

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

*Representaciones sociales de docentes y directivos de
una escuela primaria de Entre Ríos en relación a la
inclusión del alumnado con discapacidad.*

Autora: Paula Silveira

Dirección: Carolina Joannas

Paraná, 15 de Mayo de 2024



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



UADER

FHAYCS

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE
RÍOS**

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

**Trabajo Integrador Final para la obtención
del Título Licenciatura en Psicología**

Título: *“Representaciones sociales de docentes y directivos de una escuela primaria de Entre Ríos en relación a la inclusión del alumnado con discapacidad”.*

Investigación con Trabajo de Campo

Autora: Silveira, Paula

DNI: 40.046.647

Mail: paulasilveirac2@gmail.com

Directora: Lic. Joannas, Carolina

Mail: carolinajoannas@gmail.com

Paraná, junio de 2024

Resumen

A lo largo de la historia, el concepto de discapacidad ha experimentado una constante evolución. En nuestro país, esta transformación se ha visto reflejada en la promulgación de leyes y regulaciones que se han adaptado a las necesidades y nuevos ideales sociales, incluyendo la educación inclusiva.

En el presente Trabajo Integrador Final (TIF) para la obtención del título Licenciatura en Psicología, me propuse como objetivo realizar un acercamiento a la Escuela Primaria "Creer" N° 232 perteneciente al departamento de Concordia, provincia de Entre Ríos y conocer las representaciones sociales que el personal docente y directivo de esta institución posee en torno a su labor en el ámbito de la educación inclusiva con alumnos con discapacidad. Para lograrlo, utilicé una metodología cualitativa con entrevistas semidirigidas, explorando las representaciones sociales y su vínculo con las prácticas de inclusión. Para el análisis de los datos, establecí categorías a partir de lo expresado por las docentes, utilizando la técnica Frases Significativas de Díaz y Badano (2003).

La hipótesis central de esta investigación plantea que las representaciones sociales de los docentes ejercen una influencia directa sobre la inclusión escolar de estudiantes con discapacidades. Estas percepciones inciden en las decisiones docentes, su apoyo a la inclusión y su disposición para adaptar las prácticas pedagógicas. Si bien los docentes constituyen actores clave para la inclusión, este proceso también exige una capacitación continua, el apoyo de padres y familiares, y un equipo directivo enfocado en el desarrollo de estrategias y la supervisión de las actividades.

En base a los resultados obtenidos, llegué a la conclusión de que el contenido de las representaciones sociales de las docentes de la Escuela "Creer" sobre inclusión y discapacidad están marcados predominantemente por ideas del paradigma médico de la discapacidad, con un enfoque en las limitaciones funcionales de los estudiantes. A partir de las entrevistas, observé una dualidad entre el paradigma inclusivo y el integrador, con algunas docentes defendiendo la igualdad de oportunidades y otras centrándose en la adaptación del estudiante al entorno existente. La investigación también evidenció que la formación y el enfoque pedagógico de los docentes influyen profundamente en la percepción y la práctica de la inclusión en la escuela. En este sentido, la capacitación continua y un enfoque centrado en las necesidades individuales de los estudiantes son factores facilitadores de una inclusión efectiva. Las representaciones sociales también destacaron la importancia de la identidad institucional como elemento relevante en la construcción de una cultura inclusiva. Por último, las barreras edilicias fueron señaladas como un desafío significativo para lograr una inclusión exitosa en la institución.

PALABRAS CLAVE: DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN ESCOLAR, REPRESENTACIONES SOCIALES.

*“Enseñar no es
transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su producción
o su construcción.*

*Quién enseña aprende al enseñar
y quien enseña aprende a aprender”*

Paulo Freire

Agradecimientos

A mi mamá por su apoyo incondicional

A mi papá por su confianza

A mis hermanas por su amistad y compañía

Al amor de mi vida por ser mi confidente

A mi abuela por ser mi guía

A mis amigas de la vida y de la facu por su ánimo

A mi directora por su acompañamiento

A la universidad pública por la oportunidad.

