
Experiencias y Proyectos

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Experiencias y trayectorias de escolarización de estudiantes
en situación de discapacidad en una escuela secundaria

*Experiences and schooling trajectories of students with disabilities
in a secondary school*

Natalia Schönfeld¹

¹ Profesora en Educación Especial. Docente universitaria en el campo de la investigación educativa y la discapacidad en las carreras de Educación Primaria, Primaria-Orientación rural, Inicial-Orientación rural y Especial de la FHaYCS. Investigadora en el Proyecto (2017): La escuela interpelada por las políticas públicas. Prácticas inclusivas, habitabilidad y trabajo docente dirigido por la Mg. Rosario Badano. Estudiante en curso del Doctorado en Ciencias Sociales en la UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos. Representante docente por la UADER en la RID-CIN



Natalia Schönfeld

schonfeldnatalia@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Facultad de Humanidades Artes y Ciencias

Sociales UADER-FHAYCS

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0081, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 11/07/2024

Aceptación: 25/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0081>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. En este escrito propongo compartir algunas de las experiencias que vivenciaron estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria. A su vez, quiero dar a conocer cómo esas experiencias fueron puentes para movilizar las prácticas docentes, los supuestos construidos acerca de las trayectorias y la discapacidad.

La expansión de la educación secundaria es un acontecimiento de apertura, en la que «aquellos» estudiantes «no esperados» ingresan para interpelar las bases selectivas de una escuela que insiste en mantener sus formas tradiciones.

Los conceptos que organizan el escrito son «experiencias», «trayectorias» y «discapacidad», estos serán analizadores para comprender desde la situacionalidad problemas sociales y escolares en torno a la diferencia. Para ello, retomo parte de mi propia práctica como docente de educación especial al acompañar las experiencias de estudiantes y docentes en el encuentro con la discapacidad. La idea de cronopios que crea Julio Cortázar le dan sentido a lo vivido en el recorrido de mi trabajo en una escuela secundaria

de la ciudad de Paraná desde 2012 hasta la actualidad.

Palabras clave: experiencias, trayectorias, discapacidad, escuela secundaria

Abstract. *In this writing I propose to share some of the experiences of students with disabilities in secondary school. At the same time, I want to share how these experiences were bridges to mobilize teaching practices, the assumptions constructed about trajectories and disability.*

The expansion of secondary education is an opening event, in which «those unexpected students» enter to challenge the selective bases of a school that insists on maintaining its traditional forms.

The concepts that organize the writing are experiences, paths and disability, these will be analyzed to understand social and school problems around differences from the situation. To do this, I return to part of my own practice as a special education teacher by accompanying the experiences of students and teachers in their encounter with disability. The idea of cronopios that Julio Cortázar creates, gives meaning to what I experienced during my work in a secondary school in the city of Paraná from 2012 to the present

Keywords: experiences, trajectories, disability, secondary school

1. EXPERIENCIAS Y TRAYECTORIAS COMO POSIBILIDAD DE TRANSFORMACIÓN

Conocer en y desde las experiencias me llevó a mirar(me) como docente que acompaña las relaciones entre trayectoria y alteridad. Las palabras de Nuria Pérez de Lara (2009) nos convocan a volver sobre la experiencia vivida para pensarnos en los vínculos con el Otro:

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el Otro. Entre él o ella y yo, en principio, la separación, el no saber, el misterio y solo un posible vínculo, el de saber que les necesito y, por lo tanto, el de saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra con otro, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (p.49).

Desde que comencé la carrera en Educación Especial en la FHAYCS–UADER² y luego como docente en escuelas y la facultad me sentí convidada al encuentro de conversaciones solidarias entre profesoras, directivos y familias para pensar la discapacidad, la escuela y la vida. En este escrito retomo parte de mi propia práctica como docente en educación especial al acompañar las experiencias de estudiantes y docentes³ en el encuentro con la discapacidad.

Entamar y leer la escuela en clave de experiencias es la apertura que hoy inscribo para identificar micro–situaciones de alteridad que ensamblan el carácter de lo posible en tanto transformación para la vida en la escuela y para la vida en sí. En este sentido Jorge Larrosa refiere sobre la necesidad de «dignificar la experiencia, reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menospreció y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud de la vida...» (2003:4).

