



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOPEDAGOGÍA

**La representación social sobre la
educación inclusiva y el rol de los
docentes de la escuela común de la
Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
frente al proceso de inclusión de niños
con discapacidad.**

Estudiante: Ludojoski, María Celia

Legajo: 25616

Director/es: Lic. Gastaldo, Zulma

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía

2023

Índice

Resumen.....	5
Abstract.....	5
Introducción.....	6
• Delimitación del objeto de estudio.....	7
• Planteo del problema.....	8
• Objetivos.....	9
Estado del Arte.....	10
Marco Teórico.....	17
• Consideraciones históricas de la integración escolar de las personas con discapacidad... 17	
○ Breve recorrido histórico de la imagen social y pedagógica de las personas con discapacidad.....	17
○ Mirada de la discapacidad dentro del contexto escolar.....	18
○ Políticas internacionales sobre inclusión.....	18
▪ Políticas nacionales sobre inclusión.....	19
• Integración o inclusión en las escuelas. Ambos términos, ¿pueden emplearse cómo sinónimos?.....	19
○ Hacia la educación inclusiva.....	20
▪ Inclusión escolar, ¿es posible implementarla?.....	21
• Los docentes en la praxis educativa: singularidad que constituye subjetividades.....	22
○ Lugar del docente y los procesos de subjetivación en las prácticas pedagógicas inclusivas.....	23
○ Docentes y aula heterogénea.....	24
• Las representaciones sociales del docente respecto a la educación inclusiva.....	25
○ Representaciones sociales, ¿qué son?.....	25
○ ¿Qué se entiende por actitud?.....	25
○ Educación inclusiva desde una perspectiva psicopedagógica.....	26
▪ El lugar del psicopedagogo en el proceso de inclusión.....	27

▪	Modos de intervención en la educación inclusiva, a través de una mirada psicopedagógica.....	28
Método.....		29
•	Diseño.....	29
•	Participantes.....	29
•	Instrumento.....	30
•	Procedimiento.....	30
Resultados.....		31
•	Conocimientos que poseen los docentes respecto a la práctica pedagógica inclusiva....	31
○	Concepto de prácticas pedagógicas inclusivas.....	31
○	La escuela como espacio de inserción social.....	32
○	Los aspectos a trabajar en el aula para poder incluir a estos niños.....	34
•	Aspectos que constituyen la representación social de los docentes, respecto a la educación inclusiva.....	35
○	Alumno con discapacidad.....	35
○	Interacción docente alumno.....	36
○	Desde lo emocional, efecto que tiene en el niño al ser incluido en una escuela común.....	37
•	Alcance de la implementación de la normativa vigente.....	39
○	Formación docente para realizar un proceso de inclusión dentro del aula.....	39
○	Prácticas pedagógicas inclusivas dentro de la institución.....	40
•	Modelo de integración o de inclusión y su incumbencia en la práctica docente.....	41
○	Estrategias que implementa la docente para trabajar con el niño con discapacidad.....	41
○	El alumno con discapacidad, modifica la dinámica del aula.....	42
Discusión.....		43
Conclusiones.....		46
Limitaciones de la investigación.....		48
Aportes y contribuciones de la investigación.....		48
Propuestas de intervención.....		49

Referencias.....	49
Anexo.....	56
• Anexo 1: consentimiento informado.....	56
• Anexo 2: modelo de entrevista a docentes.....	57

Resumen

La siguiente investigación tuvo como objetivo analizar la representación social sobre la educación inclusiva y el rol de los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad. Se llevó adelante la misma, desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo. La muestra constó de nueve docentes de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se empleó como instrumento de recolección de datos, la entrevista semiestructurada.

La información obtenida de las respuestas dadas por las maestras, permitió visualizar la coincidencia de opinión en todas ellas, respecto a que los niños con discapacidad deben concurrir a la escuela común y que se debe respetar su singularidad. Sin embargo, entrelazado con esa postura, se divisaron perspectivas prejuiciosas que propiciaban reacciones ambivalentes.

Así mismo, quedó en evidencia la importancia de la interacción docente-alumno con discapacidad dentro del contexto áulico, en tanto, la representación social, esa mirada singular que pueda tener el adulto, respecto a ese niño en particular, puede llegar a operar como facilitador al momento de implementar la práctica pedagógica inclusiva o, por el contrario, puede presentarse como un obstáculo. En este sentido, cobra relevancia la capacitación sobre inclusión escolar que puedan recibir los docentes. Disponer del asesoramiento de un equipo de orientación o no contar con este apoyo, ambas realidades, influyen sobre la estructura simbólica que ese docente va construyendo respecto a la inclusión de niños con discapacidad, lo cual se verá reflejado en la práctica diaria.

Palabras claves

Integración escolar – educación inclusiva – alumnos con discapacidad – representación social del docente – práctica pedagógica inclusiva.

Abstract

The following research aimed to analyze the social representation of inclusive education and the role of teachers in the common school of the Autonomous City of Buenos Aires, in the process of

inclusion of children with disabilities. It was carried out from a qualitative methodological approach. The sample consisted of nine primary level teachers from the Autonomous City of Buenos Aires. The semi-structured interview was used as a data collection instrument.

The information obtained from the answers given by the teachers allowed us to see the coincidence of opinion among all of them, regarding that children with disabilities should attend regular school and that their uniqueness should be respected. However, intertwined with this position were prejudiced perspectives that fostered ambivalent reactions.

Likewise, the importance of the teacher-student interaction with disabilities within the classroom context became evident, while social representation, that unique perspective that the adult may have, regarding that particular child, can operate as a facilitator. when implementing inclusive pedagogical practice or, on the contrary, it can present itself as an obstacle. In this sense, the training on school inclusion that teachers can receive becomes relevant. Having the advice of a guidance team or not having this support, both realities, influence the symbolic structure that the teacher builds regarding the inclusion of children with disabilities, which will be reflected in daily practice.

Keywords

School integration – inclusive education – students with disabilities – social representation of the teacher – inclusive pedagogical practice.

Introducción

La siguiente investigación tuvo como objetivo analizar la representación social sobre la educación inclusiva y el rol de los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad. Para comprender los factores planteados, esta investigación será abordada desde un enfoque empírico cualitativo, perspectiva que, según Hernández Sampieri et al. (2014) busca discernir sobre una problemática, teniendo en cuenta la particular mirada de cada persona que participa, considerándola, dentro de su entorno y en relación con el contexto.

Ahora bien, a fin de tener una idea general del trabajo en cuestión, a continuación, se describe brevemente, el contenido de cada uno de los apartados que constituyen este trabajo de investigación. De este modo, el primero de ellos, Introducción, pone en relieve cuál es el objeto de estudio y el valor que justifica su investigación. Así mismo, se plantea el problema y se formula la pregunta que lo guía; se delimita el tipo de trabajo, se definen las variables a investigar y se determinan los objetivos que lo orientan.

A continuación, en el segundo apartado, Estado del Arte, se desarrollan de manera concisa, 10 investigaciones empíricas de los últimos 5 años, que contemplan una temática de características similares a la que ésta plantea. En Marco Teórico, el tercero de los apartados, se realiza una compilación de varios autores con sus respectivos textos –en diversas presentaciones-, que profundizan lo propuesto en este trabajo.

Luego, en Método, se describe el diseño de estudio, los participantes que forman parte de la muestra, el instrumento y el procedimiento para implementarlo. Seguidamente, teniendo en cuenta los objetivos planteados, se desarrolla en el quinto apartado, Resultados, los resultados obtenidos.

En la siguiente sección, Discusión, se busca interpretar los resultados alcanzados, teniendo como referencia los hallazgos de las investigaciones anteriores. Finalmente, en el último apartado, se detallan las limitaciones y los aportes de la investigación, al igual que las propuestas de intervención.

Delimitación del objeto de estudio

La escuela es la institución designada, no sólo para transmitir la cultura, sino también para orientar y formar a los integrantes de la sociedad según las necesidades sociales que el momento histórico demanda. Así mismo, debe estar preparada para poder recibir y educar a todos los alumnos, no solamente a aquellos considerados *sin dificultades*.

Desde el año 2006, en Argentina, de acuerdo a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 las personas con discapacidades, en todos los niveles de enseñanza, tienen garantizado el derecho a la educación.

Ahora bien, en el trabajo áulico cotidiano, se pone en juego la individualidad de los docentes y sus diversas posturas acerca de la diversidad. Cada uno de ellos, interpreta el concepto

de integración y opera en función de ello durante el proceso de enseñanza aprendizaje, reconociendo y dando valor desde su mirada particular, a ese educando que manifiesta barreras en su aprendizaje. Es en este punto, donde hablar de integración, no necesariamente, implica que ese educador logre reconocer a ese otro, como un ser diferente, pero con iguales deberes y derechos.

Considerar lo que acontece en la práctica educativa dentro del aula, cuando las personas con discapacidad cursan la escuela de educación *común*, torna necesario comprender cuál es la percepción y el accionar del docente respecto al proceso de integración, ya que, la postura que adopte, no pasará desapercibida por los alumnos. Todo lo contrario, va a contribuir en la percepción que tenga ese niño, niña o joven de sí mismo y de cómo se posiciona con su dificultad ante los demás (Janin, 2016).

Desde esta perspectiva, la idea de llevar a la práctica esta investigación, es aportar los resultados obtenidos, por un lado, para favorecer el desarrollo del niño como totalidad bio psico social, al brindarle, si es necesario, igualdad de oportunidades y de participación. Y por el otro, ofrecer los apoyos, recursos y estrategias apropiados a los docentes, para que puedan acompañar a todos sus alumnos, desde una práctica pedagógica que respete las diferentes singularidades, acompañando su progreso, a partir de sus propios logros y no en comparación con otros. En este sentido, todos los niños, con sus fortalezas y debilidades tienen derecho a la educación y a ser aceptados, independientemente de sus condiciones personales.

Planteo del problema

Buscando dar luz a las cuestiones mencionadas anteriormente, se considera relevante abordar dos conceptos que en educación suelen emplearse como sinónimos cuando se hace referencia a la participación de niños y niñas con discapacidad. Los mismos son integración e inclusión. Sin embargo, dentro de este encuadre, los modelos educativos de ambos son distintos.

Por eso, es necesario conocer las diferencias entre uno y otro, para comprender cuál es el modelo de integración y cuál el de inclusión. Ambos parecen tener características comunes, pero es en la práctica donde se ve que son dos concepciones distintas, dos miradas en la que cada una, posiciona al alumno con discapacidad de una manera particular frente a la comunidad escolar en la que están implicados.

La idea de la presente investigación es explorar ambos enfoques: integración e inclusión escolar. Y a partir de ello, indagar cómo en el trabajo diario frente al aula, la interacción entre los docentes y los estudiantes con discapacidad puede favorecer o no la inclusión.

Para llevar adelante este trabajo, se recurrirá a diversos documentos, textos bibliográficos y entrevistas a docentes.

Así mismo, como esta investigación intentará abordar la situación de las personas con discapacidad dentro de la escuela común, se van a considerar dos variables:

- el lugar del docente de la escuela común en el proceso de inclusión de personas con discapacidad.
- la representación social de los docentes acerca de la práctica educativa inclusiva.

Ambas, son variables nominales. Una vez que sean evaluadas, se indagará si se hallan relacionadas entre sí.

Como en toda investigación de corte cualitativo, este estudio buscará responder una pregunta. Ésta, ofrecerá la posibilidad de presentar el problema de manera precisa. En este caso puntual, para formularla, se partirá cuestionando si en todo proceso de integración escolar, ¿Cuál es la representación social sobre la educación inclusiva que tienen los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires? ¿Cuál es el rol de los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad?

Las cuestiones fundamentales que deriven de las respuestas a las mismas, permitirán comprender el sentido que un grupo determinado de docentes, le da al problema de investigación planteado.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la representación social sobre la educación inclusiva y el rol de los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad.

Objetivos específicos

- Indagar qué conocimientos poseen los docentes respecto a la práctica pedagógica inclusiva

- Identificar los conceptos que constituyen la representación social de los docentes respecto a la educación inclusiva.
- Describir los alcances de la implementación de la normativa vigente.
- Explorar si las prácticas de los docentes responden al modelo de integración o de inclusión.

Estado del Arte

Durante la búsqueda de investigaciones de metodología empírica relativos a la temática planteada con anterioridad, se pudo advertir que, durante los últimos cinco años, se emprendieron estudios y publicaciones relevantes acerca del tema en cuestión ya sea, en Argentina, como en diferentes países de Latinoamérica. Partiendo de esta realidad, se tomó como referentes, diferentes debates existentes sobre la materia.

De este modo, se distinguió a nivel nacional, la investigación *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° S027* realizada por González (2018) el cual tiene como objetivo conocer las representaciones sociales sobre la inclusión educativa de los docentes y su influencia en las prácticas pedagógicas. Se encuadró como un estudio mixto, en tanto planteó el problema integrando los enfoques cuantitativo y cualitativo. Al respecto, priorizó este último, ya que buscó comprender las representaciones mentales de los docentes frente a la inclusión, mediante la descripción y el análisis en la práctica pedagógica. En tanto investigación cuantitativa, contó con variables observables, medibles y una muestra significativa que permitió generalizar los resultados. El colegio en el cual se llevó a cabo el estudio, Colegio Pablo Bessón N° S027, ubicado en Mendoza, es una institución que desde hace años lleva adelante el proceso de integración de alumnos con NEE en sus aulas. Por tal motivo, para el plantel de docentes, esta realidad no le es ajena. La población estuvo constituida por 51 docentes de los niveles Inicial y Primario, de las jornadas mañana y tarde. Las edades oscilaron, entre 23 y 53 años. La técnica de recolección de datos empleada fue un cuestionario para docentes y observaciones de clase. A partir de la información que brindó el primero, se observó que las representaciones de las participantes resultaron ser bastantes homogéneas. Salvo algunas excepciones, todas coincidieron respecto a estar a favor de la inclusión educativa; que los alumnos con discapacidad requieren de una planificación y del uso de una didáctica especial y que estos alumnos no deben estar en escuelas

especiales. Así mismo, la mayoría de las docentes concordaron en que, la presencia de niños con discapacidad en el aula, conlleva un trabajo extra, en tanto implica estar atentas a sus necesidades, a sus conductas, o bien dedicarle más tiempo. Esto se complejiza, cuando el niño no tiene una maestra de apoyo que lo acompañe. En cuanto a las observaciones cotidianas, se apreció, por un lado, la falta de claridad en la definición de roles en cada uno de los actores escolares ya que las maestras de apoyo eran las encargadas de realizar todas las modificaciones necesarias para cada caso en particular de la población con discapacidad, y en consecuencia, el docente del aula perdía autoridad no sólo porque la delegaba a aquellas, sino también porque no llevaban un seguimiento real de sus alumnos, ya que no trabajaban con ellos. Por otro lado, se observó la buena aceptación por parte de toda la comunidad educativa ante los procesos de inclusión. Por último, solo se pudo observar la influencia de las representaciones sociales en las prácticas pedagógicas, sólo en algunos casos porque, como se mencionó anteriormente, eran los docentes de apoyo quienes generalmente implementaban las didácticas necesarias para la población de niños con NEE, y no la docente de grado.