ÍNDICE

1. CAPÍTULO I - DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA	1
1.1. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	1
1.2. PLANTEO DE INTERROGANTES	5
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.4. General:.....	5
1.5. Específicos:	5
1.6. SUPUESTOS O HIPÓTESIS.....	6
1.7. ESTADO DE DEBATE.....	7
1.8. MARCO TEÓRICO.....	12
El campo de la Psicología Educacional y los procesos de Inclusión.	12
Discapacidad: una construcción social.	14
Las representaciones sociales de los docentes.	17
Los docentes y la inclusión.	18
La discapacidad en la Escuela.	21
2. CAPÍTULO II - DIMENSIÓN METODOLÓGICA.....	27
2.1. Tipo de diseño	27
2.2. Unidad de Estudio	28
2.3. Unidad de Análisis.....	28
2.4. Tipo de muestreo	28
2.5. Técnicas de recolección de la información	29
2.6. Técnicas de análisis de datos.....	29
3. CAPÍTULO III - DESARROLLO.....	31
3.1. ANÁLISIS DE DATOS.....	31
La Institución frente a la diversidad.	31
Sobre el concepto de discapacidad.	38
Inclusión: entonces, ¿somos todos iguales o todos diferentes?	42
La escuela como productora de subjetividad.	46
La labor docente con inclusión y discapacidad.	50
4. CAPÍTULO IV - CONCLUSIONES	56
4.1. CONSIDERACIONES FINALES.....	56
5. CAPÍTULO V - BIBLIOGRAFÍA.....	59
5.1. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS.....	59
6. CAPÍTULO VI - ANEXOS.....	65
6.1. REGISTRO DE ENTREVISTAS.....	65
Entrevista N° 1: CAROLINA, Vice Directora. 20/09/23.	67
Entrevista N° 2: CELIA, Docente de 6° grado. 22/09/23.	78
Entrevista N° 3: VICTORIA, Docente de 5° grado. 25/09/23.	87
Entrevista N° 4: GRACIELA, Docente de 1° grado. 27/09/23.	98
Entrevista N° 5: MARIANA, docente de idioma inglés. 6/10/23.	107
2° ENCUESTRO. Entrevista N° 6: CAROLINA, Vice directora. 9/10/23.....	116
2° ENCUESTRO. Entrevista N° 7: CELIA, Docente de 6° grado. 11/10/23.....	124
2° ENCUESTRO. Entrevista N.º 8: GRACIELA, Docente de 1° grado. 13/10/23.	130
Entrevista N° 9: LUCRECIA, Docente de 3° grado. 25/10/23.	135

1. CAPÍTULO I - DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

1.1. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

La temática que escogí para la presente investigación es relevante y responde a problemáticas de la actualidad, ya que está vinculada con la educación y su impacto en la garantía del derecho a aprender de los niños en edad escolar obligatoria. Considero que este estudio representa un aporte significativo para comprender el proceso de transición entre paradigmas sociales y educativos, desde el paradigma médico hegemónico hacia el paradigma social de discapacidad y desde el paradigma de escuela integradora hacia el paradigma de escuela inclusiva.

En el año 2006, nuestro país sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en concordancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a la cual Argentina se adhirió como Estado Parte, ratificando y respaldando dicho acuerdo con el objetivo de garantizar los derechos sociales de las personas con discapacidad. El artículo 44° del capítulo VIII, denominado "Educación Especial", establece la modalidad del sistema educativo que asegura el derecho a la educación de las personas con discapacidades, tanto temporales como permanentes, en todos los niveles y modalidades. Además, establece medidas para garantizar una educación integral, inclusiva y accesible, como la provisión de personal especializado, la cobertura de servicios educativos especiales y la garantía de accesibilidad física en los edificios escolares, entre otras.

La inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo se fundamenta en el modelo social de la discapacidad, consagrado en la legislación educativa actual. Este modelo reconoce que las principales barreras que enfrentan las personas con discapacidad son de carácter social, y no inherentes a ellas. En este sentido, el entorno educativo se convierte en una herramienta fundamental para contrarrestar los efectos de la discriminación y la segregación, promoviendo la participación plena y equitativa de todos los estudiantes.

La educación juega un papel crucial en el desarrollo y la constitución de la subjetividad de los individuos. Como afirma Maltaneres (2020), desde la perspectiva de la Psicología, la educación "es la intervención que hacen los hombres sobre otros para moldear sus mentes, para introducirlos en la cultura, que no es otra cosa que humanizarlos, socializarlos y transmitirles a la vez la herencia cultural" (pág. 2). Esta afirmación cobra especial relevancia en el caso de los estudiantes con discapacidad, ya que la educación se convierte en una herramienta fundamental para garantizar su

acceso a oportunidades de aprendizaje y desarrollo, así como para promover su inclusión plena en la sociedad

Palacios (2008) postula que:

Las niñas y niños con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva — adaptada a las necesidades de todos y todas— como regla, reservándose la educación especial como última medida. (pág. 105).

En consecuencia, el modelo inclusivo y social se presenta como el enfoque ideal para el sistema educativo, en contraposición al modelo médico de discapacidad y al modelo de educación integrador.

