

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

*Representaciones Sociales acerca de la Discapacidad
en Niños/as. Un estudio en Estudiantes del último año
del Profesorado de Educación Primaria de Paraná
Campaña.*

Autora: Eliana María Milagros Cumar

Director: Lic. Pablo Elián Hadad

Directora: Mg. Daniela Moyano

Paraná, 9 de marzo de 2023



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-Compartirigual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAYCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



FHAYCS

Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

Trabajo Integrador Final - Investigación de Campo

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

“Representaciones Sociales acerca de la Discapacidad en Niños/as. Un estudio en Estudiantes del último año del Profesorado de Educación Primaria de Paraná Campaña”.

Autor: CUMAR, ELIANA MARÍA MILAGROS.

DNI: 35443945

Equipo de Directores:

Lic. HADAD, PABLO ELIÁN.

Mg. Lic. MOYANO, DANIELA.

Paraná, 09 de Marzo de 2023

DEDICATORIA

A mis *padres* por apoyarme y acompañarme a transitar este camino con amor.

A mis abuelos *Negra y Memo* por cuidarme desde el cielo.

A mis abuelos *Conce y Lalo* por preocuparse y estar conmigo siempre.

AGRADECIMIENTOS

A mis *padres*, porque sé de su esfuerzo. Gracias por enseñarme que con dedicación, voluntad y compromiso se pueden alcanzar las metas que te propongas. Por ser mi apoyo y sostén no sólo en los momentos buenos y de alegría, sino también en los adversos. Este logro es nuestro.

A mis abuelos *Conce y Lalo* por estar al pendiente, por las llamadas telefónicas que me abrigaron a la distancia.

A mi *familia*, especialmente a mis tías y primas por sus palabras de aliento, consejos y cariño.

A mis *compañeras de carrera*, gracias por compartir este recorrido juntas, por las tardes y noches de cursado y estudio.

A las autoridades del *Instituto Privado de Enseñanza Superior* por su buena predisposición. Fundamentalmente a todos y cada uno de los *estudiantes* que de forma desinteresada, me otorgaron su tiempo y compartieron conmigo sus vivencias.

A mi equipo de directores, *Daniela y Pablo*, gracias por no dudar y brindarme su acompañamiento en este proceso. Por su tiempo y dedicación constante. Agradezco cada una de sus sugerencias y aportes, que quedarán como una enseñanza tanto académica como personal.

Índice

RESUMEN	1
Capítulo I Construcción del Problema de Investigación	2
1. Presentación y Justificación del Estudio.	2
2. Formulación del Problema	5
3. Objetivos de la Investigación	5
4. Supuestos de la Investigación	5
Capítulo II Estado del Arte	7
1. Aportes Conceptuales	7
1.1 <i>La Discapacidad en Niños/as: su cruce con la Educación Inclusiva.</i>	7
1.2 <i>Nuevos Roles: Reformulación de la Formación Docente en contextos de Inclusión.</i>	11
2. Aportes Metodológicos	15
Capítulo III Marco Teórico	17
1. Puntualizaciones acerca de las Representaciones Sociales	17
1.1 <i>Contexto de Surgimiento</i>	17
1.2 <i>Concepto</i>	18
1.3 <i>Origen y Estructura de las Representaciones Sociales</i>	19
1.4 <i>Mecanismos de formación de las Representaciones Sociales.</i>	21
2. Discapacidad	21
2.1 <i>Un Recorrido por los Modelos de la Discapacidad.</i>	22
2.1.1 <i>Modelo Tradicional o de Prescindencia</i>	22
2.1.2 <i>Modelo Médico, Rehabilitador o del Déficit</i>	23
2.1.3 <i>Modelo Social o de la Diversidad Funcional</i>	24
2.2 <i>La discapacidad y su cruce con el derecho.</i>	25
3. Formación Docente	28
3.1 <i>La Formación Inicial Docente</i>	29
3.2 <i>Prácticas Docentes: Cambios de Paradigma a partir de los Principios de Integración e Inclusión.</i>	31
Capítulo IV Marco Metodológico	35
1. Diseño de Investigación	35
1.1 <i>Unidad de Estudio, Unidad de Análisis y Muestra</i>	36
2. Técnica de Recolección de la Información	37
2.1 <i>Entrevista en Profundidad</i>	37
2.2 <i>Elaboración de guía para la Entrevista en Profundidad</i>	38
2.3 <i>Acceso al escenario</i>	39
2.4 <i>Realización de las Entrevistas</i>	39

2.5 Resguardos Éticos	40
3. Técnicas de Análisis de Información	41
Capítulo V Análisis e Interpretación de la información	43
1. Principales núcleos representacionales asociados a la discapacidad en los/as niños/as.	43
1.1 La mirada del otro en la producción de discapacidad	43
1.2 La discapacidad como algo que acontece en el cuerpo	46
1.3 La discapacidad como aquello que limita a una persona	47
1.4 Normalidad vs Anormalidad	50
1.5 La discapacidad como aquello de lo que carecen	51
1.6 La actualidad como el momento de transición desde el modelo médico al modelo social de la discapacidad.	52
2. Prácticas Docentes: el sujeto de la educación en el niño con discapacidad	55
3. Formación Inicial y Trabajo Docente con Niños/as con Discapacidad	66
3.1 La formación inicial docente.	66
3.2 La sensación de no estar a la altura frente a los desafíos que implica la labor docente con niños/as con discapacidad.	68
3.3 Principales necesidades de este instituto de formación docente en relación a la discapacidad.	73
Capítulo VI Conclusiones y Reflexiones Finales	76
Referencias Bibliográficas	83
ANEXO	89
1. Guía para las entrevistas	89
2. Entrevistas	91
2.1 Entrevista estudiante F	91
2.2 Entrevista estudiante K	99
2.3 Entrevista estudiante L	104
2.4 Entrevista estudiante G	110
2.5 Entrevista estudiante D	115
2.6 Entrevista estudiante ML	120

RESUMEN

El presente Trabajo Integrador Final tuvo por objetivo principal estudiar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en estudiantes del último año del Profesorado de Educación Primaria, que concurren a un Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña.

Este estudio se enmarcó dentro del paradigma constructivista, al mismo tiempo, se decidió por un diseño de investigación cualitativo, de tipo descriptivo. La muestra fue de tipo intencional, no probabilística, dentro de los criterios para la selección de la misma, se tuvo en cuenta, que fueran estudiantes del último año del profesorado de educación primaria, que asistieran a un instituto privado de enseñanza superior de Paraná Campaña, que estuvieran realizando su residencia en el año 2021 y por último, se contempló la disponibilidad y accesibilidad que demostraron al ser invitados a formar parte de la investigación. Así, la unidad de análisis estuvo conformada por un total de seis estudiantes. La técnica para la obtención de datos que se escogió fue la entrevista en profundidad. La información recolectada fue posteriormente analizada, a partir del método comparativo constante y de frases significativas.

Como hallazgos de este TIF se estableció que la gran mayoría de las representaciones sociales sobre la discapacidad en los niños de dichos estudiantes, poseen un anclaje en el modelo médico. Partiendo del supuesto de que la discapacidad afecta al niño en su individualidad y asociándola de esta forma, a una causalidad biológica. Además, apareció ligada al discurso de que la misma se convertiría en un impedimento, obstáculo o problema para dichos niños. Asimismo, surgieron representaciones describiéndola como una incapacidad, el tener otras capacidades/habilidades o como algo que les falta o aún no han podido desarrollar, necesitando emprender acciones para que dicha carencia, sea compensada. Por otra parte, también emergieron representaciones ubicadas en el modelo social, considerando al niño como sujeto de derechos y la necesidad de vincularse con ellos desde el respeto, dejando por fuera las estigmatizaciones que recaen sobre éstos, teniendo en cuenta así, los factores sociales y relacionales que intervienen en la producción de la discapacidad. Entendiéndola al mismo tiempo, como la manera en que percibimos al otro. Esto expone una coexistencia de modelos de la discapacidad sosteniendo el contenido de tales representaciones, aunque pudo advertirse que priman los lineamientos del modelo médico, por sobre el social.

Palabras Claves: *Representaciones Sociales - Discapacidad - Profesorado de Educación Primaria - Inclusión Escolar.*

Capítulo I Construcción del Problema de Investigación

1. Presentación y Justificación del Estudio.

El interés por la temática del presente Trabajo Integrador Final, surge a partir del trabajo de la investigadora como Acompañante Terapéutico en el ámbito educativo, particularmente, en el apoyo de procesos de inclusión escolar de niños/as con discapacidad, en escuelas comunes. Estas experiencias personales y profesionales, le otorgaron la posibilidad de introducirse en un campo en el que se articulan diferentes dimensiones, que finalmente despertaron su deseo de investigar dentro de este escenario.

Posteriormente, con la lectura de material bibliográfico relacionado con la temática, se vislumbra como punto recurrente, la necesidad de capacitación de los docentes respecto a la discapacidad y la inclusión, tanto para los que ya se encuentran ejerciendo su profesión, como para aquellos que todavía están en una etapa de formación. Esto le resultó significativo, y a su vez, si bien en la UADER existen producciones que pueden considerarse puntos de apoyos académicos para este TIF, se han realizado a partir del estudio con docentes que ya se encuentran trabajando en las escuelas. En consecuencia, al notar este vacío de tesinas que aborden la problemática con estudiantes del último año del profesorado de educación primaria, es que decide correr el foco hacia ese grupo.

En lo que respecta a la discapacidad algo en lo que acuerdan varios autores, es que ella no es algo natural, sino una categoría que se ha ido construyendo y transformando a lo largo del tiempo y a su vez, según los diferentes contextos. De ahí que en cada cultura y momento histórico se haya generado una visión, una forma de representarse la discapacidad, conformando el modo en que estas personas fueron tratadas. Así, como se expondrá con más detalle en el Marco Teórico, se ha pasado de explicaciones religiosas, a entender las causas de la misma a partir de definiciones científicas/médicas, hasta que en la actualidad la discapacidad comienza a formar parte de las problemáticas sociales, es decir, aquello que la origina, se articula con lo social y relacional, a partir del contexto en que la persona se encuentra inmersa. Agustina Palacios, doctora en derecho expresa, “Se parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad” (Palacios, 2008, p. 471).

Una cuestión a destacar, es que estos individuos son un colectivo que ha vivido sistemáticamente excluido y marginado, al igual que otros grupos minoritarios, situación que se vincula a múltiples factores que se combinan entre sí. Uno de ellos, es el económico, si se toma en cuenta el capitalismo -como sistema económico y social- se puede notar que genera una desigualdad en la distribución y apropiación de bienes materiales, ocasionando a estas personas dificultades en el acceso a la salud, educación, vivienda o su inserción en el mercado laboral. Otro factor, es la asociación a nivel social y disciplinar de la discapacidad con la idea de enfermedad. Lo cual llevó, a

interpretar que estas personas eran diferentes, y esas diferencias las ubicó en un lugar de marcada inferioridad. Socialmente se fueron generando discursos y conductas relacionadas con la lástima, el prejuicio y la desvalorización. De esta manera, se puede plantear que “La exclusión se inscribe dentro de las relaciones sociales de dominación y procede a partir de lugares de poder, no es consecuencia de la discapacidad (...) no se puede pensar la discapacidad sin pensar en la distribución y el ejercicio del poder” (Aznar y González Castañón, 2008, p. 97). Esto trae aparejado no sólo la marginación social, desigualdad, pobreza y relaciones planteadas desde una gran asimetría, sino además una notable pérdida de derechos y de calidad de vida.

De un tiempo a esta parte, estas concepciones y prácticas en torno a la discapacidad han comenzado a cuestionarse, logrando una amplia reformulación. Socialmente se ha abierto un espacio para la reflexión, que se ha visto enriquecido por la participación de diversos actores como las propias personas con discapacidad, sus familias y profesionales de distintas disciplinas. Dicha situación, al mismo tiempo, fue atravesando diferentes escenarios: político, social, académico, jurídico, educativo, de salud, entre otros. Esta apertura fue posible, como se indicó, por un cambio en el modo de representarse la discapacidad. Estas transformaciones estuvieron acompañadas por una mayor visibilización de las problemáticas que atraviesan, asociadas a actitudes de exclusión y prejuicio que recaen sobre ellas, dando lugar a la creación de distintos movimientos que abogan por la restitución de derechos y la inclusión de las personas con discapacidad, en las distintas esferas de la vida social e institucional.

Respecto a la escuela, interesa pensarla como una de las instituciones sociales más trascendentes en la vida de todo niño, luego de la familia. Más allá de lo estrictamente pedagógico, es un lugar privilegiado para la socialización y la creación de los vínculos que el niño pueda ir sosteniendo junto a sus pares, y demás actores educativos. En este punto, es relevante el vínculo que pueda ir generando entre el docente y su alumno, éste puede ser caracterizado como una construcción, aquella que habilita y sostiene el encuentro entre ambos. Klein hace notar que “La cultura institucional incluye representaciones, ideas y creencias que son construidas y a su vez construyen a los docentes y a los alumnos y al vínculo que los une (...)” (Klein, 2011, p. 2).

Los cambios que se fueron generando en el plano social, poco a poco fueron atravesando la estructura de las escuelas, y la educación comenzó a pensarse en base a la no discriminación e igualdad de oportunidades. Actualmente, la apuesta en materia educativa apunta al trabajo y respeto por la diversidad, y con ello la inclusión de los/as niños/as con discapacidad. Por lo que las necesidades, las demandas y las problemáticas a las cuales se enfrentan también se han visto modificadas, dando cuenta de realidades cada vez más complejas. La educación misma se encuentra en un momento de reinención, recreándose en sus lineamientos generales. Se estima que esta situación se vuelve un marco favorable para la posibilidad de realizar un aporte en este espacio. Se considera oportuno el planteo de Frigerio, Poggi y Tiramonti quienes describen a la escuela como

“(…) una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductiva, conservadora, que tiende a perpetuar un orden y una tendencia innovadora, transformadora que propone transformaciones en ese orden” (Frigerio *et al.*, 1992, p.22). Cabe preguntarse, ¿Cuál de estas dos tendencias es la que predomina hoy en día en las escuelas comunes?

Por lo descrito anteriormente, pueden resaltarse dos cuestiones: por un lado, que las instituciones y por tanto la escuela y todo lo que allí sucede, es producto de las acciones, el modo de pensar y sentir por parte de quienes las habitan. Por otro, que la discapacidad como modo de percibir al otro, se encuentra impregnada por las ideas, juicios y prejuicios que cada uno de nosotros tiene. Siguiendo esta línea, Angelino (2009) afirma la existencia de una necesidad en relación a buscar la desnaturalización de aquellos supuestos de los discursos predominantes, en los que se basan nuestras ideas de normalidad y discapacidad, propone pensarla a partir de la producción y reproducción de significados construidos en la sociedad.

Ante tales hechos, se comenzó a producir un cierto interés por el modo en que los estudiantes del profesorado de educación primaria, que se encuentran finalizando su trayecto formativo, perciben la discapacidad en los/as niños/as. Por ende, esta investigación permitiría conocer si los cambios que se mencionaron -en relación al modo de representarse la discapacidad en los niños y su necesidad de ser incluidos en las escuelas comunes- se ven reflejados o no, y de qué manera, en estos futuros docentes. No se debe perder de vista, que aquellas transformaciones estructurales tan necesarias en las escuelas para dar una atención a la diversidad, siempre irán indiscutiblemente acompañadas de un cambio en la actitud, la manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las prácticas docentes con alumnos con discapacidad, por parte de todos los actores educativos, dentro de los que se destaca indudablemente a los docentes.

Se considera pertinente concretar un espacio para la investigación sobre este tema, ya que estudiar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en los estudiantes del último año del profesorado de educación primaria, posibilitaría que las mismas sean visibilizadas, puestas en tensión y reflexión, algo importante ya que éstas de alguna forma u otra, moldean la manera en que se actúa y entiende la realidad, así como el modo en que cada uno se encuentra con el otro. Generando una oportunidad para que dichos estudiantes interpelen su experiencia formativa inicial, abriendo y enriqueciendo el debate sobre las prácticas docentes con alumnos con discapacidad, así como de la enseñanza en distintos contextos o realidades.

De ahí que, los resultados que logren obtenerse, de alguna forma contribuyan a un mayor conocimiento de la problemática abordada, en los actores institucionales que formaron parte de este estudio y esto pueda tener un correlato en la labor educativa que emprendan en un futuro como docentes. Por último, se espera que este TIF pueda convertirse en una herramienta teórica y/o

metodológica de utilidad para ser empleada como fuente de consulta en posteriores estudios que se relacionen con esta temática.

2. Formulación del Problema

Teniendo en cuenta las consideraciones de las páginas precedentes, se ha arribado a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las Representaciones Sociales acerca de la Discapacidad en Niños/as, en estudiantes del último año del Profesorado de Educación Primaria, que concurren a un Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña?

3. Objetivos de la Investigación

General:

- Estudiar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en estudiantes del último año del Profesorado de Educación Primaria, que concurren a un Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña.

Específicos:

-Identificar los modelos sobre la discapacidad que sostienen el contenido de las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en estos estudiantes.

- Describir y analizar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en relación a la práctica y formación docente inicial en curso, que tienen dichos estudiantes.

4. Supuestos de la Investigación

Se considera que las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en estudiantes del último año del profesorado de educación primaria, que concurren a un Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña, están modeladas por sus experiencias-vivencias personales y sociales en el contexto socio-cultural en el que se encuentran inmersos, a su vez, están atravesadas por el proceso de formación inicial docente que están culminando. Se sostiene al mismo tiempo, que dichas representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, son condicionantes

e influyen de alguna manera, en las prácticas educativas que llevarán a cabo con estos niños/as en un futuro como docentes. Además, afectarán la posibilidad de poner en marcha procesos de inclusión escolar.

Capítulo II Estado del Arte

En este capítulo se detallan aquellas investigaciones y producciones científicas que son consideradas contribuciones teóricas-conceptuales y metodológicas del presente Trabajo Integrador Final.

1. Aportes Conceptuales

1.1 La Discapacidad en Niños/as: su cruce con la Educación Inclusiva.

En primer lugar, se considera la tesis de grado denominada “*Representaciones de Docentes de Educación Primaria acerca de la Integración de niños/niñas con Discapacidad a la Escuela Común. Un estudio en dos Escuelas Públicas de la ciudad de Federal*” (Lezcano, María, 2016). La misma fue un estudio de corte cualitativo, interpretativo. Su objetivo general buscaba describir y analizar las representaciones de docentes de educación primaria respecto de la integración a la escuela común de niños/as con discapacidad. Se realizó mediante una muestra de tipo intencional, no probabilística. Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas en profundidad y observación participante, analizados luego con el método comparativo constante y de frases significativas.

Los resultados exponen que el contenido de las representaciones acerca del proceso de integración escolar en niños con discapacidad, se articulan desde el modelo médico (causalidad biológica), donde se compara cuantitativamente las limitaciones funcionales, a partir de un parámetro que es considerado normal. Las limitaciones son entendidas como déficit, donde la “falta” aparece en primer plano, así pues los docentes parecen no ser ajenos a las estigmatizaciones que recaen sobre este grupo. Además, registró expresiones que dan cuenta de la discapacidad como una “experiencia trágica”, personal e inmodificable, lo cual desencadenaba en sensaciones como incertidumbre o no sentirse preparadas, para la integración de estos niños.

Respecto a la integración, la autora plantea que existen dificultades para efectivizar propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y en sus formas personales de adquisición del conocimiento, ya que desde esta perspectiva es el niño quien debe realizar el esfuerzo para ajustarse a lo preestablecido. Se considera importante de su conclusión, que en el discurso docente, hay una coexistencia de modelos referentes a la discapacidad, existiendo una tensión por trabajar desde el modelo social a partir de los relatos, pero aún su práctica diaria tiene una fuerte impronta del modelo médico. Lezcano, sostiene que la integración y mucho menos la inclusión, aún no es un logro, sino un horizonte que reclama que las prácticas y los discursos no establezcan un paralelismo naturalizado entre “diferencias /deficiencias”, indicando la necesidad de capacitación a los docentes y directivos, ya que la actitud voluntariosa está muy presente, pero esos sólo no alcanza. Se requiere un trabajo de concientización sobre el modelo social de la discapacidad, dejando en claro que son los entornos los que se vuelven discapacitantes.

En la siguiente tesis, la temática consistía en las “*Representaciones de Docentes de Educación Inicial, acerca de las Trayectorias Escolares de Niños/as con Discapacidad Intelectual. Un estudio en dos Jardines de la Ciudad de Paraná*” (Mohr, María del Carmen, 2017). Fue realizada a través de una metodología cualitativa. Como objetivo general, se propuso describir las representaciones de los docentes respecto a las trayectorias educativas que desarrollan niños/as con discapacidad intelectual y analizar las representaciones de los docentes de jardín respecto a las trayectorias educativas que desarrollan niños/as con discapacidad intelectual. Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron entrevistas y observaciones, su análisis se realizó con el método comparativo constante.

En los resultados, se recalca, que de modo inconsciente, las docentes reproducen discursivamente la representación del cuerpo niño/niña con discapacidad, como un cuerpo que dista del que podría considerarse normal, un cuerpo carente de algo. Es esta carencia la que en el imaginario docente, les demanda un mayor esfuerzo para el que no creen sentirse preparadas. Esto es producto de una operación discursiva productora y legitimadora por una concepción médico-biologicista de la discapacidad, que al tener mayor pregnancia que el modelo social, termina instituyéndose en el ámbito escolar. Otra cuestión significativa que la tesista sostiene en su conclusión, es el hecho de que las docentes, manifestaron un cierto temor o inseguridad al mencionar puntualmente la discapacidad de su alumno, no logrando encontrar un término adecuado para definirla o representarla. A pesar de ello, destaca que las mismas lograron un vínculo transferencial, que les permitió trabajar junto a los niños.

Mohr menciona, que en las instituciones donde investigó, pudo constatar un proceso de integración en marcha donde se contemplaban las características particulares de cada niño integrado, aún cuando pudo ubicar en un principio, una resistencia a asumir el recorrido de la trayectoria educativa del niño dentro de la sala. A su vez, sostiene que las representaciones acerca de la discapacidad de su alumno, de alguna forma u otra, condicionan y promueven la manera de entenderlo y las estrategias áulicas que se diseñen. Otra contribución de estos resultados, es que en algunos casos las docentes manifiestan, la sensación de “haber podido hacer más”, esto se debe en parte, a que la integración no deja de ser una situación relativamente nueva para ellas. Podría decirse que la integración, en algún punto no se corresponde con sus saberes previos transmitidos en su formación, sobre qué es enseñar y hacia quién va dirigida esa enseñanza, donde no había espacio para niños/as con discapacidad.

Para continuar, se toma la Tesis de Maestría titulada “*Educación Inclusiva para personas con Discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Un estudio de Caso a partir de las Representaciones Sociales de los Actores Educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre*” (Vélez Pachón, Valentina, 2016). Con una estrategia cualitativa, el objetivo principal consistió en comprender e interpretar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva para personas con

discapacidad, tienen los actores educativos del nivel primario de la escuela Santa Julia. Para la recolección de datos utilizaron entrevistas semiestructuradas y la observación como espectador.

En sus conclusiones, Vélez Pachón expone que existen diferentes “Limitaciones Culturales/ Barreras Actitudinales” que son un obstáculo para las personas con discapacidad. Éstas surgen por una falta de conocimiento en la materia, por el lenguaje que utilizamos o por prejuicios, que se convierten en representaciones construidas sin ningún sentido ni justificativo. La tesista sostiene que es esencial una educación que invite a la inclusión, en la que las adaptaciones se realicen desde los propios espacios educativos y no desde los alumnos, para lo cual es necesario un trabajo de concientización sociocultural, con los que se entienda que la discapacidad es creada y recreada constantemente por nosotros mismos. Al mismo tiempo, afirma que en esa escuela, existe una representación positiva frente a la inclusión y que gran parte de los conocimientos que los actores educativos tienen sobre la materia, se desprenden de las experiencias que han tenido con algún niño/a con discapacidad, ya que en su gran mayoría no se han formado para ello, sino que la misma situación de inclusión los ha llevado a apropiarse de diferentes conceptos e ideas.

Vélez Pachón destaca que aún cuando las representaciones respecto a la inclusión son positivas, se observa que ellos diferencian entre distintos tipos y grados de discapacidad, señalando, que no todos los niños pueden trabajar en la escuela común. Que el niño con discapacidad no pueda acceder al derecho a la educación, no es un problema sólo del niño, sino de todos, asentándose esos obstáculos y barreras que crea y recrea constantemente la sociedad en torno a ellos.

Se tiene en cuenta además, la publicación “*Discapacidad y Educación: entre la Corporalidad que Discapacita y el Derecho a tener Educación*”, (Cruz Vadillo, Rodolfo e Iturbide Fernández, Paulina, 2019). El objetivo general era analizar los discursos que sobre el concepto de discapacidad han construido los docentes que atienden estudiantes en esta situación, para lo cual se posicionaron desde una lógica de investigación cualitativa, de tipo descriptiva. La información fue recolectada mediante un cuestionario de preguntas abiertas y se analizó a partir de la Teoría Fundamentada.

Los investigadores concluyen que la visión hegemónica que se encontró respecto a la discapacidad, se ve sesgada por una condición médica o del déficit. Una mirada a partir de la norma, sin que se haya realizado un ejercicio ético sobre lo que es el otro ser, quedando el niño con discapacidad, más del lado de la falta que de la posibilidad. Al mismo tiempo exponen que hablar de educación inclusiva, es pensar en las necesidades del estudiante más que en su déficit, y no esperar el diagnóstico como elemento fundante de la labor docente.

Una idea relevante que proponen es que la educación inclusiva, será muy difícil de llevar adelante si no hay una ética que guíe a los docentes en sus prácticas y acciones educativas, si no construimos una ética profesional centrada en la inclusividad y en la no discriminación. Por lo que, es necesario tanto una formación ética como disciplinar, como primer eslabón de los procesos inclusivos,

ya que no podemos quedarnos con los resabios de un saber de sentido común, ya que es desde allí desde donde se han construido los discursos de los docentes, apoyándose en la idea de déficit que no ha permitido pensar más allá del cuerpo desvalido.

En último lugar, Cruz Vadillo e Iturbide Fernández destacan que mientras los currículos de los profesorados se centren en prácticas de rehabilitación, en diagnósticos para clasificar la discapacidad, serán muy difíciles reflexiones interesantes sobre las relaciones que se juegan en los procesos inclusivos y las identidades que se construyen en las interacciones del día a día.

La lectura de los estudios precedentes, otorga la posibilidad de arribar a una mayor claridad conceptual respecto a las categorías teóricas que aborda este TIF. De esta manera, resultan significativos los distintos recorridos teóricos que cada uno de los autores realizan respecto a las representaciones sociales, los procesos de inclusión e integración, así como también sobre la noción de discapacidad, y la articulación que puede darse entre ellos. Convirtiéndose por un lado, en uno de los primeros acercamientos de la investigadora a la temática, y por otro, en el punto de partida para la búsqueda y lectura de bibliografía de destacados autores que se han dedicado al estudio y teorización de dichas categorías.

En segundo lugar, si bien debe aclararse que estos trabajos difieren en los sujetos que conforman el estudio –ya que fueron realizados todos con docentes que ya se encuentran ejerciendo su profesión en las escuelas y no como este TIF, donde se investiga a partir estudiantes del último año del profesorado de educación primaria- lo interesante es que son aportes desde diferentes disciplinas, que se llevaron a cabo en distintas ciudades, así como también, en dos niveles del sistema educativo, inicial y primaria, lo cual permite echar luz sobre el contexto de debate en el que se encuentra hoy en día la problemática.

En este sentido y explicado lo anterior, si bien no es una intención realizar generalizaciones, fue llamativo, el hecho encontrar en sus conclusiones y propuestas, distintos puntos coincidentes. Entre estos, se pueden destacar por ejemplo, la existencia de una mirada positiva frente a la posibilidad de inclusión de los/as niños/as con discapacidad en las escuelas comunes, a pesar de ello, se manifiestan dificultades en su implementación por varios motivos. El principal se debe a que en la mayoría de los docentes existe una visión de la discapacidad basada en el modelo médico hegemónico donde la falta, la carencia o el déficit aparecen en un primer plano. Por otra parte, las docentes revelan el “no sentirse preparadas” para llevar adelante estos procesos de inclusión escolar, ya que su formación profesional no les brindó las herramientas adecuadas para tales fines. Así las cosas, puede notarse la presencia de un discurso que da cuenta de una visión basada en la necesidad y buena predisposición para que estos niños sean incluidos en las escuelas comunes, pero en la realidad cotidiana, esto se ve truncado por prácticas que refleja una visión aún hoy muy arraigada en las

escuelas, donde se sigue pensando a la discapacidad como una enfermedad y donde es el propio niño el que debe realizar los cambios y ajustes necesarios para adaptarse a la dinámica escolar.

En los trabajos de investigación citados, se propone emprender acciones que permitan la plena inclusión de la diversidad, cuyo eje se centra principalmente, en una mayor capacitación docente y de la comunidad escolar toda, bajo los lineamientos del modelo social, comprendiendo así que son los factores contextuales, aquellos que producen y reproducen la discapacidad.

1.2 Nuevos Roles: Reformulación de la Formación Docente en contextos de Inclusión.

Para este apartado, primeramente se menciona la publicación *“Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos Desafíos”* (Duk Cynthia, Cisternas Tatiana y Ramos Liliana, 2019). Aquí se realizó un análisis y reflexión sobre la formación docente desde el enfoque inclusivo y su relación con la Declaración de Salamanca.

De este modo, en la primera parte se consideran los cambios y la influencia que la mencionada declaración, ha tenido tanto en las políticas educativas de Chile, así como también, en la formación de los docentes y en las propias instituciones escolares. Sostienen, que si bien son muchos los puntos claves esbozados en la declaración, su mayor legado fue la iniciativa de una educación para todos, impulsando cambios en los sistemas educativos permitiendo alojar así, a la diversidad. Esta nueva perspectiva, interpela a los docentes en el desarrollo de competencias que permitan la participación y aprendizaje de todos los niños, y a su vez, requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y permanente de los profesorados, volviéndose esto indispensable para alcanzar una educación de calidad. Existe una necesidad de contar con maestros más preparados, esto quiere decir en palabras de las autoras, preparados para el tránsito desde la mirada de déficit hacia una mirada que corra el desafío a las escuelas y sus barreras para el aprendizaje.

Siguiendo con esta línea, refieren que muchos estudios han concluido en que una de las principales barreras para la inclusión, es la percepción que los propios docentes tienen de no sentirse preparados o con los recursos necesarios para enfrentar dicha situación. En consecuencia, señalan tres tipos de competencias que tienen un gran valor a la hora de transitar desde el paradigma del déficit al de la diversidad (social), la primera, es contar con un perfil para la educación inclusiva, -esto puede alcanzarse a partir respetar la diversidad de los alumnos, sostener altas expectativas en todos ellos, trabajando colaborativamente con otros y el aprendizaje permanente para abordar los desafíos de la enseñanza- en segundo lugar, se encuentra la competencia que permita la enseñanza en diversos contextos socioculturales y por último, la capacidad de desarrollar una pedagogía inclusiva.

Finalmente, trazan algunas recomendaciones para la formación docente y la inclusión, articuladas con los planteamientos de la Declaración de Salamanca. De ahí que, la respuesta a la

diversidad debe ser un eje transversal de la formación pedagógica, el tema de diversidad/inclusión tiene que incorporarse en los planes de estudio, la formación inicial del profesorado debe alinearse a las políticas educativas y vincularse estrechamente con la práctica, promoviendo un perfil de egreso coherente con el enfoque inclusivo.

Se continúa con el artículo *“La Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva: un Proceso de Desarrollo Profesional y de mejora de los Centros para atender a la Diversidad”* (Durán, David y Giné Climent, 2012). En esta publicación, los autores comienzan por exponer aquello que consideran como educación inclusiva, así, la definen como un proceso de formación en un sentido amplio, un verdadero reto de la formación del profesorado, no como una tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y del sistema educativo en su conjunto.

Subrayan la existencia de múltiples estudios que demuestran una actitud positiva de los docentes respecto de la inclusión, y que esto va a depender de la formación recibida en el trabajo con alumnos con discapacidad, así como del sentimiento de competencia profesional que cada uno tiene sobre ello. Por lo tanto, se vuelve imprescindible capacitar al profesorado en temas relativos a la discapacidad y la inclusión. Al mismo tiempo, aclaran, que esta necesidad de formación no es una fórmula para acabar con un problema, sino como un elemento esencial para contribuir hacia el avance de una inclusión educativa.

Por último Duran y Giné proponen -a partir de la relación que establecen entre la inclusión y la presencia de un nuevo rol docente- la necesidad de crear nuevas identidades docentes, donde se tenga en cuenta las competencias pedagógicas y además la capacidad para reflexionar acerca de la práctica, el trabajo colaborativo junto a sus pares y otros profesionales.

Además, se encuentra el estudio científico *“Actitudes de los Maestros ante la Inclusión de los Alumnos con Discapacidad”* (Bermúdez María Martha y Navarrete Antola Ignacio, 2020). En el mismo, se investigó a partir de una metodología cuantitativa, de corte descriptiva-transversal. La muestra correspondía a 42 maestros de educación primaria de centros educativos públicos de localidades rurales y urbanas de Uruguay. El instrumento de recolección de datos fue la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad y se realizaron análisis estadísticos, descriptivos y comparativos, utilizando el paquete estadístico SPSS. El objetivo general era conocer las actitudes de los docentes que pertenecen a la educación pública de Uruguay, respecto a sus alumnos con discapacidad, y el específico describir los factores personales que pueden determinar la actitud de los maestros ante personas con discapacidad, así como, comparar las actitudes de los docentes en relación al contexto en que se desempeñan.

Los resultados en relación al objetivo general, marcan la existencia una actitud positiva respecto a las personas con discapacidad en aquellos docentes que mantienen o han tenido una interacción personal, laboral y/o social con ellos. Sin embargo, esta actitud se ve limitada por

atribuciones globales acerca de rasgos presuntamente definitorios de la personalidad o la conducta de las personas con discapacidad. Otro tanto ocurre con la concepción que el docente tiene de la capacidad de aprendizaje y del desempeño de las personas con discapacidad. A su vez, la puntuación obtenida disminuye debido a presunciones que efectúan acerca de la concepción, que de sí mismas tienen las personas con discapacidad.

Respecto al primer objetivo específico, los investigadores indican que no se identifica una relación entre la actitud, la edad y los años de trabajo, tampoco se ve modificada si el maestro trabajó en escuelas especiales. Por otra parte, se presenta una predisposición favorable y estadísticamente significativa de los maestros de educación común, respecto a los que se han formado en educación inicial. La diferencia se encuentra en su actitud general frente a los niños con discapacidad, así como ante el reconocimiento de su capacidad de aprendizaje y de derechos. En cuanto al segundo objetivo específico, destacan que no existe una relación entre la actitud de los docentes con las características del centro en el que se desempeñan.

Por último, Bermúdez y Navarrete mencionan que para explicar la relación encontrada entre la formación de los docentes y su actitud hacia los alumnos con discapacidad, se analizaron las características de los planes de estudio. Así, afirman que la formación inicial en la atención a la diversidad, puede estar condicionando la percepción de la facilidad de poder llevar a cabo la inclusión. Esta variable afectaría la actitud general y la concepción que poseen de sus alumnos con discapacidad, respecto a su desempeño, aprendizaje y el reconocimiento de sus derechos, estos últimos señalamientos, se consideran como aportes ya que ponen en tensión la formación docente, la percepción que se tiene de la discapacidad y las prácticas que se llevan a cabo.

En última instancia se hace referencia a la publicación *“La Formación Docente para la Educación Inclusiva”* (Calvo, Gloria, 2013). Introduce al tema afirmando que las escuelas actuales tienen el reto de garantizar tanto la accesibilidad de todos al sistema educativo, así como brindar una educación de calidad. Para esto es muy importante formar docentes que logren contribuir y estar a la altura de tales propósitos.

Plantea un tránsito desde las nociones de igualdad y equidad, al de inclusión educativa, afirmando que la educación puede ofrecer una oportunidad para todos aquellos, cuyas condiciones, no favorecen el desarrollo de sus capacidades, afectando sus posibilidades de desarrollo humano. La autora postula que la idea de equidad nace del reconocimiento de las desigualdades propias de los sujetos en las diversas esferas de la vida social, así pues, ésta integra la noción de igualdad y al mismo tiempo la amplía. Define a la educación inclusiva como aquella que busca el aprendizaje y participación de todos en la vida escolar, con particular atención en los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Para la articulación de la formación docente y la educación inclusiva, parte de la idea que esta última no puede llevarse a cabo sin una decisiva intervención de los mismos, otorgándoles un papel clave. Uno de los factores que más influye en los procesos de aprendizajes, tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y sus expectativas sobre los logros de sus estudiantes. Al finalizar el artículo, indica cuatro ejes indispensables para la formación en el paradigma de la inclusión. El primero, se relaciona con la formación pedagógica la cual tiene que ser muy amplia y sólida, y donde el docente debe poder realizar flexibilizaciones en los contenidos atendiendo a las capacidades del estudiante, además debe tener en cuenta, tanto los contenidos académicos como afectivos, esto se complementa con un conocimiento acerca de la realidad psicosocial del alumno. El segundo eje versa es la formación didáctica, aquí toman relevancia tanto el conocimiento como el buen manejo de una amplia cantidad de estrategias didácticas, por otra parte la competencia para el trabajo en equipo, siendo necesaria la permanente formación de los docentes. El tercero, es la formación ética que guarda relación con el compromiso social que debe asumir el docente. El cuarto eje es la formación en investigación, dándole relevancia a la sistematización de las experiencias y la producción de conocimiento, favoreciendo la reflexión sobre su práctica cotidiana.

Aquí también expone la necesidad de que los maestros puedan obtener aprendizajes de la educación inclusiva a partir de la participación en prácticas que permitan vivenciar en primera persona estas experiencias. Resulta significativo el cierre que le da la autora al estudio por su apreciación acerca de la dificultad que implica la formación de los docentes para la educación inclusiva, mencionando que este objetivo puede alcanzarse trascendiendo la formación inicial del profesorado y promoviendo que ésta sea permanente.

Los escritos anteriores resultan importantes ya que brindan material consistente para analizar y conocer con mayor profundidad, el debate que desde ya algunos años, se ha estado librando alrededor del tema de la formación docente, a partir del escenario actual de las instituciones educativas, en su constante búsqueda de inclusión de los/as niños/as con discapacidad. En este contexto, los estudios expuestos reflejan que esto se debe a un cambio de paradigma- un tránsito desde la mirada en el modelo médico al modelo social de la discapacidad- que requiere de grandes transformaciones en el sistema educativo, y éstos no dudan en otorgarle un papel fundamental a los docentes. La situación antes descrita se convierte en un hecho relevante ya que los sujetos que forman parte de esta investigación se encuentran culminando una de las primeras etapas de su formación que generalmente se denomina inicial.

Se evidencia que estos artículos contienen puntos de contribución a este estudio, ya que logran poner en tensión, la estrecha relación que existe entre la formación con la percepción que ellos tendrán acerca de la discapacidad en los/as niños/as que serán sus estudiantes. Además, la vinculan con el sentimiento de competencia profesional que desarrollarán para llevar adelante procesos de inclusión escolar.

Sin duda, estas ideas impactan en la forma que debe entenderse actualmente la formación profesional docente. Más allá, de lo que cada uno de estos autores propone y/o promueve como competencias necesarias para que logren desarrollar un perfil inclusivo, todos subrayan la importancia que tiene la posibilidad de que éstos puedan instruirse ya desde su trayectoria formativa inicial, en temas que se relacionen con la discapacidad y la inclusión. Al mismo tiempo, exponen que esta formación no debe concluir en ese momento, sino que la misma debe sostenerse en el tiempo, ya que eso les permitirá ir adquiriendo nuevos recursos y experiencias para la atención de la diversidad.

Otra cuestión por la que se toman en consideración estos artículos, es por la manera en que aluden y le dan relevancia a las prácticas docentes que se realizan dentro de los recorridos de formación de estudiantes del profesorado de educación primaria, donde se pone en juego además, la necesidad de que estos puedan adquirir dentro de sus habilidades la capacidad para el trabajo en equipo, no sólo dentro de la comunidad educativa en la que se encuentren desarrollándose, sino además, con otros profesionales.

2. Aportes Metodológicos

Se inicia el apartado con la Tesis de Grado “*Sentido y Valor de la Escuela: un estudio de las Representaciones Sociales en Adolescentes Santafesinos del Siglo XXI*” (Hadam, Pablo, 2016). Consistió en un estudio de corte Cualitativo, interpretativo. Para la obtención de información se utilizaron las técnicas de entrevista en profundidad y grupos focales (Grupos de Discusión) y el material se analizó con el método comparativo constante y de frases significativas.

