierra fértil, es decir, debe ser flexible ante las necesidades y condiciones de los estudiantes y romper con paradigmas tradicionales que buscan adecuar a los estudiantes a estructuras homogéneas.

En la línea que venimos desplegando es para subrayar lo que plantea Marina Lerner (2023), de poder cuestionar e interrogar las lecturas morales y patologizantes, ya que la simplificación y la diagnosis dejan de lado la singularidad de los sujetos y de las comunidades educativa. Sosteniendo,

“Se interviene desde una posición que asume la imposibilidad del “saber todo” y transmite un “saber no todo”, para dar lugar a la singularidad y al deseo de los sujetos que escucha. La transmisión de un “no todo” implica dejarse tocar por los efectos de una práctica. esto determina la imposibilidad de realiza un programa que deje planteadas las intervenciones futuras. Estas se construyen, en acto, a partir de una lectura de los efectos de las intervenciones. Favorecer el surgimiento de ese “sabe no sabido” que pulsa los emergente e una trama institucional es una de los principios éticos de nuestra práctica. Solo desde esta posición subjetiva se da lugar al deseo de los otros” (p.16) A partir de esto podemos ubicar dos tipos de intervención que se llevan adelante

en relación al paradigma que la sostenga, por un lado, desde la perspectiva normativa, que tiene su origen en la modernidad, fundamentalmente con el positivismo, y que se alimenta de los ideales homogeneizadores propios que dieron nacimiento a la escuela, donde se ponen en juego mecanismos de exclusión y disciplinamiento, en el que el sujeto es considerado un objeto de clasificación teniendo como consecuencia una línea demarcatoria de quienes pueden ingresar a la escuela y quienes no (Bloj, 2010).

11

Por el otro lado, el que permite sostener una escuela inclusiva, desde la perspectiva crítica, asentado en el paradigma de la complejidad, poniendo en juego dimensiones diferentes de análisis tales como lo singular, institucional y social (Bloj, 2010).

Desde esta perspectiva podemos ubicar lo que venimos desplegando como el oficio del psicólogo, apelando a lo artesanal, para poder pensar la resolución de conflictos sin acudir a soluciones escritas de antemano y para todos los casos (Bloj, 2010). Es decir, no se trata de un saber hacer y un saber teorizar rígido, inmutable y definitivo, sino que se sirve de la imaginación y de la capacidad de poder reinventar nuevas ideas y métodos, ya que los conflictos que se presentan no son de las mismas características.

Se puede afirmar que cada ser humano, cada situación, cada escuela se asienta en lo singular. Esto no invalida que el psicólogo cuente con teoría y conceptos que tendrá

a disposición como caja de herramienta.

Habiendo llegado hasta aquí retomamos la pregunta que nos hicimos al comienzo: ¿Cómo pensar el oficio del psicólogo en la escuela secundaria en las posibles intervenciones para una escuela inclusiva?

Para intentar responder nos serviremos de la propuesta que hace Ana Bloj en cuanto a los tiempos de la intervención.

Podemos decir que, en un primer momento, el del diagnóstico, el psicólogo puede recibir en entrevistas a los padres del alumno con discapacidad que ingresa a la escuela secundaria para recoger los datos de su historia y su recorrido escolar previo. También establecer reuniones con la escuela especial que nuclea a la escuela común para pensar el posible proyecto pedagógico, y con el cuerpo docente, para poder presentar las particularidades de este alumno.

Muchas veces se considera a los diagnósticos como verdades absolutas que marcan equivocadamente cómo transitar por un camino, cuando en realidad solo muestra una orientación hacia una vía que hay que construir teniendo en cuenta los aspectos psíquicos, pero también lo institucional, lo social, y lo familiar. Es decir, se puede hablar de diagnóstico como ordenamiento simbólico y no como un reaseguro clasificatorio (Bloj, 2010).

Este primer tiempo estará enmarcado en el descubrimiento de las posibles barreras en que la institución pueda hacer obstáculo en el alumno, tales como las de acceso, físicas, pedagógicas y vinculares.

Ya en el segundo tiempo, hablamos de la intervención propiamente dicha, donde lo podemos pensar desde que el alumno ingresa, pasando por la permanencia y el egreso del mismo, es decir, el trayecto escolar.

Tomando en cuenta que las mismas no pueden ser pensadas de una vez y para siempre, sino que son planteadas en el tiempo de un trabajo, ya que se construye en un devenir que se va modificando. Pudiendo recortar este tiempo año a año. Trabajando como alojar desde lo pedagógico, es decir, todo aquello que tenga que ver con las adecuaciones curriculares, y también con lo vincular, las cuestiones que se vayan suscitando en relación a la convivencia con el grupo-clase. Seguir sosteniendo entrevistas con los padres y el equipo de profesionales externo que asiste al alumno. Es imprescindible y fundamental lo interdisciplinario, construyendo la intervención de un modo colectivo, poniendo de relieve el sentido de oficio, en relación a la práctica del psicólogo (Bloj, 2010).