El concepto de "representaciones sociales", utilizado en esta investigación, no posee una definición única y definitiva, sino que se concibe como una categoría en constante evolución y desarrollo. Moscovici (1981) las define como un producto de la actividad mental colectiva, reflejando la forma en que un grupo percibe el mundo. Este concepto se enmarca dentro del ámbito de la Psicología Social. Pichón Riviére (1982) introduce la idea del sujeto emergente, quien a la vez es productor y producto de su contexto social, influenciado por necesidades y deseos internos. Este concepto reconoce que los individuos no existen en un vacío, sino que están inmersos en un contexto social que construye sus creencias y conceptos a partir de vivencias y condiciones económicas y sociales. Además, el docente, como sujeto emergente, interactúa con su entorno, contribuyendo a su modificación mientras experimenta cambios en sí mismo. De esta manera, el docente, guiado por su contexto social, necesidades y deseos, orienta las prácticas de inclusión. Esto permite establecer vínculos entre las interacciones de los docentes, la inclusión y el alumnado con discapacidad.

Mi motivación para abordar esta temática se origina en mi experiencia como acompañante terapéutica (AT) de una niña con autismo llamada Sofía, durante los años 2022-2023. A partir de mi interacción con Sofía y con diversos docentes, surgieron interrogantes sobre las diferentes formas en que se llevan a cabo los procesos de inclusión educativa. A continuación, relataré brevemente algunas de las experiencias que me permitieron identificar la problemática que me propongo investigar.

A medida que transcurría mi trabajo como acompañante terapéutica, se hizo evidente la disparidad entre las expectativas de los padres y las de la institución escolar. Mientras los padres anhelaban la inclusión plena de Sofía junto a sus compañeros, la dinámica de la nueva escuela, novedosa para todos los involucrados, presentaba un panorama distinto. Sofía provenía anteriormente de un jardín de infantes con una filosofía educativa "liberal", reconocido en la ciudad por su enfoque poco estructurado. Sin embargo, el equipo terapéutico concluyó que esta modalidad no favorecía su desarrollo, ya que le permitía actuar sin supervisión y sin un horario establecido.

La Escuela "Creer" se encuentra ubicada en una zona céntrica del departamento de Concordia, provincia de Entre Ríos. Ofrece educación Primaria, Secundaria, Nivel Inicial y Maternal a partir de los 2 años de edad. Es una institución educativa nueva, fundada a partir de la Iglesia "Jesús es Rey", con la cual comparte el mismo edificio. Los pastores evangélicos de la Iglesia fundaron la escuela gracias a las contribuciones de los creyentes. En este sentido, cabe destacar que todas las docentes forman parte de la comunidad cristiana, al igual que la mayoría de los estudiantes.

Al ingresar a la Escuela Primaria "Creer", las primeras semanas estuvieron marcadas por el proceso de adaptación, el cual incluyó familiarizarse con los compañeros, los docentes y, principalmente, con el cambio en el contexto edilicio. Sofía pasó de un entorno al aire libre, con aulas tipo cabañas, a una escuela tradicional con bancos y pizarrones.

Transcurrido un mes desde el inicio de las clases, se llevó a cabo la primera reunión con los directivos y el equipo terapéutico. En esta instancia, la escuela solicitó limitar los espacios y horarios de Sofía con el objetivo de prevenir situaciones de riesgo y posibles molestias para el resto de los estudiantes. Ante esta petición, consideré imperioso diseñar estrategias específicas que atendieran las necesidades individuales de Sofía a través de un Proyecto Pedagógico Individual (PPI), fomentando su autonomía e independencia y manteniendo una rutina familiar y cómoda para ella, lo cual facilitaría su proceso de adaptación. Sin embargo, la respuesta inmediata de la directora fue que la institución no elaboraba PPIs. Este encuentro evidenció el contraste entre las expectativas de los padres y las demandas institucionales, lo que me brindó un primer indicio de que trabajar como AT en el ámbito escolar implicaría un desafío constante.

A medida que transcurría el tiempo, pude observar las diversas propuestas pedagógicas implementadas por las docentes. En el caso de la maestra de grado, ésta implementó varias estrategias para captar la atención de Sofía, como el uso del proyector y actividades diferenciadas en las áreas donde presentaba dificultades. Sin embargo, también me encontré con situaciones como la de la docente de Idioma Inglés, quien no logró establecer un vínculo con Sofía. En repetidas ocasiones, esta docente expresó su desconcierto sobre cómo evaluarla o qué nota numérica asignarle en la libreta de calificaciones, ya que el contenido de primer grado incluía actividades de reconocimiento y repetición de palabras en inglés, habilidades que Sofía no podía desarrollar debido a su ausencia de lenguaje verbal. Además, las canciones en inglés la ponían nerviosa, lo que la llevaba a escapar del aula hacia el patio en algunas ocasiones. A pesar de mis sugerencias para modificar algunas actividades y evitar las situaciones de estrés que le generaban las canciones, la docente no implementó los cambios propuestos.