Se debe comentar en un principio, que si bien la temática esbozada en esta tesina no guarda una relación directa con la problemática de investigación de este TIF, se ha decidido incluirla dentro del estado del arte, ya que como aporte se desprende, la claridad con la que el tesista expone en su Marco Metodológico el análisis para la categoría de representaciones sociales, así como también, los autores desde cuales lo plantea y aborda.

Por otra parte, resulta relevante el modo en que entiende y enlaza los métodos de análisis de frases significativas y del método comparativo constante con sus dos momentos –de análisis descriptivo y de análisis relacional- en función a los acontecimientos que surgieron en su estudio. Esto se vuelve un hecho relevante para formular la posibilidad de llevar a cabo dicho trabajo, en este TIF, y se estima como una herramienta de utilidad a la hora de realizar el análisis y la interpretación de la información que se vaya recabando.

El segundo aporte metodológico es el trabajo integrador final “*Representaciones Docentes sobre los Procesos de Inclusión Escolar referidos al Programa de Trayectorias Educativas Integrales*” (Vernaz, Agustina, 2021). Este fue un trabajo de campo, a partir de una metodología de

investigación cualitativa. La recolección de datos se hizo a través de entrevistas semiestandarizadas, el registro de datos y el análisis documental. A su vez, para el análisis e interpretación de los mismos se utilizó el método comparativo constante. Como objetivo principal Vernaz propuso describir las representaciones sobre los procesos de inclusión escolar, en relación a la implementación del Programa de Trayectorias Educativas Integrales.

Se tiene en cuenta este estudio, ya que se vuelve interesante la propuesta metodológica y la mirada que propone acerca de los estudios cualitativos, atendiendo a la posición que adopta el investigador en ellas. De esta manera, la autora se ubica desde una lógica cualitativa, y a partir de un Paradigma Constructivista -el cual permite comprender que las realidades son construcciones individuales donde se articula lo personal y social, involucrando en el proceso de investigación las construcciones del propio entrevistado y también del investigador- que cuadra con el diseño elegido para este TIF. Al mismo tiempo, otorga una mayor comprensión del despliegue y la utilización que debe hacerse del método comparativo constante para el análisis de las entrevistas realizadas.

Capítulo III Marco Teórico

Para lograr responder a la pregunta de investigación del presente estudio se tienen en cuenta diversas categorías teóricas -*Representaciones Sociales, Discapacidad, Práctica Docente, Integración e Inclusión Escolar*- con sus respectivos exponentes, ya que permiten asumir una posición teórica-epistemológica en relación a la temática abordada. De esta manera, se retoman las contribuciones del campo de la Psicología, y más específicamente, de la Psicología Social y la Psicología Educacional, en su entrecruzamiento con otras disciplinas, tales como la Antropología Social, la Pedagogía y las Ciencias de la Educación.

1. Puntualizaciones acerca de las Representaciones Sociales

1.1 Contexto de Surgimiento

La *Teoría de las Representaciones Sociales*, surge en el ambiente académico a comienzos de los años 60' del siglo pasado. Una de las publicaciones que marcaron su inicio fue la tesis doctoral "*El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*", del hoy reconocido psicólogo social, Serge Moscovici (1925-2014). La misma estuvo dirigida por el psicoanalista Daniel Lagache, y se convirtió en el fruto de largos años de estudios, en pos de dar cuenta de la naturaleza del pensamiento social.

Para la formulación de la categoría representaciones sociales, Moscovici se valió de los saberes de múltiples personalidades y disciplinas. De esta forma, puede destacarse como una de esas grandes influencias, las ideas y al mismo tiempo las diferencias, que el propio autor reconoce, con la noción de representaciones colectivas, del sociólogo y filósofo francés Émile Durkheim. Por otra parte, se basó en diversos planteos de la Psicología Evolutiva de Jean Piaget tales como, los estadios de la inteligencia, la relevancia del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento y la forma de representarse el mundo en los niños. Al mismo tiempo, Fritz Heider ejerce influencia con sus planteos del Pensamiento Ordinario, ya que Moscovici, intentaba dar cuenta con su teoría, de una forma de pensamiento social, con una etiología principal en la vida cotidiana de las personas.

Además, tuvo en cuenta la obra freudiana, principalmente el texto "*Psicología de las Masas y Análisis del Yo*" publicado en 1921, interesándose en la visión de Freud, acerca de la naturaleza social de toda psicología individual y por cómo entiende al sujeto y su mundo social. Toma en consideración además las formulaciones de Berger y Luckmann, quienes afirman que la realidad se construye en la vida cotidiana, otorgándole relevancia a la interacción entre los individuos. La comunicación y el lenguaje son aquellos mecanismos que permiten la construcción y transmisión de esa realidad.

Una cuestión interesante es que la teoría de las representaciones sociales al comienzo no tuvo un gran recibimiento, ya que la impronta por aquellos años estaba fuertemente marcada por la

corriente conductista y el positivismo -haciendo hincapié siempre a la conducta manifiesta, así como individual- empero, con el paso del tiempo, supo abrirse paso, alcanzando una gran notoriedad y prestigio, colocando a las representaciones sociales como uno de los objetos de estudio más relevantes dentro de las ciencias humanas. En la actualidad, existe una gran difusión de sus postulados y múltiples corrientes que se encargan de su estudio en diferentes países de Europa y América Latina. Por lo tanto, se pueden señalar como destacados seguidores de Moscovici -y quienes han elaborado diferentes aportes al estudio de las representaciones sociales- a Denise Jodelet, Robert Farr, Willem Doise y Jean-Claude Abric, entre otros.

En efecto, a partir de lo expuesto en el párrafo anterior, se puede notar la indudable trascendencia de Serge Moscovici, el cual se ha convertido en uno de los grandes exponentes dentro de la psicología social por su prolífica obra y legado dentro de este campo.

1.2 Concepto

En este apartado se intenta dar cuenta de una conceptualización de las *Representaciones Sociales*, si bien el propio Serge Moscovici, explica que dada la complejidad del fenómeno representacional, no es posible obtener una definición precisa del concepto, de igual modo, se realizará un recorrido que permita tener una mayor claridad del mismo.

En el año 1979, el mencionado autor describe a las representaciones sociales como una modalidad particular de conocimiento, “(...) cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, (...)” (Moscovici, 1979, p. 17-18).

Por su parte, Denise Jodelet se ha dedicado al estudio y reelaboración del concepto, y para ello, toma la noción de “sentido común” esbozada por el autor. Así, Jodelet (1986) expresa que el conocimiento de las representaciones sociales es un conocimiento del sentido común en oposición al conocimiento científico. Refiere a un conocimiento espontáneo, ingenuo socialmente construido y compartido, que incluye elementos afectivos, simbólicos y cognitivos. Además, el mismo año, afirma que éstas se convierten en:

(...) imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... formas de pensamiento social que nos permiten interpretar la realidad cotidiana . (p. 472)

Continuando con las ideas propuestas por Jodelet, se vuelve interesante su definición acerca de las mismas como “(...) un fenómeno que, bajo diversas formas (suceso mental, enunciado verbal, imagen pictórica, sonora, etc.) presenta un carácter simbólico en lo que tiene lugar, y cuya entidad representada (su objeto) puede pertenecer al universo material, fáctico, humano, social, ideal, o imaginario” (Jodelet, 2020, p. 52).

A la luz de lo expuesto, las representaciones sociales son aquellas que permiten guiarse en las relaciones con el mundo y con los demás, la forma en que se interactúa y se comunica con ellos. Se convierten en el modo en que como sujetos sociales se logran explicar y entender los hechos de la vida cotidiana, determinando el sentido que se les da a los mismos. De este modo, pueden ser comprendidas como “(...) el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo comparten en relación a ellos mismos y a los fenómenos circundantes” (Sirvent, 1999, p.121).

Por su parte, Araya Umaña (2002) destaca que las representaciones sociales:

Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (p.11)

1.3 Origen y Estructura de las Representaciones Sociales

Las representaciones sociales están atravesadas por múltiples formaciones subjetivas, que constituyen su contenido, hablamos de la información, conocimiento, opiniones, creencias, actitudes y valores. Al mismo tiempo, el origen de las mismas puede ser muy variado: el principal se encuentra dado por el *Fondo Cultural acumulado por la Sociedad a lo largo de la historia*, éste según los señalamientos de Perera es “el escenario donde cristaliza la cultura, que asume particularidades en cada contexto socioeconómico concreto. Y que en forma de tradiciones, normas, creencias, valores llega a cada hombre como expresión de la memoria colectiva” (Perera, 2003, p. 20). Otra de las fuentes, se encuentra dada por los mecanismos de *Anclaje y Objetivación* que serán descritos con mayor profundidad más adelante. En último lugar, encontramos las *Prácticas Sociales asociadas a las modalidades de Comunicación Social*, ya que a través de ellas es cómo se transmite la cultura. En consecuencia, “Los medios masivos de comunicación tienen un peso preponderante para transmitir valores, conocimientos, creencias y modelos de conducta. (...) La comunicación interpersonal y en particular las innumerables conversaciones en las que participa una persona, es otra modalidad de comunicación social cuya influencia es igualmente significativa” (Araya Umaña, 2002, p. 34).

Otra de las cuestiones a resaltar, es que las representaciones sociales aluden a un contenido - universo de creencias- y a un proceso -como forma de adquirir y comunicar conocimientos-. Se encuentran estructuradas alrededor de tres dimensiones o elementos, estos son: *la actitud, la información y el campo de la representación*.

En relación a la *actitud*, se puede consignar que es el primer elemento en originarse, puesto que nos representamos “algo” luego de tomar posición sobre ese “algo”, constituyéndose como el elemento afectivo de la representación, o sea la reacción emocional. De esta manera, la actitud, hace referencia a la orientación favorable/positiva o desfavorable/negativa frente al objeto de la representación, por lo que la convierte en la más palpable de las tres dimensiones. En este sentido “(...) imprime un carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto de la misma; dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección” (Perera, 2003, p.23). Al mismo tiempo, “La actitud implica un estímulo ya constituido, presente en la realidad social a la que se reacciona con determinada disposición interna, mientras que la representación social se sitúa en ambos polos: constituye el estímulo y determina la respuesta que se da” (Rodríguez, 1997, p. 17).

La segunda dimensión es la *información*, esta se articula con los conocimientos en torno al objeto de la representación. Alude a la riqueza de los datos que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones de la vida diaria, y que varía según distintos factores, “Dentro de ellos la pertenencia grupal y la inserción social juegan un rol esencial (...). También tiene una fuerte capacidad de influencia la cercanía o distancia de los grupos respecto al objeto de representación y las prácticas sociales en torno a este” (Perera, 2003, p. 23). Siguiendo esta línea, se puede establecer que “La información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social” (Araya Umaña, 2002, p.40).

Por último, se encuentra el *campo de la representación*, esta es la dimensión más interesante y original, pero al mismo tiempo, la más difícil de captar. Se trata del tipo de organización y jerarquización interna que alcanzan los elementos cuando quedan integrados en la representación. Según Moscovici (1979) señala:

(...) remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación
(...)La noción de dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unión jerarquizada de elementos (p. 46)

1.4 Mecanismos de formación de las Representaciones Sociales.

Para que la formación de las representaciones sociales ocurra, son necesarios dos procesos planteados por Moscovici: la *objetivación*, que podría decirse que es lo social en la representación y el *anclaje*, la representación en lo social. Ambos se encuentran en mutua interacción, expresando la interdependencia que existe entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales, de este modo, se puede indicar que “Tan solo la representación objetivada, naturalizada y anclada es la que permite explicar y orientar nuestros comportamientos” (Alfonzo Pérez, 2018, p.13).

La *objetivación* puede entenderse como aquel evento que posibilita que los elementos abstractos o conceptos, se conviertan en imágenes. Es la transformación de estos conceptos abstractos o extraños, para que adquieran una entidad como experiencias concretas y familiares, pasando a formar parte de una representación.

Por último el *anclaje*, es el proceso que nos posibilita integrar la información nueva de un objeto, a los esquemas antiguos. Tiene un papel regulador en la interacción grupal, adaptando o transformando el pensamiento previamente construido y nuestra visión de la realidad. Por ello, “a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici, 1979 p.121).

Respecto a este mecanismo, Araya Umaña (2002) destaca:

Si bien el proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones o el contacto con objetos que no son familiares para las personas, hay que advertir que las innovaciones no son tratadas por igual por todos los grupos sociales, lo cual evidencia el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales. En efecto, los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. (p.36)

2. Discapacidad

Como se expuso anteriormente, la discapacidad no es una categoría estanca, sino que su comprensión ha ido evolucionando con el devenir histórico. Por ende, los significados, representaciones y prácticas sociales en torno a la misma, se fueron transformando. Para este TIF se adopta la postura de distintos autores, que proponen la existencia de tres modelos sobre la discapacidad. Para ser prácticos, son puntualizados a modo de recorrido histórico, sin embargo, “(...)

no se han sucedido de forma estrictamente escalonada, con un principio y fin claramente delimitados, sino más bien que en las prácticas cotidianas derivadas de los mismos subyacen y coexisten” (Aguilar Montoya, 2004, p.1).

2.1 Un Recorrido por los Modelos de la Discapacidad.

2.1.1 Modelo Tradicional o de Prescindencia

Los presupuestos esenciales de este primer modelo son, por un lado, la justificación religiosa de la discapacidad, y por otro, la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad. A propósito de esto, Palacios (2008) expone que las causas de la misma se atribuían a motivos religiosos (pecado de los padres, castigo divino o el resultado de brujería) lo que llevaba a que se prescindiera de la vida de los niños y de las personas con discapacidad, ya que nada podrían aportar a la sociedad. Generándose así, un conjunto de prácticas que le otorgaron un verdadero trato cruel e inhumano.

Palacios enuncia al mismo tiempo que este modelo puede dividirse, dando a lugar a dos submodelos:

- El *eugenésico*: se desarrolla durante la Antigüedad, teniendo en cuenta sociedades como las de Roma, Esparta y Grecia, donde la práctica más común con los niños con discapacidad, alguna debilidad o malformación, era el infanticidio, ya que se pensaba que su vida no tenía sentido que fuese vivida, “(...) la costumbre de eliminar a las niñas y niños con discapacidad congénitas fue seguida, no sólo por razones religiosas, sino también por razones prácticas, ya que criar a tales niños era económicamente pesado y extremadamente improductivo” (Palacios, 2008, p. 43). Por otra parte, si la discapacidad se debía a un accidente que se daba ya en la vida adulta, estas personas eran tanto perseguidas, como el blanco de burlas y/o entretenimiento del resto de la sociedad.

Por lo tanto, puede visualizarse que las respuestas que la sociedad les daba a las personas con discapacidad incluidos a los/as niños/as, se fundaban principalmente en los sentimientos de temor o la persecución, frente a la creencia de su inutilidad para el progreso de su comunidad, así como también por su supuesta peligrosidad.

- El de *marginación*: este submodelo se enmarca desde el Medioevo hasta principios del siglo XX, período que se encuentra caracterizado por una gran influencia del cristianismo, de ahí que el infanticidio ya no era tolerado. Siendo así, la práctica habitual en ese momento era la marginación y exclusión “(...) como pruebas de rechazo social hacia la persona “deforme” o “lisiada” evoluciona hacia ciertos estilos de redención, de tal manera que a las personas con discapacidad se les permite “vivir” pero son asumidas como objeto de la caridad” (Aguilar Montoya, 2004, p.3). Se puede

reflexionar, que a partir del discurso de la caridad cristiana, los individuos entendidos como diferentes, pasan a formar parte del grupo de los pobres, y terminan transitando su vida entre los asilos de la iglesia, la burla y la mendicidad. En consecuencia, se constata la existencia de un doble trato hacia ellos, articulándose una percepción en la que se destaca la compasión, pero a su vez el rechazo y el temor, dando siempre por resultado la exclusión de estas personas.

2.1.2 Modelo Médico, Rehabilitador o del Déficit

Este modelo tiene sus antecedentes en la Edad Moderna y se despliega durante la primera parte del siglo XX, fortaleciéndose a partir de la segunda guerra mundial. Como bien destaca Velarde Lizama (2012):

(...) fueron los millares de soldados mutilados durante la Gran Guerra, por un lado, y el auge de las leyes laborales, por otro, los que verdaderamente modificaron la forma de entender la diversidad funcional: los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser considerados castigos divinos y comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamientos, por lo que, las personas aquejadas de alguna dolencia, no necesitaban ser marginadas de la sociedad. (Velarde Lizama, 2012, p. 123)

Por lo tanto, cuando las causas de la discapacidad pasan de ser religiosas a médicas y científicas, estos individuos se convierten en un objeto de estudio, donde la mirada estaba puesta en lo individual, en sus faltas o en una deficiencia de un órgano o función. De manera que “La persona con discapacidad es un ser humano que se considera desviado de una supuesta norma estándar, y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social” (Palacios, 2008, p. 81). Esto llevó a que indiscutiblemente, la discapacidad se asociara y pensara en términos de enfermedad, dando lugar a la dicotomía normal/anormal. Respecto a esto último, Rosato y Angelino (2009) destacan que la categoría de normalidad, recién en el siglo XIX aparece como una fuente para la demarcación y distinción de sujetos, entre lo mismo y lo otro, entre sanos y enfermos, entre cuerpo normal y cuerpo deficitario. En consecuencia, “la normalidad y su ideología normalizadora son una construcción en un tiempo y en un espacio determinado, fruto de ciertas relaciones de desigualdad que permiten a un grupo instalar (...) criterios hegemónicos, que aparecen como únicos e incuestionables” (Kipen y Lipschitz, 2009, p. 118).

El propósito que perseguía este modelo a partir de diferentes tratamientos médicos -que se daban principalmente a través de la institucionalización de estas personas en asilos, ya no con injerencia de la iglesia sino del Estado- era obtener su cura, compensar la falta, o lograr su adaptación, mediante múltiples procesos de rehabilitación. Como señala Palacios (2008) en este período ya no se

prescinde de las personas con discapacidad, sino que se los percibe como alguien que puede aportar algo a la comunidad, siempre y cuando sean rehabilitados.

Esta situación ocasionó que estas personas fueran rotuladas y discriminadas, a su vez que institucionalizadas y segregadas de la vida social, se “(...) consideran a las personas con discapacidad como objetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación, generando consecuencias opresivas para las personas al reducir la discapacidad a un estado estático y violar sus componentes experienciales y situacionales” (Verdugo Alonso, s.f, p.2).

No se debe pasar por alto, que los presupuestos adoptados en este modelo médico, rehabilitador o del déficit, así como las prácticas que se ejercieron a partir de éste, se encuentran hasta nuestros días, muy arraigados en la sociedad y en la forma en que se percibe a los adultos y niños/as con discapacidad.

2.1.3 Modelo Social o de la Diversidad Funcional

Finalmente, se encuentra el modelo social que se inicia en la década del 70` en Estados Unidos e Inglaterra, con la lucha de diferentes colectivos, -entre los cuales se destacan las personas con discapacidad- por un reclamo y reivindicación de sus derechos civiles y políticos, que dio lugar al denominado “*Movimiento de Vida Independiente*”. En otras palabras, estas personas buscaban dejar de ser objeto de estudio o de asistencia, para convertirse en sujetos con derechos. Por lo que debe ser garantizado su disfrute, así como la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

En aquel momento se produce un corrimiento, el foco ya no estaba puesto en las características médicas-individuales como en el paradigma precedente, sino que las causas de la discapacidad son esencialmente sociales y relacionales, es la sociedad misma la que genera las desigualdades, deficiencias y la exclusión. En este sentido, “El modelo social atenúa fuertemente los componentes médicos de la discapacidad, que serían unos más dentro de una serie, y resalta los sociales, los factores ambientales, que resultan determinantes”. (Pérez Bueno, 2010, p. 83)

Por su parte, Palacios (2008) apunta:

Este modelo no consiste más que en un énfasis en las barreras económicas, medio-ambientales y culturales que encuentran las personas con diversidad funcional. (...) las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural. (Barnes, 2000, citado en Palacios, 2008, p.121)

Estas consideraciones coinciden con lo propuesto por Angelino “(...) sostenemos que el discapacitado es discapacitado porque hay algo externo que lo discapacita. Ese algo se inscribe en el orden de las relaciones sociales en el marco de un modelo económico, social, político y cultural opresivo y desigual” (Angelino, 2009, p.47). Por ende, el propósito que se promueve es que las personas con discapacidad, puedan ser incluidas en la vida social, buscando romper con el circuito de exclusión que por tanto tiempo han sufrido. Esto puede lograrse con la eliminación de aquellas barreras físicas y sociales que les impiden el disfrute de sus derechos. En vista de esto, “(...) las soluciones no se elaboran apuntando individualmente a la persona afectada, sino más bien que se encuentran dirigidas hacia la sociedad o teniendo muy presente el contexto social en el que en el que la persona desarrolla su vida” (Palacios, 2008, p. 124). Se trata así de una rehabilitación de la sociedad, que satisfaga las necesidades de todos sus miembros, y ya no, de una rehabilitación individual.

Por último, se quiere resaltar la idea de que “Partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de las diferencias” (Velarde Lizama, 2012, p. 131).

2.2 La discapacidad y su cruce con el derecho.

A partir del recorrido que se pudo realizar por los distintos paradigmas de la discapacidad, se logra visualizar la lucha que desde tiempos inmemorables, han librado estas personas para que sus derechos sean reconocidos, cuestionando así, su posición de sujetos pasivos de caridad, atención y asistencia.

Como manifiesta Palacios, desde el modelo médico o rehabilitador, “El Derecho consideraba a las personas con discapacidad solamente desde el área de la beneficencia, la sanidad o cuestiones muy concretas derivadas del Derecho Civil” (Palacios, 2008, p. 154). El modelo social en cambio, guarda una íntima vinculación con los presupuestos fundamentales que sostienen los derechos humanos. Así pues, Alonso y Maldonado (2013) hacen notar que estos valores impulsados por los derechos humanos se enmarcan dentro de la dignidad humana, la igualdad, la libertad personal, sentando como bases los principios de no discriminación, normalización del entorno, autonomía personal y accesibilidad universal, entre otros.

Esta nueva perspectiva, lleva a que las personas con discapacidad sean reconocidas en el plano social y jurídico, como sujetos plenos de derechos, no pudiendo quedar excluidos y al margen del disfrute de los mismos. Así, desde el impulso de diferentes acciones debe garantizarse no sólo que

estos derechos sean reconocidos, sino también, que puedan acceder a los mismos, ya que esta situación contribuiría enormemente a que las barreras que la misma sociedad les impone cedan.

De esta manera, se debe propiciar que las personas con discapacidad puedan tener igualdad de oportunidades que los demás en el desarrollo y planificación de sus propios planes de vida, promoviendo actitudes sociales positivas, donde se incluya la diferencia y la diversidad, para alcanzar así una sociedad para todos.

El 13 de diciembre de 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), aprueba la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Por su parte, el Estado Argentino, establece la ratificación y aprobación de la misma y su Protocolo Facultativo, mediante la *Ley Nacional N° 26.378*, la cual fue sancionada y promulgada en el año 2008. Esta convención, mantiene el propósito de “(...) promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006, Artículo 1).

Como bien considera Pérez Bueno (2010), en ella no se reconocen para las personas con discapacidad nuevos derechos a los ya postulados por otros tratados internacionales, que son universales y por lo tanto para todas las personas, sin embargo, como se había advertido una violación sistemática y diferencias en el acceso para este colectivo, se hizo necesaria esta convención, para lograr prevenir esta situación, creando así un texto específico en la búsqueda de que estos derechos humanos sean respetados para las personas con discapacidad.

Una vez explicitado lo anterior, y teniendo en cuenta que hace referencia a cuestiones más generales de dicha convención, a continuación se señalan aquellos artículos que se poseen una vinculación más íntimamente con la temática de este TIF:

En este sentido cuando se hace mención a los *Niños y Niñas con discapacidad* y se establece:

1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.
2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.
3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez. (ONU, 2006, Artículo 7)

Atendiendo al hecho particular de la *educación*, se plasma lo siguiente:

- 1-Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base

de la igualdad de oportunidades, asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. 3. Brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. (ONU, 2006, Artículo 24)

En relación a este tema, el Consejo Federal de Educación mediante la *Resolución 311/16*, establece cuales son las estrategias, políticas y condiciones que debe fomentar el sistema educativo en su conjunto, para la promoción, acreditación, certificación y titulación de aquellos estudiantes con discapacidad, en búsqueda de garantizar y favorecer la inclusión social y educativa de estos últimos, en igualdad de condiciones que los demás y sobre la base de la no discriminación.

Atendiendo a las necesidades educativas especiales de cada estudiante, se debe crear una propuesta específica de enseñanza, así como un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI), que servirá para la calificación y acreditación de los contenidos de cada materia y los cuales deben contar con los ajustes razonables, así como con una actualización periódica. Se formula como un hecho fundamental, la detección y eliminación de aquellas barreras físicas, de la comunicación, didáctica y sociales/actitudinales que pueda tener un estudiante o encontrarse presentes en la institución educativa.

Al mismo tiempo, para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los/as niños/as con discapacidad, a través del Instituto Nacional de Formación y sus pares jurisdiccionales, se

brindarán aquellos recursos, herramientas, orientación, capacitación y asesoramiento necesarios para la generación de espacios de formación básica y permanente del profesorado.

Este será un trabajo conjunto y coordinado entre los actores -de los distintos niveles y modalidades- que intervengan en dicho proceso, conformando equipos técnicos interdisciplinarios que orientarán y crearán las estrategias adecuadas para un abordaje integral. Estos equipos, pueden conformarse por distintos profesionales psicopedagogos, trabajador social, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional y psicólogos. Haciendo referencia a la labor del psicólogo en las instituciones educativas Campagnucci (2010) hace notar que debe configurarse como un actor que participa de forma activa e influye no sólo en los proyectos de enseñanza, sino también en los proyectos y en la vida institucional de las mismas.

El rol del psicólogo en este ámbito, puede asociarse a diferentes funciones que se proponen mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Roselli (2012) plantea que sus intervenciones, deben dirigirse a las causas que llevan a un buen aprendizaje, más que sobre los efectos que se generan por las malas condiciones de aprendizaje, es decir, trabaja adelantándose al surgimiento de las situaciones problemáticas. Esto puede conseguirse teniendo en cuenta no sólo al sujeto, sino fundamentalmente, abordando los elementos del contexto en el que ese estudiante se desenvuelve, propiciando que los entornos se vuelvan favorables para su desarrollo educativo.

3. Formación Docente

Primeramente, resulta oportuno destacar la noción de Elena Achilli (2008) acerca de la *formación docente*, ya que permite entender la misma como un proceso, en el cual:

(...) se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Desde esta categorización (...) resulta clave la misma noción de "práctica docente", en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. (pp.22-23)

Se logra identificar que en los últimos años, la *formación docente* se ha convertido en un asunto prioritario y de debate en los ámbitos académicos donde se dictan carreras abocadas a la educación. Si se comprende por un lado, que la misma es un proceso que ha de ser flexible, continuo y contextualizado, y por otro, que las demandas y condiciones con las que ingresan los niños a la escuela hoy son diversas, se observa que esto fue creando el terreno para nuevos desafíos y así como una renovación del rol profesional de los docentes. De ahí que, "(...) cada vez se hace más evidente la

necesidad de desarrollar acciones de formación docente, tanto inicial como en servicio, que partan de un profundo conocimiento de las nuevas realidades y puedan operar exitosamente sobre ellas” (Meinardi, 2009, p.2).

3.1 La Formación Inicial Docente

Acompañando la situación planteada anteriormente, en la *formación inicial docente*, se ha tomado la decisión de producir cambios en los esquemas y programas de formación, ya que las circunstancias que atraviesan al sistema educativo, son cada vez más amplias y complejas. En este sentido, Vaillant (2007) sostiene que son fundamentales y necesarias buenas políticas que se encuentren destinadas a la formación inicial en el profesorado, porque esto permitirá que incorporen las competencias necesarias para su desarrollo profesional, y además, porque la sociedad misma requiere de maestros de calidad, para que así, se busque asegurar siempre el derecho que tienen todos los alumnos de aprender.

Si se pone énfasis en estas nuevas iniciativas y en la noción de *práctica docente* - como tema que ha tomado una gran relevancia dentro de las propuestas de formación inicial- se pueden encontrar diversas posturas y maneras de entender las mismas. Con estas experiencias se procura la adquisición de herramientas y conocimientos, para que los estudiantes del profesorado, cuenten con la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas ya instaladas en las escuelas, así como las prácticas docentes que se propongan desempeñar en un futuro.

Es por esta razón, que las prácticas pueden ser entendidas como “(...) una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan.” (Vaillant, 2007, p.3). Y a esto agrega:

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante. (pp. 3-4)

Puntualmente, las prácticas docentes que llevaron a cabo los estudiantes del profesorado de educación primaria que forman parte de este estudio, se encuentran enmarcadas en la *Resolución*

4170/14 del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos, que aprueba el diseño curricular para los institutos de enseñanza superior de gestión privada y estatal. Aquí, las mismas están definidas como:

(...) instancias para que los/las estudiantes, desde el inicio de la carrera puedan insertarse en la red de relaciones complejas del ámbito educativo e institucional; que les permiten relacionar y reconstruir los conocimientos que se van construyendo en el cursado de los diferentes espacios o unidades curriculares, dándoles sentido como saberes situados y pueden ir asumiendo criterios de prácticas docentes (p.172)

Estos espacios corresponden a un cursado anual, mediante un formato de Seminario-Taller, que otorga la posibilidad de construcción colectiva de conocimientos sobre el trabajo docente. Una estructura en común que puede advertirse en dichos seminarios, es un primer momento donde se desarrolla el de dictado de clases y trabajo de material bibliográfico específico, luego de un tiempo y en simultáneo, se da inicio a las prácticas propiamente dichas, y por último -a partir de los dos momentos anteriores- se produce un tercero, que apunta a la sistematización de experiencias, en búsqueda de lograr recuperar y resignificar las diferentes vivencias, a través de la escritura académica y socialización de las mismas en el instituto de formación.

Las intervenciones apuntan a diferentes ejes temáticos de acuerdo al año de cursado de la carrera, así *Práctica Docente I “Sujetos y Contextos: Aproximación a la Práctica Educativa”*, propone la investigación como práctica social y momento de producción de conocimientos. De esta manera, los estudiantes se dirigen a los establecimientos educativos para la realización de un trabajo investigativo, que les permita situar, construir y analizar críticamente diversas problemáticas educativas. *Práctica Docente II “Educación Primaria y Práctica Docente”*, busca que puedan conocer y transitar las modalidades de la educación primaria, realizando un análisis de la dinámica institucional del establecimiento al que concurren. Para ello pueden realizar entrevistas, ayudantías, observación participante y estudio de los proyectos institucionales.

La *Práctica Docente III “Cotidianidad en las Aulas: Experiencias de Formación”*, plantea la inserción de los estudiantes en las escuelas orientándola al estudio de las dinámicas intersubjetivas y de socialización al interior de las aulas. De igual manera, se apela a herramientas como la observación participante, ayudantías y creación de propuestas de enseñanza.

La *Práctica Docente IV “Escenas Educativas y Trayectorias de Formación”* también denominada *Residencia*, se convierte en el último período de práctica, que sostiene como propósito, ser un trayecto que recupere e integre los aprendizajes y conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera colocando a los residentes en la situación de trabajo docente. Esta se convierte en una tarea compleja y dinámica que involucra el trabajo conjunto del residente, el equipo de cátedra del instituto de formación, los directivos, docentes co-formadores y alumnos de la escuela en la cual se producen

las intervenciones. Cuenta con diferentes etapas, inicialmente se procura la inserción y acercamiento del residente en la institución, se continúa con la observación y registro de diferentes escenas educativas, luego se pasa a la ayudantía docente. Finalmente, se produce la llamada práctica intensiva, momento en el cual el residente realiza el dictado de clases en el aula, haciéndose cargo del curso.

Una particularidad que sucedió en el año 2020 –ante los eventos de la pandemia por COVID-19 y la situación sanitaria que atravesaba Argentina y el mundo- fue la necesidad de incorporar los espacios virtuales de enseñanza. En consecuencia, la virtualidad se convirtió en un recurso fundamental para que las instituciones educativas pudieran, por aquel entonces, garantizar una continuidad al ciclo lectivo en curso, que por las restricciones del aislamiento social, preventivo y obligatorio, no podía continuar de manera presencial.

Ante la magnitud de tales hechos, se asistió a grandes cambios que afectaron al sistema de educación en su conjunto, en todos sus niveles y modalidades. Por esta razón, el Consejo General de Educación de Entre Ríos, a través de la *Resolución 2613/20*, establece una serie de orientaciones generales para el campo de la formación de las prácticas profesionales en el nivel superior de enseñanza. A través de sus disposiciones se buscaba reconocer y validar la reorganización, readecuación y realización de las instancias prácticas mediante una modalidad no presencial. El propósito de este documento fue además garantizar las trayectorias educativas de estos estudiantes –acreditación de sus saberes y experiencias- contemplando otras alternativas a través de la virtualidad.

Cabe aclarar, que esta situación se toma en cuenta, ya que estos estudiantes, por aquel momento, se encontraban cursando su tercer año del profesorado y con ello las Prácticas Docentes III, debieron realizarse de forma virtual. Ya en el año 2021 y al momento de su residencia, la situación sanitaria se había modificado y mejorado, por lo que se produjo un retorno a la presencialidad en las escuelas, pudiendo asistir a las mismas y desarrollarlas a partir de una modalidad tradicional.

3.2 Prácticas Docentes: Cambios de Paradigma a partir de los Principios de Integración e Inclusión.

Ahora bien, si se ubica la *práctica docente* como aquella actividad social que sostienen los maestros junto a sus alumnos en las instituciones educativas, se puede hacer mención a la idea de Achili (2008), quien al teorizar sobre las mismas propone realizar una distinción entre dos posibles acepciones, primero al hablar de práctica pedagógica hace referencia a aquella que transcurre en el aula, y está determinada por la relación entre el docente, su alumno y el conocimiento, luego la segunda acepción más amplia y que engloba a la primera, donde se ve a las prácticas docentes como aquel conjunto de relaciones, interacciones y actividades que van configurando la educación, de acuerdo a las particulares condiciones institucionales y sociohistóricas. Este razonamiento posibilita

enmarcar la idea que se propone este apartado, de describir los cambios en el modo de concebir al sujeto de la educación y con ello la reformulación de las prácticas docentes, en torno a los/as niños/as con discapacidad.

La escuela común con su objetivo fundamental de transmisión de conocimientos, desde su creación y consolidación a fines del siglo XIX y principios del XX, estuvo atravesada por los ideales de la modernidad, entre los que se pueden destacar: la ciencia como discurso legitimador, así como la búsqueda del progreso y la universalización. A causa de esto, en dichos establecimientos comienzan a desarrollarse prácticas docentes caracterizadas por una gran rigidez, así como una pretendida homogeneización. Es decir, “la escuela común históricamente respondió a un pretendido modelo único al que los alumnos debían adaptarse. Esto condujo a una propuesta pedagógica dirigida al conjunto del grupo sin discriminar procesos de aprendizajes individualizados” (Dubrowsky, Navarro y Rosembaum 2005, p.9). De ahí que “el niño deficiente o excepcional era el alumno que no aprendía como los otros, el que se atrasaba, repetía (...) y había que segregarlo de su medio natural. El deficiente era el alumno atrasado, también el sujeto anormal” (De la Vega, 2010, p.143).

Es a partir de esto, que se produce una asociación entre el niño con dificultades en el aprendizaje o con discapacidad -que no lograban ajustarse a las exigencias de la educación común- con la idea de deficiencia y anormalidad. Esta situación sin duda fue creando el terreno y se constituyó como una de las variables que propiciaron la creación de las escuelas especiales como un circuito pedagógico paralelo o diferenciado, así “(...) la educación especial surgía en un contexto expansivo, como el ámbito propio de la anormalidad. La escuela especial se diseñó como instancia última de segregación (...)” (De la Vega, 2010, p.20). Puede reflexionarse entonces, cómo la escuela especial desde sus comienzos, se fue configurando con una fuerte impronta segregacionista, donde primaba la idea de una modalidad diferencial. Estas propuestas, se vinculan estrechamente, con el modelo médico de la discapacidad, donde las prácticas docentes apuntaban al trabajo con el déficit o las limitaciones individuales del alumno, más que en las capacidades de los mismos, lo que terminaba conduciendo a su marginación y exclusión.

Desde que estas concepciones y modos de intervenir en torno a la discapacidad, comenzaron a ser cuestionadas, estas acciones marginadoras en el sistema educativo ya no tenían sustento posible, había cambiado la forma de representarse al sujeto de la educación. Por lo tanto, surgen diversas propuestas que buscan facilitar la participación y el acceso a la educación de los alumnos con discapacidad dentro de las escuelas comunes. Aquí, se tienen en cuenta los principios de *Integración e Inclusión*, que aunque en muchos casos sean términos utilizados de manera equivalente, persiguen fines y tienen posturas disímiles, de acuerdo a lo que resaltan diversos autores.

La noción de *Integración*, “se basa en el concepto de normalización en relación a un supuesto patrón estándar. En esta concepción, el peso central está puesto en la persona, que es la que tiene que

adecuarse al medio, que permanece inalterable frente a su presencia” (Corbeñas, et al, 2017, p.19). Así, se logra inferir que si bien la integración comienza con la apuesta de que los niños con discapacidad sean incorporados en escuelas comunes, sin embargo, su apertura aún sigue enlazada al punto de vista médico hegemónico, ya que se continuaba haciendo foco en el déficit o diagnósticos de estos estudiantes.

Además se puede señalar, que esta situación de simplemente “ubicar” a los niños con discapacidad en la modalidad común y que ellos estuvieran presentes allí, no alcanza, porque su inserción termina siendo parcial o condicionada. De esta manera, a pesar de sus buenas intenciones, el sistema educativo permaneció inmodificable en cuestiones determinantes, ya que era el alumno quién debía adaptarse al sistema- mediante una serie de intervenciones y propuestas concretas para él- y de ello dependía su pertenencia o exclusión del mismo.

Ahora bien, el principio de *Inclusión* en el ámbito educativo, es considerado como un entramado complejo atravesado por múltiples aristas, que se propone satisfacer las necesidades educativas de todo el estudiantado y no sólo de los alumnos con discapacidad. Esta es una nueva forma de entender y representar la educación y todo lo que ella supone, que se encuentra ubicada en un momento de transición desde el modelo médico al modelo social de la discapacidad.

De este modo, se permite ubicar las dificultades de la labor docente en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya no en las problemáticas individuales del niño/a con discapacidad, sino más bien, en la relación del este con su entorno. En aquellas barreras sociales, actitudinales y pedagógicas, que terminan obstaculizando la misma, por lo que es indispensable tanto su detección, como eliminación. Existe entonces, una estrecha relación entre la educación inclusiva y las barreras al aprendizaje y la participación, estas últimas pueden ser definidas como “(...) aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables a ser excluidos, como el caso de los alumnos con discapacidad (...)” (Lovari, 2019, p. 37).

De modo que, la inclusión escolar, busca revertir la lógica anterior -de la educación especial y la integración- ya que no es el niño con discapacidad el que debe acomodarse al sistema educativo, sino a la inversa, es este último el que debe hacerlo, y para ello se vuelve imperiosa la necesidad de modificaciones radicales y profundas. Cabe aclarar, que el último tiempo, también ha sido un momento de refundación de la educación especial, quien ha tenido que reevaluar y repensar sus propios principios, “(...) como ámbito cerrado pierde vigencia y se privilegian las intervenciones en un medio abierto. Los recursos de la educación especial se integran, con los de los demás niveles, con el objeto explícito de favorecer la producción de ámbitos inclusivos” (De la Vega, 2010, p. 20-21).

En relación a este tema, Echeita (2015) sugiere una serie de valores para alcanzar un perfil docente inclusivo, importantes a tener en cuenta como punto de partida para la formación inicial y continua de todo docente:

1. Valorar la diversidad del alumnado. Las diferencias en el aprendizaje son consideradas un recurso y una valor educativo;
2. Apoyar a todos los aprendices. El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.
3. Trabajar con otros: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar
4. Cuidar el desarrollo profesional personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional. (p.17)

En consecuencia, la práctica docente inclusiva, debe pensarse como aquella que reconoce las diferencias, pero ya no como un motivo de discriminación, sino como algo que nos constituye como seres humanos. Es a partir de este reconocimiento que debe emprenderse el camino que propicie el trabajo, la aceptación y la valoración de la diversidad.