Continuando con las investigaciones en Argentina, el trabajo llevado a cabo por Catalá y Criado Tejón (2019) titulado *Inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual: utilización de apoyos y ayudas didácticas*, parten del interés por identificar y describir cuáles son las herramientas que ofrecen las escuelas comunes para llevar adelante la inclusión de niños con discapacidad intelectual. Para ello, tomó como muestra a docentes de nivel primario pertenecientes a 10 escuelas convencionales que estuvieran trabajando con niños incluidos dentro de un proceso de integración, en la ciudad de Mar del Plata. Cinco de ellas, fueron instituciones educativas privadas y las otras cinco, públicas.

El tipo de estudio es cualitativo, no experimental, exploratorio-descriptivo y transversal. Mediante encuestas se indagaron y analizaron los datos referidos al objetivo planteado. Las conclusiones a las que se arribó, luego del análisis de los datos, plantearon que, si bien se da la inclusión escolar de los niños con NEE, existía una carencia de apoyos para que la misma fuera plena y eficaz. En cuanto a la formación y capacitación de los maestros sobre discapacidad e inclusión escolar, quedó en evidencia que aquellas estaban sujetas a la voluntad propia, ya que no existía obligatoriedad para hacerlo.

Por otro lado, la investigación de Fernández (2020), en su tesis de grado *Las representaciones de los docentes sobre el aprendizaje en alumnos con discapacidad intelectual que son sujetos de apoyo*, planteó como objetivo conocer cuáles son las representaciones sociales,

respecto al aprendizaje de niños con discapacidad intelectual que reciben acompañamiento en el aula, que tienen las docentes de las escuelas primarias de Viedma, Río Negro, durante el período 2017 – 2018. La muestra, estuvo constituida por 6 docentes, organizada de la siguiente manera: 4 docentes entre treinta y cuarenta años de docencia, una con catorce años frente al aula y una, con menos de un año en el cargo. La investigación se basó en un enfoque cualitativo. La recolección de datos se realizó mediante la observación no participativa dentro del aula y entrevistas individuales. Una de las conclusiones consideró que, respecto al aprendizaje de los contenidos pedagógicos en los niños con discapacidad intelectual, éstos serían limitados y que, durante el pasaje por la escuela común, se haría hincapié más, en el aprendizaje social y recreativo. Por otro lado, las entrevistadas plantearon que, si bien ellas se consideran parte del proceso de inclusión, son las maestras de apoyo, las responsables de llevar a cabo estas prácticas inclusivas, ya que poseen el conocimiento para implementarlas.

Ahora, continuando con los países de Latinoamérica, Catalán González (2020) en su Tesis de Magíster *Las Representaciones sociales de docentes de la comuna de Peñaflo, referentes a sus alumnos con necesidades educativas especiales*, tuvo como propósito analizar las representaciones sociales que tenían los docentes de educación general básica, frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Siguiendo este lineamiento, la muestra seleccionada de las escuelas ubicadas en la comuna de Peñaflo, Santiago de Chile, comprendió a seis profesores de diferentes instituciones escolares, que trabajaban en colegios que tenían el Programa de Integración Escolar y que se desempeñaron en el aula, durante más de tres años. Se consideró como método más adecuado para responder la propuesta planteada, el enfoque cualitativo. La herramienta que se empleó para la recolección de datos, fue la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos permitieron llegar a la conclusión de que, para los docentes, los alumnos con discapacidad presentan dificultades para adquirir los conocimientos curriculares, lo que fomenta la baja expectativa que tienen hacia ellos, respecto a los aprendizajes que puedan adquirir. Pese a ese obstáculo, hacen hincapié, en que, los aspectos sociales y emocionales son los que pueden, en realidad, llegar a desplegar adecuadamente. Otro aspecto importante que se observó en las representaciones sociales de los docentes, fue el de considerar que estos niños con discapacidad, deben concurrir a la escuela común, pero que su presencia, incrementa el trabajo áulico para el docente, ya que estos son los mediadores para que se dé la inclusión. A su vez, surgió un punto de vista dicotómico en el que, si bien, se pueden observar logros en los niños integrados, consideran que no pasa lo mismo con los demás alumnos, ya que, al focalizar la mirada en estos niños, decae la enseñanza y el aprendizaje en el resto. Así mismo, la falta de capacitación docente para trabajar

con niños integrados y la sobre exigencia al tener que hacerlo en esas condiciones, condiciona la actitud, confiriendo una condición negativa desde lo emocional (cansancio, frustración), que se ve reflejado en la práctica. Por último, la perspectiva que sustenta e influye en sus representaciones, tiene que ver con el modelo médico rehabilitador.

Continuando en Chile, la investigación de Espejo Sepúlveda (2018) en su tesis de Magíster *La práctica pedagógica inclusiva en el aula, una respuesta a las convicciones docentes*, planteó como objetivo comprender la perspectiva de los docentes sobre su práctica en el aula inclusiva. La población objeto de estudio, estuvo constituida por 221 profesores/ras de educación básica de instituciones Municipales, de la Comuna de Coronel, provincia de Concepción. La investigación se llevó a cabo desde un diseño cualitativo, enmarcado en un enfoque fenomenológico. La selección de participantes se dio mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, delimitación que se obtuvo a través de una entrevista con miembros del personal técnico de la Dirección de Educación Municipal de la Comuna, con el propósito de identificar los cursos que cumplieran ciertas características. Así se constituyeron 12 cursos, teniendo en cuenta criterios de exclusión. Por cada uno, se invitó a un profesor, conformando una muestra total de 12, a los que finalmente se entrevistaron. Los resultados obtenidos y analizados en la investigación, permitieron arribar a la conclusión de que, entre los docentes, existen dos aspectos que abarcan la problemática abordada. El primero fue, desde donde abordan su práctica como docente. En este punto, se focalizaron en el déficit, en las dificultades para aprender. Si bien en teoría logran plasmar una idea acertada de lo que es inclusión, ésta no concuerda con la práctica. El segundo aspecto, supone una sobre exigencia hacia los maestros, que tiene que ver con el poco tiempo disponible fuera del aula, para preparar sus clases. Este aspecto es un obstáculo que incide negativamente en la predisposición del docente cuando se refiere a práctica en un aula inclusiva.

Ahora bien, en la tesis de Magíster titulado *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad*, investigación realizada por Muñoz Saldarriaga et al. (2018) en Medellín, estableció como objetivo analizar las actitudes de los docentes frente a la educación en/para la diversidad, para luego diseñar una propuesta psicopedagógica que favorezca las prácticas docentes inclusivas en las instituciones educativas oficiales de tres municipios de Antioquia. En cada uno de esos municipios se eligió una escuela primaria y a su vez, un total de 30 docentes elegidos al azar. Éstos se dividieron en tres grupos de 10 integrantes, Este trabajo implementó el diseño metodológico cualitativo de investigación acción, empleando como técnicas: la escala de actitudes de los profesores hacia la integración escolar, entrevistas focalizada con relatos cruzados y observación

participante dentro del aula. A su vez, de manera transversal, se realizó el análisis documental. Los autores de este trabajo pudieron observar una actitud indecisa frente a la educación en/para la diversidad por parte de los docentes, ya que existía una discordancia entre el concepto que tenían de diversidad -la pertinencia de incluirlos- y el trabajo áulico diario. En este sentido, el abordaje de las prácticas pedagógicas se centraba en la desigualdad y no en las posibilidades o atributos personales de los educandos, presentándose de este modo, como un obstáculo a la hora de concretar la educación inclusiva. Además, los resultados resaltaron la importancia de la formación docente para implementar estrategias de aprendizaje más inclusivas. Así, la formación permitiría mejorar la actitud del docente para abordar la diversidad en el aula, ya que, a mayor capacitación, mayor actitud positiva hacia la inclusión.

Continuando en Colombia, Erazo Moreno et al. (2019) en su Tesis de Grado *Concepciones de los docentes acerca de las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad en la Escuela Normal Superior de Popayán*, realizaron una investigación en la que se planteó como objetivo describir las concepciones de los docentes acerca de las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad, buscando identificar las ideas, creencias y explicaciones que subyacen en esta práctica, dentro del aula. Se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior de Popayán, en Popayán. Si bien la institución contaba con una población total de sesenta y dos docentes, la muestra comprendió seis maestros entre 35 y 55 años, con un promedio de uno a siete años de experiencia trabajando en el proceso de inclusión. Tres de los participantes pertenecieron al comité de inclusión y los otros tres, tuvieron a su cargo a alumnos con discapacidad. El trabajo de enfoque cualitativo, se basó en métodos de recolección de datos no estandarizados, apoyados en un diseño de carácter fenomenológico. Se implementó como técnica de recolección de datos la entrevista abierta y como instrumento, una guía de temas. Luego del procesamiento y análisis de los datos respecto a las narrativas de los docentes, se evidenció respecto al saber pedagógico, que como existía una falencia en los aspectos teóricos, prácticos y legales, cada uno de ellos tuvo que realizar sus prácticas pedagógicas inclusivas, teniendo en cuenta sus experiencias personales adquiridas a lo largo del tiempo. De este modo, se dejó entrever que los docentes necesitaban profundizar en el proceso de inclusión educativa para poder implementarlas dentro de la institución y así favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad.

La siguiente investigación denominada *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*, desarrollada por Mora Alejo (2019) planteó como objetivo poder conocer, en la práctica pedagógica diaria, las actitudes de los docentes frente a los alumnos con discapacidad intelectual,

para luego, interpretar y explicar la influencia de esas conductas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas. La institución donde se llevó adelante esta tesis, Colegio Rural Pasquilla, se encuentra en la Localidad 19 de Ciudad Bolívar, en Bogotá, Colombia. Cuenta con tres sedes A, B y C de las cuales, en la Sede A, se realiza diariamente, el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en las aulas de primaria y secundario. Como estudio de corte cualitativo y con enfoque hermenéutico interpretativo, se emplearon para la recolección de datos cuatro instrumentos: encuesta, entrevista semiestructurada, observación de clases y grupos focales por áreas. Los mismos, se implementaron inicialmente a 40 docentes y luego se tomó una muestra del 10 % de ellos, seleccionados de manera aleatoria, para completar la recopilación de datos. Luego de los respectivos análisis y cruces de información, progresivamente se fue evidenciando que no solo las actitudes de los maestros frente a los alumnos con NEE influían en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, sino también existían otros factores. Entre ellos, se encontraban la escasez de recursos dentro del aula, como herramientas y profesionales, como así también la falta de formación y preparación de los docentes respecto al tema. Todos éstos, eran también condiciones necesarias, al momento de trabajar con esa población.

Las investigadoras Cárdenas Hernández et al. (2019) en su tesis de Maestría *Representaciones sociales de educación inclusiva en los docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero*, tuvieron en cuenta los relatos de vida de los educadores involucrados, de dicha comunidad educativa, ubicada en Neiva, Colombia. Se persiguió como objetivo, analizar las representaciones sociales respecto a la educación inclusiva de los docentes de la Institución mencionada. La investigación, de corte cualitativo y diseño narrativo, implementó como recurso de recolección de datos entrevistas en profundidad, talleres y la observación no participante. La población implicada fue de 27 docentes, de preescolar y de primaria. Además, 5 docentes directivos de los turnos mañana y tarde. El método de selección de la población objetivo fue no probabilístico intencional o por conveniencia, debido a que, cumplían con las condiciones necesarias para esta investigación. Así, resultaron ser 8 los participantes, de los cuales, 2 eran de preescolar, 5 de escuela primaria, 1 coordinadora académica 1 orientadora escolar. Luego de haber analizado los datos obtenidos, se llegó a la conclusión de que la institución donde se realizó la investigación, no ofrece los conocimientos o herramientas necesarias para realizar un proceso de inclusión. Así mismo, los entrevistados plantearon que cuando el trabajo con niños con discapacidad se realiza de maneras deficiente, esto se presenta como un obstáculo y trae como consecuencia, la exclusión de éstos. De este modo, para poder salvaguardarse de esta situación, es necesario ver a cada niño, desde su singularidad, teniendo en cuenta sus tiempos para adquirir los

aprendizajes. Reconocer su individualidad, implica, establecer diferentes estrategias y flexibilizar la manera de acceder a los contenidos. De esta manera, el docente se involucra, desde su apoyo, en una educación inclusiva.

Finalmente, la investigación que a continuación se detalla, titulada *Las representaciones sociales de los docentes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa “Lucila Santos de Arosemena” de la ciudad de Quito durante el año lectivo 2019-2020*, formulado por Vega Guamán (2022) propuso como objetivo identificar las representaciones sociales respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual. El establecimiento donde se realizó esta investigación, fue la institución educativa Lucila Santos de Arosemena, ubicada en Quito, Ecuador. Como estudio de corte cualitativo, empleó como instrumento de recolección de datos la entrevista semiestructurada, que se administraron a 10 docentes de educación general básica de la institución mencionada, que poseen conocimiento sobre inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual. La investigadora llegó a la conclusión, respecto a la aplicación de estrategias de prácticas pedagógicas inclusivas, que la implementación o no de éstas, dependía de cuáles eran las representaciones hacia estos niños. En este sentido, muy pocos lograron aplicarlas, ya que sus imágenes eran positivas. Sin embargo, aquellos docentes que tenían una mirada negativa, no las aplicaban, ya sea, por no tener las herramientas para hacerlo o, porque los padres pedían que se refuercen los contenidos que les daban. De este modo, los maestros no veían la necesidad de realizar prácticas individualizadas. Otra de las conclusiones fue que, existe una categoría que influye sobre las demás. Así, la actitud docente es la que brinda, por un lado, la posibilidad de que los conocimientos sean adquiridos de acuerdo a las posibilidades de cada chico y por el otro, permite que se pueda lograr la inclusión educativa, dado que, es lo que posibilita que busque la formación permanente y que se constituyan representaciones positivas, las cuales favorecen las actitudes de apoyo, imprescindibles para lograr ser un docente inclusivo. Por otro lado, la académica consideró que existen dos representaciones sociales que poseen las docentes respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual, que están asociadas al conocimiento e información que posean al respecto. De este modo, aquellas que no recibieron asesoramiento o poseen poca información, adoptan sentimientos de inseguridad y miedo en el trabajo uno a uno con estos niños, lo que conlleva la constitución de imágenes negativas, que se ven reflejadas en la dificultad para poder implementar las prácticas pedagógicas inclusivas. Por el contrario, están las que poseen un amplio y variado conocimiento respecto al proceso de inclusión de esta población. Éstas se muestran interesadas por seguir ampliando sus conocimientos y por consiguiente se observa sentimientos de confianza, que posibilitan la formación de imágenes

positivas, lo que permite enriquecer los aprendizajes, mediante la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Marco Teórico

Consideraciones históricas de la integración escolar de las personas con discapacidad

A lo largo de la historia del desarrollo de las sociedades, han existido parámetros que sirvieron como referencias y formaron prototipos, a partir de los cuales las personas podían ser más o menos partícipes de esas sociedades. En la búsqueda de la organización social, siempre existió algún proceso, por más primitivo que haya sido, para educar a las personas.

Sin embargo, muchas de ellas, han sido excluidas de algunos conocimientos, por no coincidir con los parámetros establecidos dentro un determinado contexto histórico. De este modo, sociedad y educación, desde siempre, estuvieron vinculados. (Ramírez Valbuena, 2017).