Habitar, sentir, narrar las trayectorias de escolarización de tres estudiantes a los que acompañé como docente fue parte de un recorrido vivido como una construcción permanente. Desde este carácter reflexivo y de movimiento Sandra Nicastro y Beatriz Greco definen que una trayectoria «es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento» (2012:24). Posicionarse desde perspectivas situacionales en palabras de las autoras nos permitió identificar y analizar los sentidos que prevalecían acerca de la noción de trayectorias. En el trabajo cotidiano como tutoras era recurrente la preocupación sobre el rendimiento escolar, reduciendo el recorrido a una responsabilidad individual o en otros casos operaba como una etiqueta para identificar a un grupo de estudiantes que realizan recorridos diferentes desde la expresión «ellos están en trayectoria». En ambas prevalece la mirada de un Otro diferente que no cumplía con los parámetros de «normalidad» esperados para el dispositivo escolar.

Uno de los movimientos que abordamos como parte del equipo en el que trabajo en la escuela era inscribir la noción de trayectorias como una «cuestión institucional» (Nicastro y Greco, 2012).

Para ello partimos de problematizar y anticipar el encuentro con lo “diferente” a través de reuniones con las y los maestros de 1er año, presentando el grupo al que van a recibir. Otra de las estrategias era promover desde los marcos regulatorios, la finalidad del llamado «Proyecto pedagógico para individual para la inclusión. (PPI)»⁴ referenciado en la Res. N° 3750–21 de la provincia de Entre Ríos.

² Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales– Universidad Autónoma de Entre Ríos.

³ Trabajo acompañando procesos de inclusión escolar en la ciudad de Paraná– Entre Ríos desde el año 2007 hasta la actualidad.

⁴ Res N° 3750–21 – Lineamientos Generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano. Disponible en: <https://cge.entrerios.gov.ar/wp->

El diseño de este proyecto es muchas veces elaborado para responder a una necesidad casi exclusiva de los estudiantes con discapacidad, pero también puede ser pensado como una bisagra que habilita a conversaciones que hacen de las trayectorias una cuestión institucional, Sandra Nicastro y Beatriz Greco nos convocan a esos movimientos:

En realidad, para que podamos sostener la idea de que se trata de una cuestión institucional, no se requiere de tener al estudiante, al docente allí con nosotros, cómo únicos objetos, sino que además pueden existir otros espacios, otros tiempos que ponen en relación a otras personas: coordinadores, profesores, familias, etc. a hablar y pensar sobre los estudiantes, sobre los docentes, etc. Con un propósito donde ese encuentro no necesariamente se resume en tomas de decisión puntuales, sino que pueden implicar tiempos de discusión, de intercambio, más allá de la producción de insumos inmediatos. Seguramente con el tiempo, de allí se deriven propuestas para representar las acciones de seguimiento de los estudiantes. (2012:53)

En el intercambio de las charlas de escuela se hacía necesario volver sobre el pasado para analizar situacionalmente las huellas fundacionales del colegio Nacional y el estado nación (Acosta, 2022) que aún persisten en la espera de un estudiante ideal. Conversar sobre qué se espera de un estudiante y elaborar la añoranza (Nicastro y Greco: 2012) es un punto de partida para deconstruir la figura de un estudiante ideal-normal.

Dar lugar a los sentidos acerca de lo esperado forma parte de inscribir a las trayectorias desde un enfoque institucional que habilita poner en cuestión la forma escolar tradicional y desandar esas miradas reduccionistas/biologicistas que proyectan en los/as estudiantes la diferencia como un «problema». Una de las tensiones que identifiqué en los dispositivos escolares «para la inclusión» como el PPI, está en la puja por ampliar derechos, pero a su vez, éstos diseños pueden caer como expresa Carlos Skliar «en un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa» (2005:16). Es decir, individualizar el tratamiento de los «casos» como si hubiera un quienes «especial» que les «corresponde estar en trayectorias» por ser «diferentes».

A continuación, narro desde la experiencia vivida por mí y con otros los recorridos de tres estudiantes con discapacidad⁵ que acompañamos con el equipo de tutorías y la asesoría pedagógica.