Capítulo IV Marco Metodológico

1. Diseño de Investigación

Una situación a tener en cuenta es que en todo proceso de investigación, el investigador se encuentra posicionado a partir de un determinado paradigma, el cual se convierte en el marco para intentar dar respuesta a la problemática abordada. En relación a esto, Guba y Lincoln (2002) lo definen como una construcción humana y un conjunto de creencias básicas (aceptadas por la fe y no como verdad última), por lo cual construyen una visión del mundo, que representa al mismo tiempo para esa persona, la naturaleza de ese mundo, y agregan, que en el plano de las investigaciones, los paradigmas van a determinar para el investigador por un lado, qué es lo que está haciendo y por otro, qué se encuentra dentro o fuera de los límites de una investigación legítima.

Para la realización de este Trabajo Integrador Final la investigadora decidió posicionarse desde el *Paradigma Constructivista*, ya que le permitió comprender que la realidad está creada a partir construcciones mentales individuales, basadas en la experiencia singular de cada persona y también, en el vínculo social. En este sentido, los resultados que pueden obtenerse, son la construcción que realizan tanto el investigado como el investigador, “como la realidad se encuentra dentro de los significados que un grupo humano construye, la forma para acceder a ella es la interacción subjetiva entre los actores del fenómeno (...)” (Guba y Lincoln, 1994, citado en Ramos, 2015). A su vez, se quiso destacar que, “Desde el paradigma constructivista el diseño de teoría fundamentada es la principal herramienta que permite al investigador poder construir una teoría sustantiva que permita interpretar la subjetividad, ideología, percepción, constructos, discursos, etc. que construyen los individuos que se encuentran en el estudio” (Creswell, 2014, citado en Ramos, 2015).

Al mismo tiempo, dada la naturaleza del objeto de este estudio, se ubicó desde una lógica de investigación *Cualitativa*, de tipo *Descriptiva*. Cabe mencionar, que este tipo de diseño está caracterizado por ser “(...) un esfuerzo en la búsqueda de formas diferentes de producción de conocimiento en psicología que permitan la creación teórica acerca de la realidad plurideterminada (...)” (González Rey, 2000, p.19) En este sentido, puede plantearse que “El diseño en investigación cualitativa es un proceso interactivo que involucra “Virajes” hacia atrás y hacia adelante entre diferentes componentes del diseño, evaluando las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos y amenazas de validez de uno por el otro” (Maxwell, 1996, p. 3).

Se resolvió optar por este estilo de diseño, ya que facilitó la construcción de conocimiento de una manera interactiva y flexible, buscando que los diferentes datos recolectados en sus contextos

naturales, encuentren sus puntos de conexión. Por ende, los distintos fenómenos fueron abordados no de manera lineal, sino de forma integral.

Además, la utilización de este enfoque, contribuyó de manera significativa en las diferentes decisiones que debieron tomarse durante el proceso, atendiendo al hecho de que, algunas pudieron realizarse anticipadamente, sin embargo, hubo otras que debieron llevarse a cabo en el transcurso mismo de la investigación. Sin perder de vista, que cada nueva elección necesitaba estar en coherencia con las tomadas anteriormente, reconociendo así, la importancia de la interacción de los diferentes componentes del diseño.

Por otra parte, se llevó a cabo un estudio de *Campo*, en el cual se destaca la participación activa del investigador en el espacio mismo del estudio. Siendo así, “el campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que los construyen, es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades (...)” (Guber, 2004, p.47). Se consideró esta situación como relevante ya que le brindó la posibilidad de introducirse e implicarse en el escenario mismo que deseaba estudiar, ya que los datos que se lograron ir recabando, sólo conseguirían un sentido en el contexto mismo al que pertenecían.

1.1 Unidad de Estudio, Unidad de Análisis y Muestra

La *Unidad de Estudio*, es el “escenario” o “contexto” donde se desarrolla una investigación, en este caso, la *Unidad de Estudio* fue un Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña. Se puede señalar que su selección se encontró íntimamente relacionada con el objeto que se pretendió estudiar en este TIF, presentándose como el escenario indicado para investigar la temática escogida.

La *Unidad de Análisis* en cambio, hace referencia a los actores o sujetos de la investigación. De ahí que, la unidad de análisis estuvo conformada por los/as estudiantes del último año del Profesorado de Educación Primaria, que concurrían a este Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña.

La *Muestra* es una herramienta en investigación científica, que puede ser entendida como la parte de la población que se escoge y sobre la cual se realiza el estudio, es decir, cada unidad o conjunto de unidades que es cuidadosamente seleccionada para formar parte del estudio. Siendo así, se eligió utilizar una muestra de *tipo intencional, no probabilística*, ya que no todos los individuos tuvieron las mismas posibilidades de conformarla.

Este procedimiento para la obtención de la muestra otorgó la oportunidad de seleccionar cuidadosa e intencionalmente cada una de las unidades, priorizando sus posibilidades de brindar datos

e información profunda y de calidad sobre el tema de interés de esta investigación. Cabe aclarar, respecto a la representatividad del muestreo en las producciones cualitativas, que no se tiene por objetivo realizar una generalización de los hallazgos, de ahí que la muestra no posee una relación directa con la cantidad de casos estudiados sino con “las posibles configuraciones subjetivas (valores, creencias, motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado” (Serbia, 2007, p 133).

Al momento de establecer los criterios para la selección de la misma se tuvo en cuenta, en primer lugar, que fueran estudiantes del último año del profesorado de educación primaria de un Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña, en segundo lugar, que se encontraran realizando su residencia en el año 2021 y por último, se contempló la disponibilidad y accesibilidad que demostraron estos estudiantes al ser invitados a formar parte del estudio. De esta forma, la muestra quedó constituida finalmente por un total de seis estudiantes.

2. Técnica de Recolección de la Información

2.1 Entrevista en Profundidad

Atendiendo a los intereses de esta investigación y en coherencia con los puntos antes establecidos para el diseño, la técnica para la obtención de datos que se escogió fue la *Entrevista en Profundidad*, las mismas pueden definirse como “(...) encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

De manera que, esta herramienta le posibilitó una mayor apertura, dinamismo y flexibilidad en los encuentros con las personas entrevistadas. Desde un inicio, se vuelve muy importante la confianza y el rapport que puede alcanzarse con cada uno de los participantes. En relación a esto, se vuelve muy interesante la postura de Victoria Trindade quien explica:

Nada es más imprescindible e invaluable en toda entrevista -asuma el tipo o las características que sean- que una escucha atenta y muy especial de esas voces que los sujetos nos brindan, nos regalan -y esto forma parte de la impronta del equipo al que pertenezco-, porque son esas voces las que nos llevan por el camino que nos permite interpretar y comprender las diversidades en sus formas de vivir, de hacer, y valorar esas realidades que, la mayor parte de las veces, son muy diferentes entre los investigadores y los investigados. (Trindade, 2016, p.20)

Si bien, esta clase de entrevistas ayudan a lograr una mayor apertura y plasticidad, se debe tener en claro que “a diferencia de una conversación cotidiana, la entrevista se sustenta siempre en una hipótesis y será guiada por objetivos establecidos en función de nuestros intereses cognitivos” (Cortazzo y Trindade, 2014). Por ende, estas entrevistas en profundidad le permitieron a través de los diferentes diálogos entablados con estos estudiantes del último año del Profesorado de Educación Primaria, tener el acceso a información calificada acerca de las representaciones sociales acerca de la discapacidad en los/as niños/as que poseen, datos que serían difícilmente de obtener con otras herramientas.

2.2 Elaboración de guía para la Entrevista en Profundidad

El momento de diseño y planificación de la guía de la entrevista que se desarrollará en un proceso investigativo, adquiere gran relevancia, incluso dentro de las entrevistas en profundidad que se caracterizan por una mayor flexibilidad. Aclarando este punto, se quiere exponer que “Algunos investigadores utilizan una guía de la entrevista para asegurarse de que los temas claves sean explorados (...). Se trata de una lista de temas generales que deben cubrirse con cada informante” (Taylor y Bogdan, 1987, p.119).

A partir de esto, y de acuerdo a la problemática y objetivos propuestos para este estudio, así como también, teniendo en cuenta la información que sería necesaria reunir para intentar responder a la pregunta problema y los supuestos planteados, es que se crearon diversos ejes temáticos - relacionados entre sí- y que debían tenerse en cuenta a la hora de la realización del trabajo de campo.

De esta manera, el *primer eje* versó acerca del inicio de la carrera de Educación Primaria, apuntando a indagar sobre su elección de la profesión docente. El *segundo eje*, se relacionó con el tópico de la discapacidad, para adentrarnos con mayor profundidad en el objetivo de esta investigación. El *tercer eje*, se asoció con la formación inicial docente que habían recibido en el instituto, en cuanto al trabajo docente con niños/as con discapacidad, aquí además, se consultó sobre las prácticas desarrolladas en su período de residencia. En el caso del *cuarto eje*, se apuntó a indagar sobre cómo piensan estos estudiantes la labor docente con alumnos con discapacidad ya ejerciendo su profesión, y sobre la noción de inclusión escolar. Por último, el *quinto eje*, se propuso una suerte de reflexión -a partir de la diálogo que fue surgiendo durante la entrevista y del recorrido que había realizado cada uno por su carrera- acerca de los aportes en cuanto a la formación o preparación que obtuvieron en relación a la práctica docente con niños/as con discapacidad, así como también, cuáles serían en su opinión, las principales necesidades que consideran tiene el profesorado en relación a esto.

2.3 Acceso al escenario

Uno de los primeros pasos para iniciar el proceso de trabajo de campo fue realizar una visita y entrevista con el rector del Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña. Durante este encuentro le manifestó el deseo de llevar a cabo una investigación con los estudiantes que estuvieran en el último año de la carrera de educación primaria, realizando durante el año 2021 su residencia, luego de comentarle además, la temática que abarcaría el TIF. El rector se mostró de acuerdo y muy a gusto con la posibilidad de que se los hubiera tenido en cuenta para desarrollar allí el estudio. Sin embargo, el mismo comentó que sería necesario enviar una nota dirigida a la apoderada legal del establecimiento -expresándole lo que habían conversado- ya que por un protocolo interno que manejan, dicha apoderada debe estar al tanto y permitir el acceso de toda persona ajena a la institución que quiera interactuar con los estudiantes. Luego que se remitió la nota y al haber transcurrido algunos días, desde el instituto comunicaron el permiso para realizar allí la investigación.

Pasado un tiempo, y después que se coordinó junto al rector un día y horario para hablar con los estudiantes, se asistió nuevamente al instituto, para presentarse con ellos y comentarles con mayor profundidad en qué consistiría el TIF, invitándolos de esa manera, a formar parte del mismo. En aquel momento, estuvieron todos de acuerdo en participar y se mostraron muy interesados, expresando que les llamó la atención la temática de la discapacidad en los niños/as y cómo pensar su futura labor con ellos. Además, le proponen darle sus números de celular para poder contactarlos luego y coordinar las entrevistas.

2.4 Realización de las Entrevistas

Las entrevistas en profundidad con cada uno de los informantes, se llevaron a cabo mediante un encuentro personal entre el entrevistado y la entrevistadora, es decir de manera presencial, previo contacto por medio de WhatsApp para concertar tanto el día como el horario, teniendo en cuenta su disponibilidad, de acuerdo a sus actividades diarias.

Se quiere señalar, que de un número inicial de ochos estudiantes, se pudieron desarrollar un total de seis entrevistas, ya que dos de estas personas manifestaron a último momento su imposibilidad de participar, una adujo no tener tiempo y otra, expuso que ya no quería formar parte de la investigación.

Las entrevistas se desarrollaron en un lapso temporal de un mes y medio aproximadamente, entre la de la primera estudiante y la del último, con una duración aproximada de una hora cada una.

2.5 Resguardos Éticos

En este punto se quiere explicitar que desde el primer encuentro con los estudiantes se les planteó la realización de una serie de entrevistas personales, y la necesidad de que éstas fueran grabadas en formato de voz, para que luego la investigadora pudiera transcribir fielmente el diálogo con ellos, las opiniones, ideas y los significados que hayan expresado, a lo cual todos se manifestaron de acuerdo. Al mismo tiempo, se les explicó que dichas entrevistas serían confidenciales y se resguardarían sus datos personales (Nombre, Edad), para garantizar así el respeto por su privacidad.

Por otra parte, se les mencionó que el uso y análisis o interpretación del material que surja de dichos encuentros sería utilizado únicamente con los fines investigativos y académicos, que se propone este estudio.

En vista de esto, el día pautado para la reunión con cada uno de ellos, se les solicitó además, la firma de una nota -para dar su consentimiento a formar parte de la investigación propuesta- en la cual se expusieron los puntos y resguardos éticos antes mencionados, como una manera de darle mayor formalidad, y en el caso de ser requeridos a la hora de la entrega y evaluación de este Trabajo Integrador Final.

Otro de los resguardos éticos que se tuvo en cuenta, fue decidir evitar hacer referencia de forma explícita al nombre de la ciudad en donde se encuentra ubicado el Instituto Privado de Enseñanza Superior -la unidad de estudio de esta investigación- ya que es un pueblo de pocos habitantes, en la cual, existe un sólo instituto que dicta la carrera de educación primaria – que cursan los estudiantes que conforman la unidad de análisis - por lo que resultaría factible de lograr ser ubicado.

De modo que, se optó la denominación un instituto privado de enseñanza superior de Paraná Campaña. Cabe aclarar, que Paraná Campaña es un término de uso popular en la región, que se utiliza para nombrar un conjunto de ciudades -Seguí, Viale, Tabossi, Sosa, María Grande, Hasenkamp, Cerrito, entre otras- y al mismo tiempo diferenciarlas de la zona llamada Gran Paraná -comprendida por Paraná Ciudad, Oro Verde, San Benito, Colonia Avellaneda y Sauce Montrull-.

Resultó pertinente utilizar Paraná Campaña ya que dentro de este sector se encuentran emplazados cinco establecimientos de enseñanza superior, que sí dictan la carrera de educación primaria. Esto permitió un resguardo aún mayor de la privacidad y confidencialidad, tanto de los estudiantes que participaron de las entrevistas, así como también, de la casa de estudios de la que formaron parte.

3. Técnicas de Análisis de Información

En relación al análisis de la información recolectada, se trazó una combinación de herramientas de análisis muy reconocidas en el campo de la investigación cualitativa, como son el *Método Comparativo Constante*, formulado por Glaser y Strauss y la técnica de *Frases Significativas*, ya que contribuyeron a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

El *Método Comparativo Constante*, puede ser definido como “(...) una aproximación al análisis de datos cualitativos que combina, mediante un proceso de comparación constante, la codificación explícita de datos con el desarrollo de teoría” (Jones, et al., 2004, p. 51). Esta técnica facilita poder trabajar con una gran cantidad de datos y que éstos logren corresponderse con la generación de nuevas teorías, en esta oportunidad, sobre las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en estudiantes del último año del profesorado de educación primaria, que concurren a un Instituto Privado de Enseñanza Superior de Paraná Campaña, teniendo en cuenta a su vez, las interrelaciones de los diversos aspectos del fenómeno que se está estudiando.

Se puede consignar que éste método se convierte en una herramienta muy pertinente para el análisis e interpretación de las representaciones sociales, ya que otorga la oportunidad de estudiar tanto sus contenidos (aspecto descriptivo) como su estructura interna (aspecto explicativo). Este procedimiento se lleva a cabo a partir de dos momentos, el primero se corresponde con el *Análisis Descriptivo* y el segundo, con una etapa de *Análisis Relacional*.

Por su parte, la técnica de *Frases Significativas* se encuentra relacionada con una labor artesanal que debe realizar un investigador, Díaz y Badano (2014) proponen que el trabajo consiste en el dominio de la construcción interpretativa, en la construcción de categorías analíticas y teóricas a partir de las significaciones personalizadas que brindan los protagonistas.

De esta manera, una vez realizadas y registradas las entrevistas, y su posterior desgrabación, el texto resultante debe leerse “(...) tratando de sumergirse en quién es ése o ésa que habla, desde dónde lo hace, qué quiere decir. Es como si fuésemos hacia el texto, tomándolo como un todo, como una sola unidad de significación, a pesar de las varias dimensiones implicadas en temas, modos y espacios” (Díaz y Badano, 2014, p 2). En otras palabras, se logra un análisis, donde siempre se tiene en cuenta los puntos de vista de los sujetos entrevistados.

Luego de esta primera etapa se interviene sobre dos aspectos, que son los *temas y los modos o categorías de sentido*. En referencia a esto Díaz y Badano (2014) sostienen:

Por temas entendemos aquellas dimensiones argumentativas sobre algunas materias en particular (...) aquellas reiteraciones que marcan la pertinencia de las palabras y que

ordenan la situación espacial y temporal (social, política, cultural, económica) de persona que se habla a sí misma como distinguiéndose del conjunto. Emergen de nuestro trabajo de análisis categorías temáticas que organizan ejes de descripción e interpretación. (...) Por modos entendemos a los conceptos cercanos a la experiencia. Se habla de algo-temas, pero lo que se dice está ligado a un significante, y no a otro, para esa persona en esa instancia de enunciación. Remiten a un modo de decir. (p.3)

Capítulo V Análisis e Interpretación de la información

Para iniciar este análisis, luego de la realización de las entrevistas, se procedió a su posterior escucha y desgrabación. En este punto, además se tuvieron en cuenta los registros de observaciones que pudo ir elaborando la investigadora durante las mismas. De esta manera, se fue conformando un texto transcrito en papel, sobre cada uno de los sujetos que formaron parte de este estudio.

A partir de este trabajo, utilizando los procedimientos metodológicos de análisis -como es el método comparativo constante y apoyándose en la técnica de frases significativas- se realizó una primera selección que obedeció a lo que se consideraron como temas principales (discapacidad - prácticas y formación docente recibida en relación a la labor docente con niños con discapacidad - trabajo docente con alumnos con discapacidad - inclusión escolar). Seguidamente, dentro de cada uno de estos agrupamientos se fueron identificando las principales categorías emergentes o componentes representacionales, de acuerdo a las frases que resultaron más relevantes, otorgándoles un código común a todos los fragmentos de las entrevistas que compartían una misma idea. Luego, las representaciones que fueron surgiendo, se ordenaron jerárquicamente desde aquellas que aparecieron con más frecuencias, a las que no. Por último, se procedió a ir estableciendo una relación entre los diferentes contenidos de las mismas.

Posteriormente, se avanzó en una profunda reflexión sobre las representaciones obtenidas y su posible articulación teórica, no sólo con los conceptos planteados en el marco teórico, sino además, con las propuestas y conclusiones de aquellos estudios que formaron parte del estado del arte.

Este análisis fue permitiendo una organización en tres ejes temáticos: 1- Principales núcleos representacionales asociados a la discapacidad en los/as niños/as. 2- Prácticas Docentes: el sujeto de la educación en el niño con discapacidad. 3- Formación Inicial y Trabajo Docente con alumnos con discapacidad.

1. Principales núcleos representacionales asociados a la discapacidad en los/as niños/as.

1.1 La mirada del otro en la producción de discapacidad

Como hemos visto, los significados contruidos socialmente en relación a la discapacidad se encuentran atravesando y legitimando los modos en que son percibidas, nombradas y se interactúa con estas personas. Por otra parte, esta mirada que se tenga sobre la discapacidad, puede partir de connotaciones positivas, que permitan habilitar y potenciar la vida de estos sujetos, o bien negativas,

que terminan por generar situaciones discriminatorias. Es por ello, que una de las preguntas que se les realizó a los entrevistados apuntó a conocer sus opiniones sobre el uso que habitualmente se le da al término discapacidad. La mayoría, expuso dos características, una que se lo utiliza como un *insulto* y otra, que está marcado por el *prejuicio* que generalmente se tiene sobre ellos. Así pues, una de las estudiantes manifestó *“Sí, mirá... se suele usar de manera ¿Cómo decirte?, **prejuiciosa o como insulto** a veces... generalmente como me pasaba a mí en un principio, la gente la entiende mal o la interpreta mal, la mayoría lo ve como una enfermedad o un trastorno. Generalmente, como todo... hay mucha gente que la ve... y como decirte... lo toman como que hay que tenerle lástima, el pobrecito que es así, y bueno...”* (Entrevistada L) Por su parte, la entrevistada F sostuvo que *“En la sociedad se cree que la discapacidad es un problema, se lo utiliza creo yo como **prejuiciosamente...** hablando de una limitación para la persona, el niño, que no le permite desenvolverse en la vida misma, (...).”*

Se considera interesante poder reparar en las respuestas que fueron brindando ya que, como bien es sabido y como se ha expuesto a lo largo de este TIF, los adultos y niños con discapacidad han sido un colectivo que a lo largo del tiempo se ha visto obligado a pasar por diferentes formas de discriminación. Una de las manifestaciones en que la exclusión toma forma, tiene que ver con el uso cotidiano del lenguaje. En este sentido, Palacios Ortiz plantea, “Referirse de manera adecuada a las personas y sucesos, muestra la significación que éstos tienen, y por el contrario, emplear expresiones plagadas de inexactitudes oculta las barreras actitudinales que perviven con respecto a las personas con discapacidad” (Palacios Ortiz, 2008, párrafo 6).

Una variable de esta situación -donde, si bien no se hace referencia en forma explícita al vocablo discapacidad- es la utilización del diminutivo, cuando se habla de ellos, que termina de igual manera colocándolos bajo un estereotipo. Esta es una cuestión que pudo registrarse en el discurso de tres estudiantes cuando fueron describiendo diferentes situaciones, mencionado por ejemplo, *“(...) vivo cerca de la escuela integral, por ahí veo a los chicos que pasan, los más grandes **solitos**, los más chicos los acompañan sus madres, también una se entera por ahí de los **trabajitos** que hacen o de las muestras de fin de año que hacen.”* (Entrevistada K). Al mismo tiempo, ML comentó *“Así que bueno... a mí no me gustaba que lo excluyan, que no hagan grupo con él, así que yo lo hacía integrar en los grupos porque él era re **buenito** (...)”*, en referencia a una vivencia de lo que fue su práctica de residencia. En este sentido, en otra entrevista se fue describiendo *“Eeh... yo tuve un sólo **chiquito** en mi práctica de tercer año, que tenía PPI, con problema madurativo (...).”* (Entrevistada L)

La forma de nombrar a las personas con discapacidad no puede continuar apareciendo como algo inocente o carente de consecuencias, ya que detrás de éstas palabras se encuentran una gran cantidad de representaciones sociales atravesadas por significaciones peyorativas, que sostienen los prejuicios y la exclusión. En relación a esto, D otro de los entrevistados, hizo un cuestionamiento, también sobre una observación durante residencia y fue realizando una lectura muy interesante en este

sentido: “*Y a veces yo escuchaba a docentes que decían tengo diez chicos y dos con discapacidad, o algo así, dos con síndrome de Down. Entonces me parece, que en general te digo...en la sociedad como me preguntabas, el que siempre termina discriminando es el adulto, como que el adulto tiene que aprender a medir un poco las palabras... las palabras que usa para nombrar a los chicos con discapacidad (...).*”

Se puede señalar que en las últimas décadas, se ha alcanzado un avance en este tema, produciéndose modificaciones en el lenguaje, proponiéndose que el uso correcto para hablar de este colectivo es, persona con discapacidad. Esto acompaña y contribuye a los esfuerzos por superar este escollo y erradicar así, estas acciones estigmatizantes.

Anudada a esta situación, muchos autores acuerdan en que “la exclusión se inscribe dentro de las relaciones sociales de dominación y procede a partir de lugares de poder, no es consecuencia de la discapacidad (...) no se puede pensar la discapacidad sin pensar en la distribución y el ejercicio del poder (...)” (Aznar y González Castañón, 2008, p. 97). Esto trae aparejado no sólo la marginación social y desigualdad sino además, relaciones planteadas desde una fuerte asimetría.

Desde la instalación del modelo social, se ha producido un corrimiento y el foco ya no se encuentra puesto en las características médicas-individuales, sino que las causas de la discapacidad son esencialmente sociales y relacionales, éstas y sus barreras, son las que generan las desigualdades y la exclusión. En este sentido, Palacios (2008) apunta:

Este modelo no consiste más que en un énfasis en las barreras económicas, medioambientales y culturales que encuentran las personas con diversidad funcional. (...) las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural. (Barnes, 2000, citado en Palacios, 2008, p.121)

Una representación social que emergió y encuentra una clara asociación con esta nueva manera de concebir la discapacidad, fue cuando una de las estudiantes la definió haciendo alusión a la forma en que percibimos al otro, por lo cual expresó que la misma “*Es lo que representa o no para nosotros, uno puede representarse digamos, esa discapacidad, si puede significar una barrera o no para nosotros, entonces, eso también se pone muy en juego, es como percibimos más que nada a la discapacidad.*” (Entrevistada F)

Por otra parte, el enfoque del modelo social posee una íntima vinculación con los presupuestos que sostienen los derechos humanos. En consecuencia, lo que se promueve a partir de este paradigma es que los adultos y niños con discapacidad dejen de ser un objeto pasivo de estudio y asistencia médica, para convertirse en un sujeto pleno de derechos, no pudiendo quedar ya, al margen del

disfrute de los mismos. Esta mirada, indudablemente, se convirtió en un avance significativo en el reconocimiento de su dignidad como personas. En vista de esto, la *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)* en su artículo séptimo, hace referencia puntualmente a los niños con discapacidad, otorgándole a los Estados Parte, la obligación de velar por que sus derechos y libertades sean garantizados en igualdad de condiciones que los demás, considerando al mismo tiempo y fundamentalmente, el interés superior del niño. Se toman en cuenta estos presupuestos, ya que se constituye como una nueva -y muy significativa- manera de representar la discapacidad en los niños, promoviendo una ruptura importante con el modelo médico. A pesar de esto, fue una cuestión sugerida por solo una de los estudiantes, quien al retomar una de las preguntas hecha por la investigadora fue formulando la siguiente idea, *“Entonces ¿qué pienso de los niños con discapacidad?, pienso que **son sujetos de derechos al igual que todos**, que las posibilidades las tienen todos los niños, así que hay que dárselas, hay que favorecer esos medios digamos, para que los niños se puedan desenvolver. Porque eso marca también, si uno al niño con una discapacidad lo limita desde chico con el no puede, creo que ahí ya marcamos un mal camino, una barrera para ese niño.”* (Entrevistada F)

Otra de las representaciones que exhibieron en este caso la gran mayoría de los entrevistados - también con un anclaje en el modelos social- giraban en torno a la idea de que los vínculos con los niños y adultos con discapacidad deben darse a partir del respeto. De ahí que, el estudiante G hablando sobre la inclusión escolar propuso *“(...) creo que yo también como docente, también debería como en este caso dar el ejemplo, **respetar y enseñar sobre eso.**”* Puede aquí hacerse referencia a otra reflexión, donde se opinaba de forma similar expresando *“(...) tenemos que estar todos en la misma sociedad o comunidad y **respetarnos.**”* (Entrevistada K). Por su parte, ML propuso, *“Y sí que se yo... es como que viste... que dicen discapacidad y como que ya piensan mal, yo siempre he escuchado... la mayoría de la gente siempre algo tiene para decir... como por ejemplo ¡Fo, pobre es discapacitado! ¿Me entendés? Y yo la verdad que cuando me dicen eso no opino nada, no digo nada porque ¿Qué sé yo?, no me gusta que lo digan así, **porque siempre tuve respeto más que nada.**”*

Estas ideas pueden comprenderse como una posición positiva en estos futuros docentes frente a la discapacidad en los niños, ya que ellos mismos contemplaron y sugirieron la importancia de que las relaciones que se instauran con ellos, se planteen en base al respeto del que son merecedores. A su vez, estas ideas resultan significativas, ya que se proponen como un valor y habla del reconocimiento que se le debe otorgar al otro.

1.2 La discapacidad como algo que acontece en el cuerpo

A partir de las propuestas del modelo médico, se estableció un paralelismo entre la discapacidad con las nociones de enfermedad, cuerpo deficitario o una deficiencia asociada a un

órgano o el funcionamiento de los mismos. Esto pudo advertirse con claridad cuando algunos entrevistados en ocasión de narrar o dar un ejemplo sobre una situación de un niño o adulto con discapacidad, hicieron alusión a alguna cuestión relacionada a una causalidad de índole biológica o física en un individuo, como si la discapacidad estuviera dada en su cuerpo. De esta manera, en distintos pasajes de la entrevista, la estudiante **F** expuso: “*A ver, entonces, vamos a poner una discapacidad concreta como para poder ejemplificar, una discapacidad motriz en un niño, que no le permite escribir igual que a los demás (...)*” o “*Yo por ejemplo, he tenido la oportunidad de compartir con personas sordas o ciegas, o sea charlo, comparto mesa, todo, como con cualquier persona. Creo que es como nosotros nos posicionamos ante la otra persona.*” En este orden de ideas, la entrevistada **L** hizo notar que “*(...) se enfoca o se nota más en los chicos con síndrome de Down, viste que es más característico, que se ve. Ahí es más donde nosotros... digamos... por ahí la gente al ver ese rasgo ya lo ve diferente.*” Además, resulta muy ilustrativa de esta situación, la consideración de la estudiante **K** acerca de “*(...) llamar a alguien anormal por tener un problema es bastante... muy malo, porque todos tenemos problemas que por ahí no se ven e igualmente los tenemos.*” En este sentido, y tomando en cuenta la posibilidad de ejercer su trabajo docente con alumnos con discapacidad se sostuvo, “*(...) si tengo un chico que es sordo, buscaría aprender lenguaje de señas para poder comunicarme con él, creo que también intentaría que los demás chicos del aula lo aprendan.*”, “*Por ejemplo, si tengo un chico en silla de ruedas, para ingresar a la escuela, no es que él tenga que buscar la solución para poder entrar (...)*” (Entrevistado **D**)

Lo que se quiere subrayar de estas narraciones, es que permiten dar cuenta de cómo aún hoy, cuando los sujetos son consultados por temas referidos a la discapacidad, surge este anudamiento cuasi inmediato e irreflexivo con componentes biológicos, constituyéndose estos en una condición problemática que afecta a los individuos y donde los factores sociales no son tomados en cuenta, ni ocuparían un papel preponderante.

1.3 La discapacidad como aquello que limita a una persona

Algunos estudiantes a partir de sus construcciones representacionales ligaron la discapacidad con el discurso de que la misma puede convertirse en un impedimento u obstáculo para el niño o adulto que la tiene. Así pues, una de las entrevistadas manifestó que “*son aquellas barreras o situaciones que tiene una persona, que hacen que no tengan la capacidad para una determinada acción o situación. Que puede ser una discapacidad física o intelectual... y tiene que ver con eso, lo que no llega o es capaz de... lo que una situación biológica o intelectual no le permite acceder, eso dicho con mis palabras obviamente.*” (Entrevistada **F**) Por otro lado, el entrevistado **G**, entiende “*la discapacidad mayormente se caracteriza por un “un impedimento”, que tiene una persona ¿No? Pero*

*lo importante es que vos tenés que ver cómo se desenvuelve... para mí el tema de la discapacidad si bien es algo complicado, **es un obstáculo para esa persona**, porque le cuestan más las cosas... o sea yo la discapacidad **la veo como un obstáculo para el que la tiene.***”

Otros de los núcleos representacionales acerca de la discapacidad que surgieron en todos los sujetos entrevistados, fue cuando la misma es pensada a partir de ser adjetivada como un problema y/o dificultad. En efecto, **ML** sugirió “(...) *cuando decís discapacidad me voy a que tiene no sé, **problemas**, de conocimiento, para aprender o también algo físico puede ser, que no tenga movilidad o sea ciego. Pero no sé cómo decirte una definición... pero si me decís discapacidad... pienso en **alguien que tiene un problema y que es una dificultad para esa persona tener ese problema.***” En este sentido, **G** afirmó “Entonces desde mi punto de vista, la discapacidad puede ser muchas cosas, no te la podría definir en una sola cosa, **porque puede haber diversos problemas**, hay muchas formas en que la discapacidad puede aparecer.” Por su parte, y haciendo mención a cómo se la entiende habitualmente, **F** explicó que en la sociedad “(...) **se cree que la discapacidad es un problema**, se lo utiliza creo yo como prejuiciosamente... hablando de una limitación para la persona, el niño, que no le permite desenvolverse en la vida misma, pero veo también que la sociedad está cambiando entorno a esas miradas, a cómo percibimos al otro.” Y en último lugar, se quiere destacar otro ejemplo de esta perspectiva, pero ubicándose particularmente en las instituciones educativas, cuando la estudiante **K** realizó el siguiente comentario “(...) **quizás en la misma escuela si ya lo detectaron nos podrán decir si algún niño tiene problemas.**”

A partir de estos recortes que articulan la discapacidad con un obstáculo/ impedimento o como problema/dificultad, se pueden observar dos cuestiones. Primero, se evidencia fuertemente la noción de ésta como algo personal, donde se continúa haciendo foco en la individualidad, situando la fuente de la misma en la propia persona. Revelando representaciones con un anclaje en el modelo médico o rehabilitador, ya que no se toma en consideración la dimensión social que como individuos los atraviesa. Segundo, es interesante visualizar cómo esta percepción de la discapacidad como un obstáculo o impedimento, ya que termina haciendo hincapié en aquello que limitaría a una persona. Sin dudas, por mucho tiempo se ha pensado a la discapacidad como aquella afección que impide la posibilidad de llevar a cabo diferentes acciones de la vida diaria, afirmaciones, que se tornan negativas y estigmatizantes, ya que parten de un supuesto que ha sido naturalizado. Se puede reflexionar, que bajo esta mirada, “La persona con discapacidad es un ser humano que se considera desviado de una supuesta norma estándar, y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social” (Palacios, 2008, p. 81).

Otra representación social identificada durante este análisis y que se considera, tiene una vinculación con lo planteado en el párrafo precedente, es la correspondencia que una de las entrevistadas hizo entre la discapacidad y la noción de incapacidad ante esta pregunta retórica “¿Están **incapacitados** para hacer algunas cosas? **Sí, pero se requiere... lo que nos enseñaron en el**

profesorado, son otras estrategias para que ese niño también pueda aprender y apropiarse de los contenidos.” (Entrevistada K)

Si se toma en cuenta las acepciones del término incapacidad, la misma es definida como “1. f. Falta de capacidad para hacer, recibir o aprender algo. 2. f. Falta de entendimiento o inteligencia. 3. f. Falta de preparación, o de medios para realizar un acto” (RAE, s.f., Definición 1-2-3) Es decir, bajo la apreciación de esta estudiante, se pone en juego nuevamente la idea de las limitaciones que tendrían los niños con discapacidad, en este caso en sus capacidades, acentuándose la mirada de aquello que no puede, más que en las aptitudes o posibilidades con las que cuenta. La capacidad que tenga un sujeto en relación a diferentes situaciones cotidianas, son representadas como un atributo o cualidad destacable en las personas. Entonces, ¿Qué sucede con aquellas que son estimadas como incapaces? Como ya se planteó con anterioridad en este análisis, la forma de concebir y nombrar a los niños con discapacidad no deja de tener consecuencias, por eso, esta afirmación por parte de **K**, resulta de mucho peso –por los supuestos que la sostienen- dando por cierta una determinada condición de forma anticipada, pudiéndose distinguir y considerar esto, como un juicio previo hacia los individuos con discapacidad.

En otros estudiantes, salió a la luz la representación de la discapacidad pero relacionándola en esta ocasión, con el hecho de que estos niños tienen otras capacidades o habilidades que no posee el resto. Por esta razón, se enfatizó **“En realidad, es una capacidad diferente que tienen, y hay que ver que esa capacidad, tomarla de la mejor manera, para poder sacar de ellos lo mejor. Ehh... ver en ellos qué es lo no, y lo que pueden hacer, y a partir de ahí, uno poder buscar herramientas para poder ayudarlos a ellos.”** (Entrevistada L) Del mismo modo, al momento de ser entrevistada la estudiante **K**, destacó esta idea diciendo **“ pienso que somos y son capaces todos los niños, con o sin discapacidad, o sea, se pensaba y se piensa que eran personas a las que les faltaba algo o que no podían llegar a hacer algo, pero es como que en realidad tienen otras habilidades.”**

Ahora bien, cabe interrogarse ¿Cuáles serían esas capacidades diferentes que le son atribuidas a los adultos y niños con discapacidad?, ya que esta idea no hace más que ubicarlos nuevamente en el orden de lo especial y diferente, reproduciendo una lógica estigmatizante. Esto sucede, en la mayoría de los casos, cuando las diferencias son asociadas con la carencia, percibiéndolas como un rasgo perjudicial y que debe ser modificado. Como propone Velarde Lizama, “Partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de las diferencias” (Velarde Lizama, 2012, p.131). Por esta razón, las diferencias deben comenzar a pensarse como algo que posee un valor, ya que la diversidad es algo que habita en todos. Se vuelve necesario, poder interpelar esta noción de capacidades diferentes, ya que puede convertirse en un eufemismo que conlleva a no aceptar la diversidad, sin perder de vista que, al

fin y al cabo todos los individuos, con o sin discapacidad, son diferentes y poseen por lo tanto capacidades que también lo son.

1.4 Normalidad vs Anormalidad

La instalación del modelo médico, surge indiscutiblemente ligado al principio de la normalidad, éste “(...) se presenta como una categoría de señalamiento de lo propio e impropio, en un intento eficaz de discernimiento, de marcación y demarcación, de clasificación, de separación” (Almeida *et al.*, 2009, p.63). Dando lugar al mismo tiempo, a los pares contrapuestos entre normal/anormal, sanos/enfermos y/o cuerpo normal/cuerpo deficitario. Este criterio tan fuertemente naturalizado y arraigado en la sociedad sobre la normalidad, fue provocando una separación entre aquello que era destacado y deseable asignado a los individuos sin discapacidad, de aquello que no, para las personas con discapacidad.