El concepto *persona con discapacidad*, respaldado por la Organización de las Naciones Unidas (s.f.) considera que la discapacidad está determinada por la estrecha relación entre, las características de la persona y los obstáculos que le presenta el contexto en el que se encuentra, en tanto, dificultan la interacción social frente a las mismas situaciones que los demás.

Breve recorrido histórico de la imagen social y pedagógica de las personas con discapacidad

Existe en la actualidad una considerable cantidad de literatura que plantea la evolución de la mirada hacia las personas con discapacidad a través de la historia. Sánchez (2017) distingue tres modelos de tratamiento social de la discapacidad.

El modelo de prescindencia, creía que la discapacidad se debía a causas religiosas. Era Dios o el diablo quien decidió que la persona tenga alguna discapacidad. Los sacerdotes y los médicos diagnosticaban a partir de la conducta observada, si los comportamientos desviados eran consecuencia de un proceso natural o resultado de la intervención demoníaca.

Luego se pasa al modelo médico rehabilitador, donde la medicina científica hace hincapié en la dificultad y en sus limitaciones, ya que las personas con discapacidad eran consideradas personas enfermas con posibilidad de “normalización” mediante la rehabilitación. Para ello, se

crearon distintas instituciones, ya sean orfanatos, prisiones o manicomios, dentro los cuales eran expuestos a nefastas vivencias (castigos, hambre, hacinamiento, falta de afecto).

Finalmente existe un tercer modelo, el modelo social, que alega que es la sociedad la que pone límites a las personas con discapacidad; la que la incapacita. De este modo, en la búsqueda de igualdad de oportunidades para todos, surgen diversos organismos que reivindican sus derechos a nivel mundial y se formulan leyes que los tienen en cuenta.

Como contraposición al modelo anterior, el cual se centra en la rehabilitación o normalización de las personas con discapacidad, éste propone una rehabilitación o normalización de la sociedad, para que puedan acompañar a todas las personas. Partiendo de esta idea; los niños con discapacidad, al igual que los niños que no la tienen, deben disponer de las mismas oportunidades de desarrollo y su educación debe ser inclusiva (Palacio y Bariffi, 2007).

Mirada de la discapacidad dentro del contexto escolar

Estos 3 modelos se ven reflejados a lo largo de la historia en el sistema educativo, a partir de lo cual, se han planteado distintos discursos y prácticas para abordar la problemática de los niños con discapacidad. En este sentido, la escuela ha ido construyendo un discurso sobre lo que considera normalidad y aquello que se aleja, considerado anormal o con déficit (Acuña, 2017).

Al respecto, la autora plantea que la primera Ley de Educación, Ley N° 1.420 de Educación Común, sancionada en 1.884 expresaba que la educación debía ser obligatoria, gratuita, gradual, laica y para todos los niños y niñas. Sin embargo, todos aquellos alumnos que no se ajustaban al modelo establecido de aprendizaje, eran segregados de la escuela y tratados como ineducables, siendo objetos de intervenciones médicas. Con el modelo médico, guiado por el paradigma normalizador, la escuela ocupa un lugar para normalizar a los niños con discapacidad. Es así que surgen las escuelas diferenciadas, que son instituciones especializadas para educar, normalizar y rehabilitar a los niños. Siguiendo esta perspectiva, en 1949, comienza a realizarse la integración de estos niños en las escuelas comunes, donde se exigía que cumplieran la propuesta educativa tal como el sistema tenía establecido. La adaptación o el fracaso en la integración dependían de los procesos personales del alumno.

Por último, el modelo social reconoce la singularidad de cada educando y es el sistema educativo, el que tiene que cambiar para satisfacer las necesidades particulares de cada uno, tenga o no discapacidad. A partir de este modelo, nace la educación inclusiva (Álvarez et al., 2007).

Políticas internacionales sobre inclusión

En el marco de este último modelo mencionado, la Asamblea General de la ONU, llevó a cabo la Convención Internacional sobre los Derecho de la Personas con Discapacidad. Este tratado

es el primer documento de derechos humanos del siglo XXI. Implica un cambio de paradigma respecto a la mirada y actitudes hacia las personas con discapacidad. Persigue como objetivo la eliminación de cualquier forma de discriminación hacia las personas con discapacidad y el compromiso de los países firmantes de garantizar la inclusión de este grupo social, exigiendo a estos países cumplir con lo acordado (Cobeñas et al., 2015).

Con relación a la educación, la Organización de las Naciones Unidas (s.f.) en el artículo 24, establece una garantía a las personas con discapacidad de formar parte del sistema general de educación, sobre la base de igualdad de condiciones que el resto de las personas. Es el Estado, el que debe asegurar que el sistema de educación sea inclusivo y de calidad en todos los niveles, respetando las necesidades individuales para permitir su formación efectiva, promoviendo la capacitación profesional para ofrecer las herramientas necesarias para concretizar este derecho.

Políticas nacionales sobre inclusión.

Argentina fue uno de los países que firmó dicha Convención y ese mismo año, sancionó una ley asegurando este derecho. De este modo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece el derecho a la educación de las personas con discapacidad en los distintos niveles (desde el inicial hasta el superior) y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial, se rige desde una perspectiva de inclusión educativa y es la modalidad del sistema educativo encargado de ofrecer la atención pedagógica en aquellos casos en que no puedan ser abordados por la educación común. A su vez, los encargados de asegurar la integración de los alumnos con discapacidades en cada uno de los niveles y modalidades es el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo General de Educación.

Integración o inclusión en las escuelas. Ambos términos ¿pueden emplearse como sinónimos?

Para hablar de integración o inclusión en el ámbito escolar, no alcanza con buscar una definición acabada de cada concepto. Para hacerlo, hay que tener en cuenta aquellos aspectos que definen su significado, como ser: el marco teórico, el momento histórico en el que se produce y su implementación. En la actualidad, ambos términos se diferencian, si se tiene en cuenta el paradigma que los sustenta. De este modo, en el paradigma de integración, los niños y jóvenes eran vistos como sujetos con necesidades educativas especiales (modelo médico que hace énfasis en el déficit). Luego se pasó al paradigma de la inclusión, que se apoya en el derecho de cada uno de ellos, a acceder a una educación que tenga en cuenta sus dificultades (Sinisi, 2010).

Cuando se habla de integración, este término ha sido conceptualizado de acuerdo a la política e ideología propia de cada país. Muchas de las conceptualizaciones formuladas, formaron parte de una estrategia de *publicidad política*, que, no llegó a reconocer el valor de la persona

como un ser capaz de aprender. De este modo, se promovió la inserción de éstas en las escuelas comunes, sin contar con el adecuado apoyo y con el fin de *cumplir* lo estipulado en algún decreto o acuerdo internacional. Además, estas prácticas se orientaban desde la visión del modelo médico, modelo que consideraba que era necesario habilitar o rehabilitar a las personas con discapacidad. Desde esta mirada patológica de la diferencia, los docentes eran guiados por los profesionales y éstos eran quienes se encargaban de los alumnos con discapacidad, los cuales, generalmente tenían que salir del aula regular para trabajar en aulas de apoyo, prácticas que generaron entornos de discriminación y segregación, ya que dejaban traslucir la imagen de inferioridad (Plancarte Casino, 2017).

De este modo, en la propuesta de integración escolar, se observa una forzada inserción escolar. Estas prácticas educativas, obstaculizan y desvirtúan el verdadero valor de la educación inclusiva (Yadarola, 2007).

Como señalan Booth y Aisncow (2000) la inclusión implica una serie de acciones orientadas a minimizar o suprimir aquellas barreras que restringen la participación y el aprendizaje de los alumnos.

Sisini (2010) plantea que la Ley de Educación Nacional 26.206 junto a otros programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, establecen que los niños que presentan diferentes capacidades, deben formar parte de las instituciones educativas. Estos dictámenes, se presentan como una nueva meta escolar, como si formar parte de un colegio, fuese beneficiosa por sí misma; como si hablar de inclusión escolar, modificara la mirada estigmatizante que suelen recibir estos niños.

Al respecto, Rojas Buendía (2017) menciona que, si bien en la legislación se encuentran reconocidos los derechos de las personas con discapacidad, es necesario que se dé la transversalidad que los haga accesible, que haya una interrelación entre los ajustes y el Derecho. Sin embargo, menciona que existen barreras que dificultan la participación de estos niños y jóvenes.

Hacia la educación inclusiva

Blanco (2014) sostiene que el principal propósito de la educación escolar es desplegar ciertas capacidades y promover la apropiación de la cultura, lo cual es esencial para que los alumnos puedan ser miembros activos del contexto sociocultural al que pertenecen. Tradicionalmente, la escuela ofrecía propuestas rígidas y homogeneizadoras sin tener en cuenta los diferentes contextos y los factores individuales presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, actualmente, ésta debe ofrecer una propuesta educativa que respete las

características individuales para lograr los aprendizajes, implementando para ello, un currículo abierto y flexible.

Así, el concepto de escuela inclusiva, cuyo fundamento ideológico se sustenta en la declaración universal de los derechos humanos, establece que los estados se comprometen a garantizar la enseñanza no segregadora y de calidad para todos, estableciendo las transformaciones necesarias para poder lograrlo. En este sentido, para que las instituciones educativas puedan brindar respuestas a la diversidad, es necesario impulsar un cambio profundo en cada escuela, que permita ofrecer una propuesta adaptada a cada necesidad (Marchesi, 2014).

Este proceso de cambio educativo, puede generar en los docentes, momentos de incertidumbre y temor. Esta situación podría prevenirse, si se tiene en cuenta que la respuesta a la diversidad engloba a toda la institución, por ende, a toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el trabajo del docente dentro del aula frente a la diversidad del alumnado y la educación de los alumnos con discapacidad, debe formar parte de un proyecto institucional y no de profesores aislados. Tomar las decisiones de manera compartida, favorecerá la inclusión (Blanco, 2014).

Inclusión escolar ¿es posible implementarla?.

Cuando se habla de educación inclusiva, se habla de una praxis que, en lo cotidiano, presenta contradicciones. En ciertos lugares, es una práctica en construcción, mientras en otros, es una realidad deformada o negada. La posibilidad de que la inclusión educativa cobre protagonismo o en contrapartida, esté ausente u oculta, en ambos casos, se verá reflejado en la realidad educativa diaria (Yadarola, 2007).

Echeita et al. (2004) sostiene que la inclusión escolar es factible si se entretiene una extensa y entrelazada red de comunicación y participación en todos los niveles y entre los distintos actores que intervienen. Para que el sistema escolar ofrezca una educación de calidad para todos, será necesario tener un conocimiento sólido que guíe hacia esa meta. Para ello, es necesario repensar las ideas, valores, actitudes y prácticas utilizadas y las que se quieren implementar. De este modo, esa escuela se transformaría en un espacio de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo planteado, puede advertirse que el proceso de inclusión educativa requiere del compromiso de todos los involucrados, por lo cual, no es una propuesta fácil de implementar. Sin embargo, el verdadero reto es poder plasmar en concreto, todo el saber que existe en torno a este tema, el cual, no puede quedar solo en palabras y dependiendo de la voluntad de cada uno. Necesita ser llevado a la acción, para ver resultados positivos (Skliar, 2010).

Esta educación requiere de orientaciones claras para evitar caer en relativismos, donde *todo vale* si se trata de educar a personas con discapacidad. Por ello, en las prácticas actuales, para que las escuelas hagan efectivo el verdadero sentido de incluir, es prioritario implementar un Proyecto Educativo Institucional Inclusivo, elaborado colaborativamente, guiado por un equipo directivo que lidere junto a la participación comprometida de los demás integrantes del proceso, bajo una evaluación continua; la confianza y el acompañamiento de las familias hacia la escuela; formar equipos interdisciplinarios para asesorar en la implementación del currículum y en las estrategias pedagógicas didácticas; se promueva el intercambio social entre los niños/ jóvenes con discapacidad y sus pares; que se promueva el aprendizaje significativo y colaborativo entre todos los alumnos; la capacitación permanente del docente común para enseñar, respetando la singularidad de cada alumno (Yadarola, 2007).

Los docentes en la praxis educativa: singularidad que constituye subjetividades

En el quehacer cotidiano de la experiencia docente/alumno, la posibilidad de pensar y reflexionar sobre la diversidad, así como reconocer al otro como un ser singular, abre un espacio que brinda la oportunidad de preguntar acerca de la constitución subjetiva del cuerpo docente y de los alumnos, resaltando la función social que tiene la escuela, en tanto, formadora de subjetividades (Cepeda Sánchez, 2018).

Al respecto, Reyes (2009) considera que, actualmente la educación formal posee una doble función: por un lado, ligado a un saber y por el otro, vinculado a lo social. En todo proceso de aprendizaje, cuando se habla de educación, no se puede pensar únicamente en la transmisión y adquisición de saberes. Es necesario también, considerar la función socializadora de la educación que se hace visible en las aulas, espacio en el que, al establecerse una relación con los otros, permite la construcción de subjetividades.

Sobre esta línea de pensamiento, Torrones Rodríguez (2017) reflexiona y plantea que para tomar conciencia de uno mismo (identidad subjetiva) hay que tener como referente algo, y ese algo son los otros. De este modo, no se puede hablar de individualidad como algo aislado. Más bien, toda individualidad al formar parte de un entorno, inexorablemente, se vincula con otras individualidades.

Hernández (2007) reconoce que cuando se habla de subjetividad, es necesario admitir que su esencia es dinámica. En la interacción que se establece con otros sujetos dentro de un contexto, se despliegan diferentes situaciones. Son estas experiencias, las que posibilitan las modificaciones permanentes en la subjetivación.

Las formas actuales que utilizan las personas para interactuar y la manera de reconocer al otro como diferente, se presentan como un desafío durante la constitución subjetiva. Ese alumno/sujeto se encuentra expuesto a vicisitudes que lo constituirán como un ser singular (Bleichman, 2008).

Lugar del docente y los procesos de subjetivación en las prácticas pedagógicas inclusivas.

La escuela es el primer espacio de inserción social formal que recibe y acompaña a los niños cuya subjetividad se encuentra constituyéndose. Cuando el niño ingresa a ella, trae consigo una historia de aprendizajes que comienza a escribirse desde el inicio de su vida. Las experiencias que puedan darse en esta institución serán de gran relevancia, ya que también pasarán a formar parte de su historia (Janin, 2016).

Así mismo, la referente mencionada sostiene que la mirada que le devuelven aquellos que lo rodean –padres y colegio-, posibilita la construcción de la representación que el niño va armando de sí. En una sociedad donde el exitismo forma parte de lo cotidiano en los más diversos ámbitos, incluso en el escolar, el no lograr cumplir con ese parámetro, puede ser vivenciado como un fracaso y llevar al niño, a percibirse de ese modo. En este sentido, la imagen que el docente pueda brindarle, se verá reflejado en cómo se ve a sí mismo.

En el marco de la constitución como sujeto, el niño que ingresa a la escuela con un diagnóstico clínico previo, se encuentra inmerso en una serie de prácticas sociales y culturales impuestas, convirtiéndose en el alumno al que se tiene que nivelar, teniendo como parámetro, su grupo de pares para hacerlo. La subjetivación en este punto para dicho alumno, puede adoptar una pluralidad de respuestas, en tanto existe una búsqueda por cubrir las expectativas sociales, cuyo corolario sería lograr ser aceptado (Parrado Manzano, 2020).