El ingreso de estudiantes con discapacidad en esta escuela, movilizó algunas prácticas al inscribir gestos de apertura entre «experiencia y alteridad» (Larrosa, 2003). En principio estas propuestas partían de estrategias pensadas casi en exclusividad para estudiantes en situación de discapacidad, luego fueron el puntapié para conversar sobre pedagogía al incluir propuestas alternativas en aula que no se reduzcan a lo individual. Otra se presentaba en el interés en la formación sobre el trabajo con estudiantes con discapacidad desde espacios institucionales en el que abordaremos talleres en relación a los vínculos con la experiencia y la alteridad. Estos movimientos o pequeñas fisuras en la escuela son la posibilidad de vivenciar experiencias en tanto transformación para dar lugar al movimiento de palabras, sentidos, sentires, proyectos, deseos, saber, poder (Larrosa, 2003).

2. CRONOPÍOS, UNA NECESIDAD PARA OTRA ESCUELA

Me pareció interesante recuperar la idea de cronopios que crea Julio Cortázar (1962) para reconstruir desde el relato las tres experiencias de estudiantes con discapacidad. La idea de cronopios puede ser pensada como una identidad que se introduce en la estructura escolar, para agrietar, molestar e invitarnos a movernos hacia los márgenes de lo diferente. Julio Cortázar comenta que son personajes indefinibles, relativamente humanos, aquellos que habitan los bordes. Un docente, que también habita

<content/uploads/2021/11/3750-21-CGE-Aprueba-Lineamientos-Generales-para-la-inclusi%C3%B3n-de-estudiantes-con-discapacidad-en-los-niveles-obligatorios-del-sistema-educativo-entrerriano.pdf>

⁵ Todos los nombres del texto son ficticios.

los bordes me comenta en una entrevista: «en las escuelas tiene que haber más Almas, más Santiagos y más Leones». Lo común para las/os cronopios es irrumpir y habitar la escuela desde otras formas, como dibujos fuera de los márgenes que (solo a quienes se sientan parte de la invitación) movilizan prácticas y las formas de relacionarnos con la alteridad. Los cronopios Leon, Alma y Santiago comparten un diagnóstico médico con similares características, pero con diferentes denominaciones, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Autismo, Síndrome de Asperger. Ese diagnóstico–médico opera muchas veces como marca que identifica al otro como «el diferente» o invita a conocer otras formas de estar en el mundo para poner «en tela de juicio la normalidad y no la anormalidad» (Skliar, 2005:11).

La diferencia radica en los recorridos de escolarización que iniciaron Alma, León y Santiago y las estrategias institucionales puestas en juego para alcanzar un derecho común; la titulación. Uno de los supuestos que trabajamos para deconstruir fue inferir que un diagnóstico–médico común implica acceder a estrategias comunes. La situación de demanda y necesidad de contar con estrategias, a modo de recetas mágicas que den respuestas inmediatas al «qué hago» era un discurso común en cada charla con docentes. Posturas, que, en principio, eran inamovibles y fueron tornándose más flexibles a partir de intercambios, conversaciones entre quienes conformamos el equipo de tutorías y las/os docentes.

Una de las estrategias institucionales fue la planificación de talleres que tenían la finalidad de anticipar el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad y a su vez abordar y movilizar las miradas construidas acerca de la discapacidad. En los intercambios sobre qué es la discapacidad, era recurrente ligarlos a una falta que porta el sujeto atribuyéndole el ser «diferente», «con dificultades» el tener «capacidades distintas», como una «carencia» o «un problema» y otras/os expresaban que era un «esfuerzo», «desafío», «inclusión».

Abordar estas miradas nos permitió acercarnos a cómo opera el discurso acerca de que «el problema es del otro» y movilizar posturas que estigmatizan o etiquetan a las personas en situación de discapacidad. En estos recorridos nos encontramos con quienes significaban que el trabajar con estudiantes con discapacidad les permitía: «revisar conocimientos, prácticas y hábitos», desde estas miradas comenzamos a diseñar estrategias que podían ser pensadas para el grupo en donde la singularidad no está marcada por un diagnóstico.

3. EXPERIENCIA DEL CRONOPIO (L)

L. vive cerca de la costa en la ciudad de Paraná con su mamá y 6 hermanas/os, ingresa a la escuela secundaria en el año 2014 y desde el equipo de tutoría de la escuela mantenemos algunos encuentros con referentes de la escuela primaria (maestra de sexto grado, Maestra Orientadora Integradora) y con integrantes del Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE) ⁶ quienes nos sugieren como institución para acompañar el proceso de inclusión de L. en la escuela secundaria.