Así pues, en relación a esta situación, cuando los estudiantes fueron consultados por la distinción que habitualmente se realiza entre personas normales y anormales o con discapacidad, la totalidad de ellos exteriorizó una apreciación negativa sobre tal distinción al haber enunciado:

“Hay me parece horrible que se hable de normales o anormales, creo que no hay algo... digamos, que nos haga distintos, en el sentido de dejar de ser personas, todos seguimos siendo personas, seres humanos, seguimos teniendo derechos, sentimientos, perteneciendo a familias, a entornos.” (Entrevistada F)

“A ver... por eso yo te digo, ahora que estudié y conocí como que me parece mal ese término de anormal que le ponen a las personas con discapacidad, porque digamos que en realidad somos normales todos o capaz que anormales todos. Siempre nos creemos normales.” (Entrevistada K)

“Pero hay mucha gente que no es docente y no está mucho en ese tema y ponele **también hay gente grande que se queda con lo de antes ¿Viste?, con que son anormales, enfermos y eso, ¡horrible la verdad!** ” (Entrevistado G)

“(...) viste que a veces se usaba o se usa ¡Qué sé yo!, el discapacitado, el anormal, hasta mogólico, entonces como adultos tendríamos que tener más en cuenta eso.” (Entrevistado D)

Por otra parte esta dicotomía normal/anormal fue dando lugar a otro binomio, nosotros (normales) / otros-ellos (anormales). Estas fueron un conjunto de representaciones que se pudieron reconocer en el discurso de la mayoría de estos estudiantes, a pesar de que como ya se indicó con anterioridad, ellos expresaban una apreciación negativa de tal distinción. Se quiere aclarar, que estas

representaciones aparecieron en algunas veces de manera más abierta o explícita, como en el caso de **ML** al plantear “*mirá me parece rara esa distinción no está buena, quienes somos nosotros para decir quién es normal y quién no... pero me pregunto ¿Por qué ellos no aprenden? o ¿Por qué ellos son así y nosotros de otra manera?, viste que nosotros podemos entender mejor las cosas, nosotros no tenemos ningún problema para entender u otras cosas más a comparación de ellos, que les cuesta un poco más.*” Al igual que el estudiante **D**, quien al momento de relatar una experiencia con personas con discapacidad explicó “*O sea he tenido trato y todo bien, pero hablar nomás, en ese sentido bien, creo que siempre hay que respetar a la otra persona, tenga o no discapacidad, tratarlos en lo posible como uno más.*”(Entrevistado **D**) En otros casos, esta separación se vio reflejada más sutilmente, donde dan cuenta de una cierta “distancia” que termina diferenciándolos de las personas con discapacidad, objetivando a las mismas como “otros” diferentes a “nosotros”, por lo tanto, en relación a su formación en el instituto, la entrevistada **K** fue detallando “*mi último taller... era de lenguaje de señas, que lo hice y me gustó, creo que eso tiene que ver con la discapacidad y poder incluir a esas personas*”. Por su parte, **G** sugirió “*(...) hay una escuela integral para esos chicos o sea si vos me preguntas, me parece que en esos lugares está más centrado lo pedagógico para ellos y si tienen alguna discapacidad leve digamos, y que vaya a la escuela común...(...).*”

1.5 La discapacidad como aquello de lo que carecen

En este punto se quiere tomar en consideración un fragmento de la entrevista a una de las estudiantes quién hizo alusión al tema de la falta o la carencia que puede significar la discapacidad para una persona, así, a partir de sus dichos va analizando “*Pero antes sin conocer o sin tener noción decían que la persona con discapacidad no iba a aprender nada, sin tener noción... sin conocerlos, se pensaba que a las personas con discapacidad les faltaba todo. Ojo, ese también era mi punto de vista, pero después uno puede aprender y conocer que esas personas pueden tener otras habilidades que no tenemos nosotros*”. (Entrevistada **K**)

Esta significación de la discapacidad como razonamiento de algo que “falta” se encuentra muy presente en el modelo médico. Desde este paradigma, la persona con discapacidad es tomada como un objeto pasivo de estudio, que debe recibir atención médica, para de este modo, obtener su cura, compensar su falta, y lograr su adaptación al medio social. Continuando en esta línea, Palacios indica “*(...) las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto a las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar, aunque ello en la medida que sean rehabilitadas o normalizadas*” (Palacios, 2008, p.66). Esta representación de compensar aquello que les falta o donde las acciones se encuentran orientadas a buscar reemplazar o subsanar aquello de lo que teóricamente se encuentran privados, se logra apreciar además, en los siguientes fragmentos: “*Como te decía, creo que la sociedad piensa que las personas o niños con discapacidad*

no están aptos para hacer distintas cosas, pero desde mi punto de vista es como que sí están capacitados, **pero se tienen que buscar otras estrategias para que pueda realizarlo o también que lo puedan hacer de otra manera**". O cuando mencionó, "(...) y bueno ahí yo entendí que la discapacidad es un... eeh no es algo como dicen algo que falta o sea que te falta algo, sino que en realidad es que tenés que realizar otras cosas... **o sea que te falta un poquito para tener ciertas habilidades.**" (Entrevistada K)

Estas nociones, pueden asociarse al mismo tiempo con el pasaje de la entrevista de D, el cual al dar su punto de vista sobre lo que representa la discapacidad, algo dubitativo, fue relatando "*Bueno, espero no decir ninguna pavada, para mí la discapacidad... no sé cómo decirte, **es algo que todavía los chicos no han podido desarrollar, que les lleva más tiempo, eso no significa que sea diferente al resto, sino que en la escuela por ejemplo, tenemos que encontrar las herramientas necesarias para que él aprenda... no sé si sería... como para que él pueda relacionarse y estar en la sociedad.***" Es preciso tener en cuenta, que más allá de que entrevistado no formula explícitamente la palabra falta, cuando dijo "*es algo que los chicos todavía no han podido desarrollar, que les lleva más tiempo*", se advierte que está representándose y asumiendo la idea de la existencia de algo que se asocia a una supuesta normalidad, y que por ser un niño con discapacidad, no lo ha podido adquirir todavía. Centrándose en una carencia que tendría y como si esto fuera algo que podría revertirse o "compensarse" con el paso del tiempo.

1.6 La actualidad como el momento de transición desde el modelo médico al modelo social de la discapacidad.

La actualidad puede comprenderse como un momento de paso desde el modelo médico al modelo social de la discapacidad, en este sentido, cuando los entrevistados fueron indagados por la mirada que existe hoy en día en la comunidad, en relación a la discapacidad, se pudieron notar dos posturas que se oponen entre sí. Así por ejemplo, algunos manifestaron que existe un cambio en lo que refiere a la forma de percibir a los adultos y niños con discapacidad, asociando esto a la presencia de un mayor conocimiento sobre la temática, ya que existe una gran cantidad de circulación de información, dándoles otra visibilidad a nivel social, "*En la sociedad se cree que la discapacidad es un problema, se lo utiliza creo yo como prejuiciosamente... hablando de una limitación para la persona, el niño, que no le permite desenvolverse en la vida misma, **pero veo también que la sociedad está cambiando entorno a esas miradas, a cómo percibimos al otro y creo que las escuelas han permitido también esto, creo que también los deportes, que se televisen los deportes de personas por ejemplo con discapacidades físicas. O también poder conocer, se conocen más las historias de las familias con chicos con discapacidad, con problemas físicos o de salud. Creo que la sociedad ahora está más sensible a estos problemas.***" (Entrevistada F)

Otros, sin embargo, fueron señalando que no hay un verdadero cambio en relación a discapacidad, y lo fundamentan en el hecho de que el común de las personas tiene un gran desconocimiento o desinformación al respecto. En este sentido, en lo que respecta a las instituciones educativas, la estudiante **L** no vaciló en afirmar que **“Hay docentes en las escuelas que les hablas de PPI y no saben lo que es, ni idea tienen. Y la verdad que ahora que haya un niño integrado es lo más común en las escuelas, se tendría que conocer más.”** o **“Aunque exista una normativa de que no podés rechazar a los chicos, pero hay escuelas en las que igualmente se hace eso. Y por ahí hay padres que no están informados de esta resolución, (...)”** Asimismo, en otro momento del encuentro fue contando **“Eeh...yo en un primer momento, digamos, antes de empezar a estudiar, veía la discapacidad como una enfermedad, una vez que yo empecé a ver cómo explicaban los profesores, en qué consistía, no la vi más como una enfermedad, yo estaba equivocada en mis pensamientos.”** Mientras que **G** aclaró **“Mirá lo que pasa es que hay mucho... hay muchas cosas que por ahí salieron ahora y la gente no se informa, porque ponele nosotros, ya somos docentes y creo que conocemos un poco, porque creo que es propio de nuestra carrera, que teníamos que informarnos. Pero hay mucha gente que no es docente y no está mucho en ese tema y ponele también hay gente grande que se queda con lo de antes ¿Viste?, con que son anormales, enfermos y eso, ¡horrible la verdad! Por ejemplo mis viejos, voy a tomar como ejemplo a ellos porque son los más cercanos que tengo, que como que están en el tiempo de antes, de que son enfermos, entonces yo les expliqué que eso ya no se piensa así y así empezaron a entender un poco.”**

A propósito de estos dos últimos fragmentos, es relevante subrayar que sólo **L** y **G**, y en esta parte de la entrevista, pusieron en palabras la articulación entre discapacidad y enfermedad. Pero como puede leerse, lo expresaron en el caso de **G** como una visión que existía antes o desde su opinión, como una mirada que posee la gente mayor y en el caso de **L**, como una concepción que ella misma tenía antes sobre la discapacidad.

Esta forma de significar la discapacidad en términos de enfermedad, se convirtió en uno de los pilares del modelo médico, que a partir de criterios científicos, fue delimitando la distinción entre aquellos considerados sanos (cuerpo normal) o enfermos (cuerpo deficitario), poniendo en marcha toda una serie de prácticas médicas para la rehabilitación de estos últimos. A pesar de que ellos proponen que esta percepción es algo que puede pensarse como superada, la opinión que deslizan muchos autores -que se han encargado del estudio de la temática- es que si bien en el último tiempo ha existido un fuerte impulso del modelo social, los presupuestos del modelo médico siguen todavía muy presentes en la sociedad. Así, se puede deducir que estos paradigmas **“(...) no se han sucedido de forma estrictamente escalonada, con un principio y fin claramente delimitados, sino más bien que en las prácticas cotidianas derivadas de los mismos subyacen y coexisten”** (Aguilar Montoya, 2004, p.1).

Lo abordado en el párrafo anterior, pudo advertirse además, cuando en las entrevistas se tocó el tema de la inclusión escolar, en este caso, gran parte de los entrevistados indicaron la existencia de

un cambio en relación a la inclusión de niños/as con discapacidad en las escuelas comunes. Incluso algunos agregaron, que en la actualidad es algo cada vez más frecuente que haya casos de niños -como ellos mismos definen- integrados, ***“Hoy se habla mucho de inclusión en las escuelas, hay muchos chicos integrados (...)” “Creo que va cambiando la mirada que vamos teniendo en torno a cómo los vemos y los percibimos, a los niños con discapacidad, en el ámbito educativo.”*** (Entrevistada F). En el mismo sentido, D opinó ***“Yo creo que de a poco va cambiando, eso es lo que yo creo, porque se busca... por ejemplo escuelas más inclusivas y que los docentes vean esto de otra manera, antes sólo se los excluía y todo eso.”***

Sin embargo, cuando posteriormente se les preguntó, si hoy en día dentro de la modalidad común, los establecimientos educativos podían considerarse inclusivos, todos respondieron que algunos sí y otros no. Por ejemplo, ML fue cuestionando ***“Yyy sí, qué sé yo, creo que están a medio camino, como te dije, viste a veces a esos chicos los ven como un problema y que se lo quieren sacar de encima ¿Viste?, es como un cincuenta y cincuenta, a veces se los quiere incluir y se trata de trabajar para eso y otras veces en la escuela se lo quieren sacar de encima”***. Ligada a esta misma idea, la estudiante L hizo notar que ***“(...) en las escuelas se está tratando de crear condiciones para la inclusión de los chicos, y por lo que conocí están predispuestos, no sé si en todas las escuelas”*** Agregando, ***“hay escuelas y escuelas, hay instituciones e instituciones, algunas son inclusivas y hay otras a las que les cuesta más adaptarse. Porque en el profesorado estuve hablando con otras chicas y comentaban que directamente hay casos en que a los padres de los chicos con algún problema le dicen directamente que no los pueden aceptar, porque no tienen las condiciones y bla, bla, bla. Aunque exista una normativa de que no podés rechazar a los chicos, pero hay escuelas en las que igualmente se hace eso.”***

Es interesante lo que fueron exponiendo, ya que es un pensamiento que ilustra una realidad que sigue dándose en las escuelas comunes. Este rechazo a incorporar a estos niños, en muchas ocasiones sigue siendo, por un motivo de discriminación por discapacidad, que se disfraza de diferentes excusas como “no tener cupos”, “no contar con las condiciones edilicias” y/o “no estar preparados para la labor docente con estos niños”, entre otras. Pero lo que verdaderamente se esconde detrás de esta postura, es una cuestión ideológica, basada en la no aceptación de la diversidad.

Sobre la cuestión del marco normativo que es mencionado por la estudiante L, en este TIF se tuvo en cuenta el tema de la discapacidad y su cruce con el campo del derecho, de modo que, se hizo referencia a la Convención Internacional sobre los Derechos De las Personas con Discapacidad (2006). La misma, en su artículo 24, da cuenta de las medidas que deben impulsarse para que los niños y niñas con discapacidad puedan tener garantizado y gozar del derecho a la educación, en base a la igualdad de oportunidades y sin discriminación. Destacando que se deben fomentar las estrategias pertinentes para que las personas con discapacidad no sean excluidos del sistema general de educación, sino que las mismas puedan acceder a una educación primaria/secundaria inclusiva, de calidad, gratuita y en

igualdad de condiciones que los demás. Realizando los ajustes necesarios en función de las necesidades de cada estudiante, facilitando medidas de apoyo personalizadas.

Ahora bien, como señalaron estas estudiantes, la plena inclusión de estos niños en las instituciones educativas de modalidad común, sigue siendo el motivo de lucha por la que deben atravesar muchas familias, que ven como una y otra vez sus hijos son rechazados de las mismas, por ser un niño con discapacidad. Lamentablemente, y a pesar de lo que puede establecer la ley -sin negar los avances que involucran- siguen existiendo escuelas, que haciendo caso omiso a las mismas y los derechos que protegen. Así, continúan creando y recreando barreras para el acceso y participación de estos alumnos, buscando desentenderse de su educación.

Estas resistencias que muchas veces se manifiestan en los establecimientos educativos respecto a ellos y su inclusión -que son expuestas tanto por **ML** como por **L**- pueden ser explicadas por los planteos de Aguilar Montoya, acerca de la coexistencia de los paradigmas sobre los modelos de la discapacidad y sobre todo por la gran presencia y preponderancia que existe aún hoy del modelo médico. Cuestión que además puede encontrar su dilucidación en las nociones vertidas por Frigerio, Poggi y Tiramonti quienes describen a la escuela como “(...) una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductiva, conservadora, que tiende a perpetuar un orden y una tendencia innovadora, transformadora que propone transformaciones en ese orden.” (Frigerio *et al.*, 1992, p.22). En este caso, podría pensarse como aquella fuerza conservadora, las representaciones y prácticas educativas impregnadas por el modelo médico, que terminan llevando a la exclusión de los niños con discapacidad de los establecimientos educativos, y la fuerza innovadora, aquella que opera a partir de los presupuestos del modelo social, promoviendo esta nueva mirada de la discapacidad y la inclusión educativa. A criterio de los estudiantes entrevistados, estas fuerzas que se describieron, operarían en mayor o menor medida dependiendo la institución, llegando a la conclusión, de que algunas sí pueden considerarse inclusivas, sin embargo, otras no lo son.

2. Prácticas Docentes: el sujeto de la educación en el niño con discapacidad

En este eje del análisis se procuró realizar una articulación entre las principales representaciones sociales acerca de la discapacidad en los/as niños/as que fueron identificadas en los relatos de los estudiantes entrevistados, y su modo de representarse el sujeto de la educación para estos niños.

No se debe olvidar, que las representaciones sociales son aquellas que permiten a los individuos guiarse en las relaciones con los demás, la forma en que se interactúa y se comunica con ellos. Se convierten en el modo en que como sujetos sociales se logran explicar y entender los hechos de la vida cotidiana, determinando el sentido que se les da a los mismos. Esto se encuentra en la

misma línea de pensamiento que los planteos de Araya Umaña (2002) quien destaca que las Representaciones Sociales:

Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (p.11)

Resulta importante tener estas nociones en cuenta, ya que la manera en que estos futuros docentes entiendan y se representen la discapacidad en los niños podrá ir modelando y direccionando las relaciones que puedan instaurar con ellos, así como las prácticas pedagógicas o modelos de intervención que implementen. Esta situación puede ir generando al mismo tiempo incomodidad, resistencias, conflictos o tensiones que salgan a la luz al momento de llevar a cabo su labor docente con estos niños. No obstante, hay que destacar que en estos casos, como expone Borsani (2012)

El conflicto no está sólo en el alumno –que lo puede tener- sino también en los adultos de la escuela, en el lugar que estos les dan a sus alumnos y en el cómo se los piensa y qué se les ofrece y espera de ellos mientras habitan los muros áulicos. (párrafo 34)

Como se apuntó en un principio en el marco teórico, las transformaciones que se han ido produciendo en el modo de concebir la discapacidad a lo largo del tiempo, no sólo consiguieron un impacto a nivel de la comunidad, sino que además, desencadenaron cambios en el sistema educativo, modificando el modo de significar al sujeto de la educación.

El modelo tradicional escolar desde sus inicios estuvo caracterizado por una gran rigidez, “la escuela común históricamente respondió a un pretendido modelo único al que los alumnos debían adaptarse. Esto condujo a una propuesta pedagógica dirigida al conjunto del grupo sin discriminar procesos de aprendizajes individualizados” (Dubrowsky, Navarro, Rosembaum, 2005, p. 9). Esta linealidad en las propuestas educativas llevaba detrás la impronta de una pretendida homogeneidad del alumnado. De esta manera, la respuesta que las instituciones educativas les brindaba a los niños con discapacidad -que no conseguían adaptarse a ese modelo creado anticipadamente- era su alejamiento de la modalidad común, para ser enviados a la escuela especial. Por ende, se produjo una determinante asociación entre las dificultades en el aprendizaje y/o discapacidad, con la idea de deficiencia y anormalidad, que impulsaba el modelo médico hegemónico.

Cuando la exclusión de estos niños del ámbito educativo no fue una respuesta posible o aceptable, surge el principio de Integración. Éste a pesar de ser una propuesta que buscaba romper con el circuito de exclusión, no creó modificaciones sustanciales en la manera de concebir la

educación para estos niños. Como bien señala Corbeñas (2017) la integración se fundamenta en la normalización, en relación a un supuesto patrón estándar, por lo cual es el propio alumno quien debe realizar las adaptaciones al sistema que permanece inalterable.

A partir de este escenario, se puede consignar que la integración seguía compartiendo los supuestos que sostenían tanto a la escuela tradicional, como al modelo médico. Es decir, las prácticas desarrolladas en los establecimientos educativos continuaban orbitando en relación a la discapacidad enunciada como un déficit, a una cuestión biológica, a una diversidad de diagnósticos, donde la mirada apuntaba a los estudiantes que no encajaban con los criterios estandarizados de la homogeneidad, como portadores de un problema, requiriendo de su esfuerzo individual y personal, para lograr ser aceptados en la modalidad común.

Estas nociones encontraron un reflejo, en las representaciones sociales acerca de la discapacidad en los/as niños/as, que fueron surgiendo durante el transcurso de las entrevistas a los estudiantes. Un ejemplo de esto, es cuando la describieron relacionándola a los rasgos físicos o biológicos. Lo que incide en el hecho de que al ser consultados si dentro de algunas de las experiencias de prácticas dentro del profesorado, habían tenido la oportunidad de trabajar en aulas con niños/as con discapacidad, en su gran mayoría respondieron que no, aduciendo que esos alumnos no tenían discapacidad sino dificultades en su aprendizaje. De ahí que, **G** analizó *“Mirá, vos sabes que en la residencia teníamos como cinco chicos, **no sé si con discapacidad, pero sobre todo a dos les costaba muchísimo, muchísimo el aprendizaje. Ahí para mí había un problema bastante grave de aprendizaje, (...)”*** De manera similar, se encuentra este fragmento, *“(...) en la residencia me pasó... hay veces que... por ejemplo yo **adentro del aula tenía dos chicos que no tenían ningún problema ni nada... pero eran más lerdos, quizás les costaba un poquito más aprender (...)**”* (Entrevistado **D**) Se considera que estas respuestas pueden estar relacionadas a esta cuestión de la discapacidad como algo dado en el cuerpo y que por lo cual puede “observarse” a simple vista, y no así la diversidad en el modo de apropiación de los contenidos que pueda tener un alumno.

Para muchos de los sujetos entrevistados la discapacidad en los niños podía ser asociada con la creencia de que la misma se constituiría como un obstáculo/impedimento o problema/dificultad para ellos. Esta representación se encuentra plasmada notoriamente en el siguiente pasaje: *“Pero yo lo veo como que en el aula va a ser más complicado, pero más que nada para él, porque a ver... adentro del aula hay muchas personas, muchos niños, entonces no es un proceso fácil, **yo lo veo como un obstáculo que tiene el chico, pero justamente ahí es que uno tiene que brindarle todas las herramientas para que ese niño pueda ir superándose**”* (Entrevistado **G**)

Respecto al fragmento anterior, puede observarse una dualidad en el discurso de **G**, ya que si bien, por un lado, propone brindarles las herramientas necesarias para que el niño logre superarse, el acento sigue puesto en ese niño, en su individualidad, donde justamente su discapacidad es pensada

como un obstáculo que deberá sortear, para alcanzar de esta manera, un buen desempeño en su vida escolar.

Como una variante de esta situación, en las siguientes narraciones, se pone en juego, en este caso, la representación de la discapacidad como problema y/o dificultad. Este es el caso de la estudiante **L**, quien fue relatando un cuestionamiento acerca de su formación, a algunos de sus profesores detallando que *“También les decía que había muchos casos de dislexia, **los problemas más nombrados te digo, y no sabemos, no lo sabemos, entonces si tenemos un chico con ciertos problemas ¿cómo trabajamos?**”*. Mientras que **ML**, con esta afirmación reveló *“(…) cuando decís discapacidad me voy a que tiene no sé, **problemas**, de conocimiento, para aprender (...). Pero no sé cómo decirte una definición... pero si me decís discapacidad... pienso en **alguien que tiene un problema y que es una dificultad para esa persona tener ese problema.**”*

En este punto, resulta interesante tener en cuenta nuevamente las reflexiones que aporta Borsani (2012) al expresar una situación que ocurre regularmente en las escuelas comunes:

Los alumnos van a la escuela a aprender, pero no todos como pertenecientes a la categoría de alumnado, es decir como uno más entre todos, sino que algunos van en calidad de problemas y no en calidad de alumno. Pareciera que el niño o adolescente pierde el rango de aprendiz y toma el estatuto de problema o del diagnóstico que lo sustituye. (Párrafo 35)

Estas expresiones vertidas por los estudiantes dan cuenta de una visión que termina colocando la responsabilidad de su trayectoria escolar sólo en el niño, y no del lado del docente, que es en definitiva, quién tiene por delante la tarea de educarlo y acompañarlo durante este proceso. Aquí sencillamente, no toman en consideración aquellos factores del entorno – unos de los cuales en este caso sería la escuela y quienes las habitan- que son los que realmente se vuelven discapacitantes, imponiéndoles distintas limitaciones a estos alumnos con discapacidad. Al mismo tiempo, cabe preguntarse, sobre esta perspectiva que parte de la suposición de la discapacidad que conllevaría un impedimento o sería un problema o dificultad, ¿En qué lugar ubica a ese alumno/a?, ¿Cuáles son las posibilidades que podrían dárseles partiendo de estas ideas? Si se hablase de obstáculo, no sería el niño con su condición de discapacidad, sino justamente este pensamiento, el que podría convertirse en un obstáculo para ellos y la oportunidad de educarse de manera inclusiva.

Continuando con este análisis, se quiere hacer mención además a un tópico como es el diagnóstico, ya que es algo que marcó profundamente la visión sobre la discapacidad en el modelo médico y al principio de integración. Aznar y Gonzales Castañón (2008) sostienen que hoy en día existe una preocupación muy persistente por conocer el diagnóstico médico de una persona, posición que termina depositando el conocimiento en ese otro que clasifica y dictamina. Y agregan, que una vez que se es etiquetado, se abre paso al camino de la estigmatización, ya que el común de la gente

termina dándole más crédito a ese diagnóstico formal, que a cualquier otro saber. Esto puede vincularse con uno de los cuestionamientos que realizaron dos estudiantes al expresar que en el profesorado de educación primaria, no se les había enseñado a identificar cuándo un niño tenía discapacidad, expresando que “(...) **De lo que sí no nos informaron o enseñaron es cómo detectar o saber si el chico tiene alguna discapacidad**, sabemos que tenemos que estar atentos, pero a veces es difícil saber detectarlo, o sea cuando trabajemos, veremos, quizás en la misma escuela si ya lo detectaron nos podrán decir si algún niño tiene problemas.” (Entrevistada K). Lo mismo ocurrió con la entrevistada L, “Porque yo sé que nosotros, no vamos a diagnosticar o decirle a la mamá, yo lo que quería es que mis profesores nos orienten a cómo identificar esas cosas y qué hacemos en esos casos nosotros, **cómo podemos identificar que un chico tenga autismo**, porque por ejemplo no sabíamos qué comportamientos tiene un chico con autismo.” En otro momento expone “(...) del autismo que hablamos antes, a mí me gustaría conocer cómo poder actuar en esos casos, cómo poder identificarlo, no decir ¡a tiene esto!... no sino poder ver sus actitudes, comportamientos, los problemas de aprendizaje que puede tener y después poder trabajar en relación a eso, hablar con los directivos y juntos poder ver cómo seguir ¿Me entendés?” (Entrevistada L) Aquí, se puede pensarse que si bien ella indica explícitamente que esta identificación de la discapacidad en los niños no se trataría de poder diagnosticarlos, la idea de que ciertas conductas, comportamientos o características puedan ser asociadas a determinadas patologías, lleva implícitamente a la noción de diagnóstico, y éstos terminan en la mayoría de los casos por homogeneizar a las personas bajo una misma etiqueta.

Se lograron reconocer, al mismo tiempo, otros dos ejemplos muy evidentes sobre esta situación. El primero, cuando la estudiante F explicó: “(...) *creo que deberíamos profundizar en torno a trabajar con chicos que tengan discapacidad, no sé los chicos autistas, con un **autismos digamos elevado, sabemos que a veces pueden significar agresión y demás**, y te van a... ¿qué pasa con esto?*”. En dicho fragmento, se advierte que esta entrevistada expresa cómo algunas conductas -que pueden manifestar o no niños con autismo-, de igual manera y con el paso del tiempo, se han ido asociando a ese cuadro clínico, convirtiéndose en una representación social sobre el mismo, que se repite en muchos casos sin contar con el conocimiento necesario y sin ser al menos, puestas en tela de juicio.

El segundo de los ejemplos que se puede nombrar es cuando la entrevistada K brindó su opinión de los procesos de inclusión declarando que “(...) *somos todos diferentes en algún sentido y creo que, **ver uno parecido con síndrome de Down, sería más llevadero para ese otro niño con síndrome de Down.***” Esta sin duda es una afirmación controvertida, que se aleja considerablemente de lo que se entiende por inclusión, ya que en este caso busca igualar a todos los niños que se encuentran bajo el mismo cuadro clínico -como sería el Síndrome de Down- dando por sentado, que la inclusión escolar se trataría de que dos niños con igual diagnóstico estén juntos en la escuela, sin reflexionar sobre la diversidad que nos constituye, más allá de estar bajo una misma “clasificación”. ¿Por qué

deberían de compartir, por ejemplo, los mismos deseos o intereses por tener Síndrome de Down y por eso tener que estar juntos en la escuela?

Con estas aseveraciones no se quiere proponer que los diagnósticos sean buenos o malos en sí mismos, si no que depende el empleo que se haga de ellos, así como de los factores que se tengan en cuenta a la hora de realizarlos. Nuevamente, si no se estiman los factores contextuales y el peso recae sólo en cuestiones biológicas que marcan un supuesto déficit, no es un buen punto de partida. Por otra parte, tampoco es que deban dejarse completamente de lado, ya que en el ámbito educativo puede convertirse en una herramienta de utilidad porque habilita a conocer y comprender ciertos aspectos de la salud física y mental de los alumnos para orientar, de esta manera, las estrategias pertinentes para encarar los procesos de aprendizajes. En una situación totalmente opuesta, si estas valoraciones diagnósticas sólo operan para catalogar o rotular al alumno con discapacidad, no conllevan otra finalidad que no sea la discriminación.

El sistema educativo por mucho tiempo estableció un conjunto de prácticas de enseñanza que proponían la uniformidad del estudiantado, lo que condujo a un conjunto de programas, currículos y contenidos que se esperaban que cada niño logre alcanzar, de acuerdo a una determinada edad. Por lo que sucedía y aún sucede en muchas ocasiones, que los alumnos con discapacidad, que no logran responder a lo esperado, no son considerados como sujetos competentes o con aquellas aptitudes, habilidades y/o capacidades necesarias para el aprendizaje. Este hecho, puede anudarse a algunas de las representaciones registradas en las narraciones de estos estudiantes, sobre la discapacidad en los niños, donde se la vinculada a la incapacidad, a tener otras capacidades, a que algo les falta y que debería ser subsanado, o que estos niños no entiendan al momento de explicarles una actividad. Siendo así, dichas representaciones poseen un correlato con el modelo médico y el de la integración.

En relación a esto último, surgió en el discurso de varios estudiantes, la creencia y temor de que al momento de encontrarse desarrollando una clase, los alumnos con discapacidad no los comprendan, considerando que “ **mi mayor dificultad sería que el chico no me entienda, que no me entienda cuando le explico la actividad, (...).**” (Entrevistado D) En este orden de ideas, se mencionó “(...) pero me pregunto ¿Por qué ellos no aprenden? o ¿Por qué ellos son así y nosotros de otra manera?, viste que nosotros podemos entender mejor las cosas, nosotros no tenemos ningún problema para entender u otras cosas más a comparación de ellos, que les cuesta un poco más.” (Entrevistada ML)

En lo que respecta al tema de la falta, se describió la siguiente idea: “**Pero antes sin conocer o sin tener noción decían que la persona con discapacidad no iba a aprender nada, sin tener noción... sin conocerlos, se pensaba que a las personas con discapacidad les faltaba todo. Ojo, ese también era mi punto de vista, pero después uno puede aprender y conocer que esas personas pueden tener otras habilidades que no tenemos nosotros.**” (Entrevistada K)

En relación a esto, se toman en cuenta además otros dos fragmentos que resultan ejemplos ilustrativos sobre esta manera de significar al niño con discapacidad en su rol de alumno o aprendiz, “*¿Están incapacitados para hacer algunas cosas? Sí, pero se requiere... lo que nos enseñaron en el profesorado, son otras estrategias para que ese niño también pueda aprender y apropiarse de los contenidos.*” (Entrevistada K) Al mismo tiempo, otra de las entrevistadas fue aclarando “***En realidad, es una capacidad diferente que tienen, y hay que ver esa capacidad, tomarla de la mejor manera, para poder sacar de ellos lo mejor. Ehh... ver en ellos qué es lo que no pueden, y a partir de ahí, uno poder buscar herramientas para poder ayudarlos a ellos.***” Si bien estos estudiantes fueron mencionando distintas cuestiones, - que no entiendan, que algo les falta, la incapacidad o que tienen otras habilidades- se considera que son diferentes formas de significar un mismo hecho -la discapacidad- donde se toma reiteradamente como punto de partida la creencia de que existe algo de lo que éstos carecerían a la hora de llevar a cabo sus actividades escolares.

Al mismo tiempo, partiendo de esta percepción, la labor docente con estos alumnos se dirigirá a subsanar aquellas aptitudes que no tendrían -compensar una condición de inferioridad en la que se encuentran- mediante la búsqueda e implementación de otras estrategias. Si bien una de las propuestas que existen hoy en las instituciones educativas y que se fundamentan en el principio de inclusión, es otorgar a los niños con discapacidad una equiparación de oportunidades en su educación, esto debe propiciarse mediante la posibilidad de reconocer y ajustarse a las necesidades del aprendizaje de cada niño, pero ya no para compensar su falta, sino creando un entorno educativo que tengan en cuenta las potencialidades de cada uno y sea respetuoso de esa diversidad. La entrevistada F, pudo dar cuenta de esto, al plantear “*(...) porque eso marca también, si uno al niño con alguna discapacidad lo limita desde chico con el no puede, creo que ahí ya marcamos un mal camino, una barrera para ese niño.*”

Otra de las representaciones que habían aparecido durante los encuentros con estos estudiantes, era esta distinción habitual entre nosotros (personas sin discapacidad) y ellos (personas con discapacidad). Lograron apreciarse con mayor claridad y frecuencia en las entrevistas, al ser consultados por cuales creerían que serían sus aprendizajes y dificultades al momento de desempeñar su labor docente con niños/as con discapacidad en un futuro. De ahí que, sugirieron como una situación conflictiva el hecho de trabajar con ellos, cuando el curso es numeroso, “***(...)porque si estás vos solo con treinta gurises y ponele hay cuatro con muchas dificultades, ahí creo que estaríamos en el horno, porque no podría darles clase directamente, porque creo que me centraría en esos cuatro, el tema son los otros que pueden trabajar bien. Y creo que centrarme en los que más dificultades tienen también afectaría a los que no.***” (Entrevistado G) Asimismo, F consideró que “***a veces la dificultad está en poder atender a todos, cuando el grupo es muy numeroso, ahí se complica... porque...esto lo he visto andando por las escuelas, que la dificultad está cuando son muchos chicos. Vos tenés uno o a veces ya no es uno sino dos o tres chicos con discapacidad o problemas de aprendizaje, entonces a veces es poder llegar con la calidad con la que el chico te necesita, porque vos tenés que atender a todo el grupo.***”

A partir de estos puntos de vista, se logra evidenciar que poseen una percepción de que la dinámica áulica podría verse alterada, cuando existen alumnos con modalidades de apropiación de conocimientos diferentes. Es como si la tarea docente debiera desdoblarse para la atención de los niños con discapacidad y esto les hace tener la sensación de que estas circunstancias podrían afectar al resto de sus estudiantes. Aludiendo a cuestiones como por ejemplo, que la atención a estos niños les demandaría más tiempo, por lo que no podrían llegar con la calidad que necesitan. Estos hechos, encuentran algunos puntos coincidentes con lo que exponen Aznar y Gonzales Castañón (2008) sobre la existencia en la sociedad de una especie de renuncia a la presencia de los niños con discapacidad tanto en las escuelas como en los lugares públicos, exponen que muchas familias con hijos “normales” que comparten aula con niños con discapacidad se quejan, como si la condición de su compañero inevitablemente perjudicaría el aprendizaje de su hijo y como si no existiera nada bueno de la posibilidad de compartir con alguien diferente. Se quieren rescatar estas nociones, ya que si bien los autores antes mencionados, están haciendo referencia a lo que sucede comúnmente con muchas familias de niños sin discapacidad, ilustran perfectamente el pensamiento de algunos de los sujetos entrevistados durante esta investigación.

Otros fragmentos que ponen nuevamente a la luz esta distinción nosotros-ellos, es cuando algunos afirman que durante el trabajo con niños con discapacidad, los mismos necesitarían ser tratados con mayor paciencia que los demás alumnos. En dos oportunidades, la paciencia como una aptitud que ellas poseen, “(...) *no sé por ejemplo, en mi caso yo soy muy paciente y hay personas que no, pero seguramente con ellos tendré más paciencia, (...)*” (Entrevistada L) Y por su parte, la estudiante K fue expresando “*yo creo que todos aprenderíamos en el caso de tener un chico con discapacidad, algo que tengo es que soy bastante paciente también.*” En otro de los casos, en cambio, lo nombra expresamente como un inconveniente con el que se encontraría, “*creo que tendría que armarme de mucha paciencia, porque por ejemplo si hay un chico con discapacidad que no quiere trabajar, hacer las actividades yo no puedo retarlo, porque eso lo podría afectar.*” (Entrevistado G)

Se resalta esta situación que expresaron los estudiantes, no para cuestionar el hecho de posicionarse y relacionarse con éstos, desde una actitud favorable de tolerancia y apoyo a las vicisitudes que puedan presentarse, sin embargo, lo que sí se podría poner en duda, es esta asociación de necesitar más paciencia sólo porque un alumno tiene discapacidad. Ya que pueden existir distintos acontecimientos en la cotidianeidad de la escuela, donde se requiera de esta actitud paciente por parte del docente y que no guarde ningún tipo de relación con el hecho de que su alumno tenga o no discapacidad.

Por último, en relación a esta supuesta distancia que existiría entre las personas con discapacidad y aquellas consideradas supuestamente “normales”, se quiere referenciar dos partes de una misma entrevista, donde se considera que esta creencia se encuentra plasmada de forma más contundente, cuando la estudiante expresó:

“(…) pero me pregunto ¿Por qué ellos no aprenden? o ¿Por qué ellos son así y nosotros de otra manera?, viste que nosotros podemos entender mejor las cosas, nosotros no tenemos ningún problema para entender u otras cosas más a comparación de ellos, que les cuesta un poco más.”

(Entrevistada ML) Quedando expuesto a las claras, esta visión de que los niños con discapacidad son distintos a “nosotros” o al resto del estudiantado sin discapacidad, y ese estatuto de diferente, lo termina colocando en una posición de inferioridad. Además, se puso en juego otra vez, la idea de que un estudiante con esta condición, no sería un individuo capaz de aprender aquello que se supone debería durante su incursión en la escuela, algo que se analizó en las páginas precedentes, pero que aparece aquí reflejado nuevamente.

Luego, en otro momento de la entrevista, fue relatando una experiencia con un alumno durante la residencia, ***“Me decía ¡Seño, no entiendo!, entonces ahí iba y le explicaba varias veces, con paciencia que tengo mucha, con tranquilidad tanto a él, que para mí era especial, como a los otros, que me hacían explicarle como veinte veces, pero no porque no entendían, sino que no escuchaban.”*** (Entrevistada ML) Aquí se observa el supuesto de esta futura docente, de que frente a un mismo hecho -como es tener que repetir una consigna o explicar de nuevo una actividad- en el caso de los niños con discapacidad se debe a que no logran comprenderla, pero en los otros estudiantes, significa sólo que no le han prestado la suficiente atención.

Hasta el momento, se hizo referencia a aquellas representaciones sociales sobre la discapacidad en los niños y su influencia en el modo en que los estudiantes entrevistados van representando el sujeto de la educación para estos niños, que encuentran un sustento tanto en el modelo tradicional de la escuela como en el principio de integración, que se sostienen a su vez, en los postulados del modelo médico. Sin embargo, en la actualidad, existe otro principio, el de la inclusión, que posee una íntima vinculación en este caso con el modelo social, otorgándole visibilidad a los factores relacionales, contextuales y sociales, como aquellos que se vuelven determinantes en la producción de discapacidad.

La inclusión en las escuelas busca dejar atrás la lógica de la integración, para lograr satisfacer las necesidades educativas de todo el estudiantado, tenga o no discapacidad. Se propone romper con la rigidez del sistema educativo, ya que muchas de las dificultades en el aprendizaje y la participación -por parte de los alumnos con discapacidad- en la vida escolar, son producidos por esta.

Una de las propuestas desde el principio de inclusión es que justamente el sistema -todos y quienes participan en la educación de ese niño- es el que debe crear las condiciones para alojar a ese alumno con discapacidad, llevando a cabo todas las modificaciones y adecuaciones que resulten necesarias. De este modo, el foco ya no está puesto en la individualidad de ese niño que debe adaptarse, sino a la inversa. Uno de los entrevistados realizó una afirmación muy significativa en este sentido pudiendo dar cuenta de estas ideas, al proponer ***“si tengo un chico en silla de ruedas, para ingresar a la escuela, no es que él tenga que buscar la solución para poder entrar... nosotros como docentes y como institución, la escuela como institución tiene que adaptarse a lo que el chico necesita, hacer rampas,***

*que las puertas sean anchas, para que así se pueda sentir bien y sobre todo ser educado, porque que un chico ande en silla de rueda no quiere decir que no pueda aprender. Te digo, si yo por ejemplo, tengo un accidente y me cortan una pierna y uso silla de rueda o muletas, **si la escuela no me permite esos accesos a mí como docente también, porque puede ser un estudiante como un docente con discapacidad, yo no podría ir a dar clase.***” (Entrevistado D)

Es por ello que “mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo” (UNESCO, 2009. p.14). Pero no solo se debe dejar de ver la discapacidad de ese niño como un problema o al niño mismo como problema al momento de que surjan dificultades en la práctica docente, sino fundamentalmente lograr reconocer que la homogeneidad muchas veces pretendida en las escuelas ya no es posible, hoy en día cada establecimiento o situación educativa se encuentra atravesada por la heterogeneidad. La inclusión propone alcanzar una valoración positiva de las diferencias, que las mismas puedan ser entendidas ya no como un motivo de discriminación, sino como algo que nos constituye como seres humanos. Se puede considerar que a estas ideas quería hacer mención una de las estudiantes cuando fue relatando que “ (...) *la escuela ahora está abierta a esta cuestión de que todos estamos en el aula, que no sólo existe la inclusión cuando hacemos un PPII, también existe en la cotidianeidad de los actos, de las acciones, **en aprender a respetar los tiempos del otro, de los chicos.***” (Entrevistada F) Sin dudas, este fragmento alude al hecho de que cada alumno va a tener sus propias necesidades educativas, y se va a apropiarse del aprendizaje de forma diferenciada, con su propio estilo, ritmo, intereses o motivaciones en relación a su contexto e historia tanto personal como social.

Esta postura encuentra a su vez una vinculación con otras de las expresiones vertidas por estos estudiantes cuando al mencionar el trabajo docente con estos niños, señalaron la posibilidad de buscar para ellos las herramientas necesarias para beneficiar su aprendizaje, en consecuencia se enfatizó “Yo creo que uno en la escuela y los docentes **tienen que buscar las formas, las maneras, las herramientas, los elementos, lo que me permita hacer que ese niño pueda aprender a escribir igual que los demás y así poder enmarcarlo en torno al aprendizaje.**” (Entrevistada F) En este sentido, además se afirmó “Creo que también el compromiso, porque vos como docente tenés que comprometerte con el niño y con la profesión y hacer la tarea que hace un docente...**enseñar y que el chico aprenda de la mejor forma posible y buscar todas las estrategias posibles, todos los recursos y herramientas.** Muchas veces en estos casos hay que ser muy creativos.” (Entrevistada L) Finalmente, el entrevistado D, al hablar de cuáles serían sus aprendizajes del trabajo con estos alumnos, realizó un análisis muy interesante destacando “(...)creo que ahí **aprendería a buscar herramientas y estrategias nuevas que se adapten al chico, buscar la forma siempre de poder dejarle una enseñanza, los contenidos.**” En otro momento de la entrevista agrega “(...) **porque vos podés planificar, adaptar las actividades, pero también tenés que conocerlo, ver cómo trabaja, cómo se maneja, y que haya un mayor acercamiento entre nosotros y conocer la dinámica para trabajar juntos, y capaz después ya no les pregunto más a la MOI.**” En el discurso de este último se puede notar con claridad que no propone la incorporación de otros recursos

como una forma de compensar una falta en el niño, ya que hace mención a dos cuestiones relevantes: por un lado, que estas estrategias se adapten a las necesidades del niño y por otro, tener en cuenta a ese niño, conocerlo, para luego avanzar en esa búsqueda. Esta puede reconocerse como una actitud positiva de este futuro docente, en relación a la inclusión y la atención a la singularidad de los modos de aprendizaje.