Las prácticas pedagógicas, -a diferencia de las prácticas educativas que se realizan dentro de toda la institución escolar-, son las actividades que se llevan a cabo exclusivamente dentro del aula, para desarrollar el currículum establecido (Muñoz Saldarriaga et al., 2018).

Al respecto, Casanova (2012) plantea que para desarrollar e implementar prácticas pedagógicas orientadas hacia la diversidad, deben utilizarse materiales y recursos considerando las particularidades de cada alumno. Así, para personalizar la enseñanza se implementa una didáctica flexible, didáctica que respeta los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los educandos.

Según Hernández (2007) si bien, la escuela puede brindar las herramientas necesarias para el desarrollo de las potencialidades de cada uno de sus integrantes, es la interacción entre el docente

y sus alumnos, el vínculo significativo que se establece entre ellos, lo que vuelve efectivo los aprendizajes académicos y los vivenciales.

Un docente que lo acompaña desde la escucha, lo contiene y respeta sus tiempos, está posicionando a cada alumno desde su singularidad, permitiendo así, su inclusión en el grupo de pares (Janin, 2016).

Docentes y aula heterogénea

Existe una realidad a la que los docentes, como adultos responsables de la educación y promotores de posibilidades, no pueden ser indiferentes. Los niños y adolescentes se encuentran en constante proceso de desarrollo físico, cognitivo y afectivo, razón por la cual, cobra relevancia la labor cotidiana del educador, quien los acompaña y se ofrece como referente de ser y de hacer dentro de un contexto. De este modo, el aula se presenta como un espacio que propicia el intercambio al momento de enseñar y aprender (Dirección General de Planeamiento Educativo, 2009).

Anijovich (2014) plantea que, contrario al modelo tradicional de enseñanza, en el cual todos los alumnos deben aprender lo mismo y de la misma manera (modelo homogeneizador), la mirada desde una educación para la diversidad conlleva una nueva manera de pensar y trabajar en la escuela y en el aula.

Lograr transformar la escuela común en una escuela inclusiva, supone realizar también un cambio, donde el aula común se convierta en un espacio inclusivo que convoca a todos sus alumnos en un mismo horario y lugar físico, compartiendo los aprendizajes y el mismo currículum común adaptado. Así, cuando se habla de aula inclusiva, se reconoce la diversidad entre sus miembros, tengan o no discapacidad y se promueve diferentes maneras de apropiarse del aprendizaje, buscando el desarrollo integral de cada uno de sus miembros, dentro de un entorno heterogéneo (Yadarola, 2007).

Anijovich (2014) sostiene que, para lograr constituir un aula heterogénea, es necesario redefinir la enseñanza. Esto supone, promover en los educandos la posibilidad de que puedan atribuir significados particulares a los contenidos que le son ofrecidos, así como reconocer cuáles son sus debilidades y cuáles sus fortalezas. Esta posibilidad de implicarse activamente en sus aprendizajes permite, por un lado, cobrar protagonismo en este proceso y por el otro, encontrar un sentido en aquello que aprende.

Muntaner Guasp et al. (2016) concluyen que, la modalidad de aula heterogénea previene la discriminación, la exclusión y el aislamiento de aquellos que no logran adecuarse a lo estipulado

ya que, promueve el intercambio entre los estudiantes, lo que propicia la participación y colaboración recíproca y solidaria en el proceso de aprendizaje.

Las representaciones sociales del docente respecto a la educación inclusiva

Al hablar de escuela inclusiva, la cotidianidad del espacio escolar plantea la importancia de poner en relieve la subjetividad del alumno, para respetar su singularidad, como así también, comprender los aspectos personales y constitutivos del docente quien, a partir del autoconocimiento, puede direccionar su práctica frente a sus pares y alumnos (Cepeda Sanchez, 2018).

Representaciones sociales, ¿qué son?

De acuerdo a Moscovici (1979) las representaciones sociales son estructuras simbólicas que se construyen y reconstruyen en la cotidianidad de la interacción con otros. Es un organismo compuesto de conocimientos que permite dar sentido a la realidad física y establecer vínculos interpersonales. Si bien, ese saber está conformado por nuestras vivencias, también está constituido por la información que recibimos y difundimos mediante la cultura y la enseñanza. Por tal motivo, es importante destacar el papel de la educación en la elaboración y difusión del pensamiento social.

En esta línea de pensamiento, Garnique Castro (2012) plantea que, a partir de ese saber, el ser humano forma su manera singular de ver la realidad, permitiéndole la inserción social. Así, su cosmovisión, no solo se entremezcla con aspectos subjetivos ya que, al interactuar junto a otros, también se tiñe de los aspectos colectivos que son compartidos. En este sentido, en el ámbito pedagógico cobran relevancia las representaciones sociales, en tanto, en el quehacer cotidiano se ve plasmado la particular mirada de la realidad que tiene cada docente, la cual, puede operar como agente de cambio respecto a la educación inclusiva o presentarse como un obstáculo frente a ella. De esta manera, las actitudes desplegadas, la manera de interactuar y de llevar adelante la práctica educativa inclusiva, son consecuencia de las representaciones que se constituyeron respecto a la discapacidad (Garnique Castro y Gutiérrez Vidrio, 2012).

¿Qué se entiende por actitud?

Muñoz Saldarriaga et al. (2018) plantean que las actitudes se adquieren en el contexto social, mediante la interacción con los demás y con los hechos que vivencia.

La persona puede evaluar el entorno en el que se encuentra (otras personas o situaciones), a partir de los sentimientos que le generan y de la experiencia que posea. Esto determinará la manera particular de actuar en consecuencia. Esta predisposición a responder desde una impronta subjetiva, predispone a tomar posturas que modifican la percepción de una persona o circunstancia.

Según Agudelo Gómez et al. (2008) las actitudes no son observables en sí, sino que se pueden deducir a partir de la manifestación verbal y no verbal como: miradas, posición del cuerpo, tono y velocidad de la voz, entre otros.

En lo cotidiano, las personas no toman conciencia de sus actitudes. En ocasiones, responden dejándose llevar, de modo impulsivo, por sus impresiones o emociones, sin llegar a reflexionar sobre el porqué de su respuesta y sin la inquietud de discernir qué emoción despertó esa experiencia. En este punto, los referentes mencionados agregan además, que la posibilidad de reconocer y considerar con detenimiento las actitudes, no solo permite conocerse a sí mismo, sino que habilita la disposición para reflexionar sobre cómo ésta, repercute sobre los demás. De esta forma, darse cuenta de la actitud que se tiene frente a las personas con discapacidad, es trascendental, dado que influye sobre la autoestima de estos niños y en el logro de su inclusión, dentro del entorno educativo.

En tal sentido, Sosa (1997) retomado por Granada Azcárraga et al. (2013) ha señalado que, en la experiencia diaria, los docentes manifiestan actitudes que son influenciadas por diferentes factores, los cuales pueden favorecer o dificultar la práctica inclusiva. Los considerados son: la experiencia docente, las características del alumno, el tiempo que posee para organizar e implementar las actividades pedagógicas, los recursos de apoyo y la formación docente.

Educación inclusiva desde una perspectiva psicopedagógica

Cuando se habla de inclusión escolar, una nueva mirada hacia las personas con discapacidad se pone de manifiesto durante la jornada escolar. Al pensar y reflexionar sobre los posibles trabajos a realizar frente a la diversidad, las escuelas y los educadores, no pueden quedar por fuera del planteamiento. En este sentido, los docentes se encuentran involucrados, tanto con sus saberes pedagógicos como con sus incertidumbres, asumiendo un papel relevante, ya que posibilitan la construcción de saberes y constituyen la subjetividad de los alumnos (Enright, 2019).

Es mediante los acuerdos y desacuerdos que surgen en la dinámica entre los adultos involucrados en este proceso, que se van estableciendo significaciones que se asumen en los proyectos de inclusión de los niños con discapacidad (Filidoro, 2019).

Vinocur (2017) considera que la mirada psicopedagógica dentro de la escuela tiene que ir más allá del modelo asistencialista. Es fundamental correr del foco de atención a los niños con dificultades y formular preguntas que habiliten diferentes espacios de reflexión, los que podrían permitir plantear nuevas situaciones problemáticas a tener en cuenta. Esta mirada, ubica al alumno

desde otro lugar, un lugar que no lo estigmatiza como el del problema, sino que permite a la comunidad educativa, involucrarse en esta dinámica y plantearse: hay un problema con un alumno.

En este sentido, Aizencang (2018) también reconoce el valor de formular preguntas, como un modo de producir un cambio en el proceso de inclusión. Esto es, brindar a cada aprendiente lo que necesita para apropiarse de los aprendizajes y diseñar una escuela que se cuestione sobre cómo construir lo común, sin dejar de lado las diferencias.

El lugar del psicopedagogo en el proceso de inclusión.

Tumburú (2021) considera que el objeto de estudio de la psicopedagogía, es el sujeto aprendiente. Así mismo, esta disciplina, tiene como objetivo ofrecer e implementar las condiciones óptimas para favorecer los aprendizajes. En cuanto al profesional, le atañe acompañar durante la historia escolar, a aquellos estudiantes que tengan dificultades, respetando sus tiempos, el modo de apropiarse de los contenidos, brindándole los apoyos necesarios.

Hablar de inclusión, supone un planteamiento más allá de lo legal. Implica una postura ética, donde el psicopedagogo está dispuesto a descubrir en lo cotidiano a ese niño, con sus saberes y limitaciones. Esto implica, prescindir de la postura soberbia de saber qué es lo mejor que le conviene y poder brindarle la escucha y una respuesta, respetando su singularidad (Filidoro, 2019).

En este sentido, Aizencang (2018) sostiene que además de tener en cuenta a los niños, debemos llamarnos a la reflexión para pensarnos como profesionales y permitirnos cortar con el automatismo de las respuestas cotidianas, para ofrecer algo diferente, algo que sea lo mejor para cada uno. Impedir la continuidad de lo establecido como costumbre, nos permitirá reconocernos y descubrir que, la institución en la que estamos insertos, sobrevalora el rendimiento, condición también establecida en nuestra sociedad.

Del mismo modo, Enright (2019) toma en consideración que, como psicopedagogos, debemos estar atentos a las inquietudes y demandas del colegio y de los docentes respecto a esos niños con discapacidad. Poder co-construir soluciones posibles, a partir de los aportes que puedan brindarnos, trabajando con ellos y desde ellos, favorece e impulsa la posibilidad de implementarlos dentro del aula y de la institución, teniendo presente que, todas las vivencias acontecidas en este ámbito escolar, dejarán sus efectos y marcas en la subjetividad de esos niños.

Frigerio (2006) al respecto plantea que, toda experiencia que tenga lugar en el ámbito escolar, trasciende al educando que hoy la descubre. Afecta al adulto que, en este momento, anida en ese niño. Las huellas por haberse sentido dejado de lado, traspasan la etapa escolar.

Modos de intervención en la educación inclusiva, a través de una mirada psicopedagógica.

Aizencang (2018) cuestiona, de qué modo un psicopedagogo puede apoyar los cambios que conllevan las prácticas inclusivas dentro de la escuela y a su vez, la importancia de las diferentes maneras de intervenciones psicopedagógicas.

Cuando se habla de intervención, se deja de lado la idea de la práctica invasiva física o medicamentosa. Pensar en la intervención, implica ahondar en la dinámica diaria de la institución, con la intención de comprenderla, lo que permite producir un nuevo saber sobre lo indagado. En este sentido, el objeto de intervención se relaciona con aquellas circunstancias que generan inquietudes y exigencias dentro de la comunidad educativa y en cuya dinámica, se ve reflejado desencuentros y tensiones (Nicastro, 2018).

Al respecto, Vinocur (2017) propone dos modalidades de intervención psicopedagógica. La primera, es la que se da hacia afuera, colaborando con los padres y con los profesionales que trabajan con los niños. La segunda intervención es hacia adentro, abriendo la puerta del gabinete y adentrándose en la cotidianidad del aula, acompañando al docente, pensando juntos las posibles estrategias y escuchándolo en su descontento frente a situaciones que no sabe cómo abordarlas.

Ante esta última realidad, Filidoro (2019) considera que los educadores tienen la necesidad de recibir supervisión; estar acompañados por una pareja educativa; conversar con sus colegas para reflexionar e intercambiar experiencias y contar con un espacio de formación. Las dificultades frente a la inclusión de las personas con discapacidad, en el día a día, requieren de diferentes condiciones y alternativas que puedan ofrecerse para implementarlas en la práctica concreta.

Tumburú (2021) sostiene que pensar la práctica inclusiva como psicopedagogos, conlleva: flexibilizar el currículum; valorar los tiempos y formas particulares de aprender; apartar la mirada que se centra en el déficit para poder focalizar en las necesidades educativas; desarrollar espacios de intercambio y discusión, donde se pueda considerar aquellas experiencias que suscitan inquietud entre los miembros de la comunidad educativa.

Es imperioso realizar intervenciones psicopedagógicas en los procesos de inclusión, ya que, en la dinámica de interacción entre docentes y alumnos, se va escribiendo la historia de cada educando y constituyendo su subjetividad. Ocupase de ello, implica trabajar en equipo dentro de la escuela, donde la tarea del maestro esté avalada por los directivos (Janin, 2016).

Método

Diseño

Buscando responder la pregunta de investigación, cuyo interés se centra en indagar si en todo proceso de integración escolar, la persona con discapacidad logra ser incluida, valorando su participación y respetando la diversidad, se consideró pertinente plantear la investigación, desde un enfoque metodológico de tipo cualitativo.

Al respecto, Hernández Sampieri et al. (2014) sostiene que el encuadre cualitativo deja en relieve, la perspectiva de los participantes respecto a la situación en que se hayan insertos, haciendo hincapié en las representaciones e interpretaciones que surgen.

Por eso mismo, el diseño elegido para abordar este estudio, fue el fenomenológico, de aproximación hermenéutica. El autor mencionado, hace referencia al respecto expresando que, dicho diseño busca sondear y comprender los puntos en común que surgen de los relatos de las vivencias de las personas, ante una determinada circunstancia. Y al ser de fenomenología hermenéutica, considera que se debe focalizar en la interpretación de las experiencias.

Participantes

Para lograr el nuevo conocimiento, se convocó a nueve participantes voluntarios para poder reunir los datos que permitieron comprender el fenómeno abordado.

Para ello, se utilizó una muestra homogénea, en tanto fueron seleccionados por ser individuos que compartían características similares, con la finalidad de focalizar la investigación en un determinado grupo social (Hernández Sampieri et al., 2014).

Las personas implicadas fueron nueve docentes de nivel primario, de diversas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre las edades de 33 a 60 años. Todas de sexo femenino.

Así mismo, se consideró pertinente tener en cuenta, como criterio excluyente, a aquellas docentes recién recibidas o a quienes no hayan tenido la práctica de trabajo con niños con discapacidad, en tanto, en ambos casos, no contaban con la experiencia significativa que pudiera ser relevante a la investigación.