Por último, en el tercer momento, nos encontramos con la evaluación, lectura y análisis de los efectos. Donde se puede poner en juego una retroalimentación con respecto a la institución, es decir, un aprendizaje institucional en cuanto a este alumno que pasó por las aulas, de una manera singular, donde se establecieron diferentes modificaciones y cambios. También poder leer los obstáculos y resistencia que se fueron dando a lo largo de ese camino. Pensar y trabajar transversalmente el discurso que está en juego en la institución para advertir si este es o no favorable a la inclusión.

Hay que subrayar que no se trata de un tiempo de conclusión, sino que se propone relanzar el trabajo a modo de espiral. Se evalúa cómo se inscribieron las intervenciones en la singularidad de los sujetos y grupos (Bloj, 2010).

Podemos concluir, a partir del recorrido que llevamos adelante, que la obligatoriedad de la escuela secundaria, a partir de la ley 26.206, implicó el ingreso a este nivel educativo de jóvenes que históricamente habían quedado excluidos. Los alumnos con discapacidad no tenían acceso cultural, quedaban incrustados en una eterna infancia, no eran sujetos de aprendizaje sino sujetos de rehabilitación.

Por eso sostenemos que, a partir de esta ley, se produjo un quiebre, un antes y un después con respecto a la escuela homogeneizadora que tuvo origen en la modernidad. Dando lugar así, a lo que entendemos hoy, por una escuela inclusiva, ubicando que es la escuela la que se tiene que adaptar a lo que ese alumno necesita y, en este sentido, la inclusión educativa es mucho más amplia, ya que no se trata solamente de incluir a la discapacidad, sino a todas las formas de la diferencia.

Este paradigma de la inclusión, afirmamos, va en sintonía con el modelo social de la discapacidad. Desde este se sostiene que la misma es el resultado de las interacciones entre la persona que presenta diversidad funcional (intelectual, física o sensorial) con el entorno social y cultural en el que vive, en este sentido, la discapacidad es un constructo sociopolítico en el que las barreras del contexto son las que limitan y discriminan a las personas.

Es a partir de lo dicho, que planteamos la figura del psicólogo en el campo de la educación, teniendo en cuenta que es el profesional que puede leer, analizar y llevar adelante los abordajes de los alumnos con discapacidad en el espacio áulico, en conjunto con los docentes y trabajando también en la orientación con los equipos de profesionales externos, ya que, en lo atinente al ejercicio de la psicología, la resolución 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación, incluida en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521, incluye como octava actividad reservada al título de psicólogo: "Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional"

Pensamos esta figura como oficio en las posibles intervenciones para una escuela inclusiva. Apelando a lo artesanal, para poder pensar la resolución de conflictos sin acudir a soluciones escritas de antemano y para todos los casos (Bloj, 2010). Corriéndose de la estandarización teórica, para poner en juego la imaginación y la capacidad de reinventar nuevas ideas y métodos, ya que los conflictos que se presentan no son de las mismas características.

Para finalizar, decimos, que con este escrito se ha pretendido hacer una contextualización de la escuela de hoy, con los desafíos y oportunidades que afronta el psicólogo en el campo de la educación, en su posibilidad de promover acciones orientadas a facilitar la formación de una escuela inclusiva. Apostando a la reflexión, discusión, interrogación y conceptualización sobre las prácticas de enseñanza y la evaluación de los procesos de aprendizajes para que aquellos alumnos con discapacidad puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. (2005). "La subjetividad en riesgo". Topía. Buenos Aires. Bianchi, C. (2015). "La integración de alumnos con discapacidad a la escolaridad común, aceptándose las diferencias". Universidad Siglo 21. Córdoba. Bloj, A. (2010) "Intervenciones en psicología educativa". Laborde. Rosario. Dávila León, O. (2005) "Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes". Nociones y Espacios de Juventud Última Década - N°21 -: 83-104. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07182236200400020000 Lucero, I. (2022). "La educación inclusiva: una mirada necesaria". Recuperado de: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/dia-mundial-de-las-personas-con-sindrome-de-down-una-reflexion-necesaria/>
- Margulis, M. (2008) "La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud". Capítulo II. Biblos. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Musiera, H. (2008) "La educación inclusiva como derecho en los derechos de las personas con discapacidad". Eroles C. y Fiamberti H. Comp. UBA. Buenos Aires.
- Palacios, A. (2008) "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" Madrid.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. (Diciembre de 2006). Argentina. Lerner, M. (2023) "Equipos de orientación y convivencia escolar" Aique grupo editor, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Marrone, L. (2020) "La reforma educativa de los 90". Recupeado de: <http://lauramarrone.com.ar/la-reforma-educativa-los-90/>
- Menin, O. (1997) "Problemas de aprendizaje ¿Qué prevención es posible? Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Menin, O. (2000) "El oficio del psicólogo educacional" Homo Sapiens Ediciones.
Rosario.

ONU. (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
Rascovan, S. (2013). "Entre adolescentes y adultos en la escuela". Editorial Paidós
Colección Voces de la Educación. Buenos Aires.

UNICEF. (2014) "Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de
aprender juntos". Argentina.