Por otra parte, cuando los sujetos entrevistados fueron consultados por la opinión que tenían sobre los procesos de inclusión escolar, la mayoría ellos manifestaron una apreciación positiva de los mismos, exponiendo:

“Y te puedo decir que el tema de la inclusión para mí es fundamental, es el camino que debemos proponernos, siempre incluir a los chicos, esa meta no tiene que perderse nunca, ni en la escuela ni en la vida digamos.” (Entrevistada F)

“La verdad que me parece que está bueno, está re bueno porque así lo integran más a la sociedad. Si vos te ponés a fijar, ya comparten en la escuela y por ahí después pueden juntarse a jugar por ejemplo, y si no comparten es más difícil y entonces que ya se integren desde la escuela a mí me encanta. (...) Pero sí me gusta mucho la idea de la integración.” (Entrevistado G)

“Para mí está bien, porque si el sistema lleva verdaderamente a cabo lo que es el trabajo de la MOI, los psicopedagogos, los docentes y directivos, que trabajen todos en conjunto y se le pueda brindar lo mejor al chico, para mí está súper bien, que los chicos que tengan algún problema puedan asistir a la escuela común. Creo que el trabajo en conjunto va a beneficiar al chico y enriquecer a toda la comunidad educativa. Así que si el trabajo se hace bien, me parece bien que se los incluya.” (Entrevistado D)

Otras dos estudiantes, si bien no es que se opusieron a la inclusión escolar, se manifestaron con dudas respecto, basándose en una serie de hechos que pudieron observar durante sus prácticas de la residencia, subrayando que a los niños no se los incluía realmente, mediante estas palabras ***“Emm mira, a ver desde mi punto de vista me parece perfecto que se incluyan en la educación “común”, porque si o si somos todos del mismo lugar. Pero al mismo tiempo, creo que... (...) porque bueno...vi un caso en la escuela y me pareció que estaba solito, él estaba en su mundo o sea con su acompañante nomás, pero como que en el recreo igualmente estaba solito, solo a veces jugaba con otros chicos. Mi punto de vista... es como que veo bien la inclusión, pero siento que estaba solo, no son muchos los que se involucraban con él, entonces no se.”*** (Entrevistada K) Algo similar ocurre con ML, la cual propuso ***“A mí me parece que la inclusión es muy buena, lo que pasaba y no me gustaba te digo la verdad, era que en el aula todos hacían grupo menos con él, iban para un lado, iban para el otro, pero nunca con él, entonces yo dije ¿Pero por qué?, no conmigo no, no me gustaba eso de que estuviera solito.”*** En otro momento comentó enfáticamente ***“Así que bueno ...a mí no me gustaba que lo excluyan, que no hagan grupo con él, así que yo lo hacía integrar en los grupos***

porque él era re buenito. Son gurises, así que bueno... hay que empezar a enseñarles eso, yo intenté que al menos mediante el trabajo en grupo, compartan con él.” (Entrevistada ML)

Resulta importante la postura que sostienen tanto K como ML, ya que con sus comentarios pudieron poner en palabras una situación que ocurre muchas veces en las escuelas. Esto sucede cuando se piensa que la sola presencia de los niños con discapacidad allí, es inclusión, sin embargo, esto no alcanza. Cuando esta inclusión es parcial o condicionada, se asocia más al principio de integración que al de inclusión. Esta última supone que todas las decisiones, relaciones y prácticas se desarrollen desde una lógica de pensamiento inclusiva que termine creando una cultura institucional que avance en esa dirección.

3. Formación Inicial y Trabajo Docente con Niños/as con Discapacidad

3.1 La formación inicial docente.

Uno de los ejes elaborados para la entrevista tenía como propósito lograr conocer distintos aspectos de su trayectoria formativa en relación a la práctica docente con alumnos con discapacidad, de este modo, se puede indicar que a partir de ser indagados por la percepción que ellos poseían sobre la formación que recibieron en el profesorado acerca del tema, ésta fue considerada sólo por una estudiante como pertinente, expresando:

“Así, que puedo decir que tiene, digamos, una mirada muy abierta en torno a la posición que nosotros debemos tener para trabajar con niños con discapacidad. Eh bueno... tiene una mirada muy positiva, siempre tratando de poner al docente en el lugar de estar predispuesto, hacer todo lo posible, de entenderlo no como un problema, sino como un sujeto de derechos (...)” Durante otra parte de la entrevista agregó ***“Yo creo que el profesorado de educación primaria, en torno a la preparación o formación, trata siempre de dar respuesta a todo lo que va sucediendo. Yo creo que la formación tiene muy presente todos estos factores que hoy están en la educación. Eso tendría para decir digamos, de la formación en general.”*** (Entrevistada F)

No obstante, el resto de los estudiantes coincidieron y no dudaron en calificar su formación como insuficiente. Por esta razón, comentaron que el tema de la discapacidad era abordado en los talleres EDI, aunque sin demasiada profundidad. Mencionaron, al mismo tiempo, no haber tenido una asignatura específica al respecto a lo largo del cursado de la carrera, aclarando, que sólo en alguna materia se tocaban cuestiones puntuales relativas a la discapacidad, pero sólo eso. Esto encuentra un reflejo en los dichos de la entrevistada K, ***“Desde mi punto de vista, creo que nos prepararon poquito, quizás no vimos mucho para guiarnos y trabajar con ellos. Siempre nos decían que teníamos que tener bien abierto el ojo, para lograr ver esas dificultades que se pueden presentar, pero***

en sí pienso que nos prepararon poquito, muy por arriba en ese tema.” Por su parte, L al terminar la entrevista llegó a la reflexión de que *“es interesante el tema de tu trabajo, un tema actual digamos... que la discapacidad se ve mucho en las escuelas y por ahí no se tiene en cuenta a la hora de formarnos a nosotros.”* Cuestión, que al mismo tiempo que se tornó visible en una aclaración que formuló el estudiante G, *“Perdón por mezclar todo, pero a nosotros nos pidieron en el instituto que dejemos una reseña de lo que tendrían que mejorar y pusimos que hay cosas por ejemplo que tendríamos que empezar a trabajar desde los primeros años y con más profundidad.”*

En relación a las respuestas consignadas acerca de una falta de formación, cuatro de ellos describieron que dentro del mismo instituto de enseñanza, se les señalaba que ellos no podían formarlos en todos los temas y además, que una vez ya recibidos y en el aula, iban a encontrarse con la realidad, *“Como ellos siempre nos decían, en el aula se ve toda la realidad y el aula es donde te terminás de formar con la experiencia.”* (Entrevistada K) También dio cuenta de ello la entrevistada L explicando *“El instituto en sí es básico digamos, ellos mismos lo dicen, es algo básico, no nos pueden dar todo, pero por ejemplo hoy en día es muy común los casos con PPI, tendría que haber alguna materia sobre eso, (...)”*.

A partir de estos relatos y según la opinión de la mayoría de quienes conformaron este estudio, se logra vislumbrar una falta de orientación y preparación en cuestiones relativas al trabajo docente con niños/as con discapacidad en este instituto privado de formación. El tema de la discapacidad y la inclusión educativa, es una realidad que atraviesa cotidianamente a muchos niños, convirtiéndose en un debate que no puede continuar postergándose. Se torna imprescindible la necesidad de que los nuevos lineamientos que promueve el modelo social, no queden en una mera cuestión declaratoria, sino que además, éstos puedan traducirse en acciones concretas. Así pues, uno de los espacios en los cuales resulta fundamental que estas transformaciones comiencen a producirse, es en los propios institutos de formación docente.

Otro punto que resulta importante destacar, es cuando dos entrevistados pusieron en palabras la idea de que aquellos que estudian la profesión de educación especial, desde su punto de vista, son más competentes para la práctica docente con niños/as con discapacidad, detallando *“que se yo... creo que deberíamos profundizar en torno a trabajar con chicos que tengan discapacidad, no sé los chicos autistas, con un autismo digamos elevado, sabemos que a veces pueden significar agresión y demás, y te van a... ¿qué pasa con esto? Por eso... no vamos a tener un espacio para ocuparnos específicamente de todas las discapacidades que puede tener un niño, porque primero, que sería imposible y segundo, que pasa esto, hay otras formaciones que brindan herramientas más profundas como educación especial.”* (Entrevistada F) Esta consideración toma forma en el entrevistado G, cuando definió que *“(...) hay docentes que estudian para la educación especial y hay una escuela integral para esos chicos o sea si vos me preguntas, me parece que en esos lugares está más centrado lo pedagógico para ellos y si tienen alguna discapacidad leve digamos, y que vaya a la*

escuela común... es un gurí más, habría que adaptar y recortar cosas y nada más, o sea tendría que enseñarle los mismos contenidos pero más simples o con otras estrategias.”

Aquí se pone en juego el discurso de que la escuela común y especial -y la formación que reciben los docentes de cada una de estas modalidades- corren por carriles separados. Sin embargo, De La Vega (2010) realiza una valiosa aclaración a este punto, al plantear que si bien la educación especial nació y por mucho tiempo funcionó como un circuito pedagógico diferenciado -para los niños con discapacidad o aquellos que no lograban adaptarse a los requerimientos de la escuela común- dada las transformaciones que ha sufrido la educación en las últimas décadas, la escuela espacial tuvo que redefinir su rol, estrategias y políticas. Logró convertirse de esta manera y a partir de este nuevo contexto, en un imprescindible recurso de ayuda y orientación para la inclusión de estos niños a la escuela común. Con el objetivo explícito de favorecer la producción de ámbitos inclusivos en todos los niveles.

Esta situación convoca a pensar cómo en estos dos entrevistados, aparecen representaciones que se sostienen en la creencia de que las escuelas de modalidad especial, se convierten en el lugar más adecuado para la educación de los alumnos con discapacidad. Anudando al mismo tiempo, la percepción de que aquellos que estudiaron la carrera de educación especial se encontrarían más formados y aptos para desarrollar la labor docente con ellos. Puede verse cómo a partir de sus palabras esta dicotomía educación común y especial, aparece como algo dado o natural. Sin que aparezca algo que los lleve a interpelar estas nociones, y tampoco se busque un borramiento de estas fronteras, que terminaría otra vez, expulsando a estos alumnos a la modalidad especial. Estas nociones, se convierten en algo al menos cuestionable, si no se pierde de vista, que la idea es que los docentes hoy por hoy, puedan egresar con un perfil inclusivo, que les otorgue las herramientas apropiadas para hacer frente a las distintas necesidades de su alumnos, tengan o no éstos discapacidad.

3.2 La sensación de no estar a la altura frente a los desafíos que implica la labor docente con niños/as con discapacidad.

Articulado con el ítem anterior, se decide comenzar este, con los señalamientos de Meinardi (2009), quien sostiene que es cada vez más evidente la necesidad de que en las trayectorias formativas de los docentes se tome como punto de partida, el profundo conocimiento de estas nuevas realidades que atraviesan las escuelas, para así lograr trabajar y operar con éxito sobre ellas. Esta sugerencia de la autora, encuentra una articulación con aquellas conclusiones de los diferentes estudios que conformaron el estado del arte de este TIF -precisamente en el apartado *Nuevos Roles: Reformulación de la Formación Docente en contextos de Inclusión*- en las cuales se puso un énfasis particular en la importancia que tiene la posibilidad de que estos futuros docentes puedan instruirse -ya desde su formación inicial- en temas que se articulen tanto con la discapacidad como con la inclusión.

En este sentido, estas investigaciones logran poner en tensión la estrecha relación que existe entre la formación que reciben los estudiantes de los profesorados docentes por un lado, con la percepción que ellos tendrán sobre la discapacidad en los/as niños/as y por otro, con el sentimiento de competencia profesional que desarrollarán para el trabajo docente con ellos. Esta situación, es algo que se reflejó durante las entrevistas, cuando justamente, los cinco estudiantes que califican su formación inicial como insuficiente, pudieron darse cuenta y reflexionar, que no se encuentran ni se sienten preparados para encarar la labor docente con niños con discapacidad. Por lo cual, fueron relatando, en el caso de L “(...) **y no sabemos, no lo sabemos, entonces si tenemos un chico con ciertos problemas ¿cómo trabajamos?**”, “(...) **como siempre yo les pedía, o alguien que nos ayudara o explicara con mayor profundidad cómo trabajar con esos chicos con necesidades educativas especiales.**” Por otra parte, D deslizó el planteo sobre “(...) **como docentes no nos educaron para trabajar con chicos con discapacidad, como que nos dieron las bases solamente, muy poquito.**” Siguiendo esta línea, se encontró la siguiente afirmación “(...) **bueno no sé cómo decirlo, qué sé yo... me parece que tenemos la formación básica en general, pero de nuestro trabajo con niños con discapacidad poquito digamos. Yo siento que debemos enfrentarnos a cualquier situación, cuando empecemos ahora todo va a ser nuevo, hay muchas integraciones ahora... qué se yo, creo que podrían habernos preparado mejor en este tema, porque como te dije, siempre fue por arriba (...).**” (Entrevistada ML)

La presencia de niños con modalidades singulares en su apropiación de conocimientos, puede generar en muchos docentes un conflicto entre lo dado y lo que debe ser, esto último, sumado a la sensación que expresaron estos estudiantes de no sentirse preparados para atender la educación de estos alumnos, puede convertirse en un hecho problemático desencadenando miedos, sentimientos como la incertidumbre o encontrarse desbordados ante esta situación. Esto podría convertirse en una dificultad a la hora de su ejercicio de su profesión docente, por lo que resulta importante que estas cuestiones sean atendidas y elaboradas en los propios institutos de formación.

Al mismo tiempo, esta sensación de no sentirse preparados, puede articularse con aquellas representaciones que surgieron sobre la necesidad de contar con ayuda, y del trabajo en equipo, cuando se abordó la posibilidad de encontrarse frente al hecho de trabajar con estudiantes con discapacidad y/o encarar procesos de inclusión escolar. De esta manera, la entrevistada K tuvo la percepción de que “(...) **en realidad necesitaría trabajar con el apoyo de la MOI, las dificultades las llevaría con ayuda siempre, creo que sí o sí necesitamos ayuda.**” Luego sostuvo “**También nos dijeron que teníamos que trabajar en equipo y justamente más si hay chicos con discapacidad, con la MOI, ella va a ser una compañía para nosotros.**”, “**Pero tengo entendido que hoy en día cuando tenés autismo, tenés acompañante terapéutico o pedagógico, está la MOI también y así todos tenemos ayuda por ese lado, por lo menos eso era lo que nos enseñaban.**” El estudiante G, de manera similar hizo notar “**Pero por ahí me parece que en la escuela no tendría que tener solo mi compañía como docente, sino también tener su docente específico, el que realmente se formó para darle a ese chico. En Cerrito, hay un instituto para estudiar la carrera de maestra especial.**” y además

expresó “(...) entonces esos ajustes me parece que lo tienen que hacer los directivos, más que nada la vicedirectora que tiene que presionar más para buscar la forma de integrar a todos los chicos y también **que se trabaje en equipo.**”. Continuando bajo este punto de vista, se estableció “A veces además se trabaja con una maestra acompañante, eso hoy se ve mucho y bueno... yo veo que la principal problemática que han tenido las maestras acompañantes, es que la docente a cargo no son compañeras con ellas, creo que a eso hay que desterrarlo, **hay que ser un equipo porque si no es imposible, hay que trabajar en equipo. Hay que ser flexible, eso es todo un tema también, hay que aprender de eso y hacer ese trabajo.**” (Entrevistada F) Por su parte, la estudiante L, haciendo hincapié en el papel que cumplen los directivos de los establecimientos educativos detalló “Eeh los directivos... **creo que se tiene que formar un grupo de trabajo, y a veces no se da...** algunas escuelas tienen psicopedagogos pero no van todos los días... entonces por ahí estar muy sola en esos casos, lo veo difícil. Es lo que yo pienso a futuro digamos. ”

Respecto a estos fragmentos de las entrevistas, además de la necesidad de contar con ayuda, se pueden tomar en cuenta otras cuestiones. Primeramente, la idea del trabajo en equipo, esto se vuelve un aspecto trascendental en cuanto al trabajo con la discapacidad se refiere, en las instituciones educativas, por lo que resulta significativo que este aspecto sea reconocido por estos estudiantes. En relación a este tema, el Consejo Federal de Educación mediante la *Resolución 311/16*, establece cuales son las estrategias, políticas y condiciones que debe fomentar el sistema educativo en su conjunto, para la promoción, acreditación, certificación y titulación de aquellos estudiantes con discapacidad, en búsqueda de garantizar y favorecer la inclusión social y educativa de estos últimos, en igualdad de condiciones que los demás y sobre la base de la no discriminación. Se coloca como un punto destacable que éste sea un trabajo conjunto y coordinado entre los actores -de los distintos niveles y modalidades- que intervengan en dicho proceso, conformando equipos técnicos interdisciplinarios que orientarán y crearán las estrategias adecuadas para un abordaje integral. Dichos equipos, pueden conformarse por distintos profesionales tales como psicopedagogos, trabajador social, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional y psicólogos, entre otros.

En un segundo lugar, se quiere subrayar que en el discurso de los entrevistados surgieron diferentes actores educativos implicados en este proceso como: los acompañantes terapéuticos, acompañantes pedagógicos, la maestra orientadora, profesoras de educación especial o psicopedagogos. Sin embargo, lo que llama la atención, es la ausencia -por parte de la totalidad de los entrevistados- a una referencia a la figura del psicólogo educacional en las escuelas. Esto refleja a las claras un desconocimiento profundo de los aportes que pueden brindar estos últimos, en las instituciones educativas.

El rol del psicólogo en este ámbito, puede asociarse a diferentes funciones que se proponen mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Roselli (2012) plantea que sus intervenciones, están dirigidas a las causas que llevan a un buen aprendizaje, más que sobre los efectos que se generan por las malas condiciones de aprendizaje, es decir, trabaja adelantándose al

surgimiento de las situaciones problemáticas. Y agrega, que esto se consigue teniendo en cuenta no sólo al sujeto, sino fundamentalmente, abordando los elementos del contexto en el que ese estudiante se desenvuelve, propiciando que los entornos se vuelvan favorables para el desarrollo educativo.

La lectura que propone el autor antes indicado, sobre aquellas tareas que podrían desarrollar los psicólogos educacionales, entra en una clara asociación con los principios del modelo social. Ya que, a partir de entender la discapacidad como algo social y relacional “(...) las soluciones no se elaboran apuntando individualmente a la persona afectada, sino más bien se encuentran dirigidas hacia la sociedad o teniendo muy presente el contexto social en el que en el que la persona desarrolla su vida” (Palacios, 2008, p. 124). Justamente, es a partir de la labor del psicólogo educacional en conjunto con los equipos técnicos y el personal docente, que se pueden promover acciones que contribuyan a romper con aquellas prácticas que crean y recrean constantemente aquellas barreras a la participación y el acceso a una trayectoria educativa inclusiva de los/as niños/as con discapacidad.

Estas nociones sobre el trabajo que debe promoverse a nivel institucional y con el personal que se desenvuelve en el ámbito educativo -como una parte sustancial para la inclusión escolar- pudo verse reflejado en algunas respuestas de los sujetos que formaron parte de esta investigación. Los cuales consideraron que hay una íntima vinculación entre la concepción que tenga la escuela como institución y la posibilidad de trabajar con niños/as con discapacidad y su inclusión en las mismas. De ahí que no dudaron en otorgar un rol de importancia a los maestros y directivos en dichos procesos. Esto puede asociarse con los planteos de Klein (2011) quien sostiene una idea importante en relación a este tema, exponiendo que la cultura institucional incluye representaciones, ideas y creencias que son construidas y a su vez construyen a los docentes y los alumnos y al vínculo que los une.

Es para destacar estas representaciones que exhiben estos estudiantes, ya que puede advertir que tienen un registro sobre la importancia de los roles, así como también, que las creencias que cada uno de estos actores educativos sostengan, van a condicionar la posibilidad o no, de generar y sostener procesos de inclusión. Una educación que se propone ser inclusiva, convoca a que esta nueva ideología y modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, atraviesen las diferentes decisiones, acciones y propuestas que tengan lugar en un establecimiento educativo. Que la inclusión pueda convertirse en un verdadero proyecto institucional dentro de una escuela, requiere que todos quienes la conforman, puedan involucrarse en aquellas transformaciones que resulten necesarias. En este sentido, los docentes desempeñan un papel de vital importancia, cuando pueden convertirse en agentes posibilitadores de estos cambios, para lo cual deben mantener una actitud abierta y positiva frente a la inclusión y la discapacidad.

Por otra parte, estas ideas permiten conocer que estos futuros docentes logran percibir que toda esta situación, puede convertirse en una barrera para los niños con discapacidad. Esto es interesante si se lo piensa a partir del modelo social, donde se destaca la noción de barreras. Dentro del ámbito educativo, las mismas pueden ser definidas como “(...) aquellos valores, actitudes, procesos,

decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables a ser excluidos, como el caso de los alumnos con discapacidad (...)” (Lovari, 2019, p. 37). La educación inclusiva, en gran parte, se propone la posibilidad de identificarlas y eliminarlas, por lo que es relevante conocer que por parte de estos estudiantes existe una detección o al menos parecen ubicar algunas actitudes, prácticas o acciones, que pueden constituirse como una barrera para estos alumnos.

A pesar de tener la postura sobre una falta de formación en relación al trabajo docente con niños con discapacidad y consecuentemente manifestaron una apreciación de no estar preparados para el ejercicio de su profesión con ellos, cuando fueron indagados si en alguna oportunidad y por su cuenta pudieron leer, investigar o realizar capacitaciones sobre este tema, sólo dos manifestaron que sí lo habían hecho, por lo que se manifestó **“Sí, yo creo que cuando sos docente, el docente se tiene que preocupar y formar siempre, yo intento hacerlo, no es una opción, es como todo lo que va sucediendo, te tiene que preocupar y te tenés que ocupar, el trabajo de nosotros consiste en ocuparse de las necesidades del estudiante.”** Lo mismo ocurrió con la entrevistada L **“Sí, por mi cuenta he hecho cursos. Viste que en las escuelas saltan muchos casos de autismo, que se descubren en las escuelas, hice algunos de autismo. Por lo general los chicos con autismo, por los cursos que yo he hecho, tienen muchos hiperactividad, se distraen y quizás se te puede confundir, porque todos los chicos son hiperactivos hoy en día, entonces, por ahí puede haber otras características que nos puedan llamar la atención y vos lo vas viendo, lo vas estudiando para orientarte”.** (Entrevistada L)

El resto de los estudiantes, si bien reconocieron que deberían capacitarse y formarse, expresaron que no lo han hecho todavía. Por ejemplo D describió **“No, no. Siéndote totalmente sincero no he hecho nada la verdad. O sea, capacitaciones y estudiar sobre esto todos lo tenemos que hacer, porque la verdad nunca sabemos cuándo nos va a tocar un chico con discapacidad en el aula, seguramente en algún momento nos va a tocar... y ahí tendríamos que empezar a estudiar capacitarnos.”** Por otra parte, ML argumentó **“Sí... en realidad no, nunca leí algo del tema de la discapacidad y la docencia, pero sí me gustaría algún día, como vos dijiste, hacer un curso o algo, me gustaría, pero nunca me sumé a alguno. Cuando empiece a dar clases, voy a tener que seguir estudiando y seguramente me toque algún chico con discapacidad así que ahí arrancaré a full a estudiar sobre eso o del problema que tenga.”** Esta situación parece estar indicando una desatención del tema o que no han tomado una real dimensión, de que la tarea que tienen por delante es compleja y por lo cual deberían de buscar la manera - a través de la formación y estudio, ahora ya por fuera del profesorado- de encontrar aquellos recursos y herramientas de los cuales ellos mismos han reflexionado no disponer en este momento.

3.3 Principales necesidades de este instituto de formación docente en relación a la discapacidad.

Articuladas a las respuestas anteriores, cuando se les consultó sobre cuáles serían en su opinión las principales necesidades que consideran existen en este profesorado de educación primaria, en relación a la temática de la discapacidad y el trabajo docente con estos niños, se expusieron dos iniciativas. La primera hacía referencia a la incorporación de una materia, mayor capacitación o talleres en relación a estas cuestiones, así por ejemplo, plantearon:

“Por mi recorrido como hablamos, podrían poner materias que tomen el tema de trabajar con la discapacidad y la inclusión, como para conocer más digamos.”(Entrevistada K)

“Sí, ahora pensándolo... me gustaría que haya un cambio, que haya en la institución un taller, una materia o algo, que nos brinde más conocimientos, recursos o herramientas para que si nosotros no llegamos a encontrar con una situación así... o sea que en el aula tengamos un niño con algún problema, poder saber cómo enfrentarlo ¿Viste? , y poder estar mejor preparados para una situación así, que no debe ser fácil.” (Entrevistada ML)

La segunda propuesta se relacionó no sólo con la introducción de una materia, sino también, con la oportunidad de tener un mayor tiempo de prácticas y que las mismas puedan desarrollarse en escuelas integrales o en las escuelas de educación común, donde existan procesos de inclusión.

“Entonces lo que nosotros vimos el año pasado lo que nos faltó fue poder trabajar más con los PPI, o tener una participación más activa en los procesos de integración en las escuelas. Eso estaría faltando un poco más, porque por ejemplo, yo no tuve chicos con PPI, pero debería ser esto una cuestión por la que todos pasemos, o sea por esa experiencia. Yo por ejemplo intercambie información con compañeras (...) pero una cosa es la teoría y otra cosa es estar ahí poniéndole en el cuerpo a todo eso. Creo que falta un poco más de eso, de estar más en situación.”(Entrevistada F)

“Yyy... mirá, dentro del plan de estudio, yo diría que tendría que haber alguna materia, no todos los años, pero sí algún año, capaz en tercero o cuarto, que se empiecen a hacer más prácticas, algún taller o alguna materia que se aboque específicamente a ese tema... del trabajo docente de chicos con discapacidad,(...). Porque a veces uno puede decir ¿Por qué este chico escribe así?, es porque es desastroso y en realidad no es porque quiere, sino que por ejemplo tiene dislexia y si vos no sabés sobre el tema, no vas a darte cuenta.” (Entrevistada L)

“Otra idea, que se me ocurre ahora hablando con vos, hacer un poco más de prácticas en las escuelas, por ejemplo, coordinar más con la escuela integral, para que todos tengan la oportunidad de ir, todos los estudiantes, de ir al menos una semana o dos y hacer prácticas ahí también, que lleven más tiempo. Yo sé que por ahí puede ser difícil, porque a veces los chicos de la escuela integral

se pueden alterar con gente nueva, pero hacerlo con tiempo, con cuidado. “(...)no hay mejor aprendizaje que ir a lo concreto, ir a las escuelas, porque ahí aprendés más. Entonces yo creo que si se pudiera poner alguna materia específica sobre discapacidad, también tendría que hacerse una práctica que se relacione con eso.”, “Creo que tendría que haber más práctica en general y si es en aulas con chicos con algún problema o discapacidad mejor, para tener esa experiencia, vivirla, pero ir más en las escuelas, ayudar al docente, observar, lo que sea.” (Entrevistado G)

Situando el tema de las prácticas docentes durante su trayectoria educativa, resulta oportuno contextualizar este pedido de los estudiantes, ya que se encuentra asociado a dos situaciones importantes. Por un lado, al hecho de que si bien en cada año de la carrera se promueve un espacio de prácticas, para ellos las Prácticas III, del año 2020 estuvieron atravesadas por una circunstancia particular. Debido a la pandemia por COVID-19 –y las disposiciones del aislamiento social, preventivo y obligatorio- realizaron las mismas a través de una modalidad virtual, sin tener un contacto directo con sus alumnos, por lo que estas instancias prácticas fueron definidas como una experiencia diferente y singular. Por estas razones, el estudiante **D** destacó que “ (...) al principio no sabía cómo íbamos a hacer o sea... fue re loco lo que pasó con la pandemia... **nunca pensé que se podía dar clases fuera de lo tradicional es otra cosa...** de estar en la escuela digamos, pasas a algo totalmente nuevo, creo que incluso para nuestros profesores poder encarar la virtualidad fue otra cosa”

Esto pudo revertirse al momento de las prácticas de su Residencia, la cuales fueron según las palabras de los entrevistados, su primera experiencia concreta desarrollando clases en un aula. En palabras de la entrevistada **K** “**La práctica cuatro o la residencia ya fue observar a los niños, asistir a la escuela, tener contacto con ellos, realizar nuestras carpetas para dar clases, primero tenés la etapa de observación, por ejemplo, qué es lo que le gusta a los chicos, cómo se relacionan, cómo podés llegarles, porque si no tenés contacto y no te entienden, o no se asocian a vos, es como medio complicado.**”

Por otro lado, se puede articular este pedido de prácticas con el hecho de que al ser consultados si en algunas de estas experiencias tuvieron la oportunidad de trabajar con niños/as con discapacidad los mismos respondieron “**En la residencia no, me tocó un sexto grado y no había ningún niño con discapacidad, ni como PPI ni nada.** En tercero cuando hice la práctica virtual si trabajé con PPI, que te conté, pero solo eso.” (Entrevistada **L**) Asimismo, **F** enfatizó “No, no, no, en las prácticas del profesorado de primaria no. En la residencia por ejemplo, no me tocó con PPI tampoco, me ha tocado ir a observar a la escuela de jóvenes y adultos, que es una de las modalidades de primaria también, que sí en ese caso ha habido chicos que están en esta escuela porque tienen alguna cuestión relacionada con lo cognitivo, con el desarrollo emocional y demás. Y lo he podido observar por ejemplo pero no me tocaron prácticas con niños con discapacidad.”(Entrevistada **F**)

Y el resto de los estudiantes mencionaron que tampoco habían trabajado con alumnos con discapacidad, ya que según su criterio solamente tenían dificultades en el proceso de aprendizaje, no relacionando éstos con la discapacidad, cuestión que fue analizada en el eje 2 de este análisis.

Es interesante hacer hincapié en lo que los entrevistados dieron a conocer como una necesidad dentro de este instituto de enseñanza superior, ya que las prácticas en todo trayecto formativo, se vuelven una instancia muy relevante. Un ejemplo de esto es que las prácticas desarrolladas en la etapa de residencia, pueden considerarse como un momento donde se genera la construcción aprendizajes, a partir de la interacción con otro, que pueden ser sus profesores, docentes co-formadores y los niños que se convierten por un tiempo en sus propios alumnos. Permitiendo así una anticipación a todo aquello que implica su actividad profesional futura.

Sin embargo, estas iniciativas presentadas por los entrevistados, podrían convertirse en una demanda válida, si no se agota simplemente en que los residentes vayan a los establecimientos educativos por más tiempo, ya que como bien destaca Vaillant (2007):

Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante. (pp. 3-4)

Es por ello que se deben desarrollar acciones de formación docente inicial -dentro de las cuáles se incluyen prácticas- que tengan por objetivo explícito convertirse en verdaderos espacios que promuevan la reflexión sobre aquellos modelos de enseñanza que puedan tanto observar, como de los que puedan participar los residentes dentro de las escuelas. Se vuelve significativo que los mismos puedan involucrarse en estos debates -que asociados a la temática de la discapacidad en los niños- podrían implicar un excelente momento para poner sobre la mesa los paradigmas que imperan hoy en día en dichas instituciones, así como además las estrategias y políticas que se emplean.

Capítulo VI Conclusiones y Reflexiones Finales

El presente Trabajo Integrador Final tuvo como principal objetivo estudiar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en los niños/as, en estudiantes del último año del profesorado de educación primaria, que concurren a un instituto privado de enseñanza superior de Paraná Campaña. Se consideró pertinente una investigación sobre este tema, ya que estudiar dichas representaciones permitiría que las mismas sean visibilizadas, puestas en tensión y reflexión. Propiciando una oportunidad para que dichos estudiantes interpelen su experiencia formativa inicial, abriendo y enriqueciendo el debate sobre las prácticas docentes con niños/as con discapacidad, así como de la enseñanza en distintos contextos o realidades.

El material obtenido en el trabajo de campo y su posterior proceso de análisis, permitió arribar a diferentes interpretaciones que se convirtieron en posibles respuestas a la pregunta-problema que guió el estudio, generando cierto tipo de conocimiento, que no pretende ser generalizado, ya que el mismo responde a condiciones específicas y a un contexto particular. Por otra parte, permitiría abrir nuevos caminos de investigación para futuras producciones que versen sobre la temática.

De esta manera, seguidamente se detallan y describen los principales resultados a los cuales se arribaron en este TIF.

En lo que respecta al ya mencionado objetivo principal de este estudio, se quiere destacar que la mayoría de las construcciones representacionales de los estudiantes entrevistados, poseen un punto en común, y este es el supuesto de que la discapacidad es algo *personal* y que en este caso afecta exclusivamente a ese niño, en su individualidad.

En consecuencia, exhibieron representaciones que ligan a la discapacidad a una causalidad *orgánica*, donde la mirada está puesta en lo *biológico*, en la corporalidad o los rasgos físicos de una persona. Estas expresiones, fueron surgiendo de forma casi automática o irreflexiva, para ejemplificar o relatar situaciones de las que formaban parte niños con discapacidad.

Al mismo tiempo, otra de las representaciones que se logró identificar fue cuando la discapacidad se asoció a un *impedimento u obstáculo* o también a un *problema o dificultad*. Estas significaciones construidas, fueron marcadas nuevamente como una condición individual, pero a su vez, la relacionaron con algo que limitaría a esa persona, al momento de llevar a cabo distintas acciones de su cotidianidad. Siguiendo esta línea de pensamiento, una idea que en esta oportunidad surgió sólo en una de las entrevistadas, es la valoración de discapacidad justamente como una *incapacidad*. Esta se convirtió en una aseveración de mucho peso, por la premisa que la sostiene, pudiéndose vislumbrar un prejuicio, con base en aquello que los niños con discapacidad no pueden, sin tomar en consideración las potencialidades y recursos con las que cuentan.

En referencia a esta cuestión de la capacidad -como atributo de una persona-, emergió otro núcleo representacional, donde la discapacidad fue descrita como *tener otras capacidades o habilidades* que no tendrían el resto de los individuos. Esta premisa, si bien puede parecer una forma más adecuada para referir a la misma, si se lo compara por ejemplo, con la noción de incapacidad, de igual manera, logra convertirse en una forma de ubicar a las personas con discapacidad en un lugar de inferioridad o en el orden de lo especial.

Según los dichos de algunos estudiantes, la discapacidad se asociaría con el criterio de que a estos niños, *algo les falta o que todavía no han podido desarrollar*. Esta idea de la carencia y déficit que los atraviesa, lleva a su vez, a la necesidad de poder revertir esto, emprendiendo intervenciones, donde el único fin es *compensar esa supuesta falta*, y suplir de esta forma la situación de deficiencia en la que se encontrarían.

Por último, destacar aquellas elaboraciones por parte de los sujetos entrevistados donde aparece una separación entre *nosotros* (personas sin discapacidad) y *ellos* (personas con discapacidad), que se articula a la vez, con el par de opuestos normal/anormal. Estas apreciaciones surgieron en algunas ocasiones de forma más explícita que otras, y generalmente ante la consulta sobre cuáles consideraban que serían sus mayores aprendizajes y dificultades en la práctica docente con alumnos con discapacidad.

Llegado a este punto, se quiere hacer referencia al primer objetivo específico que se planteó para este TIF, el cual se propuso identificar los modelos sobre la discapacidad que sostienen el contenido de las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en estos estudiantes. Se puede indicar que los núcleos representacionales que anteriormente se precisaron, encuentran un sustento en el *modelo médico* o también llamado *del déficit o rehabilitador*. Ya que muchas de estas significaciones, se convirtieron en los presupuestos que constituyeron y sostuvieron por tanto tiempo a este paradigma, como marco explicativo en torno a la discapacidad. Del cual se desprendieron, no sólo una forma de entender la misma, sino además, un conjunto de intervenciones y modos de relacionarse con los adultos y niños con esta condición.

No obstante, se puede señalar que a lo largo de las entrevistas, se registraron también representaciones donde se vieron reflejados diversos componentes del *modelo social*. En el cual se destaca como su nombre indica, la dimensión social de la discapacidad. Priorizando en su producción, los contextos que rodean y del que forman parte los individuos con discapacidad, así como los vínculos que se establecen junto a ellos.

De este modo, se describió la discapacidad en los niños enlazándola *con el modo en que percibimos al otro*. En estas palabras, se apuntó a esta cuestión relacional, pudiendo dar cuenta, que al fin y al cabo, la discapacidad surge a partir de la forma en que nos encontramos con ese otro. Algo similar se vislumbró cuando la mayoría de los estudiantes mencionaron la idea de que los vínculos con

los niños y adultos con discapacidad, deben darse en el marco del *respeto* del que son merecedores, otorgándoles así un reconocimiento y valor que por mucho tiempo ha sido negado a este colectivo.

Bajo esta perspectiva, no dudaron en explicar que el término discapacidad es utilizado comúnmente como un *insulto* o en base a los *prejuicios* que se poseen, marcando un modo de relacionarse y de representación de la discapacidad que los estigmatiza fuertemente. Esto encuentra una correspondencia, con el hecho de que al ser indagados por la distinción que en muchas oportunidades se realiza entre las personas sin discapacidad o considerados “normales” y las personas con discapacidad como “anormales”, ellos expusieron una apreciación negativa de tal distinción. En este punto, se puede subrayar un discurso contradictorio en ellos, ya que si bien por un lado consideraron al par normal/anormal como algo despectivo, como se mencionó en las páginas precedentes, ellos fueron realizando una separación de nosotros/ellos -quizás algunos sin lograr darse cuenta- donde subyace el supuesto de la normalidad como aquello que se aleja de la anormalidad atribuida a los sujetos con discapacidad.

La última representación que pudo ser ubicada bajo los lineamientos del modelo social, fue cuando los niños con discapacidad fueron considerados como *sujetos de derechos*. Aquí, se puso en juego la noción de los derechos que se encuentra tan presente y ligado a dicho paradigma, en la búsqueda porque los mismos sean reconocidos y garantizados, para que las personas con discapacidad dejen de ser un objeto pasivo, que sólo recibe asistencia o atención médica. Para alcanzar así su estatuto de sujeto, abogando por su plena inclusión en la sociedad.

En relación al segundo eje que se estableció durante el análisis, se quiere resaltar que fue muy interesante, la articulación que pudo establecerse entre las principales representaciones sociales sobre la discapacidad y el modo de representarse al sujeto de la educación para estos niños. Se logró advertir que al ser indagados por la visión que poseen sobre cómo se desarrollaría su futura práctica docente con dichos alumnos, y sobre su opinión acerca de los procesos de inclusión, muchas de las construcciones representacionales creadas en torno a la discapacidad, fueron trasladadas a diversas escenas de la cotidianeidad escolar.

Como ya se señaló, el modo de concebir la educación para los estudiantes con discapacidad se fue transformando desde la escuela tradicional -con su rigidez y pretendida homogeneización- donde estos niños eran enviados a un circuito pedagógico diferenciado -como fue la educación especial- hasta el surgimiento de nuevas alternativas que dieron lugar primero, al principio de integración y posteriormente al de la inclusión. Estos dos, son términos que en muchas ocasiones se los utiliza de manera equivalente, empero, persiguen propósitos disímiles. Esto sucede porque cada uno parte de diferentes paradigmas, la integración continuó basándose en el modelo médico, en cambio, la inclusión adoptó como orientación, las propuestas del modelo social. Se hace hincapié sobre dicha situación, ya que es algo que pudo advertirse en el discurso de los entrevistados, cuando en ocasión de

hablar sobre la inclusión escolar, utilizaron indistintamente ambos términos. Marcando de esta manera, un desconocimiento de que implican visiones diferentes. De acuerdo a las interpretaciones que pudieron esbozarse en el análisis, se plantea que gran parte de las elaboraciones aportadas por los estudiantes conservan una correspondencia con el *principio de integración*.