Instrumento

En toda investigación cualitativa se busca indagar, en profundidad, determinadas situaciones, que se expresan de manera particular. Como la población con la que se trabaja son personas, se valora la expresión de su emociones, vivencias, experiencias y manera de percibir una realidad, para lograr comprenderla y convertir esos datos, en información (Hernández Sampieri et al., 2014)

Para lograr obtener los datos, el instrumento de recolección empleado fue la entrevista semiestructurada. Ésta, según Yuri y Urbano (2014) cuenta con una serie de preguntas relacionadas con el tema de investigación. Durante el desarrollo de la entrevista, las preguntas son formuladas con cierta flexibilidad, ya que el temario es orientativo, lo que permite que surjan nuevas preguntas, que, si bien no fueron estipuladas, enriquece la información que se obtiene en la conversación.

De igual forma, teniendo en cuenta el modo de interacción, la misma fue llevada a cabo de forma individual, ya sea de manera presencial o virtual. Así, como lo señalan los autores mencionados en el párrafo anterior, el uso de las tecnologías informáticas, brindan la posibilidad de realizar una entrevista sin la necesidad de estar mediada por la presencialidad física, estableciendo de este modo, una nueva forma de realizar el intercambio entre entrevistador y entrevistado.

Procedimiento

En un primer momento, se estableció la interacción con cada una de las entrevistadas, de manera individual, de forma presencial o mediante llamado telefónico. En cada una de esas oportunidades, se les informó que se trataba de un trabajo final integrador para la Universidad de Flores. Acordamos día y horario del próximo encuentro para llevar adelante la entrevista propiamente dicha, ya sea de manera presencial o virtual, mediante Meet. De igual manera, se dejó en claro que la información que brindaran, iba a ser confidencial.

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a las docentes, se busca dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación. De este modo, los resultados de los datos obtenidos, son una síntesis de aquellos aspectos significativos que aluden a cada uno de ellos, en particular.

Conocimientos que poseen los docentes respecto a la práctica educativa inclusiva

Concepto de prácticas pedagógicas inclusivas

La mayoría de las docentes logran establecer respecto a este término, que es necesario tener en cuenta a todos los niños del aula en sus individualidades, para regular los tiempos y las actividades. Para ello, se emplean herramientas, como el Proyecto Pedagógico Individual (PPI), la adecuación de los contenidos y conocimientos de diferentes elementos para poder acompañar al niño con su necesidad. Esto se puede evidenciar en las respuestas dadas por las entrevistadas: **“Yo creo que la práctica pedagógica inclusiva es esa, que tiene en cuenta a todos los niños del aula con las diferencias, con las semejanzas y con las distintas formas de aprender**, porque más allá de que tenga una discapacidad, los niños sin dificultad, también tienen distintas maneras de aprender. Entonces, un aula inclusiva, es un aula donde el docente trata de tener en cuenta a todos esos chicos y a sus diferencias. (E.4). **“La práctica inclusiva es para todos. Tengo 17 alumnos y la inclusión es para todos. Parto de cada alumno. La práctica inclusiva es tener en cuenta al otro, sea cual sea la condición. Al niño con trastorno, conozco sus tiempos. Él trabaja y cuando veo que está al tope, le doy un tiempo para descansar y después retoma. Le regulo los tiempos, las actividades. Le doy permisos que a los otros no, porque sé su condición”.** (E.5). **“Me suena más a adquirir herramientas para trabajar con los niños, en la cotidianidad. Uno sabe las cosas que debería hacer, pero en el día a día, tener esas herramientas puede ayudar a cada chico según sus necesidades**, porque para uno puede servir y para otro, a lo mejor no”. (E.2). **“Dentro del aula, cuando vos tenés un niño con discapacidad, ese chico tiene que tener un PPI. Con ese PPI, vos sabes que tenes que dar, hasta donde llegar y donde no podes ir, porque hay niños que tienen un techo y otros que no. En base a eso, vos lo vas viendo, tenés tu carpeta didáctica y la clase y por ejemplo, en quinto grado como tengo yo, hay un chiquito que se alfabetizó recién el año pasado, en cuarto. Por eso, este año va a tener adecuaciones de contenido y de acceso”.** (E:1). **“Todas las herramientas que vamos a tener para trabajar con el grado completo. No con la mirada puesta en un solo niño o dos, sino en todo el grado. Las herramientas son el conocimiento**

que tengo que tener para afrontar este tipo de situaciones. Por ejemplo, herramientas didácticas, tener una computadora, distintos libros, dependiendo de lo que necesite cada nene”. (E.6).

La escuela como espacio de inserción social

Casi la totalidad de las docentes coinciden en que está bien que los niños con discapacidad, concurren a colegios regulares. Sin embargo, consideran que existen algunos casos de discapacidad, donde estos niños, no solo tendrían que ir a una escuela común. También tendrían que asistir, al mismo tiempo, a una escuela especial. En este punto, se abre una brecha, que fundamenta esta idea, resaltando lo social, desde dos enfoques distintos. Están aquellas docentes que plantean que, por un lado, en un proceso de inclusión, se busca que los niños logren la mayor autonomía posible, pero por el otro, a su vez observan, una divergencia entre los contenidos a alcanzar y los que realmente logran. En este orden de ideas, es donde consideran que, estos niños concurren a la escuela común para socializar y en contra turno, asistan a otra institución (escuela especial), donde trabajen lo que necesitan, porque ellos tienen sus tiempos y la dinámica del aula, demanda otros. Esto se ve plasmado en las siguientes respuestas: **“Yo creo que está bien. Pero depende de qué discapacidad, porque depende del objetivo que el niño logre.** Hay que ver qué necesita ese niño en Matemática o Práctica del Lenguaje o si queremos que adquiera en particular, habilidades sociales. **Hay discapacidades que pueden ser incluidas en el colegio y discapacidades que son para colegios especiales, que tienen objetivos más oportunos para esos casos. Porque lo que se busca es la autonomía.** En la escuela, la inclusión empieza con ayuda, para que de a poco, necesite menos ayuda en esa inclusión. A lo mejor, ese nene, necesita desarrollar otras habilidades, otra forma de comunicación, porque sus posibilidades reales no le permiten aprender a comunicarse por escrito, pero tiene otras posibilidades que puede desarrollar y afianzar, que le va a permitir mayor autonomía, si va a un colegio que tenga esos objetivos”. (E.2). **“Que está bien. Que se puede hacer. Excepto algunos casos serios,** por ejemplo, una vez conocí una nena que estaba en sala de 5 y todavía se babeaba porque tenía una parálisis. **No sé si digo que no venga a este colegio. Pero desde mi experiencia, es que, a lo mejor, puede venir al colegio para reforzar lo social y la parte cognitiva ir a otra institución”.** (E.1). **“A mí me encanta,** porque se les brinda un espacio distinto, porque me parece que enriquece tanto al niño, como al grupo de alumnado. **Pero entiendo también que, según la patología de cada uno, según el caso, hay chicos que necesitan tener otro espacio,** a lo mejor de trabajo más artesanal. Porque se me viene a la cabeza muchos casos de niños que han tenido que estar todo el día en el cole y sí,

era mucho para estar en el cole. *Pero pienso que, a lo mejor, podría estar una jornada en el cole y la otra en una escuela especial donde lo ayuden específicamente en la necesidad que tiene el niño*". (E.3)

Por otro lado, están aquellas docentes que resaltan lo social, desde otra mirada. Plantean la posibilidad de que concurran a una escuela especial, porque para ellas, asistir a un colegio común, no favorece ni al niño, ni al grupo. Así lo social, se presenta cómo un punto de quiebre que no fomenta los vínculos dentro del aula, ya sea porque es muy amplia la brecha entre los intereses del niño y el de sus pares o porque influye su conducta dentro del aula. Esto lo verbalizan las docentes en los siguientes párrafos: **"Yo creo que, dependiendo del grado de discapacidad, la inclusión puede ser positiva o quizás no.** Porque, lo que me pasa a mí en uno de mis grados, es que tengo un alumno con un retraso madurativo muy, pero muy importante. De hecho, está en sexto grado y hace cosas de preescolar. Está recién alfabetizándose. Entonces, **realmente se abre tanto el abanico y es tan distinto lo que hacemos dentro del aula con lo que ese niño quizás necesita, que siento que él, también pierde la conexión con sus compañeros.** Porque los temas son muy diferentes. Quizás él está haciendo una situación de conteo de manzanas y los chicos están viendo fracciones o ecuaciones. Ahí es muy difícil que ese niño forme un grupo de trabajo, que se pueda involucrar desde ese lugar en el aula, porque los contenidos son totalmente distintos y la necesidad de ese niño, es totalmente distinta. Esto es lo que hace ruido. **O sea, por un lado está bien, me encanta, pero dependiendo del grado de discapacidad, muchas veces, no favorece ni al niño, ni al grupo.** Porque yo veo en la dinámica de ellos, que no se dan cuenta si ese nene integrado está o no ese día. Porque como todo es tan distinto y él está tan en el uno a uno con su maestra integradora, se pierde la posibilidad de socialización. **Yo creo que uno de los objetivos de la inclusión es que el niño se pueda involucrar y se pueda integrar con el resto, de forma social.**" (E.4). "En la escuela hay de todo. **Hay grados que tienen niños que son disruptivos que desordenan el trabajo de la maestra.** Yo veo que esas maestras lo pasan mal, porque esos niños no tienen integradoras y esas maestras no pueden trabajar con el grupo entero porque tiene que atender a 3 ó 4 casos. Por eso, **por momentos yo pienso que está bueno que se los integre en el grado, que trabajen juntos,** que se ayuden, porque me parece que el enriquecimiento es de todos. **Pero también hay un límite, porque, a veces, hay que dejar de atender al grupo por una minoría de chicos que no tienen integradoras o que sus patologías son más severas y que la escuela común, no es el lugar que ellos necesitan.**" (E.6). "Y, es complicado. **Primero, los colegios los aceptan porque no les quedan otra. Pero en realidad, a veces, no es el lugar para ellos.** Porque a ellos, le tenes que dar sus tiempos y el aula es muy dinámica. Si le quieres prestar

más atención a ese chico, a veces no puedes, no porque no quieras, sino porque la vorágine no te lo permite. Porque siempre pasa algo. **Está bárbaro que se incluyan, pero yo no sé si existe realmente la inclusión.** No solamente depende de los docentes. A veces también depende de los papás. Cuando vos tenes un nene en el grado un problema, puede que ellos piensen que el grado no avanza porque es ese nene el que atrasa a todos. **O quizás, hay un nene que grita. Si a las maestras nos dejaba temblando las piernas, no creo que sea una buena experiencia para los otros nenes. Yo creo que, a lo mejor en otro lugar, en una escuela específica, los primeros años, lo guíen, los orienten, los equiparen con los normales y después si, integrarlos. Es difícil la integración.**” (E.8).

Los aspectos a trabajar en el aula para poder incluir a estos niños

Muchas hacen hincapié en que todos somos diferentes, por ende, todos tenemos diversas maneras de acceder a los contenidos y que, hay que ayudarlo, así como cada uno recibe ayuda, en caso de necesitarla. Algunas lo expresan explícitamente y otras de manera tácita. En ambos casos, ponen el énfasis en la importancia de generar vínculos con los niños, respetar la diversidad, la empatía (ponerse en el lugar del otro), darle la palabra al niño, darle un lugar, dentro del espacio colectivo. Lo verbalizan de este modo: “La aceptación. **Yo comienzo mi discurso, siempre con que todos somos distintos.** Que somos únicos e irrepetibles. **Que cada uno tiene un ritmo y una forma de aprender.** No digo y él tiene otra forma. No, porque todos somos distintos. O sea, **respeto por la diversidad** y que nos vamos a enriquecer con este compañero que tal vez no aprende como yo, **pero tengo que tenerle paciencia, ayudarlo, como ayudo a cualquiera. Y le asignas un lugar.** Entre los grupos, propicio para que ellos elijan, porque es un compañero más. **Para mí es importante hablar, pero también generar vínculo,** a través del juego, del diálogo, de frases inclusivas. Esto de marcar de que todos somos diferentes. Es imposible pensar que todos somos iguales. Así se pensaba antes, que todos éramos iguales. Pero hoy no es así”. (E.1). “Con el grupo, la dinámica en el aula tiene que darse con la mayor naturalidad posible. Los compañeros tienen que ser más tolerables con algunas situaciones. Que las pautas sean claras para todos. Por ejemplo, que un niño con hiperactividad, tenga pautado salir 5 minutos antes al recreo. **Explicar que todos tenemos diferencias y que hay diferentes formas de acceder a la información. Que ellos necesitan ayuda, pero si hay alguien en el grado que también necesita ayuda, también la van a tener**”. (E:2). “**Trabajar la empatía, trabajar esto de que, todos necesitamos que otros nos ayuden.** No solamente el niño que tiene una necesidad especial, sino que **todos necesitamos ser ayudados. Es esa parte de empatía, de ponerse en el lugar del otro.** Trabajar

la parte social en cada niño, me parece importante, porque después, la parte de contenido nos encargamos los docentes y los acompañantes”. (E.3). **“Para mí el respeto es importante. La palabra, darle la palabra a ese niño, que él pueda expresarse dentro del aula. Que pueda contar lo que siente desde su lugar. Que hizo, que pudo lugar desde su espacio.** En Matemática se trabajan actividades y después hacemos una puesta en común. Y está bueno incluir desde ese lugar: qué te tocó trabajar, cómo lo resolviste. **Que también tenga ese momento de espacio colectivo,** más allá de que la actividad es adaptada”. (E.4).

Sin embargo, unas pocas docentes, al momento de dar una respuesta sobre cómo buscar incluir a estos alumnos en el aula, mostraron un distanciamiento, una brecha en su reflexión, respecto a las maestras recién mencionadas, ya sea, porque se enfatizó lo racional sobre lo emocional, se remarcó la diferencia con sus pares o se expresó compasión. En este sentido, las docentes respondieron: **“Es necesario contar con más dispositivos, por ejemplo, que haya capacitación docente, tener más docentes de apoyo”.** (E.7); **“Charlar con los niños, que hay cosas que a ese nene le cuestan un poco.** Hay que tener un poco de paciencia. **Hay cosas que le cuestan más que a ellos.** Que lo inviten a jugar. El nene es incluido por momentos. Yo le digo: si pegas, ya no te van a invitar. Uno no sabe hasta que punto puede modificar su conducta. No sabe si lo que pide, lo puede hacer o no. **Se trata de que los alumnos lo incluyan, hasta que se hartan lógicamente por sus conductas”.** (E.5); **“Me mataste. No sé. A lo mejor en un trabajo grupal, en un grupito poner a uno de los nenes. Todo depende de la discapacidad porque, por ejemplo, en el caso de ese nene que cuando vos le hablabas te quedaba mirando y no entendía, si yo le pongo en el grupo, lo pongo por benevolencia, porque el nene no aporta nada. Hay chicos que lamentablemente no pueden aportar. No porque no quieran, sino porque no pueden”.** (E.8).

Aspectos que constituyen la representación social de los docentes, respecto a la educación inclusiva

Alumno con discapacidad

Todas las docentes, al intentar dar cuenta de qué significa para ellas este concepto, hacen hincapié en el aprendizaje. En este punto, muchas se centran en las dificultades de estos niños, en cómo se posicionan o cómo acceden a la enseñanza. Esto se ve plasmado en las siguientes verbalizaciones: **“Son alumnos que tienen dificultades en ciertos aspectos que son de la escuela tradicional. Dificultades que lo llevan a tener distintas maneras de acceder a ese**

conocimiento". (E.2). **"Un niño con capacidad diferente. Un niño que necesita ser acompañado"**. (E.3). **"Es un alumno que procesa, que tiene una forma de aprender diferente al resto"**. (E.4).