La bienvenida por parte de la rectora se da en el marco de una charla informal en el espacio del rectorado. L. se acerca y comienza a contar y nombrar cada una de las banderas que veía en el lugar, lo percibo feliz y con muchas ganas de comenzar la secundaria. La rectora lo recibe y se asombra de los conocimientos de L., quien comenzaba a nombrar los países de las banderas que estaban en el rectorado.

Recuerdo el momento en el que recibí a L. y su mamá, percibía la tranquilidad por conocernos y extrañeza frente a lo nuevo, frente a la posibilidad de hacer verdadero lo impensado; ingresar a la secundaria. En su historia escolar aparecen diagnósticos médicos que lo encuadran en un Trastorno

⁶ Los equipos interdisciplinarios dependen del CGE (Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos) con la finalidad de orientar y acompañar los procesos de inclusión en los diferentes niveles del sistema educativo.

generalizado del desarrollo (TGD). Luego, paralelo al cambio de clasificación diagnóstica, fue nombrado con el diagnóstico de Síndrome de Asperger, con el que ingresa a esta escuela.

Desde el equipo de tutorías saber sobre el diagnóstico médico nunca fue el punto de partida para diseñar estrategias pedagógicas, en contraposición a algunos discursos docentes que necesitaban partir del «qué tienen» para poder «hacer algo». En los encuentros con docentes retomamos esa demanda desde la producción social que estigmatiza a las personas con discapacidad.

Una situación que llamaba la atención era que L. en sus recreos caminaba en el patio, corría las palomas y bailaba, para algunos/as era una «irrupción» a la norma común de una única forma de habitar el recreo. El bailar, caminar «solo» en el recreo era considerado una desviación, una «rareza» para muchas/os de sus compañeros y docentes con quienes conversaba como tutora de la escuela. Como equipo trabajamos en ponerle palabras a esos «asombros», dando a conocer que se puede estar en el recreo de otras formas y que esa molestia de «lo raro» tenían que ver con las matrices de normalidad producidas socialmente acerca de la discapacidad.

La «irrupción» en el recreo, en la clase era lo común para L. y desde el trabajo colectivo fuimos acompañando esa forma de estar en la escuela, la necesidad de L. por participar en las clases y decir lo que sabía, no siempre estaba relacionado con lo que se esperaba o se estaba enseñando. Siempre buscaba problematizar la realidad y traía a las clases temas que lo preocupaban, la religión, el estado, las disidencias sexuales, la ecología. Una docente nos decía en otro de los encuentros que planificamos como tutoras en conjunto con la asesora pedagógica de la escuela: «sabe mucho, no tiene problemas para aprender, pero no sé cómo decirle que no me interrumpa la clase». L. está en la escuela de otra manera, y esa forma de estar no necesariamente debía ser transitada desde un PPI. En las reuniones iniciales que manteníamos con el Equipo de Orientación Educativa⁷ (EOE) nos cuestionábamos sobre la continuidad seguir elaborando el PPI, es en el 2015 cuando cursa sin la necesidad de transitar la escuela en el marco de un PPI.

Otra de las transformaciones fue comprender que L. no tenía carpeta, sus hojas sueltas incomodaban y sobre esa «molestia» construimos otras estrategias. L. tomaba apuntes donde encontraba un papel y las/os docentes trabajaron con otros formatos, como cuadernillos, organizando sus escritos para estudiar.

L. termina y se titula de la escuela en 2019, desde el colectivo institucional acompañamos algunos de sus recorridos en el acceso a la universidad.

4. EXPERIENCIA DE CRONOPIO (A)

A. es diagnosticada a los 6 años con «Trastorno Generalizado del Desarrollo», la incertidumbre del «qué es» por parte de su familia la llevaron por otros diagnósticos en los que fue medicada. Ante la búsqueda de respuestas que no solo parten de un diagnóstico médico, su familia apostó a la escolaridad; al encuentro de un lugar/escuela que la incluya por quién es y no por lo que tiene. A. participó de múltiples terapias sobre las cuales su familia muchas veces tuvo que saber hacerse escuchar, interpretar y conocer qué es lo que quiere, disfruta, y le interesa.