El segundo objetivo específico de esta investigación, fue describir y analizar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en relación a la práctica y formación docente inicial en curso, que tienen dichos estudiantes. En lo que respecta a la formación que recibieron en este instituto de enseñanza superior en temas relativos a la discapacidad en los niños y la labor docente con ellos, solo una de las entrevistadas la calificó como *pertinente*, el resto de sus compañeros propusieron que la misma fue *insuficiente*. Aduciendo por ejemplo, no haber tenido durante el cursado de la carrera una asignatura específica que se aboque a estas temáticas. En cuanto a las instancias prácticas dentro del profesorado, todos explicaron que su residencia, se convirtió en la primera experiencia concreta dando clases en una escuela. Asimismo, al ser consultados si en algunas de estas prácticas tuvieron la oportunidad de trabajar con alumnos con discapacidad, casi todos, expusieron -según su criterio y aquello que entienden por discapacidad- que no lo habían hecho.

Toda esta situación los llevó a declarar y reflexionar acerca de *no sentirse preparados y/o formados*, ni con los recursos necesarios para llevar a cabo su profesión con alumnos con discapacidad. De esta manera, al ir proyectando cómo se desempeñarían en este contexto, mencionaron la necesidad de poder *contar con la ayuda* de otros actores educativos, así como también, la posibilidad del *trabajo en equipo*. A pesar de estos hechos, al ser indagados si ellos mismos han investigado o leído sobre este asunto, sólo dos respondieron afirmativamente, pero los demás, relataron que no todavía.

Otro punto a destacar es cuando dos estudiantes plantearon que aquellos docentes que habían estudiado el profesorado de educación especial, eran más competentes para el abordaje docente con niños con discapacidad, apareciendo la dicotomía de modalidad común y especial como algo dado o natural, sin que algo los lleve a interpelar estas ideas. Así, las escuelas especiales se convertirían en el lugar más adecuado para la educación de estos alumnos, atribuyéndose a los docentes que allí trabajan otras herramientas dada su formación.

Por otra parte, trayendo a colación aquellas producciones académicas y científicas que formaron parte del estado del arte -si bien como ya se comentó inicialmente, en todas éstas los sujetos con los cuales se investigó ya eran docentes ejerciendo su profesión, y no con estudiantes que se encuentran culminando su formación docente inicial- se quiere indicar brevemente, una serie de elementos comunes entre sus conclusiones y los hallazgos de este TIF. En primer lugar, en ellas se menciona una coexistencia de los modelos médico y social en el discurso de los actores investigados, aunque con una preponderancia del primero. Parece que esto continúa perdurando en el tiempo, ya que

fue uno de los resultados que se elaboraron en este estudio. En segundo lugar, exponen la existencia de una actitud positiva de las docentes ante la posibilidad de la inclusión de alumnos con discapacidad, aunque luego, en sus prácticas pedagógicas se refleje una visión que parte de los principios que imperan en la integración. Como ya se señaló, las representaciones de los estudiantes entrevistados parten en su gran mayoría de los supuestos que subyacen a la integración, no así de la inclusión. En tercer lugar, algunos de estos estudios articularon la formación recibida en los profesorados, con la percepción que los docentes tendrán acerca de la discapacidad y el sentimiento de competencia profesional para encarnar la labor docente con estos niños. Esta relación entre dichos elementos, es algo que emergió y pudo analizarse en el discurso de los estudiantes. Por último, destacar como un problema detectado en estas investigaciones y que persiste, dado los resultados de aquí referidos, la indiscutible necesidad de que en la formación inicial y continua de los docentes de modalidad común, se aborden temas tan sensibles y actuales como son la discapacidad en los niños, la inclusión escolar y el trabajo docente con estos, ya que en su gran mayoría no se sienten o fueron preparados para ello.

Como reflexiones finales se puede considerar que los docentes llegarán a las escuelas con un conjunto de expectativas ya formadas por ejemplo, en relación a qué debe aprender un niño o cómo deben desarrollarse los procesos de enseñanza y aprendizajes. No es lo mismo que dichas expectativas partan de pensar en un alumno ideal o bajo criterios hegemónicos, donde la discapacidad sea asociada a limitaciones y carencias, que de un reconocimiento de la diversidad. Porque justamente, cuando esa diversidad irrumpe en las aulas, se puede crear un conflicto entre aquello que se espera y ese niño que llega. Sin lugar a dudas, los establecimientos educativos se encuentran atravesando un momento coyuntural donde la mezcla de problemáticas, demandas y realidades se tornan cada vez más evidentes, por lo que se deben emprender acciones que permitan abordarlas de manera satisfactoria.

Esto apoya la postura de Aguilar Montoya (2004) quien describe la actualidad como un momento de tránsito del modelo médico al modelo social. Donde si bien se han alcanzado reformulaciones en la representación de la discapacidad, este último no se encuentra totalmente consolidado, sino que muchas de las premisas del modelo médico aún perduran. Esto pudo percibirse en los encuentros con los estudiantes entrevistados, ya que a pesar de que en su gran mayoría fueron describiendo su formación como insuficiente y por lo tanto no sintiéndose preparados para la práctica docente con estos alumnos, surgió una contradicción en sus dichos, ya que luego manifestaron que su propia visión sobre la discapacidad se había modificado a partir del cursado del profesorado. Aquello permite entrever que durante su trayectoria formativa pudieron tomar conocimiento de la existencia de una nueva perspectiva para entender la discapacidad -relacionada con el modelo social- sin embargo, luego esto no se tradujo en la mayoría de los núcleos representacionales identificados, ya que en ellos existe una prevalencia de la postura del modelo médico.

Retomando la noción de Lovari (2019) sobre aquellas barreras actitudinales, sociales y pedagógicas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los

alumnos con discapacidad, se puede entender que muchas de las representaciones expuestas por los entrevistados podrían terminar convirtiéndose en una de estas barreras. Empero, también se quiere destacar, que algunos puntos de vista y modos de proceder que obstaculizarían la labor docente con los niños con discapacidad, pudieron ser nombradas y reconocidas por ellos. Algunos ejemplos de esto fue cuando sugirieron que el término discapacidad es utilizado por el común de la sociedad de manera despectiva. O cuando respecto a los procesos de inclusión algunos lograron ubicar el hecho de que el niño simplemente asista a la escuela no significa que sea verdaderamente incluido, o cuando las escuelas de modalidad común rechazan su incorporación por motivos de discriminación. Por otra parte, pusieron en palabras otras cuestiones que son muy significativas a la hora de llevar a cabo la inclusión escolar, especialmente cuando registraron la importancia que tienen los docentes en los mismos y describieron que la posibilidad de su implementación, depende al mismo tiempo, de las creencias y valoraciones que sostenga la escuela como institución. Finalmente destacaron la posibilidad del trabajo en equipo. Resultaron además interesantes las necesidades que pudieron detallar, sobre lo que fue su trayectoria académica en este instituto de formación docente.

En este contexto, se puede ubicar la importancia de aquellos profesionales psicólogos en el ámbito educativo, ya que una de sus funciones se corresponde con mejorar las condiciones del aprendizaje de los alumnos, garantizando así, no solo el derecho a su educación, sino además, a su salud mental. Su labor en los equipos escolares, busca concretar un abordaje interdisciplinario e integral de las diferentes situaciones educativas, que requieren del enriquecimiento al que pueden conducir, la diversidad de perspectivas y disciplinas. Un hecho curioso que surgió en esta investigación, fue que al momento de hablar sobre el tema del trabajo en equipo, los estudiantes nombraron diferentes figuras que incursionan en las escuelas, pero ninguno hizo referencia al psicólogo educacional. Se piensa, que esta omisión se encuentra fundada en un desconocimiento de su rol y en que hoy por hoy, sigue sin ser algo habitual su incorporación en las escuelas.

No obstante, una de las posibilidades de intervención del psicólogo educacional en este marco, se correspondería con lograr que las representaciones sociales acerca de la discapacidad y las expectativas ya creadas sobre estos alumnos por parte de los docentes, puedan salir a la luz. Es muy importante que las mismas puedan ser problematizadas, puestas en consideración e interrogación y por qué no, en muchos casos, pensar en la deconstrucción de los supuestos que las sostienen.

Este sin lugar a dudas puede configurarse como un largo y arduo proceso que vale la pena emprender. Los aportes mediante el trabajo interdisciplinario -que incluya al psicólogo- pueden contribuir a promover y facilitar la identificación así como la eliminación de aquellas barreras que impiden una plena inclusión de los niños con discapacidad. Por otra parte, estos profesionales desde la perspectiva de prevención pueden brindar una orientación y asesoramiento en la creación de propuestas institucionales y pedagógicas, para concretar una verdadera cultura institucional que se proponga la inclusión.

El desarrollo de este trabajo permitió concretar su objetivo principal de estudiar las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as en estudiantes del último año del profesorado de educación primaria, que concurren a un instituto privado de enseñanza superior de Paraná Campaña. Al mismo tiempo, se pudieron ratificar los supuestos que guiaron al mismo, donde se afirmaba que las representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, en estudiantes del último año del profesorado de educación primaria, que concurren a un instituto privado de enseñanza superior de Paraná Campaña, están modeladas por sus experiencias- vivencias personales y sociales en el contexto socio-cultural en el que se encuentran inmersos, a su vez, se encuentran atravesadas por el proceso de formación inicial docente que están culminando. Se sostenía al mismo tiempo, que dichas representaciones sociales acerca de la discapacidad en niños/as, son condicionantes e influyen de alguna manera, en las prácticas educativas que llevarán a cabo con estos niños/as en un futuro como docentes. Además, afectan la posibilidad de poner en marcha procesos de inclusión escolar.

Como se señaló inicialmente en este capítulo, este TIF puede permitir la apertura de nuevas líneas investigativas que puedan ser retomadas en estudios ulteriores. En este sentido, una posibilidad sería continuar con el abordaje de la formación inicial docente, pero resultaría interesante, poder tomar en consideración, un eslabón más atrás en esta cadena, haciendo foco en aquellos que se constituyen como formadores de estos futuros estudiantes. Así por ejemplo, se podría tener en cuenta la perspectiva que ellos manejan en relación a la discapacidad y la práctica docente con estos niños, la propia formación o la actualización, que hayan podido realizar en torno a estas problemáticas, o la relevancia que le dan a estos temas a la hora de planificar sus clases. Ya que estas cuestiones podrían influir en las propuestas académicas y formativas que ellos propongan y eso a su vez, podría favorecer o no el egreso de docentes capacitados para atender a la diversidad. Una segunda línea de exploración sería la posibilidad de indagar en este caso, a psicólogos educacionales con una participación activa en establecimientos educativos -dada su experiencia y ejercicio profesional- acerca de cuáles son aquellas actitudes, valores, creencias o por que no decisiones, de los docentes u otros actores educativos, que hoy por hoy, podrían erigirse como barreras para el acceso y participación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes.

Referencias Bibliográficas

- Achili, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Entre Ríos. Argentina. Laborde. <https://isfdarienters.infed.edu.ar/sitio/bibliotecavirtual/upload/Investigacion%20y%20Formacion%20Docente%20-%20copia.pdf>
- Aguilar Montoya, G. (2004). *Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una Visión desde la Discapacidad*. Departamento de Educación Especial. Ministerio de Educación Pública. V Congreso Educativo Internacional “De la Educación Tradicional a la Educación Inclusiva”. Costa Rica. Universidad Interamericana. <https://studylib.es/doc/109601/del-exterminio-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Alfonzo Pérez, Ilette. (2007). *La Teoría de las Representaciones Sociales*. <https://dokumen.tips/documents/alfonzo-perez-ibette-teoria-de-las-representaciones-sociales.html>
- Almeida, M.E., Angelino, C., Priolo, M. y Sánchez, C. (2009). Alteridad y Discapacidad: Las Disputas por los Significados. En M.A, Angelino y A. Rosato (Coord.), *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el Déficit* (pp. 55-76). Buenos Aires. Argentina. Noveduc Libros.
- Angelino, M. A. (2009). La Discapacidad no Existe, Es una Invención. En M.A, Angelino y A. Rosato (Coord.), *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el Déficit* (pp. 43-54). Buenos Aires. Argentina. Noveduc Libros.
- Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (2006). Asamblea General de las Naciones Unidas. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Araya Umaña, S. (2002). “*Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*”. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Aznar, A. y Gonzales Castañón, D. (2008). *¿Son o se Hacen? El Campo de la Discapacidad Intelectual Estudiado a Través de Múltiples Recorridos*. Buenos Aires. Argentina. Noveduc Libros.
- Banchs, M.A. (1986). Concepto de Representaciones Sociales: Análisis Comparativo. Revista Costarricense de Psicología, 8-9. 27-40. <http://rcps-cr.org/wp-content/uploads/2016/05/1986.pdf>
- Borsani, M.J. (2012). *Aquellos casos que la escuela común no puede resolver, pero que tampoco implican una escolaridad especial*. Discapacidad y Salud. <https://discapacidadrosario.blogspot.com/2012/05/aquellos-casos-que-la-escuela-comun-no.html>
- Bermúdez, M. y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los Maestros ante la Inclusión de los Alumnos con Discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212020000101203&script=sci_abstract

- Calvo, G. (2013). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. *Páginas Educativas*, 6 (1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Campagnucci, E., Cardós, P., Scharagrodsky, P., Denegri, A., Iglesias, I., Szychawski, A., Fabbi, M., Lezcano, M. y Palacios, A. (2011). El Desarrollo Profesional de Psicólogo en el Campo Educativo: Formación, Contextos y Práctica Profesional. *Revista de Psicología* (11), 147-166. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4843/pr.4843.pdf
- Cisternas, T., Duk, C. y Ramos, L. (2019). Formación Docente Desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000200091&lang=es
- Corbeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, J., Santuccione, G. y Schnek, A. (2017). *Educación Inclusiva y de Calidad, un Derecho de Todos*. Buenos Aires. Argentina. COPIDIS. Grupo Artículo 24. https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf
- Cruz, R. e Iturbide, P. (2019). Discapacidad y Educación: entre la Corporalidad que Discapacita y el Derecho a tener Educación. *Revista Electrónica Educare*, 23 (1), 246-272. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582019000100246
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, Deficientes y Especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires. Argentina. Noveduc Libros.
- Díaz, R. y Badano, M.R. (2014). *Análisis de la Entrevista. Frases Significativas*. Ficha de Cátedra. Maestría en Trabajo Social. Entre Ríos. Argentina. Facultad de Trabajo Social. UNER.
- Dubrowsky, S., Navarro, A., y Rosembaum, Z. (2005). *Ilusiones y Verdades acerca de la Integración en la Escuela Común*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de educación. Dirección de Investigación. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigguba/20161111111828/Ilusiones.pdf>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva: Un Proceso de Desarrollo Profesional y de Mejora de los Centros para Atender a la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.html>
- Echeita, G. (2015). Competencias Esenciales en la Formación Inicial de un Profesorado Inclusivo. Un Proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Revista Tendencias Psicológicas*, 19, (7-24) <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires. Argentina. Troquel Educación.

- González Rey, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos*. Thomson Editores.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en Competencia en la Investigación Cualitativa. En Denman, C. y Armando Haro, J. (Comps.) *Por los Rincones. Antología de Métodos Cualitativos en la Investigación Social*. (pp.113-145). Sonora. México. El Colegio de Sonora.
http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/cursos/guba_y_lincoln_2002.pdf
- Guber, R. (2004). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Hadad, P. (2016). *Sentido y Valor de la Escuela: un Estudio de las Representaciones Sociales en Adolescentes Santafesinos del Siglo XXI* [Tesis de Grado no Publicada]. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná. Entre Ríos.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En S., Moscovici *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. (pp.469- 494). Buenos Aires. Argentina. Paidós. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/403850983-Moscovici-S-1986-Psicologia-social-II-Pensamiento-y-vida-social-Psicologia-social-y-problemas-sociales-pdf.pdf>
- Jodelet, D. (2020). Las Representaciones Sociales: un Recurso para Indagar la Complejidad Psicosocial: El Caso de la Vejez. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7 (01), 50-61.
<http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2020/04/4.-Las-representaciones-sociales..pdf>
- Jones, D. Manzelli, H. y Pecheny, M. (2004). La Teoría Fundamentada: Su Aplicación en una Investigación sobre Vida Cotidiana con VIH/ Sida y Hepatitis C. En A., Kornblit (Coord.), *Métodos y Procedimientos en Análisis de Datos* (pp. 47-76). Buenos Aires. Argentina. Editorial Biblos.
- Kipen, E. y Lipschitz, A. (2009). Demasiado Cuerpo. En M.A, Angelino y A. Rosato (Coord.), *Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el Déficit* (pp. 117-129). Buenos Aires. Argentina. Noveduc Libros.
- Klein, F. (2011). Las Tensiones en la Relación Docente /Alumno. Una Investigación del Ámbito Educativo. *Aposta Digital, Revista de Ciencias Sociales* (51).
<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fklein3.pdf>
- Ley Nacional N° 26.378. Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008).
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Lezcano, M. (2016). *Representaciones de Docentes de Educación Primaria acerca de la Integración de niños/as con Discapacidad a la Educación Común. Un Estudio en dos Escuelas Públicas de la Ciudad de Federal* [Tesis de Grado no Publicada]. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná. Entre Ríos.

- Lovari, C. (Comp.). (2019). *Educación Inclusiva: Fundamentos y Prácticas para la Inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ya-estan-disponibles-los-materiales-educativos-para-fortalecer-la-inclusion-en-las-escuelas>
- Maldonado, V. y Alonso, A. (2013). El Modelo Social de la Discapacidad: Una Cuestión de Derechos Humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (138), 1093-1109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332013000300008&script=sci_abstract
- Maxwell, J. (1996). *“Qualitative research design. An Interactive Approach”*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. Traducción María Luisa Graffigna. “Un modelo para el diseño de investigación cualitativo”.
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo Profesional Docente a Propósito de una Educación Científica de Calidad en las Escuelas Inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (8), 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3111Meinardi.pdf>
- Mohr, M. (2017). *Representaciones de Docentes de Educación Inicial acerca de las Trayectorias Escolares de Niños/as con Discapacidad Intelectual. Un Estudio en Dos Jardines de la Ciudad de Paraná*. [Tesis de Grado no Publicada]. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná. Entre Ríos.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su Imagen y su Público*. Buenos Aires. Argentina. Huemul.
- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de la Discapacidad: Orígenes, Caracterización y Plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección CERMI. Ediciones Cinca. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palacios Ortiz, D. (2008). *Uso Correcto del Lenguaje referido a las Personas con Discapacidad. Discapacitados No: Personas con Discapacidad*. Facultad de Psicología. Cátedra de estudios sobre la Discapacidad. La Habana. Cuba. Universidad de la Habana. <https://www.lattice.org/funk/es/dpo-fk0907es.html>
- Perera, M. (2003). *A Propósito de las Representaciones Sociales: Apuntes Teóricos, Trayectorias y Actualidad*. CIPS Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf
- Pérez Bueno, L. (2010). *Discapacidad, Derecho y Políticas de Inclusión*. Madrid. España. Ediciones CINCA.

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas (ONU). Adoptada el 13 de diciembre de 2006. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de la Investigación Científica. *Avances en Psicología*, 23 (1), 9-17. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Real Academia Española. (s.f.). Incapacidad. En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://www.rae.es/drae2001/incapacidad>
- Resolución N° 4170. Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2014). <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/12/Resolucion-4170-14-Dise%C3%B1o-Curricular-para-la-Formacion-Docente-de-Educacion-Primaria.pdf>
- Resolución N° 311. Consejo Federal de Educación. (2016). www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Resolución N° 2613. Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2020). https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2021/08/resolucion_2613-20_cge.pdf
- Rodríguez, O. (1997). ¿Por qué las Representaciones Sociales? Un acercamiento de la Teoría al Análisis del EZLN. En Uribe, J. *Los Referentes Ocultos de la Psicología Política*. Casa Abierta al Tiempo.
- Roselli, N. (2012). La Psicología de la Educación en la Argentina. Raíces, Desarrollos y Perspectivas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4 (2), 103-108. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v4n2/v4n2a07.pdf>
- Serbia, M.J. (2007). Diseño, Muestreo y Análisis en la Investigación Cualitativa. *Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, 3 (7), 123-146. http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Sirvent, M.T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social, una Investigación Social en el Barrio de Mataderos*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona. España. Paidós.
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en Investigación Cualitativa y los Imprevistos en el Trabajo de Campo: de la Entrevista Semiestructurada a la Entrevista No Estructurada. En Schettini, P. y Cortazzo, I. (Coord.), *Técnicas y Estrategias en la Investigación Cualitativa* (pp.16-34). Buenos Aires. Argentina. Editorial de la Universidad de la Plata.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la Formación y el Desarrollo Profesional Docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3n%20Permanent/Educaci%C3%B3n%20Prim>

[aria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf](#)

Velarde Lizama, V. (2012). Los Modelos de la Discapacidad: Un Recorrido Histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15 (1), (pp. 115-136). <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

Vélez Pachón, V. (2016). *Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires. Un Estudio de Caso a partir de las Representaciones Sociales de los Actores Educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Buenos Aires. Argentina <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9563/2/TFLACSO-2016VVP.pdf>

Verdugo Alonso, M. (S.F.). *La Concepción de la Discapacidad en los Modelos Sociales. Mesa Redonda: ¿Qué Significa la Discapacidad Hoy? Cambios Conceptuales*. <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>

Vernaz, A. (2021). *Representaciones Docentes Sobre los Procesos de Inclusión Escolar referidos al Programa de Trayectorias Educativas Integrales*. [Tesis de Grado no Publicada]. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná. Entre Ríos.

ANEXO

1. Guía para las entrevistas

Nombre: Edad:

Inicio de la carrera:

Para empezar la entrevista, quisieras contarme, ¿Qué fue lo que te motivó a comenzar el profesorado de educación primaria?

Discapacidad:

Para continuar vamos a tomar el tema de la discapacidad, podrás comentarme:

¿Qué representa para vos el tema de la discapacidad?

¿Qué pensás sobre la discapacidad en los niños?

¿Tenés alguna vivencia o experiencia personal/laboral con algún niño con discapacidad? Si es así, quisieras describirla.

En el común de la sociedad, ¿Cómo consideras que se utiliza el término discapacidad?

¿Qué opinión tenés sobre la distinción que se hace habitualmente entre normales o anormales para referirse a las personas con discapacidad?

Formación Inicial Docente:

Pasando al tema de la formación en el profesorado, quisiera preguntarte:

¿En algún momento tuviste alguna asignatura específica o dentro de alguna de estas se abordó la temática de la discapacidad en los niños?

¿Por tu cuenta has investigado, leído o realizado alguna capacitación sobre el trabajo docente con niños/as con discapacidad?

Siguiendo con las prácticas que realizan durante sus trayectos formativos y fundamentalmente en la residencia ¿Podrías describirme en qué consistían?

¿Durante alguna de estas tuviste la oportunidad de trabajar con niños con discapacidad?

Discapacidad y trabajo como futuros docentes:

Quisieras comentarme ¿qué opinión tenés sobre los procesos de inclusión escolar de los niños con discapacidad en las escuelas comunes?

¿Pensás que hoy en día las escuelas comunes pueden considerarse inclusivas? ¿Por qué?

Respecto a lo que significa la práctica docente con niños con discapacidad ¿Cuáles creerías que serían tus aprendizajes así como tus mayores dificultades en el trabajo con estos niños?

En retrospectiva y a partir de lo que fue surgiendo durante la entrevista:

Ahora que terminaste tu formación inicial docente y por el recorrido que hiciste en la carrera:

¿Cuál es la percepción que tenés sobre tu formación/preparación para la práctica docente con niños con discapacidad?

Al mismo tiempo, ¿Cuáles son para vos las principales necesidades en este instituto de enseñanza superior a nivel de formación, capacitaciones o prácticas en relación a la tarea docente con estos niños?

Para Finalizar:

¿Qué te pareció la entrevista?

¿Hay algo más que quieras agregar?

En la transcripción de las entrevistas, el nombre de la investigadora aparece referenciado con la letra E. En el caso de los estudiantes, su nombre fue indicado con la letra inicial del mismo, cabe aclarar, que algunas fueron modificadas ya que coincidían con el de la entrevistadora.

2. Entrevistas

2.1 Entrevista estudiante F

Día 22 de Febrero de 2022. *Nombre:* F

Edad: 29 años

Inicio de la carrera Para empezar la entrevista, quisieras contarme:

E:- ¿Qué fue lo que te motivó a comenzar el Profesorado de Educación Primaria?

F:- Bueno yo inicie, en realidad... Yo me había inscrito en el profesorado de educación técnica en Paraná, pero no sabía si entraba, entonces me anoté acá al de primaria, una de mis amigas me dijo que me anotara, que no me iba a quedar sin estudiar, si no entraba en Paraná. Entonces me inscribo, hace doce años no, diez años y empiezo a cursar. Entro en el de educación técnica y entonces seguí estudiando las dos cosas.

E: -A mirá, ¡qué bueno!

F: -Fui alternando las dos cosas, obviamente que durante varios años fui dejando la carrera acá de primaria, porque no podía cursar, y bueno... entonces el año pasado finalicé. Pero este recorrido que yo he hecho me ha permitido compartir diversos espacios en torno a lo que es digamos la inclusión, la discapacidad, a poder entender qué es esto, qué es la inclusión o no, o cómo abordarla, cómo hacer informes, diferentes digamos...problemáticas relacionadas con esto. Pude hacer diferentes talleres al no compartir el mismo tiempo de formación con los chicos con lo que me recibí ahora, yo pude hacer muchos espacios relacionados con esto. Así que puedo decir que tiene, digamos, una mirada muy abierta en torno a la posición que nosotros debemos tener para trabajar con niños con discapacidad. Eh bueno... tiene una mirada muy positiva, siempre tratando de poner al docente en el lugar de estar predispuesto, hacer todo lo posible, de entenderlo no como un problema, sino como un sujeto de derechos, con una situación que debe ser abordada en conjunto con el grupo y bueno vamos viendo diferentes aspectos en relación a esto, vamos conociendo diferentes experiencias de docentes o de otras profesiones que trabajan con la discapacidad. También como son las miradas que tienen las familias sobre estos, cómo lo abordan, cómo son acompañados o no, hay algunas más abiertas y otras no tanto... otras que están aprendiendo con sus hijos. Se ven una variedad de situaciones, de puntos, de aspectos relacionados con esto.

E: -Eso que me comentas, ¿es acá en el Profesorado o en Paraná donde estudiaste la otra carrera?

F: -No, no acá en el profesorado de Primaria. Si, sí. Incluso lo recuerdo con absoluta claridad... un taller que tuvimos con LG, pudimos problematizar y trabajar en relación a la discapacidad. Ella es psicopedagoga... creo, que es de Paraná. Ahí pudimos ponernos en situación, por ejemplo, nos daba distintas situaciones, por ejemplo de un chico sordo, de un niño que no veía, se había empezado a

hablar mucho de Déficit Desatencional o de la Hiperactividad, nos daba situaciones de ese tipo, para que nosotros preparemos reuniones o informes. Después actuábamos esas reuniones.

E: -¡Qué bueno!

F: -Y bueno... se hacían trabajos muy buenos, porque LG tenía una postura muy abierta. Yo digo, positiva y abierta porque a lo largo de mi formación me he encontrado con personas muy cerradas a la integración, hacia la inclusión, hacia garantizar el derecho, por eso digo que tiene una postura muy positiva. Y después tuve otra materia que esa sí era también como una EDI, que lo daba MF, una psicopedagoga con mucha experiencia, que trabajaba en la escuela integral, que hace consultorio, entonces los aportes que ella nos dio, no solo desde el conocimiento sino también del valor humano, cómo ella lo transmitía, esas son cosas muy importantes. También análisis de situaciones, de historias reales, que está bueno trabajar con la normativa. Y este año, tuvimos otra vez un EDI de Alteridad, que lo daba JC y fue como retomar algunas cosas de eso.

Discapacidad Para continuar, vamos a tomar el tema de la Discapacidad

E: -*Podrás comentarme, ¿Qué representa para vos el tema de la Discapacidad?*

F: -Y bueno... el término teórico, es difícil cuando uno ya conoce la teoría despegarse ¿no? Digamos son aquellas barreras o situaciones que tiene una persona, que hacen que no tengan la capacidad para una determinada acción o situación. Que puede ser una discapacidad física o intelectual... y tiene que ver con eso, lo que no llega o es capaz de... lo que una situación biológica o intelectual no le permite acceder, eso dicho con mis palabras obviamente. Las leyes y resoluciones van dando definiciones más finas y pulidas, que están muy bien acertadas, pero en sí la discapacidad para mí es eso. Es lo que representa o no para nosotros, uno puede representarse digamos, esa discapacidad, si puede significar una barrera o no para nosotros, entonces, eso también se pone muy en juego, es como percibimos más que nada a la discapacidad.

E: -*¿Y qué pensás sobre la Discapacidad en los Niños/as?*

F: -Y qué se yo...a ver... creo que es una condición. Todos tenemos... somos más capaces o menos capaces en determinadas cuestiones generales. A ver, entonces, vamos a poner una discapacidad concreta como para poder ejemplificar, una discapacidad motriz en un niño, que no le permite escribir igual que a los demás. Yo creo que uno en la escuela y los docentes tienen que buscar las formas, las maneras, las herramientas, los elementos, lo que me permita hacer que ese niño pueda aprender a escribir igual que los demás y así poder enmarcarlo en torno al aprendizaje. Entonces ¿qué pienso de los niños con discapacidad?, pienso que son sujetos de derechos al igual que todos, que las posibilidades las tienen todos los niños, así que hay que dárselas, hay que favorecer esos medios digamos, para que los niños se puedan desenvolver. Porque eso marca también, si uno al niño con una discapacidad lo limita desde chico con el no puede, creo que ahí ya marcamos un mal camino, una

barrera para ese niño. Creo que va cambiando la mirada que vamos teniendo en torno a cómo los vemos y los percibimos, a los niños con discapacidad en el ámbito educativo.

E: -¿Tenés alguna vivencia o experiencia personal/laboral con algún niño con discapacidad? Si es así, podrías describirla.

F: -Tuve una experiencia en mi trabajo en secundaria. Una situación concreta con una chica que tenía problemas motrices. Para mí fue una experiencia muy difícil, que me marcó mucho porque bueno... Es difícil cuando las instituciones no son abiertas para abordar la discapacidad y menos cuando... a ver... es como que decís, ¡es difícil esa discapacidad! Ella tenía los deditos así (muestra con su mano, como si los dedos estaban curvados pero rígidos), entonces ella no podía hacer determinadas actividades porque necesitaba de la motricidad fina. No tenía desarrollada la motricidad fina, entonces cuando hablé en la escuela a ver qué podíamos hacer para hacer un proyecto de inclusión, algo bien demarcado, que esté establecido... bueno no tuve respuesta, en realidad, la respuesta fue ¡no! Y bueno yo estaba desesperada, porque yo tenía idea de la integración por el Profesorado de Primaria, y sabía que teníamos que garantizar el derecho, que había que hacer una propuesta, que había que ocuparse de eso, para que esta estudiante pudiera seguir avanzando. Y bueno insistí, insistí, hasta que un día me dijeron ¡hacé lo que a vos te parezca! Y yo no podía hacer lo que a mí me parecía porque si la escuela o la mamá no estaban de acuerdo, podían decir que yo estaba haciendo cualquier cosa. Entonces, empecé a preguntar y me encontré con una chica licenciada en educación durante una capacitación, ella era directora de una escuela con la misma orientación, técnica, y le digo la situación, porque yo sabía que la orientación en la que estamos trabajando tiene algunas particularidades para entender la discapacidad y demás. Entonces ella me dice: Mirá F, va a ser muy difícil porque hay una resolución, que avala desde el punto civil al docente y demás para no hacer integración en esas escuelas de esa modalidad. Bueno y quedó ahí... después empecé una capacitación sobre educación integral en las escuelas técnicas, la empecé para ver desde donde me podía posicionar, para entender. Después surgió una situación de salud en uno de mis hijos, que lo operaron, y yo no pude terminar ese año en la escuela. Y bueno, esa chica siguió repitiendo de año, porque bueno, yo no tenía cómo hacer una flexibilización, porque era algo que yo iba a hacer por mi cuenta y no iba a estar enmarcado en ningún lugar. Igual pienso que había formas, había tecnologías para que esa chica se pueda desenvolver. Si cognitivamente ella interpretaba, ella iba a poder con los medios tecnológicos tratar su problema. A veces las miradas están muy puestas en el docente, porque yo me sentía una porquería honestamente. Yo estaba ejerciendo, era su profesora y no pude hacer nada porque institucionalmente no querían saber nada. Así que... como docente de esa especialidad, sé, aprendí que en el ámbito técnico no hay aceptación por los procesos de inclusión y demás. Y te puedo decir que el tema de la inclusión para mí es fundamental, es el camino que debemos proponernos, siempre incluir a los chicos, esa meta no tiene que perderse nunca, ni en la escuela ni en la vida digamos.

E: -En el común de la sociedad, ¿Cómo consideras que se utiliza el término Discapacidad?

F: -En la sociedad se cree que la discapacidad es un problema, se lo utiliza creo yo como prejuiciosamente... hablando de una limitación para la persona, el niño, que no le permite desenvolverse en la vida misma, pero veo también que la sociedad está cambiando entorno a esas miradas, a cómo percibimos al otro y creo que las escuelas han permitido también esto, creo que también los deportes, que se televisen los deportes de personas por ejemplo con discapacidades físicas. O también poder conocer, se conocen más las historias de las familias con chicos con discapacidad, con problemas físicos o de salud. Creo que la sociedad ahora está más sensible a estos problemas.

E: -*¿Qué opinión tenés sobre la distinción que se hace habitualmente entre normal/anormal para referirse a las personas con discapacidad?*

F: -Hay me parece horrible que se hable de normales o anormales, creo que no hay algo... digamos, que nos haga distintos, en el sentido de dejar de ser personas, todos seguimos siendo personas, seres humanos, seguimos teniendo derechos, sentimientos, perteneciendo a familias, a entornos. Eh yo creo, ¿a ver cómo te puedo decir?, o sea, yo no veo que podamos decir, percibir al otro como que es distinto y que por eso sea algo malo. Yo por ejemplo, he tenido la oportunidad de compartir con personas sordas o ciegas, o sea charlo, comparto mesa, todo, como con cualquier persona. Creo que es como nosotros nos posicionamos ante la otra persona.

Formación Inicial Docente Pasando al tema de la formación en el profesorado, quisiera preguntarte:

E: -*¿En algún momento tuviste alguna asignatura específica o dentro de alguna de éstas se abordó la temática de la discapacidad en niños/as?*

F: -Fueron esos tres espacios de los que hablamos al principio. Son los EDI digamos, que son espacios que van cambiando según las necesidades que van viendo en el profesorado, en el contexto educativo. Los EDI, eran talleres, el que tuvimos con M, era de Integración e Inclusión, este año era un taller sobre alteridad, vimos cosas de los PPI y el EDI, de primero no me acuerdo bien como se llamaba pero creo que tenía que ver con algo todo esto.

E: -Me habías nombrado una capacitación anteriormente que no pudiste terminar. *¿Has seguido investigando, leyendo o realizando otras capacitaciones sobre el trabajo docente con niños/as con discapacidad?*

F: -Si, yo creo que cuando sos docente, el docente se tiene que preocupar y formar siempre, yo intento hacerlo, no es una opción, es como todo lo que va sucediendo, te tiene que preocupar y te tenés que ocupar, el trabajo de nosotros consiste en ocuparse de las necesidades del estudiante, que no necesariamente a veces tiene que ver con que tenga una discapacidad, porque vos podés tener un chico en sillas de rueda en el aula e intelectualmente ningún problema y vas a percibir la discapacidad. En cambio, tenés un chico que camina y le funcionan por decir, todos sus órganos y miembros, y llega a

la escuela y se acuesta a dormir en el banco, porque no durmió en su casa por distintos problemas en su hogar, esto también pasa en las escuelas y no tiene que ver con la discapacidad. Esto es lo que pasa también, que creemos que la persona no aprende o demás y siempre lo relacionamos con estas cuestiones, con la discapacidad. No va a aprender porque tiene una discapacidad, y no siempre tiene que ver con eso. Todo esto afecta al sujeto, yo creo que uno en la educación tenés que preocuparte por capacitarte en la mayor cantidad de cosas, que te permitan dar respuesta, en esto de la inclusión y la integración, es por ahí lo que más a nosotros nos preocupa, en esta cuestión de que la institución no esté disponible o a disposición de poder acompañar, o que sea un proyecto institucional hacer procesos de inclusión o armar un PPI, cuando esto no está planteado en las instituciones es un problema y un problema de todos, ¿Viste?, no sólo del directivo ni del docente, es un problema de todos en el sentido de que... problema digo porque tenemos que ocuparnos de dar respuesta, de armar una propuesta o de movilizarnos en torno a esto.

E: -*Siguiendo con las Prácticas que realizan durante sus trayectos formativos y fundamentalmente en la Residencia ¿Podrías describirme en qué consistían?*

F: -Las prácticas de la residencia consisten en compartir con los chicos, dar las clases, desarrollar temas, armar material didáctico o propuestas. En las prácticas uno tiene que ocuparse de todo lo que concierne con el chico, estar en los recreos, cuidarlos, acompañarlos, escucharlos, solucionar problemas interpersonales que puedan tener entre ellos. En las prácticas se ve mucho... eh... sale mucho esto de la aceptación por el otro, de los chicos con algún problema, se ve cómo se perciben entre ellos, cómo se aceptan o no, de acuerdo a sus características o como son. Digo esto, porque podemos tener el chico con discapacidad o no y la situación va a existir igual, eh... yo tengo mis hijos, los dos comparten por ejemplo el nene mayor tiene su compañerita con síndrome de Down y ellos... para ellos, es una compañera más o sea... Tomo esto porque en las prácticas uno lo vé, así también cuando ellos ya se aceptan como son... y si va existir un problema va a existir igual, ahí no va a tener que ver con la discapacidad del niño, tiene que ver con los problemas interpersonales. Generalmente ellos son muy solidarios o sea, a pesar de que nuestra sociedad está... busca la individualidad, muy materialista y demás... Los niños son muy solidarios naturalmente. Si ellos tienen algún problema o alguna necesidad van a intervenir generalmente de manera positiva, para ayudar, y eso es muy bueno. Y también el docente es muy fundamental en esto, yo tuve la suerte de tener una coformadora ejemplar en ese sentido, hacía un trabajo por la no discriminación, por la aceptación por el otro, el respeto. Impresionante, fue una de las cosas que a mí más me llegó, la forma en que ella no ignoraba ninguna de las problemáticas.

E: -*¿Esto que me comentas, fue durante las prácticas de la residencia o de otro año?*

F: -En la residencia, eso lo vi mucho en la residencia, pero por lo general en las prácticas, en las observaciones, que uno hace, a veces vemos que el docente, ignora también problemáticas que suceden o cómo los alumnos se desenvuelven. A veces ignoran y se nota, y a veces se ocupan... por eso la postura del docente es muy importante.

E: -*¿Durante algunas de éstas prácticas tuviste la oportunidad de trabajar con niños/as con discapacidad?*

F: -No, no, no, en las prácticas del profesorado de primaria no. En la residencia por ejemplo, no me tocó con PPI tampoco, me ha tocado ir a observar a la escuela de jóvenes y adultos, que es una de las modalidades de primaria también, que sí en ese caso ha habido chicos que están en esta escuela porque tienen alguna cuestión relacionada con lo cognitivo, con el desarrollo emocional y demás. Y lo he podido observar por ejemplo pero no me tocaron prácticas con niños con discapacidad.

E: -*¿Qué valoración puedes hacer de estas experiencias?*

F: -Yo creo que... la escuela ha cambiado mucho, que no está mal posicionada entorno a dar respuestas, porque le decía justamente a mi mamá, si hoy estos chicos, mis alumnos, estuvieran en mi aula y serían los años noventa, ninguno estaría adentro, serían de los que están en la calle. Porque están en la escuela, realmente aprendiendo a escribir, a tener una carpeta, a organizarse, a respetar al otro, porque tienen una docente que bueno... se ocupa de estas cosas. Yo creo que valorar lo valoro en torno a eso, a cómo la escuela ahora está abierta a esta cuestión de que todos estamos en el aula, no sólo existe la inclusión cuando hacemos un PPI, también existe en la cotidianeidad de los actos, de las acciones, en aprender a respetar los tiempos del otro, de los chicos.

E: -*¿Pensás que hoy en día las Escuelas Comunes pueden considerarse inclusivas? ¿Por qué?*

F: -Bueno...creo que en primaria por lo menos, en la escuela que yo estuve en la residencia, tiende a querer ser inclusiva, porque siempre estaba esta cuestión de hiciste el PPII, lo entregaste en fecha, vamos a reunirnos para ver esto o aquello. Hoy se habla mucho de la inclusión en las escuelas, hay muchos chicos integrados a algunas les cuesta mucho y a otras no tanto. No sé si son completamente inclusivas, pero están tratando de alcanzarlo.