No obstante, existe otro grupo de maestras que si bien, también toman en cuenta el aprendizaje y la dificultad ante él, pero que, en contraposición a los mencionados con anterioridad, éstos consideran que ese obstáculo no es propio de los niños con discapacidad. De alguna manera, todos tenemos un ritmo de aprendizaje distinto y nos enriquecemos en la interacción con ese otro. Las respuestas de las docentes, que reflejan lo mencionado son: **"Lo que pasa es que todos tenemos discapacidad, porque tenemos nuestra manera de aprender. Ahora que tiene un diagnóstico, es un nene que determinadas cosas le van a costar más que a otros. Que tiene otros tiempos"**. (E.5). **"Actualmente, después de toda mi experiencia, pienso que son alumnos con diferentes capacidades. Todos aprendemos unos con otros. Ellos aprenden conmigo y yo aprendo con ellos. Cada uno aporta su granito de arena"**. (E.9). **"Para mí es un alumno que tiene capacidades diferentes a nosotros porque necesita aprender de otra manera. Que necesita otras herramientas y un trabajo personalizado para aprender. Pero en realidad, si vos lo hilas más finito, todos tienen un ritmo de aprendizaje distinto. Si vemos así, todos necesitarían tener su propio PPI. Pero está más estigmatizado el chico que tiene discapacidad"**. (E.1).

Esta última docente, es la única que incluye ambas miradas respecto al niño con discapacidad y deja en claro que, si bien tienden dificultades de aprendizajes, todos en algún punto, también las tenemos, pero, en el caso de estos niños, existe un plus adicional, que se relaciona a su discapacidad y que, en consecuencia, puede llevar a la estigmatización.

Interacción docente alumno

Gran parte de las entrevistadas enfatizan lo vincular, considerando que esa interacción, tiene que ser la misma que se da con cualquier otro niño dentro del aula, ya que esto, es lo que posibilita, construir el espacio pedagógico y ubicarse como su referente en ese ámbito. Esto se ve reflejado en las siguientes respuestas: **"Primero, con las personas con discapacidad, tenés que vincularte afectivamente, porque si no, no te da bolilla. Primero es la vinculación afectiva, lograr conectar con esa persona. Una vez que te conectas afectivamente, después podés entrar con herramientas pedagógicas por donde vos quieras. Yo hago esto con todos mis alumnos"**. (E.1). **"Desde la palabra, desde convocarlo y quizás, dependiendo de la discapacidad**

que estemos hablando, **ver de qué forma generar ese vínculo, para que después se produzca ese aprendizaje. Porque si el niño con discapacidad no reconoce a uno como referente, como quien está frente al aula y él está acá para aprender y no se puede vincular con uno, el andamiaje es difícil. Por eso, primero hay que generar un vínculo, que te vea como referente, que se puede generar a través de juegos, charlas, de que te cuente cosas que a él le gustan**". (E.4); **"La interacción tiene que ser la misma que la que se da con los niños sin discapacidad. Cada uno tiene que tomar en cuenta la discapacidad y si es necesario, ser firme igual que pasa con un niño sin discapacidad. No hay que dejarlo de lado, porque la seño es su referente dentro del aula"**. (E.2)

A su vez, están aquellas maestras que coinciden en que es posible implementar la interacción, pero que depende de la creatividad de cada uno, de un tercero que también lo acompañe, o como en una repuesta, no sabe cómo hacerlo. Así se evidencia en las siguientes argumentaciones: "Si estás hablando de niños especiales, generalmente uno interactúa, dependiendo del caso. Porque tenemos discapacidades diferentes. Con este niño que tiene parálisis cerebral, este nene no habla, pero uno trata de llegar, no haciéndolo notar. Por ejemplo, poniendo un video, donde todos participan, no se hace notar que hay un nene especial. Así se motiva más, y el nene se puede incluir, aunque sea escuchando, porque este nene no habla. Por eso las clases son más dinámicas, como para motivarlos. O sea que, **más allá de la dificultad, sí se puede incluir, dependiendo siempre de la creatividad del docente**". (E.7). **"Es la misma relación que con cualquier alumno. Es posible implementarla. En mi caso, el niño, no puede responder a lo que le pido.** Hay veces que está más allá de lo que le diga o le pida. Yo no quiero hacerme responsable de alguien que empuja por las escaleras. O miras o cuidas que no le pase nada a nadie. **Si, que incluyan, pero que traigan a alguien que lo cuide**". (E.5). **"Le tendríamos que prestar más atención, pero no es lo mismo lo que se dice, que lo que se hace. Una cosa es la teoría y otra, es la práctica.** Toda la teoría que te enseñan en el profesorado, cuando estás en el aula, cambia completamente. **Yo creo que sí debe haber algún método. Yo, personalmente, no sabría cómo. No tengo las herramientas**". (E.8).

Desde lo emocional, efecto que tiene en el niño al ser incluido en una escuela común

Se puede entrever, a partir de las argumentaciones obtenidas, que la postura institucional frente al proceso de inclusión, desempeñaría un papel fundamental, ya que, según el punto de vista sobre el cual se apoya, será la manera en que la comunidad educativa actúe. De este modo, está aquel colegio que tiene una mirada inclusiva o, por el contrario, está el otro, que no la tiene. En

cualquiera de ambos casos, estaría influyendo en el desarrollo emocional de los niños con discapacidad.

En este sentido, las respuestas que plantearon una perspectiva inclusiva, consideran que, si se da con naturalidad, el niño se siente bien porque está acompañado, además de ir ganando habilidades sociales, confianza en sí mismo, lo cual influye para que despierte en él, el interés hacia el aprendizaje. Esto se ve plasmado en las siguientes verbalizaciones: **“Si es una escuela que está acostumbrada y si es un niño que empezó desde nivel inicial, es espectacular. Es súper rico para el chico y para el grupo. Si empieza desde pequeño, esto se naturaliza, se da el contacto, el compartir con el otro”**. (E.3). **“Está buenísimo que pueda venir a un colegio inclusivo. Porque se siente desde un lugar acompañado. Siente que puede estar con compañeros de su misma edad”**. (E.4). **“Seguramente va a ir ganando habilidades sociales, confianza en sí mismo. Seguramente por compartir y por imitación va a adquirir hábitos nuevos, conductas sociales. Esto lo veo positivo”**. (E.6). **“Esto es muy positivo porque al integrarlo, es que despierta más el interés hacia el aprendizaje. Porque al estar incentivado, motivado, integrado es como que, emocionalmente, se nota más el avance de un chico con dificultades diferente”**. (E.7).

En cambio, en aquellos colegios que no tengan un criterio inclusivo, estos niños no tendrían un sentimiento de pertenencia al grupo, serían vistos como bichos raros, en consecuencia, podría ser que sufran. Da a lugar a esta perspectiva, las expresiones que a continuación se presentan: **“Hay dificultades. A veces, el integrado, no es integrado. Lamentablemente, no es integrado. En mi caso, en este colegio que estoy ahora, la culpa de todo lo que pasaba, lamentablemente, recae en el integrado. El integrado no se mueve, pero es el que tiene la culpa de todo. Por eso me pregunto, hasta que punto, está bueno que un nene con dificultades esté en un colegio normal, si no se va a sentir integrado. Es como querer hacerle un beneficio y a su vez, le estas haciendo un daño. Porque, cuando son rechazados, porque no quieren jugar con él, uno como docente, no sabe qué hacer. Por ejemplo, hay días, en que un nene molesta al integrado y éste responde. Y ahí tenes el problema. Que es el integrado, decía el compañero y yo sé que el integrado no era, porque yo lo veía cómo lo molestaba y el integrado reaccionaba, como cualquiera de nosotros responde, cuando alguien nos molesta. Entonces, yo no tenía problema con el integrado, sino con el otro nene y con su familia que no entendía que era él que lo molesta. Te soy sincera, yo siento que no hay mucha inclusión en este colegio. A veces, pienso que ellos sufren por lo que no pueden hacer o por la relación con los otros, porque el grupo no lo acepta. Por ejemplo, para jugar, al integrado no lo busca nadie, porque es la realidad.**

Si tienen que armar un equipo, un grupo, es muy difícil que un grupo lo elija”. (E.8). “Yo veo con una mirada de que todos somos diferentes. A veces, el colegio es una burbuja, porque afuera hay otras realidades. Pero si compartiéramos las clases de manera natural, afuera del colegio, no se marcaría a la gente como diferente. **Si un colegio no interactúa de manera natural con los niños con discapacidad, esos chicos cuando vengan al cole, van a ser un bicho extraño**, cuando en realidad tenemos que naturalizar de que ellos también comparten con nosotros. Poder interactuar con sus pares es lo que beneficia emocionalmente a estos chicos”. (E.9).

Alcance de la implementación de la normativa vigente

Formación docente para realizar un proceso de inclusión dentro del aula

Por unanimidad, todas las docentes coincidieron en que, en ningún momento, durante su formación en el profesorado, recibieron información para trabajar con niños con discapacidad dentro del aula. Así mismo concuerdan en que, es la práctica lo que le permite adquirir experiencia para poder trabajar con ellos. Esto se ve reflejado en las siguientes respuestas: **“El profesorado no te da las herramientas. Te da la práctica”**. (E.3). **“La verdad es que me recibí hace muchos años. En ese entonces no se hablaba de inclusión. No había materias en el profesorado. Lo voy aprendiendo en el andar”**. (E.6). **“No, falta mucho. Uno en la marcha, en la práctica y las reuniones se va capacitando. Llega un momento que tenes herramientas que podés utilizar. Pero en lo que respecta a la carrera, falta mucho”**. (E.9).

Ahora bien, buena parte de las maestras, sin embargo, señalan que recibieron asesoramiento, ya sea desde el gabinete del colegio, de los profesionales externos y de las maestras integradoras que acompaña al niño dentro del aula. De la siguiente manera, lo expresan las entrevistadas: **“Nunca recibí formación en el profesorado. El único asesoramiento que tenemos es el del gabinete que está permanentemente para atender esas necesidades. Con el tiempo fui adquiriendo herramientas porque me involucré en la situación. Pregunté al equipo de gabinete o a las maestras integradoras algunas cosas. Así uno va aprendiendo cosas. Por ejemplo, si un día no viene la maestra integradora, uno sabe cómo trabajar para acompañarlo ese día”**. (E.2); **“Nunca hice ningún curso, pero sí, desde la escuela, el gabinete nos asesora y nos da material si necesitamos** o nos da el informe del alumno, nos acerca los estudios que se le hicieron, las evaluaciones y a partir de ahí, también nosotras investigamos. Queda muy a criterio del docente, ver cómo hacer que ese niño aprenda. **En el profesorado tampoco hay un espacio. Al menos, cuando yo cursé no había ninguna materia que sea**

inclusión o que tenga que ver con la integración escolar". (E.4); **"Cada vez que tenemos un caso, siempre tenemos comunicación con la psicopedagoga del colegio, la familia, con los profesionales que trabajan con ese niño fuera del colegio**. Nos pasa que cuando el chico está realizando algún tratamiento, queremos saber cómo trabajan con él en el consultorio para aunar criterios y trabajar de la misma manera. Sabemos que teniendo la misma mirada se lo acompaña mejor". (E.9)

Cabe resaltar, que únicamente un par de docentes realizaron cursos de capacitación sobre el tema por iniciativa propia y en un ámbito por fuera del colegio. No obstante, no en todos los casos se pudo plasmar la teoría en la práctica. Así se observa en las verbalizaciones: **"Recibí información durante mi formación como psicopedagoga. Después, también en los cursos que hice en el Arzobispado de la Ciudad de Buenos Aires, que los hice por mi cuenta y era acerca de cómo incluir en el aula. Y después, capacitaciones personales"**. (E.1). **"Hace mucho, hice un curso sobre inclusión en la UBA, organizado por COPIDIS. Pero una cosa es la teoría y otra es la práctica. Prácticamente trabajo desde mi experiencia"**. (E.5).

Prácticas pedagógicas inclusivas dentro de la institución

Todas las docentes coinciden, en que en el colegio donde trabajan, realizan inclusión y que, además, en este espacio, se dan momentos de reflexión sobre esta temática. No obstante, a partir de sus respuestas, están aquellas maestras que sostienen este punto de vista porque, en la cotidianidad, interactúan con el equipo orientador o porque esta temática, se conversa en las jornadas EMI, tal como se observan en las siguientes afirmaciones: **"Si, charlamos con el equipo de orientación antes de tomar el grupo, para saber cómo abordar cada integración**. Además, periódicamente tenemos reuniones donde estamos nosotras, con el equipo y las familias. **Siempre hay momentos para conversar"**. (E.2). **"Si. Por ejemplo, en los espacios de mejoras institucionales se habla. De hecho, un EMI, lo preparó la coordinadora de integración y habló de eso. Habló de la ley, de la normativa. Nos pasa a nosotras, a veces, que no sabemos quién se ocupa de hacer el PPI, las adecuaciones. Se habló de esto, de las responsabilidades compartidas"**. (E.4).

Y, por otro lado, están aquellas educadoras que consideran que se concretiza esta práctica inclusiva dentro del contexto de su trabajo, porque se conversa en algún momento del día con los alumnos sobre cómo tiene que ser la conducta de uno frente al otro; porque hablan entre los docentes, en el pasillo, de algún niño con discapacidad o, porque van evaluando si algunos niños

continúan o no en el colegio. Sin embargo, en todas estas reflexiones, no se aborda el tema puntual de discapacidad. De esta manera, los enunciados que lo justifican son: **“Si, por ahí momentos de reflexión hay. Pero es más que nada, algo verbal. Por ahí, los directivos, después de izar la bandera, hablan de ser buen compañero, que hay que respetar al otro, que el otro puede que no sea igual a mí. Mucho más que eso, no recuerdo. No hablan por el lado de la discapacidad.** Pero después, no sé si se podría llegar a poner en práctica. Verbalmente se dice mucho, pero hay que ver si del dicho al hecho si se hace tanto. **Nosotros nunca trabajamos temas de inclusión, de discapacidad. En las EMI, nunca nos explicaron sobre qué hacer cuando tenemos un nene integrado. Nunca nos hablaron de cómo actuar cuando un compañero no lo acepta.** Lo hacemos de oído, de sentimiento, pero no porque tengamos una preparación”. (E.8). **“Si, de manera permanente, en los pasillos, conversamos entre las docentes, pero no sabemos cómo abordar. Cuando se puede, a la salida de un turno y la entrada del otro, en esos 15 minutos hay mucho para hablar entre nosotras, pero no hacemos de inclusión.** Los directivos tienen cero tiempo para hablar con nosotros. Tienen muchos papeles, actas, cosas importantes y no tienen tiempo”. (E.5). **“Sí. En las reuniones de ciclo, hay momentos de reflexión de seguir pensando en los contenidos, en la trayectoria escolar de cada alumno, pensar en los recursos, en las estrategias para que siga avanzando cada uno de los casos.** A estas reuniones viene la directora de la escuela integral interdisciplinaria. Se conversa con las docentes del grado, con la maestra integral, que es la que viene dos o tres veces por semana y con el acompañante docente del niño con discapacidad, que es la que está todos los días en el grado con el nene. Estos espacios se plantean cada 15 días o semanalmente, depende de la organización de la institución. **En estas reuniones, con la maestra integral se va evaluando si ese niño sigue en escuela común o pasa a una escuela especial”.** (E.7).