En 2012 ingresa a la escuela secundaria y la pregunta sobre «¿...pero qué tiene?» por parte de las/os docentes se hacía mucho más insistente a diferencia de L. El ingreso de A. movilizó supuestos ya no en relación a lo disruptivo, la mirada obsesiva sobre «lo diferente» estaba en la quietud de A. al

⁷ Configuraciones de apoyo conformada por diferentes profesionales dependientes de la Dirección de Educación Especial que acompañan en la elaboración conjunta de propuestas para el diseño de trayectorias educativas integrales (Res.100/2015) Disponible en: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2015/02/Resolucion-0100-15-Roles-y-funciones-equipos-tecnicos-Educacion-Especial.pdf>

transitar la escuela. La necesidad de nombrar el diagnóstico y explicar que A. tiene su propia forma de estar en el mundo más allá de su diagnóstico fueron las primeras estrategias que abordamos.

La preocupación de las/os maestras/os del primer año por el “que hago” fue diluyéndose al momento de conocer a A. Para ese salto de conocer(se), era necesario involucrarse, animarse a charlar, preguntar, acercarse a A. sin miedos desde un vínculo que aloja. La discapacidad moviliza y genera sentimientos que fueron contruidos socialmente como válidos; el miedo, el rechazo, la lástima están naturalizados. El miedo a la anormalidad, el rechazo que estigmatiza, la lástima de la caridad, sobre los cuales se hace necesario interpretar a la discapacidad como una producción social, colonialista, capitalista producida desde parámetros de normalidad y anormalidad.

Continuamos en el trabajo con talleres y charlas para abordar los significados acerca de la discapacidad, el cuerpo y la quietud de A., pasividad que la colocaba en discursos que ponían en duda si debía estar en una escuela común.

Una docente decía: «si se aburre acá, no ves que camina sola en el patio», «...y le hará bien esta escuela (otra) viste que es muy grande para ella».

Supuestos que eran validados desde la propia molestia de quienes definían que lo correcto era estar en «escuela especial», situación que iba a contramarcha de la Ley de Educación Nacional 26.2006 y todos los marcos regulatorios de ampliación de derechos de las personas en situación de discapacidad.

El PPI pensado para A. a diferencia de L. movilizó la cronología del cursado año a año, la flexibilización curricular implicaba la selección y elección de materias de cursadas. El itinerario era por materias y A. transitó en dos años el 4to y 5to año, esta diferenciación si bien era el acceso a un derecho, implica que A. curse con más de un grupo.

En oposición a discursos excluyentes hubo quienes dieron ese salto de conocer(se), en esos encuentros inauguramos micro situaciones de alteridad al decir de un profesor: «ella nos dejó a todos escuchando, yo te tengo que decir que no le regalé la nota, A. defendió el tema hasta mucho mejor algunos de que sus compañeros» (refiere a un examen de defensa oral).

Diseñar estrategias pedagógicas para estudiantes desde una relación comprometida con el saber nos acerca a itinerarios escolares plurales y flexibles en el marco del proyecto institucional que apuesta a la construcción de una escuela Otra.

En el 2019 A. finaliza su cursado y continúa rindiendo materias pendientes para acceder a su titulación. En la actualidad disfruta y transita espacios de producción cultural y artística, entre la cerámica, la pintura y el grabado.

5. EXPERIENCIA DE CRONOPIO (S)

S. ingresa al colegio en el 2017 con la intervención del EOE (Equipo de Orientación Educativa), quienes nos informan que S. terminó su primaria en una escuela privada y con su familia estuvieron recorriendo diferentes escuelas secundarias sin encontrar respuestas para dar continuidad a su escolaridad.

En su historia médica la pediatra de S. sugiere a la familia una consulta con un neurólogo quien lo diagnosticó con Trastorno Generalizado del Desarrollo, con afectación en el área comunicacional y social ya que hasta ese momento no hablaba. En las primeras entrevistas, previo al comienzo de clases, la familia menciona sobre lo complejo que ha sido sobrellevar los prejuicios respecto de los modos en que S. se vincula.

A partir de su ingreso a la escuela continuamos con algunas de estrategias apostando a una «pedagogía de la diferencia» (Skliar, 2017). Realizamos talleres con estudiantes ingresantes del 1er año y docentes para continuar movilizand las irrupciones de lo «diferente».

Abordamos actividades donde el foco estaba en el trabajo sobre la identidad y las diferencias. En esos encuentros sus compañeros/as consultaban porque S. camina por el aula y mueve sus manos, o porque refiere a temas que aluden a la muerte.