E: -*Respecto a lo que significa la práctica docente con niños/as con discapacidad, ¿Cuáles creerías que serían tus aprendizajes, así como tus mayores dificultades en el trabajo con estos niños?*

F: -Yo creo que a veces la dificultad está en poder atender a todos, cuando el grupo es muy numeroso, ahí se complica... porque esto lo he visto andando por las escuelas, que la dificultad está cuando son muchos chicos. Vos tenés uno o a veces ya no es uno sino dos o tres chicos con discapacidad o problemas de aprendizaje, entonces a veces es poder llegar con la calidad con la que el chico te

necesita, porque vos tenés que atender a todo el grupo. Con el grupo de residentes lo hablamos en una clase, y yo creo que lo que tenemos que tender a hacer, es trabajar con todos, hacer más o menos la misma propuesta y adaptarla de acuerdo a cómo cada cual lo pueda aprender o hacer, pero también a través del intercambio con el otro, trabajos en grupo, siempre que la situación lo permita. Conozco situaciones de chicos que se tiran al piso y dan vueltas por toda el aula, entonces ahí no nos podemos ocupar de hacer un trabajo grupal, ahí lo primero es lograr que el chico se pueda sentar o permanecer... También hay que ver a qué cosas darle respuestas. A veces además se trabaja con una maestra acompañante, eso hoy se ve mucho y bueno... yo veo que la principal problemática que han tenido las maestras acompañantes, porque lo han manifestado en reuniones, es que no son bien vistas o no son compañeras con ellas, que la docente a cargo no son compañeras con ellas, creo que a eso hay que desterrarlo, hay que ser un equipo porque si no es imposible, hay que trabajar en equipo. Hay que ser flexible, eso es todo un tema también, hay que aprender de eso y hacer ese trabajo.

E: -¿Y qué aprendizajes crees que podrías tener del trabajo con los niños con discapacidad?

F: -Creo que el aprendizaje que podes tener es fundamental, una vez que tenés una experiencia de esas uno aprende a desenvolverse, a cómo posicionarse, cómo decidir, porque a veces lo más difícil es tomar decisiones o afrontar las dificultades que van apareciendo. Cuando digo esto... por ejemplo falta de acuerdo de los adultos, creo que el aprendizaje que te deja es eso, ir aprendiendo a moverte, a decidir, a dejar en claro las ideas que uno tiene, que no es algo fácil.

En retrospectiva y a partir de lo que fue surgiendo durante la entrevista Ahora que terminaste tu etapa de Formación Inicial Docente, a partir del recorrido que tuviste por la carrera y lo que fue surgiendo en esta entrevista:

E: -¿Cuál es la percepción que tenés sobre tu preparación/formación para la práctica docente con niños/as con discapacidad?

F: -Yo creo que el profesorado de educación primaria, en torno a la preparación o formación, trata siempre de dar respuesta a todo lo que va sucediendo. Por eso se organizó una charla, a parte de los espacios que teníamos, se llamó a MF para que nos explique un poco. Nos brindaron un aporte extra, porque nos veían que estábamos desbordados con el tema de los PPI y eso. O sea, yo creo que la formación siempre está abierta, ellos nos dicen, nosotros no le vamos a poder brindar todas las herramientas que ustedes van a necesitar, pero tienen que saber que tienen que seguir preocupándose por esto, formándose, capacitándose. Yo creo que la formación tiene muy presente todos estos factores que hoy están en la educación. Eso tendría para decir digamos, de la formación en general. También cuando uno conoce las modalidades, por ahí uno cree que estas cosas de no incluir pasa en el pueblo, y no es así, esto pasa en las escuelas de campo, en las escuelas de jóvenes y adultos, pasa en todas las escuelas de los pueblos grandes y de los pueblos chicos, entonces, creo que también la formación

digamos... te brinda la posibilidad de mirar los distintos espacios, de reflexionar, tienen también por ahí que buscar profesionales que sean afines a las problemáticas de la materia que se va a brindar.

E: -¿Cuáles son para vos las principales necesidades en este instituto de enseñanza superior a nivel de formación, capacitaciones o prácticas en relación a la tarea docente con estos niños?

F: -Creo que por ahí también... no sé si que se cree una materia específica... porque también decimos que tenemos que tener a los chicos en las aulas, pero seguimos con el profesorado de educación primaria por un lado y especial por el otro, por ejemplo. Entonces vos decís... que se yo... creo que deberíamos profundizar en torno a trabajar con chicos que tengan discapacidad, no sé los chicos autistas, con un autismo digamos elevado, sabemos que a veces pueden significar agresión y demás, y te van a... ¿qué pasa con esto? Por eso... no vamos a tener un espacio para ocuparnos específicamente de todas las discapacidades que puede tener un niño, porque primero, que sería imposible y segundo, que pasa esto, hay otras formaciones que brindan herramientas más profundas como educación especial. Entonces lo que nosotros vimos el año pasado lo que nos faltó fue poder trabajar más con los PPI, o tener una participación más activa en los procesos de integración en las escuelas. Eso estaría faltando un poco más, porque por ejemplo, yo no tuve chicos con PPI, pero debería ser esto una cuestión por la que todos pasemos, o sea por esa experiencia. Yo por ejemplo intercambien información con compañeras, cuando nos dieron el taller, ahí vimos la resolución, todas las partes que tiene que tener un PPI, cómo se arma y todo eso... pero una cosa es la teoría y otra cosa es estar ahí poniéndole en el cuerpo a todo eso. Creo que falta un poco más de eso, de estar más en situación.

Para Finalizar

E: -¿Qué te pareció la entrevista? ¿Hay algo más que quieras agregar?

F: -Vos sabes que la entrevista me gusta, pero porque también me gusta porque a partir de las preguntas que fuiste haciendo, yo voy viendo también los enfoques que nosotros tenemos, hacia dónde vamos, estamos todos más o menos en el mismo camino, es así, nosotros somos las nuevas generaciones que estamos en el ámbito de la educación, que vamos a ir poniéndole el cuerpo a todos estos cambios entonces por ahí está bueno hacer estos intercambios, porque uno se va conociendo, no sabemos si el día de mañana vos podes ser la profesional de alguno de mis alumnos, ¿me entendés?, entonces están buenos estos espacios, estos intercambios. Vos podes tener una mirada mucho más amplia de la que podemos tener nosotros, entonces, eso también está bueno porque podemos reflexionar sobre las ideas o los aportes, eso me gusta mucho.

E: - Gracias, que bueno que este espacio te haya gustado. Te quiero agradecer por tu tiempo y buena predisposición desde el primer momento de participar de la entrevista.

F: -Como te digo, son cosas que nos pueden aportar ideas que por ahí no las podemos compartir con cualquiera, o sea no son cosas que podes charlar con cualquiera, por ejemplo, no lo vas a charlar con la vecina, entonces creo que está bueno.

2.2 Entrevista estudiante K

Día 09 de Marzo de 2022. Nombre: K

Edad: 32 años.

Inicio de la carrera Para empezar la entrevista, quisieras contarme:

E: -¿Qué fue lo que te motivó a comenzar el Profesorado de Educación Primaria?

K: -Bueno que decirte, te voy a ser sincera, te hablo con toda la sinceridad del mundo, a mí al principio no me entusiasmaba mucho el profesorado, pero bueno... me anoté porque en realidad no tenía dinero para irme a estudiar a otro lado y así empecé. Y a medida que iba avanzando en el profesorado me fue gustando más, sobre todo cuando empezaron las prácticas de la residencia.

Discapacidad Para continuar, vamos a tomar el tema de la Discapacidad

E: -Podrás comentarme, ¿Qué representa para vos el tema de la Discapacidad?

K: -Emm mirá hice dos veces proyectos en la escuela para jóvenes y adultos acá en... (nombre su ciudad)

E: -¿En la escuela integral?

K: -Sí, pero ya era para jóvenes y adultos, la verdad no me acuerdo cómo se llama... y bueno ahí yo entendí que la discapacidad es un... eeh no es algo como dicen algo que falta o sea que te falta algo, sino que en realidad es que tenés que realizar otras cosas... o sea que te falta un poquito para tener ciertas habilidades. Pero antes sin conocer o sin tener noción decían que la persona con discapacidad no iba a aprender nada, sin tener noción... sin conocerlos, se pensaba que a las personas con discapacidad les faltaba todo. Ojo ese también era mi punto de vista, pero después uno puede aprender y conocer que esas personas pueden tener otras habilidades que no tenemos nosotros.

E: -¿Qué pensás sobre la Discapacidad en los Niños/as?

K: -Ehh... o sea pienso que somos y son capaces todos los niños, con o sin discapacidad, o sea, se pensaba y se piensa que eran personas a las que les faltaba algo o que no podían llegar a hacer algo, pero es como que en realidad tienen otras habilidades. ¿Están incapacitados para hacer algunas cosas? Sí, pero se requiere... lo que nos enseñaron en el profesorado, son otras estrategias para que ese niño también pueda aprender y apropiarse de los contenidos.

E: -¿Tenés alguna vivencia o experiencia personal/laboral con algún niño con discapacidad? Si es así, quisieras describirla.

K: -¿Alguna discapacidad en especial?

E: -No, no.

K: -Bueno, yo sólo he tenido contacto con niños con problemas de aprendizaje, lo que he conocido digamos, pero no mucho, ha sido de las prácticas que fui haciendo. Algo que te puedo contar, no sé si es una experiencia, es que vivo cerca de la escuela integral, por ahí veo a los chicos que pasan, los más grandes solitos, los más chicos los acompañan sus madres, también una se entera por ahí de los trabajitos que hacen o de las muestras de fin de año que hacen. Pero contacto... o sea estar con ellos no digamos.

E: -En el común de la sociedad, ¿Cómo consideras que se utiliza el término Discapacidad?

K: -Como te decía, creo que la sociedad piensa que las personas o niños con discapacidad no están aptos para hacer distintas cosas, pero desde mi punto de vista es como que sí están capacitados, pero se tienen que buscar otras estrategias para que pueda realizarlo o también que lo puedan hacer de otra manera. Pero en la sociedad es como que la persona no lo puede hacer entoncesssss... es un juicio o prejuicio que generalmente se tiene, hasta que uno puede conocer a esa persona. Pero creo que hoy en día esta visión cambió bastante o será que ahora tenemos un poco más de conocimiento como sociedad. También cuando uno va aprendiendo o estudiando aprende a ver las cosas de otra manera.

E: -¿Qué opinión tenés sobre la distinción que se hace habitualmente entre normal o anormal para referirse a la persona con discapacidad?

K: -A ver... por eso yo te digo, ahora que estudié y conocí como que me parece mal ese término de anormal que le ponen a las personas con discapacidad, porque digamos que en realidad somos normales todos o capaz que anormales todos. Siempre nos creemos normales. Pero lo que creo es que tenemos que estar todos en la misma sociedad o comunidad y respetarnos. Desde mi punto de vista, llamar a alguien anormal por tener un problema es bastante...muy malo, porque todos tenemos problemas que por ahí no se ven e igualmente los tenemos. Creo que a la sociedad misma le convendría conocer un poquito más, porque muchas veces se usa el anormal para insultarte y eso ya no se puede permitir más. Así que bueno, eso pienso.

Formación Inicial Docente Pasando al tema de la formación en el Profesorado, quisiera preguntarte:

E: -¿En algún momento tuviste alguna asignatura específica o dentro de alguna de éstas se abordó la temática de la discapacidad en niños/as?

K: -Te digo la verdad, yo creo que teníamos una materia que se relacionaba con el tema pero no me acuerdo bien. Creo que en una materia, que la daba S, tuvimos algo cuando hablamos del sujeto de la educación, que diferenciamos las escuelas y modalidades que había y hablamos un poco sobre discapacidad, ahí conocimos un poco que era. O sea también conozco en términos más amplios, como por ejemplo que en la sociedad se utiliza el término como prejuicio. Pero después sí, nos informaban, y que debíamos tratar de estar más atentos en el aula por si al niño le surgía alguna dificultad. De lo que sí no nos informaron o enseñaron es cómo detectar o saber si el chico tiene alguna discapacidad, sabemos que tenemos que estar atentos, pero a veces es difícil saber detectarlo, o sea cuando trabajemos, veremos, quizás en la misma escuela si ya lo detectaron nos podrán decir si algún niño tiene problemas. Pero en sí, el tema de la discapacidad siempre lo trabajamos por arriba, hasta ahí nomás, algunas veces qué estrategias podríamos utilizar, pero hasta ahí nomás.

E: *-Por otra parte, ¿Has recibido por parte del Instituto algún tipo de capacitación sobre el tema del trabajo docente con niños/as con discapacidad?*

K: -Eeh no creo que no, por lo menos las materias que yo cursé, porque van cambiando algunos talleres. Sí, en el último taller, en mi último año, era el de lenguaje de señas, que lo hice y me gustó, creo que eso tiene que ver con la discapacidad y poder incluir a esas personas. Y después hicimos con M, pero en ese taller hice más la parte de dibujo, o sea juegos digamos, el aprendizaje a través del juego, que tenía que ver con buscar estrategias, con cómo motivar a través del juego a los niños, lograr que ellos se involucren en las actividades.

E: *-¿Por tu cuenta has investigado, leído o realizado alguna capacitación sobre el trabajo docente con niños/as con discapacidad? ¿Este es un tema que te interese o preocupe en algún punto?*

K: -No, por el momento no, creo que uno se tiene que encontrar en vivo y en directo con esa situación. Por eso cómo te decía, no recuerdo de alguna materia que haya sido específicamente de discapacidad, no nos enseñaban bastante de eso, si por ejemplo qué era la discapacidad, algunas estrategias, esas cosas capaz que sí, cómo trabajar con ellos no tanto. Por eso te digo, que creo que no sé cómo actuaríamos, igualmente, creo y espero que bien. Pero tengo entendido que hoy en día cuando tenés autismo, tenés acompañante terapéutico o pedagógico, está la MOI también y así todos tenemos ayuda por ese lado, por lo menos eso era lo que nos enseñaban. Todavía nos falta, seguramente voy a tener que hacer capacitaciones o cursos, pero también creo que tendría que estar ahí, viviéndolo digamos.

E: *-Siguiendo con las prácticas que realizan durante su trayecto formativo y fundamentalmente en la Residencia ¿Podrías describirme en qué consistían?*

K: -Mirá, práctica tres en mi caso fue online. Simplemente consistió en realizar la carpeta, la planificación, porque por la pandemia, no se nos autorizaba a tener contacto directo con los chicos, así

que fue todo online, viste cuando decís ¡Nada que ver! Lo que hacíamos eran videos explicándoles las actividades que luego se las enviábamos. Antes de esto, teníamos que aprobar la carpeta, para que nosotros pudiéramos ir viendo cómo se planificaba, qué se tenía que tener en cuenta, qué problemas se nos podían presentar, así que práctica tres fue así. La práctica cuatro o la residencia ya fue observar a los niños, asistir a la escuela, tener contacto con ellos, realizar nuestras carpetas para dar clases, primero tenés la etapa de observación, por ejemplo, qué es lo que le gusta a los chicos, cómo se relacionan, cómo podés llegarles, porque si no tenés contacto y no te entienden, o no se asocian a vos, es como medio complicado. Después sigue la parte de ayudantía, en donde ayudamos al docente, ya sea con material didáctico, algunas actividades, pero siempre la clase está a cargo del docente de los chicos. Después si viene la parte de prácticas ya propiamente dicha, ahí sí tenés que tener tu carpeta, nos dieron cinco días para realizarla, tenía que estar aprobada, son cuatro una por cada área, y también ESI. A mí me tocó sexto grado, es difícil planificar, creo que es la parte que más me costó, pensé que era sólo actividades, pero no, tiene que engancharse todo, pero por suerte al final me fue bien. Con dedicación, tiempo y esfuerzo lo logré, así que bueno, la planificación fue aprobada y una vez aprobada le di clase a los chicos por quince días, y esa fue mi mayor experiencia en la escuela, digamos. Viste cuando decís encontré porque me metí a estudiar esto, creo que nací para esto. Yo creo que... uno se conoce ahí cuando está dando clase, porque si vos me preguntas ¿cómo soy en el profesorado? soy tímida y vos dirías, ¡Ésta va a ser maestra! Y después de esto, es como que encontré mi espacio en el mundo, darle clase a los enanitos es lo mío.

E: -¿Durante algunas de éstas tuviste la oportunidad de trabajar con niños/as con discapacidad?

K: -No, la verdad que no tuve ninguna experiencia de esas, en realidad, tuve una pero era más que nada problemas de aprendizaje, trabajaba con actividades reducidas nada más y con la MOI, pero eso fue lo único. Pero en si se le daba lo mismo pero con más ayuda de la MOI.

Discapacidad y Trabajo Como Futuros Docentes

E: -Podrías decirme ¿Qué opinión tenés sobre los procesos de Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en las Escuelas Comunes?

K: -Emm mira, a ver desde mi punto de vista me parece perfecto que se incluyan en la educación “común”, porque si o si somos todos del mismo lugar. Pero al mismo tiempo, creo que... por ahí tener... son aprendizajes de cada uno diferente, comportamientos también y si por lo menos vos no sos el único, porque bueno...vi un caso en la escuela y me pareció que estaba solito, él estaba en su mundo o sea con su acompañante nomás, pero como que en el recreo igualmente estaba solito, solo a veces jugaba con otros chicos. Mi punto de vista... es como que veo bien la inclusión, pero siento que estaba solo, no son muchos los que se involucraban con él, entonces no se. Lo bueno es que tenía acompañante, ellos tienen que tener mucha ayuda, mucha disponibilidad de alguien. Y por ahí, al estar entre quince o veinte chicos, creo que se complicaría un poquito, pero si siempre tenés ayuda me parece bien incluirlos en escuelas comunes. Pero tiene sus pros y sus contras por lo que vi.

E: -¿Pensás que hoy en día las Escuelas Comunes pueden considerarse inclusivas? ¿Por qué?

K: -Eeh, es como que nos estamos involucrando más, somos todos diferentes en algún sentido y creo que, ver uno parecido con síndrome de Down, sería más llevadero para ese otro niño con síndrome de Down. Yo creo que las escuelas intentan ser inclusivas y si, se las pueden considerar inclusivas. Más que hoy en día hay distintas carreras que se tocan con la educación, como los acompañantes. También hay muchas normas, leyes que buscan esto. Entonces, desde mi punto de vista, me parece que sí, sí.

E: -Respecto a lo que significa la práctica docente con niños/as con discapacidad, ¿Cuáles creerías que serían los aprendizajes, así como también tus mayores dificultades en el trabajo con estos niños?

K: -Creo que la mayor dificultad... en realidad necesitaría trabajar con el apoyo de la MOI, también para planificar porque en sí todavía no conocemos mucho. Si estrategias para enseñar, creo que eso sí todos las conocemos o las inventamos o buscamos, pero las dificultades las llevaría con ayuda siempre, porque no sé, hay que estar ahí también en la situación, ver cómo se comporta el niño, tratar de instaurar una buena relación con él, pero quizás a veces él no te pueda comprender, o puede suceder que a veces no nos dé el tiempo para dedicarnos sólo a él... creo que sí o sí necesitamos ayuda. Trabajar en conjunto, porque creo que sola no sé si podés. Pero yo creo que al estar con quince o veinte alumnos, no sé si podés centrar la atención en uno solo.

E: -¿Y los aprendizajes que creés que podrías tener del trabajo con ellos?

K: -Mirá... creo que el aprendizaje... yo soy alguien que se toma muy a pecho los sentimientos y me encariño, y capaz me lo quiero traer a mi casa también. Soy cariñosa, bueno... No sé si la palabra es cariñosa, algo del tipo afectivo, me gusta que los niños se sientan cómodos, será algún trauma que me quedó con alguna docente de chica, por eso me gustaría que todos en mi aula se sientan cómodos. Y yo creo que todos aprenderíamos en el caso de tener un chico con discapacidad, algo que tengo es que soy bastante paciente también. Desde mi punto de vista, quizás los trataría más cariñosamente, más amorosa. Tendría que ver, pero siempre creo que con ayuda se puede todo.

En retrospectiva y a partir de lo que fue surgiendo durante la entrevista Ahora que ya terminaste tu Formación Inicial Docente, a partir del recorrido que tuviste por la carrera y lo que fue surgiendo en esta entrevista:

E: -¿Cuál es la percepción que tenés sobre tu preparación/formación para la práctica docente con niños/as con discapacidad?

K: -Desde mi punto de vista, creo que nos prepararon poquito, quizás no vimos mucho para guiarnos y trabajar con ellos. Siempre nos decían que teníamos que tener bien abierto el ojo, para lograr ver esas dificultades que se pueden presentar, pero en sí pienso que nos prepararon poquito, muy por arriba en ese tema. Como ellos siempre nos decían, en el aula se ve toda la realidad y el aula es donde te

E: -Al mismo tiempo, ¿Cuáles son para vos las principales necesidades en este instituto de enseñanza superior a nivel de formación, capacitaciones o prácticas en relación a la tarea docente con estos niños?

E: -¿Qué te pareció la entrevista? ¿Hay algo más que quieras agregar?

E: -Muchas gracias K, a vos por estar dispuesta a participar y brindarme tu tiempo.

Inicio de la carrera Para empezar la entrevista, quisieras contarme:

L: -Bueno, eeh siendote sincera, lo busqué como una salida laboral, era una posibilidad dentro de (nombra su ciudad), de las carreras que vi que tenía una salida laboral inmediata, digamos. Por otro lado, a mí me gusta enseñar... pero fui cursando y entonces cada vez me gustaba más digamos, me entusiasmaba más. La residencia me lo confirmó, ahora yo soy feliz de haber elegido esta carrera.

104

E: -Podrás comentarme, ¿Qué representa para vos el tema de la Discapacidad?

L: -Eeh.... yo en un primer momento, digamos, antes de empezar a estudiar, veía la discapacidad como una enfermedad, una vez que yo empecé a ver cómo explicaban los profesores, en qué consistía, no la vi más como una enfermedad, yo estaba equivocada en mis pensamientos. En realidad, es una capacidad diferente que tienen, y hay que ver que esa capacidad, tomarla de la mejor manera, para poder sacar de ellos lo mejor. Eeh... ver en ellos qué es lo que no pueden, y a partir de ahí, uno poder buscar herramientas para poder ayudarlos a ellos.

E: -¿Qué pensás sobre la Discapacidad en los Niños/as?

L: -Sí, respecto a la discapacidad en los niños a mí lo que me genera por ahí son los sentimientos, no sé es algo raro, cada caso es diferente y te dan ganas de ayudarlos ¿Viste?, de tratar que salgan adelante. Eeh... yo tuve un sólo chico en mi práctica de tercer año, que tenía PPI, con problema madurativo, pero se ve que... por lo que me comentaba mi coformadora, era un chico que en un primer momento no le dieron mucha atención, entonces, es como que se atrasó en los contenidos, estaba en segundo grado pero con contenidos de jardín básicamente, pero después avanzó muy rápido. Al contrario de lo que se piensa... le tocó en la virtualidad, entonces la docente se pudo dedicar mucho a él, entonces avanzó mucho. Eso sí lo ví yo, en el poco tiempo que estuve, porque se daba la clase por video llamada con el niño, la docente y yo. Pude observar, que de lo que ella había planificado se logró un montón.

E: -En el común de la sociedad, ¿Cómo consideras que se utiliza el término Discapacidad?

L: -Sí, mirá... se suele usar de manera ¿Cómo decirte? prejuiciosa o como insulto a veces... Generalmente como me pasaba a mí en un principio, la gente la entiende mal o la interpreta mal, la mayoría lo ve como una enfermedad o un trastorno. Generalmente, como todo... hay mucha gente que la ve... y como decirte... lo toman como que hay que tenerle lástima, el pobrecito que es así, y bueno...

E: -¿Qué opinión tenés sobre la distinción que se hace habitualmente entre normal o anormal para referirse a la persona con discapacidad?

L: -Por ahí generalmente eeh... se enfoca o se nota más en los chicos con síndrome de Down, viste que es más característico, que se ve. Ahí es más donde nosotros... digamos... por ahí la gente al ver ese rasgo ya lo ve diferente... me parece que la gente ya no utiliza mucho el término anormal, sino que dicen por ejemplo este chico es discapacitado, y la verdad que queda feo decir así, pero es como lo llaman ahora.

Formación Inicial Docente Pasando al tema de la formación en el Profesorado, quisiera preguntarte:

E: -¿En algún momento tuviste alguna asignatura específica o dentro de alguna de éstas se abordó la temática de la discapacidad en niños/as?

L: -No, no, no. Una materia específica no. Si por ahí en algunas materias se toma el concepto de discapacidad y por ahí... este último año tuvimos un taller de alteridad y diversidad, que más o menos hablamos del tema y tomamos conceptos... pero más que eso no.

E: *-¿Por tu cuenta has investigado, leído o realizado alguna capacitación sobre el trabajo docente con niños/as con discapacidad? ¿Este es un tema que te interese o preocupe en algún punto?*

L: -Sí, por mi cuenta he hecho cursos. Viste que en las escuelas saltan muchos casos de autismo, que se descubren en las escuelas, hice algunos de autismo. Entonces yo le pregunté a nuestros profesores, pero ellos no me entendían a lo que yo quería ir. Porque yo sé que nosotros, no vamos a diagnosticar o decirle a la mamá, yo lo que quería es que mis profesores nos orienten a cómo identificar esas cosas y qué hacemos en esos casos nosotros, cómo podemos identificar que un chico tenga autismo, porque por ejemplo no sabíamos qué comportamientos tiene un chico con autismo. O también le decía que había muchos casos de dislexia, los problemas más nombrados te digo, y no sabemos, no lo sabemos, entonces si tenemos un chico con ciertos problemas ¿cómo trabajamos? Por lo general los chicos con autismo, por los cursos que yo he hecho, tienen muchos hiperactividad, se distraen y quizás se te puede confundir, porque todos los chicos son hiperactivos hoy en día, entonces, por ahí puede haber otras características que nos puedan llamar la atención y vos lo vas viendo, lo vas estudiando para orientarte. Y bueno recién el año pasado, en el último año nos dieron un poco sobre los PPI digamos, un taller, bueno... cómo manejarnos, qué tenemos que hacer para los PPI, ese taller estuvo bueno, porque ese tema nunca lo habíamos trabajado y lo tendríamos que ir aprendiendo sobre la marcha una vez que empecemos a ejercer. Hay docentes en las escuelas que les hablás de PPI y no saben lo que es ni idea tienen. Y la verdad es que ahora que haya un niño integrado es lo más común en las escuelas. El instituto en sí es básico digamos, ellos mismos lo dicen, es algo básico, no nos pueden dar todo, pero por ejemplo hoy en día es muy común los casos con PPI, tendría que haber alguna materia sobre eso, como siempre yo les pedía, o alguien que nos ayudara o explicara con mayor profundidad cómo trabajar con esos chicos con necesidades educativas especiales. Y bueno... los profesores no me entendían lo que yo les pedía, que hay temas específicos que tratar con más profundidad, ojalá algún día se den cuenta y hagan alguna materia o taller que pueda ayudar en ese tema.

E: *-Siguiendo con las prácticas que realizan durante sus trayectos formativos y fundamentalmente en la Residencia ¿Podrías describirme en qué consistían?*

L: -Sí, sí. Las prácticas de primer año se trataba de una investigación, una investigación en las escuelas sobre las problemáticas educativas, nosotros íbamos a las escuelas, hacíamos entrevistas, basándonos en un problema. Así investigábamos e indagábamos con las entrevistas en las escuelas y de ahí veíamos si se comprobaba o no lo que nosotros suponíamos, la hipótesis digamos. En segundo año las prácticas eran primero hacer observaciones y un día de intervención, es poquito lo que

hacemos. En tercero me tocó virtual, como te conté antes. Que es totalmente diferente, todo nuevo, cada caso fue diferente, yo por ejemplo, no grabé videos como mis otros compañeros, porque me tocó una co-formadora que no daba las clases por videos sino que hacía video llamadas y bueno, pude hacer las prácticas de esa forma. Fue una experiencia diferente, porque nunca pensé que se podía enseñar a través de una pantalla, así que aprendí un montón, una experiencia muy linda para mí.

E: -¿Y en este último año, las prácticas de la Residencia?

L: - En realidad nos dijeron que eran más días, pero por el tema de la pandemia y todos los protocolos que se tenían que seguir, creo que hubiera estado bueno más días porque hicimos quince días de observación... eeh no, cinco días de observación, diez días de ayudantía, que ahí ayudas a la docente que está a cargo del grado y después hicimos quince días de intervención. Se nos extendieron las ayudantías porque justo una maestra tuvo covid y nos tuvimos que aislar. A pesar de todo esto de la pandemia y de todo el trabajo que fue armar la carpeta, planificar y los nervios que uno tiene, fue una linda experiencia, ahí uno aprende un montón, estando con los chicos, estás en el terreno digamos.

E: -A parte de Práctica III que ya me habías comentado ¿En otro momento de las prácticas pudiste trabajar junto a niños/as con discapacidad?

L: -En la residencia no, me tocó un sexto grado y no había ningún niño con discapacidad, ni como PPI ni nada. En tercero cuando hice la práctica virtual si trabajé con PPI, que te conté, pero solo eso. Igual esa experiencia me gustó porque a pesar de ser por video llamada fue un trabajo más personalizado con el niño, seguramente en el aula con más de quince chicos la experiencia debe ser diferente, porque hay que trabajar con él y otros chicos al mismo tiempo, así que pienso que no debe ser fácil.

Discapacidad y trabajo como futuros docentes

E: -Podrías decirme ¿Qué opinión tenés sobre los procesos de Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en las Escuelas Comunes?

L: -Emm, de los procesos de inclusión... a las escuelas a las que yo fui de primaria dentro de todo creo que la inclusión se está intentando hacer... son muchos cambios que se tienen que hacer, en la cabeza de los directivos, de los docentes y también en las escuelas, los edificios digamos. Por ejemplo, en la escuela que nos tocó la residencia, le pregunté sobre este tema a los directivos y me decían que por ejemplo que si les llegaba un niño con algún problema motriz ellos lo aceptaban pero que tenían que adaptar cosas del edificio, o sea hacer más rampas, el tema de los baños. Viste que por ahí las escuelas más viejitas todavía no han cambiado alguna de esas cosas... o sea es como que en las escuelas se está tratando de crear condiciones para la inclusión de los chicos, y por lo que conocí están predispuestos, no sé si en todas las escuelas, pero de las que fui o conocí, sí. Creo que todo va cambiando y va avanzando en ese tema.

E: -¿Entonces vos que hoy en día las escuelas comunes pueden considerarse inclusivas?

L: -Y mirá hay escuelas y escuelas, hay instituciones e instituciones, algunas son inclusivas y hay otras a las que les cuesta más adaptarse. Porque en el profesorado estuve hablando con otras chicas y comentaban que directamente hay casos en que a los padres de los chicos con algún problema le dicen directamente que no los pueden aceptar, porque no tienen las condiciones y bla, bla, bla. Aunque exista una normativa de que no podés rechazar a los chicos, pero hay escuelas en las que igualmente se hace eso. Y por ahí hay padres que no están informados de esta resolución, capaz es algo que sabemos nosotros que estamos en el tema de la educación, yo te digo la verdad, como mamá también, aprendí muchas de estas cosas, me informé estudiando en el profesorado.

E: -Respecto a lo que significa la práctica docente con niños con discapacidad ¿Cuáles creerías que serían tus aprendizajes así como tus mayores dificultades en el trabajo con estos niños?

L: -Bueno... dificultades tal vez... depende de cada caso, pero creo que generalmente puede ser el espacio, en el caso que tenga algo motriz, o también pueden ser los directivos de la escuela, porque muchas veces no te dejan hacer lo que vos querés implementar para ayudar a los chicos, porque muchas veces hay que pedir autorización a ellos y eso... y a veces no te la dan. Eeh los directivos... creo que se tienen que formar un grupo de trabajo, y a veces no se da... algunas escuelas tienen psicopedagogas pero no van todos los días... entonces por ahí estar muy sola en esos casos, lo veo difícil. Es lo que yo pienso a futuro digamos. Yo sé que hay escuelas y escuelas, capaz voy a una escuela y tengo todas las herramientas y los directivos son más flexibles para trabajar, te ayudan, te apoyan, pero capaz vas a otra escuela y te dejan sola... diciendo ¡tomá, arreglatelás!... y bueno hay que pelearla con la que te toque y con lo que tengas, hay que buscar la mejor forma, la mejor manera para que el chico pueda incluirse y que aprenda.

E: -¿Y los aprendizajes que tendrías del trabajo con ellos?

L: -Aprendizajes yo creo que desde lo afectivo principalmente, porque también aprendés viste... eeh... no sé por ejemplo, en mi caso yo soy muy paciente y hay personas que no, pero seguramente con ellos tendré más paciencia, eso pienso y también aprendizaje en cuanto a los valores, por ejemplo de valorar a ese niño, el esfuerzo que hacen, el esfuerzo de los padres para que ese chico salga adelante y pueda estudiar. Creo que también el compromiso, porque vos como docente tenés que comprometerte con el niño y con la profesión y hacer la tarea que hace un docente... enseñar y que el chico aprenda de la mejor forma posible y buscar todas las estrategias posibles, todos los recursos y herramientas. Muchas veces en estos casos hay que ser muy creativos.

En retrospectiva y a partir de lo que fue surgiendo durante la entrevista Ahora que ya terminaste tu etapa de Formación Inicial Docente, a partir del recorrido que tuviste por la carrera y lo que fue surgiendo en esta entrevista:

E: -¿Cuál es la percepción que tenés sobre tu preparación/formación para la práctica docente con niños/as con discapacidad?

L: -No, yo...pienso que uno nunca termina de estudiar, de formarse digamos, siempre van saliendo cosas nuevas, pero yo... digamos, dentro de la carrera, del instituto, no nos dieron muchos recursos en relación al tema de la discapacidad por ejemplo, uno tiene que buscar afuera, eso depende de cada uno si lo hace o no, porque se de algunos que no quieren hacer cursos o talleres, no hacen nada, se quedan con la formación básica, yo no... ¡a mí me gusta perfeccionarme!

E: -Claro, seguir completando tu formación.

L: -Sí, hay casos por ejemplo, del autismo que hablamos antes, a mí me gusta conocer cómo poder actuar en esos casos, cómo poder identificarlo, no decir ah tiene esto... no... sino poder ver sus actitudes, comportamientos, los problemas de aprendizaje que puede tener y después poder trabajar en relación a eso, hablar con los directivos y juntos ver cómo seguir ¿Me entendés?

E: -¡Claro!

E: - Al mismo tiempo, ¿Cuáles son para vos las principales necesidades en este instituto de enseñanza superior a nivel de formación, capacitaciones o prácticas en relación a la tarea docente con estos niños?

L: -Yyy... mirá, dentro del plan de estudio, yo diría que tendría que haber alguna materia, no todos los años, pero sí algún año, capaz en tercero o cuarto, que se empiecen a hacer más prácticas, algún taller o alguna materia que se aboque específicamente a ese tema... del trabajo docente de chicos con discapacidad, cómo elaborar los PPI, o por ahí, que se yo... cuales son los diferentes problemas de aprendizaje que pueden darse... uno ve por internet, que hay casos de dislexia, discálcula, que puede haber un montón de cosas asociadas a los problemas de aprendizaje. Porque a veces uno puede decir ¿Por qué este chico escribe así?, es porque es desastroso y en realidad no es porque quiere, sino que por ejemplo tiene dislexia y si vos no sabés sobre el tema, no vas a darte cuenta. De lo que vos me preguntabas, a mí me gustaría que haya alguna materia o algún taller de esos temas, que se centre en esos problemas y otros que seguramente ni conozco.

Para finalizar

E: -¿Qué te pareció la entrevista? ¿Hay algún comentario o algo más que quisieras agregar?

L: -No, no. Te puedo decir que es interesante el tema de tu trabajo, un tema actual digamos... que la discapacidad se ve mucho en las escuelas y por ahí no se tiene en cuenta a la hora de formarnos a

nosotros. Hoy en casi todas las escuelas hay chicos con discapacidad y casos de inclusión, se debe buscar la forma de que siempre puedan formar parte, que se los tenga en cuenta en las escuelas. Así que me parece un tema interesante, espero que te vaya muy bien.

E: -Bueno, muchas gracias L por haber participado de la entrevista y por tus buenos deseos, te agradezco.

2.4 Entrevista estudiante G

Día 21 de Marzo de 2022. Nombre: G

Edad: 25

Inicio de la carrera Para empezar la entrevista, quisieras contarme:

E: -*¿Qué fue lo que te motivó a comenzar el Profesorado de Educación Primaria?*

G: -Mirá, lo que pasó fue que justo una noche estábamos paseando con una amiga y amigo, yo estaba en que no sabía qué estudiar... justo habíamos pasado por el Instituto, yo estaba trabajando en ese momento también, y comentándoles esto de que no sabía que seguir y estudiar, mis amigos me dicen que me inscriba en la carrera de primaria que todavía estaba abierta la inscripción... y bueno entonces me inscribí, así que así fue. A parte el trabajo como docente sale rápido, o sea arrancas a trabajar medio enseguida y eso está bueno. Te digo la verdad, hasta el año pasado estaba buscando digamos, el sentido de la carrera, porque la hacía por hacerla nomás, al principio no era que me llamara mucho la atención. Y desde que hice la residencia y que pasé mucho tiempo en esa escuela en la que estuve... Pasé ocho horas con los guises y ahí me encantó. La residencia fue la práctica más concreta digamos, porque práctica tres por lo de la pandemia fue virtual, entonces no fue lo mismo. Pero bueno la residencia es lo que me hizo que realmente me guste la carrera, porque al principio me anoté para estudiar algo y tener una salida laboral. La residencia fue como ese empujón a que me guste, porque yo venía hace muchos años... me llevó siete años la carrera. Es más yo a lo último tenía muchas ganas de dejar, porque ya estaba medio cansado ¿Viste?, al principio empecé con todo, si bien había materias que me gustaban y me sentía re bien, después al pasar tanto tiempo cursando es como que vas perdiendo el entusiasmo, hasta que llega un punto que decís o termino o renuncio. Así que me ponía ese objetivo y aprobaba y así iba hasta que me quedaron las últimas dos materias, que las hice el año pasado, una de esas materias era la residencia, y justamente ese contacto con los gurises me encantó, estar con ellos, charlar, plantear las clases, jugar, creo que ahí entendí por qué había elegido la carrera.

Discapacidad Para continuar, vamos a tomar el tema de la Discapacidad

E: -*Podrás comentarme, ¿Qué representa para vos el tema de la Discapacidad?*

G:-Mirá, a ver que puedo decirte sobre eso... la discapacidad mayormente se caracteriza por un impedimento, que tiene una persona ¿No? Pero lo importante es que vos tenés que ver cómo se desenvuelve... para mí el tema de la discapacidad si bien es algo complicado, es un obstáculo para esa persona, porque le cuestan más las cosas... o sea yo la discapacidad la veo como un obstáculo para el que la tiene. Por ejemplo en el aula, si bien a mí me va a costar desarrollar un tema, ponele que sea un niño con problemas de aprendizaje, seguro voy a tener que estar más puntillosamente con él. Pero yo lo veo como que en el aula va a ser más complicado, pero más que nada para él, porque a ver, adentro del aula hay muchas personas, muchos niños, entonces no es un proceso fácil, yo lo veo como un obstáculo que tiene el chico, pero justamente ahí es que uno tiene que brindarle todas las herramientas para que ese niño pueda ir superándose. Entonces desde mi punto de vista, la discapacidad puede ser muchas cosas, no te la podría definir en una sola cosa, porque puede haber diversos problemas, hay muchas formas en que la discapacidad puede aparecer.

E: -*¿Tenés alguna vivencia o experiencia personal/laboral con algún niño con discapacidad?, si es así, quisieras describirla.*

G: -Mirá vos sabes que en la residencia teníamos como cinco chicos, no sé si con discapacidad, pero sobre todo a dos les costaba muchísimo, muchísimo el aprendizaje. Ahí para mí había un problema bastante grave de aprendizaje, porque ponele le podías dar solamente una sola operación, sólo la primera parte digamos y nada más, porque después se perdía, entonces se re enojaba. Y la verdad que a mí me costó un poco, ¿Qué querés que te diga?, yo creo que esto es... no es para tomárselo a la ligera porque es un proceso también para el docente que enseña. No te podría decir que no renegué porque es mentira, tampoco te puedo decir que no me gustó darle clases, porque a pesar de todo sí me gustó. Es más, estaba más con ese chico, pero había un momento que lo tenía que dejar porque también tenía que estar con los otros chicos. Así que también eso me ponía algo nervioso, por ejemplo ya en las últimas horas él ya estaba muy alterado, ya estaba cansado...lo que pasa que al ser una jornada completa, llegan las últimas horas y están cansados, vos tenés que pensar que el chico entró a las ocho y media de la mañana, entonces estuvo toda la mañana con matemática, lengua o sociales lo que sea, entonces el chico a la tarde no quiere saber más nada. Entonces lo que me decía su docente, mi coformadora, era hacer un parate, hacer un juego o leíamos un cuento, hacíamos algo diferente. Por ahí trabajaban re bien, pero una vez, me tocó darle clases todito el día porque no llegábamos con lo planificado, así que ese día ¡No sabés lo que fue! ¡Ese día no quería saber más nada! No, pero igual fue una experiencia re linda y lo que más me gustaba era que los otros chicos también los ayudaban a los que le costaba más, era un cuarto grado, yo los trataba a todos por igual, eso me gustó, eran re compañeros, se ayudaban y jugaban entre ellos. No había eso de la burla, a veces puede ser, pero ahí nomás se les paraba el carro, enseguida se daban cuenta y cambiaban su actitud, pero en sí era re lindo el grupo, viste que a veces somos los mayores los que terminamos diferenciándolos, discriminándolos, ellos nada que ver.