Modelo de integración o de inclusión y su incumbencia en la práctica docente

Estrategias que implementa la docente para trabajar con el niño con discapacidad

Casi la totalidad, planteó diferentes maneras de acompañarlos dentro del aula, ya sea, realizando adecuaciones de acceso, teniendo en cuenta sus tiempos para apropiarse de los contenidos, darle la oportunidad de expresarse de una manera diferente para transmitir sus ideas y el trabajo conjunto con la maestra integradora. Las opiniones que refieren a ello son: **“En algunas actividades, trato también que sea accesible para ellos. Por ejemplo, escribir en imprenta algunas cosas para que ellos también puedan copiar. Sería para todos, pero en esos casos, sería puntualmente pensando en ellos,** para que sea cada vez menos lo que haga la integradora.

A veces, si no vino la integradora, cambio en el momento la actividad, así puede participar”. (E.2). **“Le doy el grueso de la actividad, que requiere más concentración, al comienzo de la mañana. Es en ese momento cuando tiene más atención y ahí le doy las actividades que considero más importante”**. (E.5). **“El otro día me pasó una situación con el niño disléxico. Él me estaba transmitiendo una idea con una palabra que parecía otra cosa y todos entendíamos esa otra cosa. Se enojó y me dijo, te lo dibujo seño. Pasó al pizarrón y me dio pistas dibujadas para que yo llegara a entender su palabra. En este caso, yo no tengo que adaptar, sino tengo que estar más atenta a tratar de entender lo que dice, o darle la oportunidad de expresarse de otra manera para darse a entender”**. (E. 7). **“La estrategia que implemento es la elaboración del PPI, en conjunto con la maestra integradora. Vos como autoridad del aula, tenés que estar informada y seguir el proceso de ese niño o niña que tiene integración. Hay chicos que tenés que recordarle a la familia determinadas cosas y es uno, la autoridad en el grado. A veces, la maestra integradora falta y vos tenés que explicarle”**. (E.1).

El alumno con discapacidad, modifica la dinámica del aula

Teniendo en cuenta lo recién señalado en esta categoría, la práctica pedagógica parecería coincidir con el modelo de inclusión. Sin embargo, casi la totalidad de las docentes coincidieron en la idea de que, la presencia de los niños con discapacidad, modifica la dinámica del aula, puntualizando en dos aspectos.

El primero, se relaciona con lo conductual, porque dependiendo de la discapacidad, ya sea por las características personales, donde es necesario el trabajo uno a uno o por el comportamiento disruptivo que puede manifestarse en algunas ocasiones, tensiona al docente y a los pares, interrumpe la clase y en algunas circunstancias, puede que se modifique la planificación de ese día. Así lo expresan las entrevistadas: **“Si, la modifica. Decirte que no, estaría mintiendo. Modifica, dependiendo de la discapacidad. Por ejemplo, un niño autista, si está muy exigido, puede que comience a gritar o sale corriendo del aula, entonces, eso al grupo lo altera, lo tensiona. Al maestro también”**. (E.1). **“100 por ciento. Desde mi experiencia siempre me gustó guiar a mis alumnos de forma personal, en un trabajo uno a uno. Pero ahora, es permanentemente interrumpida esa situación. No se puede. Se levanta, pega. Cuido eso o le explico algo a alguien o corrijo cuadernos. Ya casi no corrijo cuadernos porque si corrijo, no lo veo y puede hacer algo. No puedo bajar la mirada. Perjudica. Afecta la enseñanza del resto. Afecta en los contenidos escolares al grupo”**. (E.5). **“En este nuevo colegio, hay un nene que grita y se golpea, ahí sí modifica. Porque si vos ese día tenés pensado dar 2 horas de tal**

materia y él tiene esa conducta, ahí se modificó todo, porque ha pasado que tenés que sacar a los chicos del aula. Si modifica”. (E.8). “Si modifica, porque, por ejemplo, a la tarde que soy profesora de idioma, el nene integrado no tiene a su maestra integradora porque ella va solo a la mañana. Este es un caso particular, porque yo doy una clase y el nene me observa de lejos y yo me acerco de manera particular porque él está acostumbrado al uno a uno. Entonces lo que modifica es que, yo doy una consigna y lo acompaño más a él, porque necesita más apoyo, otro tipo de apoyo porque no llega a hacer todo. Si yo me siento a hacer las cosas con él, me falta el apoyo para el resto porque con él tiene que ser el uno a uno. Yo trato a todos por igual, pero él necesita el uno a uno”. (E.9).

El segundo aspecto al que las docentes aluden, tiene que ver con la presencia de la maestra integradora y la cantidad que hay de ellas, en cada grupo. En este sentido, consideran que son personas extrañas a la clase que también tienen que ser incluidas. Además, con ellas, hay que acordar el trabajo pedagógico que se va a realizar. Todo esto, modifica la dinámica de la clase. De esta manera lo expresan las maestras: “A veces, tenés dos o tres integradoras. Una vez, tuve tres integradoras y una enfermera, porque el nene tenía hecho una traqueotomía y, como se podía broncoaspirar, se quedaba afuera. Esto también tensiona al maestro, porque vos sos la autoridad, tenés que manejar al grupo, dar tu clase y los chicos tienen que incluir a esta persona que no conocen. Para el grupo no es fácil. Acá se hizo siempre muy fluído, pero depende de la institución. En otro colegio donde trabajé, a veces, es el distinto”. (E.1). “A ver, sí es cierto que se modifica, comparando un aula sin integración con un aula con integración, porque tenés otros docentes, porque tenés que hacer otro trabajo pedagógico con esas maestras integradoras en donde tenés que acordar distintas adecuaciones”. (E.4). “Sí, porque hay que pensar en esos chicos más allá de sus adecuaciones. No es lo mismo si están o no están. El grupo se maneja distinto. La dinámica se nota cuando los niños están o no. También es importante si hay una inclusión o son varias en el grado. La cantidad de inclusiones también es importante, porque también modifica. Yo tengo 3 inclusiones y cada uno, con su maestra de apoyo. No es lo mismo si vienen las 3 o si falta una. Cambia el funcionamiento del grupo, porque cuesta más que hagan silencio o que se pueda crear hábitos”. (E.2).

Discusión

La presente investigación, cuya temática relacionada a la representación social sobre la educación inclusiva y el rol de los docentes de la escuela común, puso en evidencia, no sólo, la existencia de un amplio repertorio de bibliografías al respecto sino, además, la multiplicidad de estudios relacionados con este trabajo, los cuales contribuyeron al desarrollo del debate, que a continuación se lleva a cabo.

En principio, tomando en cuenta la singularidad de cada alumno con discapacidad, al momento de llevar a cabo las prácticas pedagógicas inclusivas, las maestras plantearon que es necesario contar con una planificación y didáctica especial para poder tener en cuenta, las necesidades de cada uno de ellos. Estos resultados son compatibles con otras investigaciones, tales como las que refieren González (2018) y Cárdenas Hernández et al. (2019) que coinciden en que, para lograr que la educación sea inclusiva, el docente debe considerar los tiempos individuales para adquirir los aprendizajes, recurriendo para ello, a diferentes estrategias que flexibilicen la forma de apropiarse de los contenidos.

Ahora bien, en cuanto a la concurrencia del niño con dificultades en la escuela común, se encontró que las docentes coincidían en que, era apropiada la idea de su presencia en las instituciones. Sin embargo, dentro del grupo de las docentes entrevistadas surgió una discrepancia en torno al aspecto social que involucra todo proceso de inclusión. De este modo, un grupo de ellas, consideró que, en algunos casos, la presencia de estos niños en los colegios regulares tendría que ser para focalizar la parte social y en contra turno, concurrir a una escuela especial, que aborde la parte cognitiva que es la dimensión desfasada, con relación a sus pares. En este punto, si bien la consideración respecto a concurrir una jornada a la escuela especial, no está presente en los resultados obtenidos por Fernández (2020) y Catalán González (2020), sí se puede señalar que, sus investigaciones son coincidentes con ésta, en tanto plantean que, los aprendizajes que puedan tener los niños con discapacidad, son escasos. Y además que, en la cotidianidad de la escuela común, con estos niños, se pone el énfasis en los aspectos sociales, emocionales y recreativos.

En esta línea de reflexión, el otro grupo de maestras convocadas y recién mencionadas, también coincidieron en que estos niños deben concurrir a la escuela común, pero puntualizaron lo social, como el aspecto que obstaculiza la inclusión de estos niños, en tanto sus intereses o conductas dificultan la vinculación con los otros, motivo por el cual, tendrían que ir a otra clase de institución. Aun cuando esta última consideración, el cambio de colegio, no fue tenido en cuenta por Muñoz Saldarriaga, et al (2018), la puntualización coincidente con la presente investigación fue que ellos también observaron esta postura ambivalente por parte de los docentes. Ellos fueron

concomitantes con la idea de que estos alumnos debían ser incluidos en la escuela común, pero observaron que, en la práctica diaria, la mirada estaba puesta en el déficit que presentaba cada niño, en aquello que marcaba la diferencia, lo cual obtura la implementación de la práctica inclusiva dentro del aula.

En aquellas instituciones donde las maestras no contaban con el acompañamiento de los docentes de apoyo, se advirtió que, cuando hay alumnos con discapacidad, el trabajo áulico aumenta debido a la demanda de éstos, lo que implica, acentuar la mirada hacia ellos. Similar opinión se ve plasmado en lo hallado por Catalán González (2020) quien menciona que la presencia de niños con discapacidad, incrementa el trabajo del docente dentro del aula, porque son estos adultos los responsables de que se haga realidad la inclusión. Vinculado con esta idea, el mismo investigador, refiere que existe una disparidad en cuanto a los logros académicos, los cuales se relacionan a la propuesta pedagógica que se les brinda a los niños integrados y a sus pares. En virtud de ello, la presente investigación es compatible con lo recién mencionado, dado que, los docentes sostienen que en los niños con discapacidad pueden vislumbrarse sus logros, pero estos resultados no se ven plasmados en relación con sus compañeros, ya que éstos se encuentran en desventaja debido a que decae la enseñanza hacia ellos, como consecuencia de la atención que brinda el docente a la demanda de aquellos.

En lo que respecta al conocimiento que poseen las docentes sobre el proceso de inclusión se identificó que, aquellas que recibieron formación en la materia, contaban con las herramientas necesarias para implementarlas en la cotidianidad del aula y adoptaban así, una postura segura y con convicción, lo que permitía hacer realidad una mirada inclusiva. Esto es coincidente con los datos que ofrecen las investigaciones de Muñoz Saldarriaga et al. (2018) y Vega Guamán (2022), quienes concuerdan en que los docentes con mayor formación para trabajar con niños con discapacidad dentro del aula, cuentan con una mejor predisposición hacia la inclusión, confiriéndoles confianza, lo cual se concretiza en las prácticas pedagógicas inclusivas.

Ahora bien, en el caso de aquellas educadoras que no cuentan con la capacitación para una formación inclusiva, expresan la necesidad de hablar y reflexionar sobre el tema, así como, la sensación de inseguridad respecto a cómo abordar cada situación, encontrándose bajo una gran presión, al trabajar en este contexto. Todo ello incide para que las docentes asuman una postura negativa hacia la práctica inclusiva. Catalán González (2020) y Vega Guamán (2022) en sus investigaciones, son coincidentes con ésta, porque plantean que la sobre exigencia al desempeñar su trabajo con los alumnos con discapacidad, sin contar con los conocimientos necesarios para

hacerlo, opera de manera negativa, ya que esta sensación se traslada a la práctica diaria, a modo de hastío, desaliento y miedo.

Finalmente, otro de los hallazgos obtenidos en esta investigación plantea que, cuando se habla de prácticas pedagógicas inclusivas, cobran relevancia, no sólo las actitudes de los docentes y las capacitaciones que puedan recibir, a fin de implementarlas en el día a día. En la misma medida, tendría importancia la presencia de las maestras de apoyo para la inclusión, en el acompañamiento cotidiano de estos niños. El estudio llevado a cabo por Mora Alejo (2019) expone similares resultados. De esta forma, en el vínculo uno a uno con estos niños, la limitación de recursos didácticos y de apoyo profesional, la insuficiente formación docente, al igual que la actitud que asuma el educador, serían aspectos relevantes, en tanto, influyen de tal modo que, posibilitan o no hacer efectiva la práctica inclusiva en la dinámica diaria.

Sin embargo, continuando con esta perspectiva, en el grupo de docentes entrevistadas para este trabajo, algunas de ellas, expusieron otra mirada respecto a la presencia de la maestra integradora en el aula, perspectiva que discrepa con lo recién planteado. De este modo, se sostiene que, la cantidad de profesionales que se encuentran en el aula acompañando a los niños con discapacidad, sería lo que actúa como obstáculo, en vez de operar como facilitador en el proceso de inclusión. Por consiguiente, la conclusión a la que se arriba es que, a mayor número de maestros integradores en el aula, resulta más complejo manejar la dinámica en ese espacio, en tanto, el docente debe buscar la manera de acordar la forma de trabajar con cada uno de los profesionales y el grupo de niños, tienen que incluir a personas ajenas al grupo.

Conclusiones

Teniendo como punto de referencia los resultados obtenidos, esta investigación permitió contar con un panorama respecto a las representaciones sociales de los docentes de escuela común, frente al proceso de inclusión, que se detallan en las siguientes conclusiones.

En principio, hay que destacar que se logró identificar que, a pesar de que las docentes afirmaron que los niños con discapacidad deben concurrir a la escuela común y que se debía respetar sus particularidades, reforzando la idea de que todos son diferentes, aquellas, permitieron

entrever en sus respuestas, ideas preconcebidas y prejuiciosas, las que daban lugar a conductas ambivalentes.

Por otro lado, en la dinámica diaria, cobra relevancia la interacción entre el docente y el niño con discapacidad, en tanto permite construir un espacio pedagógico desde lo vincular, que posibilita que ese docente ocupe un lugar significativo dentro del proceso de aprendizaje de ese alumno, en tanto se ofrece como alguien que lo acompaña. Sin embargo, si no hay posibilidad de que se instale ese lugar, el educando no llega a tomarlo como referente, por ende, podría quedar fijado a la díada maestra de apoyo – alumno con discapacidad, en la que es escasa la intervención del docente de grado; o bien, librado a la dinámica demanda – atención, donde se encuentra obturada la posibilidad de establecer una adecuada comunicación e intercambio al momento de enseñar y aprender. En lo planteado, queda en evidencia que, la representación social, esa particular mirada de la realidad, por parte del docente, es lo que condiciona la práctica pedagógica inclusiva, ya que puede actuar como facilitador o como obstáculo al momento de buscar implementarla.