Tanto con el grupo de estudiantes como con las/os docentes acompañábamos dando tranquilidad y fortaleciendo otras formas de S. como su gusto por la escritura con el que llegó a ser premiado en concursos literarios provinciales. Era significativo reconocer las miradas de asombro que decían, «¿es el mismo S. el que escribió este cuento?». Los parámetros de normalidad se ponían patas arriba al cuestionar la imagen hegemónica de quien escribe. La «diferencia» que molestaba en el caso de S. a diferencia de L. y A. era su manera de moverse, caminar y mover sus manos en momentos inesperados, por ejemplo, en el desarrollo de una clase.

La literatura fue la estrategia para construir miradas de alteridad, incluir los escritos de S. fueron el puente para las miradas que lo identificaban desde lo anormal. Sus compañeros/as se acercaban a S. para charlar sobre sus cuentos.

Cuando las relaciones de hospitalidad prevalecían en el grupo, las estereotipias de sus movimientos fueron disminuyendo. Otros de los movimientos que produjo en las prácticas docentes fue transformar la preocupación en búsqueda de espacios de formación.

En su recorrido escolar hubo momentos en los que necesitó transitarlos en el marco de PPI y otros en los que no. S. se destacaba por las decisiones que tomaba frente a las prácticas escolares que lo aburrían y/o lo abrumaba, él se dormía en la escuela lo que implicó que rinda algunas materias en turnos de diciembre/febrero.

La sorpresa al volver a la escuela presencialmente luego de la pandemia era compartida por docentes: «me quedé charlando mucho con S., me comentaba que quiere estudiar algo en humanidades, es impresionante su cambio, se interesa mucho más». (Docente de 5to año)

Esta charla que parece común, es una tremenda alegría porque S. encontró un lugar/escuela, y lo que es mucho más significativo tiene amigas/os. Hacerse de amigas/os para las personas con discapacidad no es sencillo, conocer que S. se vincula con cronopios comunes pero diferentes y en esas relaciones intercambian sentidos de y para la vida.

Su mamá nos comenta disfrutando, «recuerdan que no se levantaba para la escuela ahora sale a tomar café los domingos por la mañana con su amigo». Actualmente S. está transitando la universidad.

6. A MODO DE CIERRE

Es interesante visibilizar que muchas de las llamadas propuestas inclusivas que parten para un grupo de estudiantes pueden generar transformaciones/grietas en dinámicas institucionales y mirar por fuera de los parámetros de normalidad.

Tanto la Ley de Educación Nacional (2006) como otros marcos normativos instalados desde políticas públicas inclusivas, marcaron un giro epistémico y político muy significativo a la hora de pensar que las/os estudiantes con discapacidad ingresan a las escuelas «comunes», si bien las leyes no generan transformaciones inmediatas produce movimientos en las prácticas docentes y los supuestos contruidos acerca de la discapacidad.

Lo común de las experiencias está en el diagnóstico y la diferencia en la singularidad de los recorridos que aportan a movilizar la arraigada forma escolar tradicional. Un supuesto deconstruido

fue inscribir que un diagnóstico común no implica un mismo recorrido, tampoco es simplificar estrategias «comunes» para sujetos diferentes.

Es necesario enmarcar que el trabajo con estudiantes con discapacidad parte de darnos el lugar a conversar acerca de la normalidad y la anormalidad, la alteridad y las experiencias en la relación con el otro, más allá de la discapacidad.

Asumir una posición en el trabajo desde las trayectorias es una cuestión política e institucional crítica de miradas reduccionistas que construyen un abordaje de esas trayectorias dirigido meramente a estudiantes con discapacidad o para algunos pocos.

El trabajo institucional desde las trayectorias nos posiciona en el desafío de alterar y dar lugar a otra cosa, a conmover las prácticas (Nicastro y Greco; 2012) de enseñanza y la forma organizacional tradicional de la escuela secundaria. El desafío está con todos los avatares que conlleva pasar de prácticas ligadas a la voluntad o discursos declarativos de la normalidad, a una dimensión institucional que se pregunte qué escuela queremos para estos tiempos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2022). Estado nación y escuela secundaria en la Argentina: una mirada a través de los planes de estudio del Colegio Nacional. *Revista História da Educação* vol. 26, e116553, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321673896005>.

Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al Otro dentro de sí. En Skliar, C. y Larrosa, J. (2009), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.45–77). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVH, N.º 41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1419230>

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia *La experiencia y sus lenguajes*, dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Mimeo. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

Nicastro, S. (2006) *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Revisar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.