E: -En el común de la sociedad, ¿Cómo consideras que se utiliza el término Discapacidad?

G: -Mirá lo que pasa es que hay mucho... hay muchas cosas que por ahí salieron ahora y la gente no se informa, porque ponele nosotros, ya somos docentes y creo que conocemos un poco, porque creo que es propio de nuestra carrera, que teníamos que informarnos. Pero hay mucha gente que no es docente y no está mucho en ese tema y ponele también hay gente grande que se queda con lo de antes ¿Viste?, con que son anormales, enfermos y eso, ¡horrible la verdad! Por ejemplo, mis viejos, voy a tomar como ejemplo a ellos porque son los más cercanos que tengo, que como que están en el tiempo de antes, de que son enfermos, entonces yo les expliqué que eso ya no se piensa así y así empezaron a entender un poco. Antes de saber más, incluso nosotros... porque no es que nuestra carrera nos va a formar totalmente, hay cosas que se dejan de lado, ellos mismos lo decían y que te dan todo en el último año... pero por ahí, estaría bueno darlo desde el primer año. Perdón por mezclar todo, pero a nosotros nos pidieron en el instituto que dejemos una reseña de lo que tendrían que mejorar y pusimos que hay cosas por ejemplo que tendríamos que empezar a trabajar desde los primeros años y con más profundidad.

E: -¿Vos me hablás del tema de la discapacidad y el trabajo docente?

G: -Claro, claro. Tener más capacitación, en los primeros años porque ponele yo, tuve en una de las prácticas la oportunidad de ir a la escuela integral, en segundo año, y ahí pude ver un poco sobre ese tema, hablar con los docentes que daban clases ahí, pero otros compañeros no, ahí en el profesorado es como que se ve todo el tema de la discapacidad o las adaptaciones que les tenemos que hacer, muy por arriba. Algo de eso se da más que nada en el último año, que está el taller de Alteridad y Diversidad, que estuvo bueno. Pero esos talleres van cambiando todos los años en el profesorado. Son talleres los que tenemos pero nada más. Mirá, tenemos una sal terrible nosotros para los talleres porque justo, la vez que yo los tuve faltaba mucho la profe, o era feriado o había paro. ¡No increíble! Que se yo, quizás tendrían que habernos informado más, o agregar otro taller... una materia más precisa de eso, porque pienso que de cómo trabajar con los chicos con discapacidad también nos tendrían que enseñar, o al menos conocer un poco más y tener más recursos. Otra idea, que se me ocurre ahora hablando con vos, hacer un poco más de prácticas en las escuelas, por ejemplo, coordinar más con la escuela integral, para que todos tengan la oportunidad de ir, todos los estudiantes, de ir al menos una semana o dos y hacer prácticas ahí también, que lleven más tiempo. Yo sé que por ahí puede ser difícil, porque a veces los chicos de la escuela integral se pueden alterar con gente nueva, pero hacerlo con tiempo, con cuidado. Creo que eso sería importante, porque ahora te recibís y te encontrás con chicos con distintas dificultades y que se los busca integrar en las escuelas.

E: -En relación a esto, yo iba a consultarte ¿qué opinión tenés acerca de los procesos de Inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas comunes?

G: -La verdad que me parece que está bueno, está re bueno porque así lo integran más a la sociedad. Si vos te ponés a fijar, ya comparten en la escuela y por ahí después pueden juntarse a jugar por

ejemplo, y si no comparten es más difícil y entonces que ya se integren desde la escuela a mí me encanta. Pero por ahí me parece que en la escuela no tendría que tener solo mi compañía como docente, sino también tener su docente específico, el que realmente se formó para darle a ese chico. En (nombra una ciudad) hay un instituto para estudiar la carrera de maestra especial. A mí me encanta que se integren los gurises, pero a mí me gustaría también que las docentes que estudiaron para eso estén ahí, porque por ahí yo no voy a tener la misma paciencia que le pueden tener ellas, te estoy hablando en general ¿Viste?, porque te puede tocar cualquier tipo de chico, y si tenés quince chicos más, por ahí estaría bueno ese acompañamiento. Pero sí me gusta mucho la idea de la integración.

E: -¿Pensás que hoy en día las Escuelas Comunes pueden considerarse inclusivas? ¿Por qué?

G: -Bueno... me parece que eso va en la estructura de la escuela y en el docente, porque aunque vos no lo creas, el docente es el que está con los gurises ¿Cómo explicarte?, a ver... Hay escuelas a las que no les interesa, puede ser que le hagan burla a un chico y no le dicen nada. Nosotros en el profesorado teníamos testimonio de otras compañeras, que contaban que la coformadora llegaba al aula, saludaba y siempre se tomaba el tiempo de hablar un ratito sobre eso, del tema del bullying de los valores.

E: -¡Qué bueno!, si una de tus compañeras me había comentado sobre eso.

G: -Sí, súper bueno, porque yo creo que desde ahí a los chicos los están culturizando ¿Viste?, entonces yo creo que eso es algo más personal del docente, de tomarse el tiempo de charlar con los gurises de eso. Desde mi punto de vista, creo que yo también como docente también debería como en este caso dar el ejemplo, respetar y enseñar sobre eso. Creo además que eso tiene que ver con los directivos, va también en su responsabilidad que las escuelas integren, porque a veces el docente no se puede mandar o sea por ejemplo decidir hacer esto o aquello con otro docente o darle sugerencias a otros docentes porque somos colegas ¿Entendés?, entonces esos ajustes me parece que lo tienen que hacer los directivos, más que nada la vicedirectora que tiene que presionar más para buscar la forma de integrar a todos los chicos y también que se trabaje en equipo. Así que si realmente se tiene un buen equipo directivo se marcha bien, si no está todo despelotado bueno... ¡vos velo!

E: -Respecto a lo que significa la práctica docente con niños con discapacidad ¿Cuáles creerías que serían tus aprendizajes así como tus mayores dificultades en el trabajo con estos niños?

G: -Dificultades... mirá, a ver dejáme pensar... creo que tendría que armarme de mucha paciencia, porque por ejemplo si hay un chico con discapacidad que no quiere trabajar, hacer las actividades yo no puedo retarlo, porque eso lo podría afectar, por los problemas en su cabeza. Hay muchas cosas que tener en cuenta, creo que esa sería mi mayor dificultad a la hora de enseñarle, que no quiera trabajar y qué hacer ahí. Después otra dificultad es el tiempo, el tiempo es esencial, porque si estás vos solo con treinta gurises y ponele hay cuatro con muchas dificultades, ahí creo que estaríamos en el horno, porque no podría darles

clase directamente, porque creo que me centraría en esos cuatro, el tema son los otros que pueden trabajar bien. Y creo que centrarme en los que más dificultades tienen también afectaría a los que no.

E: -¿Y los aprendizajes que podrías tener del trabajo con ellos?

G: -Bueno... yo creo que aprendería una cantidad, porque tendría que buscar muchas estrategias, estudiar mucho para poder enseñarles y que aprendan. Así que aprendería mucho en ese sentido, o sea cómo posicionarme en ciertos momentos, ver la situación, por ejemplo si les cuesta matemática, llevarles fotocopias con actividades diferentes, que se adapten a ellos los contenidos.

En retrospectiva y a partir de lo que fue surgiendo durante la entrevista Ahora que ya terminaste tu etapa de Formación Inicial Docente, a partir del recorrido que tuviste por la carrera y lo que fue surgiendo en esta entrevista:

E: -¿Cuál es la percepción que tenés sobre tu preparación/formación para la práctica docente con niños/as con discapacidad?

G: -Eeh malísima, que querés que te diga. Si bien este tema como todo, es algo que se va aprendiendo de a poco y en el aula que te toque, pero como te dije hoy también hay docentes que estudian para la educación especial y hay una escuela integral para esos chicos o sea si vos me preguntas, me parece que en esos lugares está más centrado lo pedagógico para ellos y si tienen alguna discapacidad leve digamos, y que vaya a la escuela común...es un gurí más, habría que adaptar y recortar cosas y nada más, o sea tendría que enseñarle los mismos contenidos pero más simples o con otras estrategias.

E: -Al mismo tiempo, ¿Cuáles son para vos las principales necesidades en este instituto de enseñanza superior a nivel de formación, capacitaciones o prácticas en relación a la tarea docente con estos niños?

G: -Mirá yo venía pensando mientras hablábamos... creo que debería haber una o dos semanas más de prácticas en las escuelas, no hay mejor aprendizaje que ir a lo concreto, ir a las escuelas, porque ahí aprendés más, porque yo de toda la teoría que vi en estos siete años, me acuerdo muy poca, pero si no me olvido de toda la práctica que tuve, o sea cada experiencia de práctica que tuve ¡no me la olvido más! Entonces yo creo que si se pudiera poner alguna materia específica sobre discapacidad, también tendría que hacerse una práctica que se relacione con eso. Algún taller también, como hacía una profesora que durante todo el año nos iba comentando de chicos con diferentes vivencias, diferentes problemas y podíamos trabajar sobre esa experiencia. Creo que tendría que haber más práctica en general y si es en aulas con chicos con algún problema o discapacidad mejor, para tener esa experiencia, vivirla, pero ir más en las escuelas, ayudar al docente, observar, lo que sea. La verdad que el instituto tiene muy buena formación, no te puedo decir que no, porque es muy bueno, te preparan bien, son re exigentes, pero tienen detalles como todos, y ahora hablando de esto de la discapacidad con vos creo que estaría bueno apuntar un poco más a eso.

E: -¿Por tu cuenta has investigado, leído o realizado alguna capacitación sobre el trabajo docente con niños/as con discapacidad?

G: -Eeh... no no, por el momento no, la verdad que a veces querés terminar la carrera, venís a mil y todavía... no me he tomado el tiempo de hacer cursos y eso... pero no he hecho, tendría que hacerlos la verdad y no sólo de discapacidad porque hay muchísimos otros temas digamos que uno tiene que seguir aprendiendo.

Para finalizar

E: -¿Qué te pareció la entrevista? ¿Hay algo más que quieras agregar?

G: -La verdad la entrevista me pareció muy buena, tocó distintos puntos, las preguntas estuvieron buenas porque está genial poder hablar de estos temas que por ahí uno no se pone a pensar mucho. Y te deseo mucha suerte para tu trabajo, espero que la charla te sirva para poder terminarlo.

E: -Muchísimas gracias G, por tu tiempo y disposición, realmente te agradezco.

2.5 Entrevista estudiante D

Entrevista N° 5 del día 29 de Marzo de 2022 Nombre: D Edad: 26 años

Inicio de la carrera Para empezar la entrevista, quisieras contarme:

E: -¿Qué fue lo que te motivó a comenzar el Profesorado de Educación Primaria?

D: -Bueno lo que me motivó a mí... en realidad yo quería estudiar otra cosa para ser veterinario o ingeniero agrónomo, algo relacionado con el campo, porque yo vivo en el campo, y bueno, pero para irme a estudiar esas carreras tenía que irme a Santa Fe o a Oro Verde, entonces el gasto iba a ser muchísimo entre el alquiler, colectivo y eso. Entonces primero me fui a la Escuela Almafuerte, empecé ahí y bueno... después de dos años me volví a mi casa, acá en el campo cerca de (nombra su ciudad) porque todos los amigos con los que había empezado ninguno seguía, así que me quedado sólo ahí. Cuando me vine me podría haber cambiado de carrera, pero bueno yo dije ya que empecé esta de primaria la termino. Así que así empecé el cursado y todo, al momento de dar clases en la residencia ahí realmente me gustó lo que estaba estudiando, estar en la escuela, darles clase a los chicos, con todo lo que implica.

E: -Que bueno, esto es lo que me dijeron varios de tus compañeros.

D: -Sí, es que la mayoría estudió porque en ese tiempo cuando empezamos no había otra cosa para estudiar en (nombra su ciudad), y bueno era una linda salida laboral también. Y bueno nosotros en el caso de práctica tres, de tercer año fue virtual, al principio no sabía cómo lo íbamos a hacer o sea... fue re loco lo que pasó con la pandemia... nunca pensé que se podía dar clases fuera de lo tradicional es otra cosa... de estar en la escuela digamos, pasas a algo totalmente nuevo, creo que incluso para nuestros profesores poder encarar la virtualidad fue otra cosa. O sea planificábamos, en mi caso hice videos explicando los temas, las actividades y después se los mandaba a mi coformadora, si ella me daba el ok, ahí recién se los mandaba a los chicos. O sea que recién estar con los chicos frente al aula fue el año pasado en la residencia, me tocó quinto grado, eran veinticinco chicos, la verdad que muchos, pero un lujo. Sabían una cantidad y se llevaban bien entre ellos, yo por ejemplo preguntaba algo, a mí me tocó circuito productivo, y todos querían responder, siempre alguien me respondía de lo que preguntaba... ¡eso estaba buenísimo!, porque a veces es feo que nadie te responda nada y quedar en silencio ¿Qué hacés ahí?. En el instituto hablaba con otras compañeras que se le hizo más difícil porque al preguntar algo capaz ningún chico le respondía, entonces ahí tenían que empezar a indagar de otra manera, explicar y hacer otras preguntas. Además por ejemplo en mi planificación, mis docentes me decían que era muy elevado, muy difícil para los chicos, probé y funcionó bien. La coformadora, me dio el ok, los contenidos estaban bien, me comentaban que ellos venían trabajando así desde primer grado y que sabían un montón. Al ser tanta cantidad de chicos y que todos tengan conocimientos, se me hacía más llevadero en mi práctica. Re bien. Eso sí cuando empezaban a hablar, ¡no había forma de pararlos! Al principio, cuando me dieron el grupo, pensé ¿Qué hago con veinticinco chicos?, pero gracias a dios pude llevar bien la práctica y la residencia, así que calculo que con menos chicos también voy a poder. Después cada experiencia va a ser diferente y claro para tener verdadera experiencia voy a necesitar como cinco o seis años de trabajo, porque te digo la verdad, al principio llegás y estás tenso en todo momento, hasta que con los días, se te va pasando.

Discapacidad Para continuar, vamos a tomar el tema de la Discapacidad

E: -*Podrás comentarme, ¿Qué representa para vos el tema de la Discapacidad?*

D: -Bueno, espero no decir ninguna pavada, para mí la discapacidad... no sé cómo decirte, es algo que todavía los chicos no han podido desarrollar, que les lleva más tiempo, eso no significa que sea diferente al resto, sino que en la escuela por ejemplo, tenemos que encontrar las herramientas necesarias para que él aprenda... no sé si sería... como para que él pueda relacionarse y estar en la sociedad. Por ejemplo, si tengo un chico en silla de ruedas, para ingresar a la escuela, no es que él tenga que buscar la solución para poder entrar, nosotros como docentes y como institución, la escuela como institución tiene que adaptarse a lo que el chico necesita, hacer rampas, que las puertas sean anchas, para que así se pueda sentir bien y sobre todo ser educado, porque que un chico ande en silla de rueda no quiere decir que no pueda aprender. Te digo, si yo por ejemplo tengo un accidente y me cortan una pierna y uso silla de rueda o muletas, si la escuela no me permite esos accesos a mí como docente también, porque puede ser un

estudiante como un docente con discapacidad, yo no podría ir a dar clase. Y después yo creo que nosotros, como docentes no nos educaron para trabajar con chicos con discapacidad, como que nos dieron las bases solamente, muy poquito. Creo que necesitaría mucha ayuda si me toca un chico con discapacidad. Porque a nosotros nos dieron todo eso del PPI, del trabajo con la MOI, más o menos te enseñan de eso, pero a la hora de llevarlo a la clase no sé cómo es. Seguramente intentaría hablar todo el tiempo con la MOI para ver qué hago o cómo lo hago.

E: -¿Tenés alguna vivencia o experiencia personal/laboral con algún niño con discapacidad?, si es así, quisieras describirla.

D: -Bueno no, a mí en las prácticas no me tocó, ni en la residencia ni antes, conozco gente con discapacidad pero no...o sea he tenido trato y todo bien, pero hablar nomás, en ese sentido bien, creo que siempre hay que respetar a la otra persona, tenga o no discapacidad, tratarlos en lo posible como uno más. Pero como docente, de enseñarle a alguien con discapacidad o algo así no. Lo que sí hay veces...en la residencia me pasó... por ejemplo yo adentro del aula tenía dos chicos que no tenían ningún problema ni nada... pero eran más lerdos, quizás les costaba un poquito más aprender y tenía cuatro que hacían re rápido todo, así que hablé con la coformadora si se le podía dar más actividades a los que terminaban rápido o actividades más complejas, como para que tarden un poquito más. Ella me dijo que no, porque los otros chicos se iban a sentir discriminados porque tenían actividades más sencillas. Entonces me decía que yo tenía que darles por ejemplo quince minutos para terminar, decírselos y si terminaban antes tenían que esperar, entonces ¿Qué pasaba?, esos chicos terminaban y se ponían a charlar entonces los demás imposible concentrarse. Hablan porque se aburren y está bien son chicos ¿qué van a hacer si no? Entonces a veces la brecha entre los chicos no sabés cómo manejarla. Porque si le das más actividad los estás adelantando, pero si no le das se aburren y distraen al resto, no sé cuando me toque estar a mí al frente del aula, cómo lo voy a hacer, cómo lo voy a manejar.

E: -En el común de la sociedad, ¿Cómo consideras que se utiliza el término Discapacidad?

D: -Yo creo que de a poco va cambiando, eso es lo que yo creo, porque se busca... por ejemplo escuelas más inclusivas y que los docentes vean esto de otra manera, antes sólo se los excluía y todo eso. Y a ver para mí... Yo lo veo así, es algo común o va a ser algo común querer que esos chicos formen parte de la sociedad. Y muchas veces los que los discriminan son los adultos, porque a veces los chicos están jugando y juegan entre todos ni se fijan si alguno tiene algo o no. Y a veces yo escuchaba a docentes que decían tengo diez chicos y dos con discapacidad, o algo así, dos con síndrome de down. Entonces me parece, que en general te digo, en la sociedad como me preguntabas, el que siempre termina discriminando es el adulto, como que el adulto tiene que aprender a medir un poco las palabras... las palabras que usa para nombrar los chicos con discapacidad, porque siempre es con el tema del prejuicio o hasta a veces como insulto...viste que a veces se usaba o se usa ¡Qué sé yo!, el discapacitado, el anormal, hasta mogólico, entonces como adultos tendríamos que tener más en cuenta eso. Porque por lo general, los chicos juegan y no se excluyen, ahí en la escuela donde hice la residencia había una nena con

síndrome de Down y ella jugaba con los compañeros y re bien, era una más. Muchas veces es la mirada del adulto.

Formación inicial docente Pasando al tema de la formación en el Profesorado, quisiera preguntarte:

E: -¿En algún momento tuviste alguna asignatura específica o dentro de alguna de éstas se abordó la temática de la discapacidad en niños/as?

D: -Sí, creo que dentro de alguna asignatura. Y también con JC, no me acuerdo cómo se llamaba la materia, fue en el segundo año de cursado y este último año hubo un taller de Alteridad, donde se abordó un poco, por arriba nomás el tema de la discapacidad y se trabajaba más que nada el tema de los PPI y eso, el tema de la MOI, de los acompañamientos y cómo debe ser eso, todo lo trabajamos el último año.

E: -¿Por tu cuenta has investigado, leído o realizado alguna capacitación sobre el trabajo docente con niños/as con discapacidad? ¿Este es un tema que te interese o preocupe en algún punto?

D: -No, no. Siéndote totalmente sincero no he hecho nada la verdad. O sea, capacitaciones y estudiar sobre esto todos lo tenemos que hacer, porque la verdad nunca sabemos cuándo nos va a tocar un chico con discapacidad en el aula, seguramente en algún momento nos va a tocar... y ahí tendríamos que empezar a estudiar capacitarnos, más ahora que en casi todas las escuelas se trabaja así con proyectos, con los PPI y desde otra mirada de escuelas inclusivas y todo eso, la verdad pensándolo tendríamos que prepararnos mucho antes de que nos toque. Por ejemplo un taller de lenguaje de señas me gustaría hacer y si habría otro que trate de la discapacidad también, porque es algo con lo que no me siento bien preparado y tendría que estarlo.

Discapacidad y Trabajo Como Futuros Docentes

E: -Justo que tocás el tema de las escuelas inclusivas, ***¿Qué opinión tenés sobre los procesos de Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en las Escuelas Comunes?***

D: -Para mí está bien, porque si el sistema lleva verdaderamente a cabo lo que es el trabajo de la MOI, los psicopedagogos, los docentes y directivos, que trabajen todos en conjunto y se le pueda brindar lo mejor al chico, para mí está súper bien, que los chicos que tengan algún problema puedan asistir a la escuela común. Creo que el trabajo en conjunto va a beneficiar al chico y enriquecer a toda la comunidad educativa. Así que si el trabajo se hace bien, me parece bien que se los incluya.

E: -¿Pensás que hoy en día las Escuelas Comunes pueden considerarse inclusivas? ¿Por qué?

D: -Yyyy, hay escuelas donde hay cupos y otras escuelas que depende el chico te dicen que no. Por eso... o sea... yo creo que sí, se va trabajando para que sean inclusivas, calculo que esto se va a ir

mejorando año a año, va a llevar un tiempo que todas las escuelas sean realmente inclusivas. Es un proceso que va a llevar su tiempo como todo, hasta que todas las escuelas le puedan brindar la accesibilidad a todos, y no que esos chicos se tengan que adaptar a lo que la escuela dispone, sin duda hay que cambiar la cabeza de todos, los directivos, docentes, etcétera.

E: -Respecto a lo que significa la práctica docente con niños con discapacidad ¿Cuáles creerías que serían tus aprendizajes así como tus mayores dificultades en el trabajo con estos niños?

D: -A ver, a ver, déjame pensar. Creo que mi mayor dificultad sería que el chico no me entienda, que no me entienda cuando le explico la actividad, o que no pueda relacionarme con él. De mi parte digamos, capaz yo le estoy explicando algo, ver que no me entiende, entonces sería... tener que buscar las herramientas necesarias y la motivación necesaria para que él pueda aprender lo que le tengo que enseñar. Por eso te digo, que si me llegara a tocar un chico con algún problema, calculo que hablaría casi todo el día con la MOI, para preguntarle todo... calculo también que los primeros días hasta que lo pueda conocer más, porque vos podés planificar, adaptar las actividades, pero también tenés que conocerlo, ver cómo trabaja, cómo se maneja, y que haya un mayor acercamiento entre nosotros y conocer la dinámica para trabajar juntos, y capaz después ya no les pregunto más a la MOI. Pero en primera instancia sí, creo que preguntaría mucho, porque no sé cómo encararlo a lo primero.

E: -¿Y qué aprendizajes crees que tendrías?

D: -La verdad no sé, no tengo la menor idea qué aprendizaje, o sea por ejemplo, te puedo decir... si tengo un chico que es sordo, buscaría aprender lenguaje de señas para poder comunicarme con él, creo que también intentaría que los demás chicos del aula lo aprendan para que también se relacionen con él. Y después creo que depende del problema que tenga digamos... creo que ahí aprendería a buscar herramientas y estrategias nuevas que se adapten al chico, buscar la forma siempre de poder dejarle una enseñanza, los contenidos. En sí, no sé cómo manejarlos con ellos pero aprendería un montón.

En retrospectiva y a partir de lo que fue surgiendo durante la entrevista Ahora que terminaste tu etapa de Formación Inicial Docente, a partir del recorrido que tuviste por la carrera y lo que fue surgiendo en esta entrevista:

E: -¿Cuál es la percepción que tenés sobre tu preparación/formación para la práctica docente con niños/as con discapacidad?

D: -Yo creo que, como que en el instituto nos intentaron brindar todas las herramientas juntas este año, en el último año, que tocamos un poco el tema de la discapacidad y de los PPI. Para mí

tendríamos que estar mucho más preparados, empezar por ejemplo desde segundo año eeh...para mí las prácticas... ya desde segundo año tendríamos que ir más a las escuelas, porque entonces ahí ya conocés más y que en esos grupos haya chicos integrados, para que después a la hora de trabajar te toca un chico con discapacidad, ya podés saber mejor cómo se manejan los docentes, o sea estar ahí, preguntarle a ellos cómo hacen, verlo, y así creo que uno puede tener mejores herramientas después. Creo que hubiésemos necesitado más teoría y práctica en relación a la discapacidad y las integraciones en las escuelas, la verdad que cuando empezamos a trabajar, va a ser algo totalmente nuevo para nosotros. Yo creo que así la formación sería mejor, porque no creo que estemos muy preparados para enseñarles a ellos. Te digo esto, porque creo que tenemos que estar más en las escuelas haciendo prácticas, por ejemplo yo en tercero la hice virtual y después en el último año fui poquito tiempo, un mes y dos semanas en total y eso que de mi grupo, o compañeros fui el que más tiempo fui.

Para Finalizar

E: -¿Qué te pareció la entrevista? ¿Hay algún comentario o algo que quisieras agregar?

D: -La verdad que estuvo buena, estuvo buena la charla. ¿El trabajo lo entregás este año?

E: -Si, sí. Si todo marcha bien lo entregaría este año. La verdad gracias por haber aceptado formar parte, te agradezco.

D: -No, por favor. Cualquier otra cosa que necesites, vos avísame. Te deseo suerte para el trabajo.

E: -Dale, D, muchas gracias.

2.6 Entrevista estudiante ML

Día 31 de Marzo de 2022. Nombre: ML

Edad: 26 años

Inicio de la carrera Para empezar la entrevista, quisieras contarme:

E: -¿Qué fue lo que te motivó a comenzar el Profesorado de Educación Primaria?

ML: -Bueno, a mí me motivó mucho el cariño que le tengo a los gurises, me gusta poder hacer recursos y poder brindarle conocimientos a ellos y bueno también lo estudié porque en mi familia, especialmente la de mi papá todos son docentes, así que bueno... probé hacer otra carrera en Paraná, pero no, la que más me motivó y más me encantó fue la docencia. Yo creo que lo que más me llamó

fue eso, como te dije, poder brindarles conocimientos a los gurises, y también hacer distintos recursos y que aprendan a partir de ellos.

Discapacidad Para continuar, vamos a tomar el tema de la Discapacidad

E: -*Podrás comentarme, ¿Qué representa para vos el tema de la Discapacidad?*

ML: -Para mí... ¡Qué pregunta! No sé, no sé cómo describirla, siempre cuando dicen así, esa palabra discapacidad, es como que alguien tiene alguna dificultad ¿Viste?, en algunas cuestiones, ya sea... no sé cómo explicarte... cuando decís discapacidad me voy a que tiene no sé, problemas, de conocimiento, para aprender o también algo físico puede ser, que no tenga movilidad o sea ciego. Pero no sé cómo decirte una definición. Por ejemplo nunca pregunté del tema o nunca lo vi en las prácticas que fui haciendo, pero si me decís discapacidad... Pienso en alguien que tiene un problema y que es una dificultad para esa persona tener ese problema.

E: -*¿Qué pensás sobre la Discapacidad en los Niños/as?*

ML: -Y pienso que tienen problemas para entender las cosas por ejemplo o para hacer cosas de la vida cotidiana. Que por ejemplo, si vos le explicás algo... capaz que tienen una pequeña dificultad a la hora de entenderla. ¿Me entendés? No sé a través de qué ellos pueden eeh... pueden entender el tema que el docente les está dando.

E: -*¿Tenés alguna vivencia o experiencia personal/laboral con algún niño con discapacidad?, si es así, quisieras describirla.*

ML: - No nunca, nunca, nunca. Tampoco en mi práctica tres o en la residencia me tocó hacer un PPI o hacerle algo individual para algún niño que vaya más lento en los temas de aprendizaje. No me tocó, no he tenido todavía, ya este año que si dios quiere empiezo a trabajar seguro me va a tocar hacer algún PPI o algo de eso.

E: -*En el común de la sociedad, ¿Cómo consideras que se utiliza el término Discapacidad?*

ML: -Y sí que se yo... es como que viste, que dicen discapacidad y como que ya piensan mal, yo siempre he escuchado... la mayoría de la gente siempre algo tiene para decir... como por ejemplo ¡Fo, pobre es discapacitado! ¿Me entendés? Y yo la verdad que cuando me dicen eso no opino nada, no digo nada porque ¿Qué sé yo?, no me gusta que lo digan así, porque siempre tuve respeto más que nada. Hace un tiempo me tocó ver a un chico en un negocio eeh... siempre lo he visto en la ciudad y pasa que la gente lo agarran para reírse de él y no me parece justo que se rían, a mi no me gustan esas

cuestiones, no me gusta que se rían de esas personas y yo prefiero ni hablar la verdad. De no hablar de ese tema, pero siempre yo respeto, si pasan por ejemplo al lado mío los saludo, siempre respetando.

E:-*¿Qué opinión tenés sobre la distinción que se hace habitualmente entre normal o anormal para referirse a la persona con discapacidad?*

ML: -Sí, si son personas con discapacidad siempre... mirá me parece rara esa distinción no está buena, quienes somos nosotros para decir quién es normal y quién no... pero me pregunto ¿Por qué ellos no aprenden? o ¿Por qué ellos son así y nosotros de otra manera?, viste que nosotros podemos entender mejor las cosas, nosotros no tenemos ningún problema para entender u otras cosas más a comparación de ellos, que les cuesta un poco más. A ellos les debe costar, como te dije, no sé les debe costar hablar, entender, tal vez algunas cosas haya que repetirlas como por ejemplo en los juegos, o en otras cosas también. Eso opino yo.

Formación inicial docente Pasando al tema de la formación en el Profesorado, quisiera preguntarte:

E: -*¿En algún momento tuviste alguna asignatura específica o dentro de alguna de éstas se abordó la temática de la discapacidad en niños/as?*

ML: -Materia específica no, pero teníamos esos talleres, que duraban todo el año yo estuve seis años haciendo la carrera, pero el tema de la discapacidad, quizás algo en los primeros años, pero era muy poco. Igual los talleres, no eran como un curso por ejemplo, que vas y te sentás, escuchas profundamente de un tema. Yo por ejemplo, el taller de lenguaje de sordos no lo hice, porque no me tocó, lo habían cambiado e hice el de alteridad que me correspondía. Pero de la lengua de seña, nos enseñaron en alguna materia por ejemplo algunas letras del abecedario, eso estuvo muy bueno, porque uno debería aprender a comunicarse con ellos.

E: -*¿Por tu cuenta has investigado, leído o realizado alguna capacitación sobre el trabajo docente con niños/as con discapacidad? ¿Este es un tema que te interese o preocupe en algún punto?*

ML: -Sí, en realidad no, nunca leí algo del tema de la discapacidad y la docencia, pero sí me gustaría algún día, como vos dijiste, hacer un curso o algo, me gustaría, pero nunca me sumé a alguno. Cuando empiece a dar clases, voy a tener que seguir estudiando y seguramente me toque algún chico con discapacidad así que ahí arrancaré a full a estudiar sobre eso o del problema que tenga. Sí, me gustaría, me gustaría porque como veníamos hablando, puede ser que ahora que empiezo a trabajar en cualquier institución se me presente algo así y yo te puedo decir cómo lo pienso abordar y cómo lo pienso hacer, pero la verdad que ahí en el momento no sé qué haría, si me gustaría estar más preparada, con más cursos por ejemplo. Ver otros temas, otras cosas, pero más que nada tener más recursos, que no sean

siempre los mismos, por ejemplo videos, eso es siempre lo mismo, pienso que debe haber otra manera de abordarlo.

E: *-Siguiendo con las prácticas que realizan durante sus trayectorias formativas y fundamentalmente en la Residencia ¿Podrías describirme en qué consistían?*

ML: -Hice la residencia en (nombra la escuela), en sexto grado. Me tocó abordarla con dos compañeras, éramos tres en total, una en sexto A, otra en sexto B y otra en el C. Mis coformadoras eran tres, porque bueno ellas se iban rotando en las distintas áreas, de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se iban rotando en los cursos y eso estaba bueno. Por ejemplo a la hora de planificar a mí me tocó ciencias sociales y naturales, igualmente con mis compañeras nos íbamos ayudando, armamos el proyecto, lo entregamos en dirección, en realidad primero a nuestros profesores y una vez que lo vieron y aprobaron lo abordamos en las aulas.

E: *-¿Y cuánto tiempo estuvieron haciendo las prácticas en la escuela?*

ML: -Tuvimos diez días de observación y bueno con este tema de la pandemia una de las coformadoras tuvo covid así que tuvimos que aislarnos, tuvimos quince días de espera para reincorporarnos. Así que al final fueron cinco días de observación, diez de ayudantía y quince días que dimos clases en las aulas, de lo que fuimos planificando. Ahí, vi que por ejemplo que algunas docentes van más rápido con lo que planifican que otras, y eso es complicado ¿Viste?, pero bueno creo que eso es una cuestión de tiempo, de adaptarse y entender cómo trabaja el otro también, tiene que ver mucho con coordinar con tus compañeras, llevarse bien y coincidir.

E: *-Sobre las prácticas de los años anteriores, ¿Qué me puedes comentar?*

ML: -Bueno sí, de práctica tres no te puedo decir mucho porque la hice virtual, porque en sí no estuve con ninguno de mis estudiantes, yo hice con un tercer grado, también planifiqué con mis compañeras, estábamos en plena pandemia que nadie se podía juntar, esto y que lo otro, así que a veces se complicaba la planificación, al final fue una linda experiencia, ¿qué te puedo decir?, cincuenta y cincuenta. Fue lindo pero no pude tener el contacto con los chicos, más que por videos que grabábamos, me hubiera gustado poder brindarles los conocimientos personalmente a los chicos. Como que les di las clases, o sea le mande los videos y que las mamás las hagan, porque en realidad, en la gran mayoría, así era el tema. Recién pude tener el contacto ahora en la residencia, experiencias totalmente opuestas.

Discapacidad y trabajo como futuros docentes

E: -Podrías decirme ¿Qué opinión tenés sobre los procesos de Inclusión Escolar de niños/as con discapacidad en las Escuelas Comunes?

ML: -Bien, en cuanto a eso que me preguntás lo considero algo bueno, por ejemplo, en la residencia me tocó un chico que tenía los ojitos desviados ¿Viste?, entonces un día mi coformadora me dice: yo pregunté a los directivos si no era necesario mandarlo a la escuela especial. Y no, no hacía falta porque él tenía esa dificultad nada más, pero después él podía escribir y ningún problema, lo que si se le llevaban las fotocopias con letras más grandes y ocupaba hojas más grandes por su problema en la vista. Pero entender, entendía bien ¿Viste? A mí me parece que la inclusión es muy buena, lo que pasaba y no me gustaba te digo la verdad, era que en el aula todos hacían grupo menos con él, iban para un lado, iban para el otro, pero nunca con él, entonces yo dije ¿Pero por qué?, no conmigo no, no me gustaba eso de que estuviera solito. Me decía ¡Seño, no entiendo!, entonces ahí iba y le explicaba varias veces, con paciencia que tengo mucha, con tranquilidad tanto a él, que para mí era especial, como a los otros, que me hacían explicarle como veinte veces, pero no porque no entendían, sino que no escuchaban. Así que bueno, a mí no me gustaba que lo excluyan, que no hagan grupo con él, así que yo lo hacía integrar en los grupos porque él era re buenito. Son gurises, así que bueno... hay que empezar a enseñarles eso, yo intenté de que al menos mediante el trabajo en grupo, compartan con él.

E: -¿Pensás que hoy en día las Escuelas Comunes pueden considerarse inclusivas? ¿Por qué?

ML: -¿Las escuelas comunes?

E: -Sí, sí, las escuelas comunes.

ML: -Yyy sí, qué se yo, creo que están a medio camino, como te dije, viste a veces a esos chicos los ven como un problema y que se lo quieren sacar de encima ¿Viste?, es como un cincuenta y cincuenta, a veces se los quiere incluir y se trata de trabajar para eso y otras veces en la escuela se lo quieren sacar de encima. Yo creo que eso también depende de la institución y de la docente, de cómo se trabaje, de los proyectos que se armen y de los contenidos, que se los adapte por ejemplo. Por eso creo que es como que la inclusión está a medio camino, faltan un montón de cosas por hacer, seguramente eso incluya a la escuela y a los docentes.

E: -Respecto a lo que significa la práctica docente con niños con discapacidad ¿Cuáles creerías que serían tus aprendizajes, así como tus mayores dificultades en el trabajo con estos niños?

ML: -Bueno, creo que la dificultad poder saber qué es lo que le está costando a él y poder integrarme a él, poder entenderlo qué es lo que le está pasando, qué es lo que le cuesta, me parece que tendría que ver cómo trabaja, o sea cómo se desenvuelve y ahí tendría que llevarle distintos recursos y

herramientas seguramente diferentes para que pueda trabajar. Y bueno preguntar, porque desde la escuela siempre te van a avisar ¿viste?, siempre te lo avisan o te lo dicen de alguna manera, pero creo que viéndolo en el aula ahí te das cuenta de qué es lo que le pasa y necesita y brindarle distintos recursos, no ir siempre con lo mismo, para que así pueda conocer otras cosas, probar a ver cómo se desenvuelve y ver también qué entiende y qué no entiende.

E: -¿Y los aprendizajes que podrías tener?

ML: -Y creo que se relacionaría con lo anterior, con poder integrarlo al grupo, también aprendería yo a cómo tratarlo a él, a vincularme con él y sobre todo cómo brindarle los conocimientos necesarios para que aprenda más que nada. Brindarle todos los aprendizajes posibles y yo tampoco sé todo, menos con los chicos con discapacidad, así que en el camino iría aprendiendo sobre todo este tema, creo que va a ser una tarea compleja digamos, pero intentándolo creo que todo se va a poder.

En retrospectiva y a partir de lo que fue surgiendo durante la entrevista Ahora que ya terminaste tu etapa de Formación Inicial Docente, a partir del recorrido que tuviste por la carrera y lo que fue surgiendo en esta entrevista:

E: -¿Cuál es la percepción que tenés sobre tu preparación/formación para la práctica docente con niños/as con discapacidad?

ML:- Yyy, no no... bueno no sé cómo decirlo, qué sé yo, me parece que tenemos la formación básica en general, pero de nuestro trabajo con niños con discapacidad poquito digamos. Yo siento que debemos enfrentarnos a cualquier situación, cuando empecemos ahora todo va a ser nuevo, hay muchas integraciones ahora... qué sé yo, creo que podrían habernos preparado mejor en este tema, porque como te dije, siempre fue por arriba, nada en relación a esto se tocó con más profundidad, así que al cien por ciento preparados no estamos.

E: -Al mismo tiempo, ¿Cuáles son para vos las principales necesidades en este instituto de enseñanza superior a nivel de formación, capacitaciones o prácticas en relación a la tarea docente con estos niños?

ML: -Sí, ahora pensándolo, me gustaría que haya un cambio, que haya en la institución un taller, una materia o algo, que nos brinde más conocimientos, recursos o herramientas para que si nosotros no llegamos a encontrar con una situación así... o sea que en el aula tengamos un niño con algún problema, poder saber cómo enfrentarlo ¿Viste?, y poder estar mejor preparados para una situación así, que sería necesario un taller o algo así que sea más profundo en ese tema porque la verdad que a lo largo de la carrera no lo tuvimos, también puede ser una capacitación o un curso.

Para Finalizar

E: *-¿Qué te pareció la entrevista? ¿Hay algo más que quieras agregar?*

ML: -No, no. La entrevista me pareció que estaba buena, creo que hiciste las preguntas necesarias. Muy lindas las preguntas, también como te dije, me gustaría que haya más capacitaciones, entrar más al detalle de lo que sería nuestro trabajo con estos niños, la verdad ahora hablando de todo esto con vos me di cuenta, que por ahí nos falta prepararnos más.

E: -Bueno, ML gracias por tu tiempo y por participar de mi investigación.

ML: -No por nada, espero que tengas suerte.