Ahondando en el concepto de las representaciones sociales, sabiendo que éstas se construyen mediante la experiencia y la información que se recibe, cobra importancia las respuestas de las docentes, respecto a la capacitación sobre inclusión. Así, se identificaron dos posturas muy significativas y disímiles. La diferencia entre ambas, estaba marcada por la viabilidad de contar con el apoyo de un equipo de orientación de perspectiva inclusiva o de carecer de este soporte. Ubicarse en una u otra experiencia cobra un valor relevante, en tanto, la estructura simbólica que se pueda constituir a partir del sentido que le ofrece la formación en inclusión, es lo que, en parte, condiciona las actitudes que asuman los educadores, en el día a día. Por ende, aquellos que cuentan con los recursos conceptuales necesarios, manifestaron una manera de actuar orientada a la práctica inclusiva, empleando estrategias pedagógicas pertinentes a las posibilidades de cada educando y asumiendo una actitud positiva en la interacción con ellos, lo que denota confianza y convicción en lo que realizan. Sin embargo, están aquellos que no reciben el asesoramiento pertinente, en cuyo caso, los sentimientos de inseguridad, disconformidad y desazón, se ven plasmados en las actitudes negativas que no favorecen la inclusión de estos niños.

Cabe hacer una salvedad al respecto, ya que, recibir una capacitación en el tema, no es condición sine qua non para que el docente asuma una postura inclusiva. Las vivencias y representaciones previas que posean respecto a la discapacidad, también deben tenerse en cuenta como factores que influyen en la interacción.

Por otro lado, los resultados mostraron que si bien existe una ley sancionada que asegura el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se observa una divergencia al momento de implementarla, en tanto los organismos encargados de asegurar la integración, no siempre ofrecen la capacitación suficiente para abordar la inclusión educativa en el colegio y dentro del aula. Así mismo, esta realidad se hace extensible también en el nivel superior, durante la formación de los futuros docentes, quienes no tienen pautado dentro de la propuesta curricular, ni los contenidos ni las prácticas para implementarlas, en el momento que lo requieran.

Finalmente, considerando lo desarrollado con anterioridad, puede decirse que actualmente la educación inclusiva ocupa una posición dicotómica. La sanción y puesta en práctica de la Nueva Ley de Educación, no es suficiente para que se refleje en lo cotidiano, la inclusión real de los niños con discapacidad. De este modo, la práctica docente se encuentra en un período de transición, buscando implementar nuevas perspectivas, que aluden al modelo inclusivo, pero con planteamientos que todavía denotan una perspectiva que responde al modelo de integración, propio del paradigma rehabilitador.

Limitaciones de la investigación

Se tienen en cuenta para este apartado, los obstáculos metodológicos que surgieron en esta investigación. En este sentido, se puede mencionar la cantidad de casos explorados. De este modo, la limitación está dada en la pequeña muestra que se utilizó, por lo cual se requiere una ampliación, para una mayor representatividad.

Aportes y contribuciones de la investigación

Se propone como futuras líneas de investigación ampliar la muestra respecto al espacio geográfico. En este sentido, podría tomarse en consideración otras ciudades capitales del país, para verificar si lo hallado en este estudio se corrobora en todo el territorio nacional o, el hecho de ser

una investigación realizada en C. A. B. A., modifica las representaciones sociales que tienen los docentes de la escuela común respecto a la inclusión de niños con discapacidad.

Propuestas de intervención

Al hablar de prácticas pedagógicas inclusivas, es necesario considerar el vasto y complejo entramado de interacciones, comunicación y participación de los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa. Para que dicha práctica se logre concretar siendo realmente inclusiva, será necesario contar con los saberes teóricos y prácticos para implementarlos cuando lo requiera la situación. Desde esta línea de pensamiento, surgen las siguientes sugerencias que plantean que, durante la formación de los futuros Lic. en Educación y en Psicopedagogía, se dicte en ambas carreras, una materia que tenga como eje directriz, la implementación del proceso de inclusión, en los diferentes niveles educativos, con la finalidad de formar, asesorar y acompañar a los integrantes de la comunidad educativa.

En correlación con lo planteado, surge una segunda propuesta, que complementa la anterior. De esta manera, en dicha instancia, los futuros profesionales, tendrían que realizar, además, pasantías en las instituciones de formación docente, donde mediante talleres, lleven a la práctica lo teorizado respecto a la inclusión de estas personas.

Por último, la siguiente propuesta está orientada a los psicopedagogos que se encuentran ejerciendo en alguna institución. Así, se plantea establecer espacios de concientización mediante la implementación de talleres dirigidos a los docentes, en los que se focalice sobre el lugar en el que se encuentran posicionados, cuando se habla de inclusión, para que, de este modo, puedan reflexionar sobre la importancia de tomar conciencia de su actitud y de lo que le genera emocionalmente el trabajo diario con estos niños, para luego, si es necesario, buscar modificarla. Trabajar sobre esto, sería una manera de realizar prevención primaria, guiados hacia el interés común que es la inclusión.

Referencias

- Acuña, A. I. (2017). *Integración vs inclusión: Impacto en la construcción identitaria de niños y niñas con discapacidad*. X JIDEEP Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, La Plata, Argentina.
- Agudelo Gómez, M. I., Areiza Valencia, N. A., Arias Restrepo, D. S., Bustamante Londoño, A. M., López Monroy, Y., Roldan Rengifo, S. P., Soto Maya, N. y Zapata Zapata, L. B. (2008). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual* [Proyecto de Grado, Universidad de Antioquía]. <https://hdl.handle.net/10495/27918>
- Aizencang, N. (2018). Sobre las prácticas psicopedagógicas en el nivel inicial: ¿Prácticas inclusivas?. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra y C. Serra (Eds.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp. 132-148). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva_interactivo_0.pdf
- Álvarez, M. F., Almará, N. y Rodríguez, S. (2007). Los derechos educativos de las personas con necesidades educativas especiales. Cobertura e integración [Sesión 11]. IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Córdoba.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Blanco, R. (2014). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 411-437). Alianza Editorial. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18046?show=full>
- Bleichman, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Csie. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

- Cárdenas Hernández, C. I., Castillo Rubiano, L. S. y Cerón Vargas, A. A. (2019). *Representaciones sociales de educación inclusiva en los docentes de la institución educativa Misael Pastrana Borrero* [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://grupoimpulso.edu.co/project/39>
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Reice, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 10, 6-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841002>
- Catalá, J. R. y Criado Tejón, M. (2019). *Inclusión escolar de niños con discapacidad intelectual: Utilización de apoyos y ayudas didácticas* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Mar del Plata]. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1101>
- Catalán González, M. (2020). *Las representaciones sociales de docentes de la comuna de Peñaflores, referentes a sus alumnos con necesidades educativas especiales* [Tesis de Magister, Universidad Andrés Bello]. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/17208>
- Cepeda Sánchez, J. (13 de julio de 2018). Pensando el enigma de la subjetividad a través de la diversidad. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 25, 233-258. <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.08>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V., Melchior, M. y Battistuzzi, L. (2015). *Construyendo una Educación Inclusiva. Algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. Asociación Azul. <https://www.researchgate.net/publication/340132561>
- Dirección General de Planeamiento Educativo. (2009). *El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/herramientas2009/pdf/trabajo_aula_perspectiva_%20inclusiva.pdf
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durand, D., Font, J., Marín, N., Miguel, E., Parrilla, M. A., Rodríguez, P., Sandoval, M. y Soler, M. (enero de 2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53. https://www.researchgate.net/publication/39206675_Educar_sin_excluir

- Enright, P. (2019). La inclusión educativa como desafío colectivo: Entre citas y reflexiones. En T. Vinacur y J. M. Bustos (Eds.), *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*, (pp.101-112). Biblioteca del Congreso de la Nación. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>
- Erazo Moreno, A. N., Palechor Paz, N. I. y Piamba Urbano, K. V. (2019). *Concepciones de los docentes acerca de las prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con discapacidad en la Escuela Normal Superior de Popayán* [Tesis de Grado, Universidad de Popayán]. <http://unividaufp.edu.co/repositorio/files/show/189>
- Espejo Sepúlveda, E. A. (2018). *La práctica pedagógica inclusiva en el aula, una respuesta a las convicciones docentes* [Tesis de Magíster, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3351>
- Fernández, G. M. (2020). *Las representaciones de los docentes sobre el aprendizaje en alumnos con discapacidad intelectual que son sujetos de apoyo* [Tesis de Grado, Universidad Nacional del Comahue]. <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/uncomaid/16629>
- Filidoro, N. (2019). Incluir es poder preguntarse dónde está el otro. En T. Vinacur y J. M. Bustos (Eds.), *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE*, (pp. 81-99). Biblioteca del Congreso de la Nación. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/La-inclusi%C3%B3n-escolar-de-los-ni%C3%B1os.pdf>
- Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Teregi (Ed.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, (pp.319-348). Siglo XXI editores Argentina.
- Garnique Castro, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, XXXIV (137), 99-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223062007>
- Garnique Castro, F. y Gutiérrez Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: Un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848004>

- González, V. (2018). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° S027* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/267>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P. y Sanhueza Henríquez, S. (julio 2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural por título*, (25), 51-59. <http://hdl.handle.net/2133/3301>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández, F. (30 de abril de 2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectiva*, 25 (1), 171-206. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Janin, B. (2016). *La escuela y la constitución subjetiva*. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-05/2016-%20Circ.%205-%20Documento%20La%20escuela%20y%20la%20constituci%C3%B3n%20subjetiva.pdf>
- Ley 26.206 de 2006. Disposiciones generales del Sistema Educativo Nacional. 14 de diciembre de 2006. B. O. No. 31062.
- Marchesi, A. (2014). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 22-43). Alianza Editorial. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18046?show=full>
- Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10606>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R. y De la Iglesia Mayol, B. (22 de marzo de 2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educación Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz Saldarriaga, P. A., Velásquez López, H. I. y Asprilla López, W. F. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad* [Tesis de Magister, Universidad Pontificia Bolivariana]. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4014>
- Nicastro, S. (2018). Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra y C. Serra (Eds.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía* (pp.149-162). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva_interactivo_0.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/19L_ladiscapacidad.pdf
- Parrado Manzano, J. J. (2020). *Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12385>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Ramírez Valbuena, W. A. (2017). La inclusión: Una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

- Reyes, B. (2009). La educación construye sujetos... cuando no los destruye. La prioridad de la acumulación de la información se presta a la destrucción de la subjetividad. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 7, 15-36. <https://doi.org/10.17163/soph.n7.2009.01>
- Rojas Buendía, M. del M. (2017). La transversalidad del derecho a la accesibilidad: Ajustes razonables en el ámbito local y en la participación política social. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 25, 151-162. <https://doi.org/10.20318/universitas.2017.3560>
- Sánchez, M. (2017). La evolución de la imagen social de la discapacidad. *Sobreruedas*, 96, 6-8. https://siidon.guttmann.com/files/sr_96_2018_digital_0.pdf
- Sisini, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma?. *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14. <https://www.uepc.org.ar/conectate/integracion-o-inclusion-escolar-un-cambio-de-paradigma/>
- Skliar, C. B. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar: A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 153-164. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130153A>
- Terrones Rodríguez, A. L. (2017). La construcción de la intersubjetividad desde la hermenéutica trascendental. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 22, 175-192. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.07>
- Tumburú, C. (2021). La intervención psicopedagógica como generadora de prácticas inclusivas. *Revista Ruedes. Red Universitaria de Educación Especial*, 9, 154-176. <file:///C:/Users/ADM/Downloads/RUEDES+9-2021-TUMBURU+P154-176.pdf>
- Vega Guamán, A. E. (2022). *Las representaciones sociales de los docentes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa "Lucila Santos de Arosemena" de la ciudad de Quito durante el año lectivo 2019-2020* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/8993>
- Vinocur, S. (2017). Las prácticas psicopedagógicas en la escuela. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, S. Mantegazza, B. Pereyra y C. Serra (Eds.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)*, (pp.61-73). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas_interactivo_0.pdf

Yadarola, M. E. (2007). El aula inclusiva, el espacio educativo para todos. Primer Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down, Buenos Aires, Argentina.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9nicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

Anexo

Anexo 1: Consentimiento informado

Yo, _____ acepto participar voluntariamente en el estudio: La representación social sobre la educación inclusiva y el rol de los docentes de la escuela común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, frente al proceso de inclusión de niños con discapacidad.

Declaro que se me ha informado que es un trabajo de investigación para la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Licenciatura en Psicopedagogía de UFLO Universidad. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a las preguntas durante la entrevista que se desarrollará a continuación.

Los datos personales, que se colocan al pie del presente consentimiento, al igual que mis respuestas u opiniones serán confidenciales. De este modo, los resultados no serán ligados a ninguna información que brinde, resguardando mi privacidad.

Así mismo, la investigadora responsable del estudio, María Celia Ludojoski, me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas, preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar o mcludojoski@gmail.com

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración

D. N. I.

Fecha:

Firma:

Anexo 2: Modelo de entrevista a docentes

Datos personales

Nombre:

Edad:

Ocupación:

Años de experiencia docente:

Objetivos

Indagar qué conocimiento poseen los docentes respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas.

Identificar los conceptos que constituyen la representación social de los docentes respecto a la educación inclusiva.

Describir los alcances de la implementación de la normativa vigente.

Explorar si las prácticas de los docentes responden al modelo de integración o inclusión.

Guía de preguntas

Qué idea tenía acerca de los niños con discapacidad antes de trabajar con ellos. Y actualmente, se modificó con la práctica.

Recibió alguna formación o asesoramiento para llevar adelante una inclusión en el aula. Cuándo y dónde.

Cómo podría definir el concepto de prácticas pedagógicas inclusivas.

Qué entiende usted por: alumno con discapacidad

Qué opina de que los niños con discapacidad concurren a los colegios regulares

Los niños con alguna discapacidad que están en la institución donde usted trabaja, realizan actividades pedagógicas de inclusión en el aula, junto a sus pares o en otro espacio físico. Por qué.

Considera que la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula, modifica la dinámica de las actividades.

Qué aspectos considera que son relevantes abordar en el aula para que los niños con discapacidad puedan ser incluidos.

Cómo puede describir su práctica docente con niños con discapacidad. Que aspectos positivos encuentra. Qué inconvenientes puede mencionar en el trabajo diario con ellos.

Cuáles son los mayores desafíos al enseñarle a un alumno con discapacidad.

¿Quién acompaña al niño con discapacidad dentro del aula? Implementa usted alguna estrategia diferente en ese espacio para abordar el trabajo con estos niños. Cuáles son.

Considera que su formación profesional permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con discapacidad. Por qué.

Cómo tendría que ser la interacción docente alumno, cuando se trabaja con alumnos con discapacidad. Considera que es posible implementarla.

Considera que es necesario que un especialista acompañe durante toda la jornada al niño. De qué manera podría usted participar como docente.

Qué consecuencias trae aparejado la interacción entre los alumnos regulares y los alumnos incluidos, en ambos casos.

Qué efecto considera que tiene la inclusión de niños con discapacidad en una escuela común, respecto a su desarrollo emocional. Por qué.

Considera que la institución en la que trabaja realiza prácticas inclusivas. Qué le da la idea.

Existen momentos de reflexión en la institución en la que ejerce, donde se plantea trabajar en el proceso de inclusión. De ser afirmativo, qué temas recuerda haber abordado.