La presente investigación surge de la incertidumbre que me generó la disparidad en las formas de implementar la inclusión educativa observadas entre las docentes con las que trabajé, lo cual me suscitó más dudas sobre cómo sería el modo de trabajar de las demás docentes de grado en la misma escuela. Esta situación me motivó a profundizar en cómo las representaciones sociales

sobre la discapacidad que poseen las docentes inciden en sus prácticas inclusivas hacia estudiantes con discapacidad en el contexto de la Escuela "Creer".

Esta investigación aporta relevancia académica a la carrera de Licenciatura en Psicología, proporcionando una comprensión más profunda de las dinámicas psicológicas y sociales que influyen en las representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión. A partir de este conocimiento, se podrán abordar dichas representaciones sociales con el objetivo de promover actitudes y prácticas más inclusivas por parte del cuerpo docente, lo cual redundará en el bienestar psicoafectivo y social del estudiantado. La relevancia disciplinar de esta investigación radica en su contribución al avance teórico y práctico del campo de la Psicología Educacional, así como en su capacidad para promover entornos escolares más inclusivos y equitativos para todos los estudiantes. Al explorar las dinámicas psicológicas y sociales que influyen en las representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión del alumnado con discapacidad, se amplía el conocimiento sobre cómo se forman y mantienen estas representaciones en el contexto educativo.

Este estudio cobra relevancia social en tanto que busca garantizar el cumplimiento de un derecho fundamental: el acceso a la educación de toda la población. A su vez, se presenta como una valiosa producción de conocimiento específico sobre la comunidad educativa elegida y sobre la comunidad de Concordia, Entre Ríos.

Tanto el Marco Teórico como el Análisis de Datos se basan en teorías provenientes de la Psicología Educacional, la Psicología Institucional, la Psicología Social y el Psicoanálisis. A pesar de la riqueza conceptual del material adjunto en el Estado de Debate y Marco Teórico, no se han encontrado datos o investigaciones que sirvan como antecedentes para el tema de interés en el departamento de Concordia, provincia de Entre Ríos, ni dentro de la institución escolar en la que se detiene el presente trabajo.

Finalmente, espero que esta investigación sirva de herramienta práctica para las futuras implementaciones de estrategias de inclusión al alumnado con discapacidad en los sistemas de educación primaria.

1.2. PLANTEO DE INTERROGANTES

La pregunta problema que tensiona esta investigación es:

¿Qué representaciones sociales tienen los docentes y directivos de la Escuela Primaria “Creer” N° 232 de la ciudad de Concordia en relación a la inclusión escolar del alumnado con discapacidad?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4. General:

Describir las representaciones sociales de los docentes y directivos de la Escuela Primaria “Creer” N° 232 de la ciudad de Concordia.

1.5. Específicos:

Indagar la historia de los docentes y directivos de la Escuela Primaria “Creer” N° 232 de la ciudad de Concordia.

Conocer el impacto de las representaciones sociales de los docentes y directivos de la Escuela Primaria “Creer” N° 232 de la ciudad de Concordia sobre la práctica educativa en inclusión y discapacidad.

1.6. SUPUESTOS O HIPÓTESIS

Para llevar a cabo una investigación cualitativa, los supuestos de investigación son esenciales, principalmente porque la realidad que se busca investigar es subjetiva y las personas construyen su propia comprensión del mundo basada en sus experiencias, valores y perspectivas personales. Esto incluye tanto a la búsqueda de antecedentes como al proceso interpretativo de los datos a analizar. El objetivo de esta investigación y de esta investigadora, fue llevar a cabo una participación activa, interactuando con los participantes y reflexionando sobre mi propia implicación en el estudio, a partir de mi experiencia previa y la lectura en profundidad que llevé a cabo a lo largo de esta investigación.

Para que la inclusión educativa sea una realidad, es necesario reconocer que el rol del docente, si bien fundamental, forma parte de un proceso mucho más amplio que involucra a diversos actores de la comunidad educativa. En este sentido, resulta crucial la participación activa del equipo directivo de la institución escolar, de los padres y de la comunidad en general. Además de la capacitación y formación docente continua, adecuada a los cambios sociales, leyes y regulaciones, se requieren recursos como maestras de apoyo (generalmente aportadas por las familias), tecnología asistida, la constante presencia y acompañamiento de padres/familiares, y un equipo directivo centrado en la planificación de estrategias y supervisión de las actividades propuestas para los alumnos incluidos.

La hipótesis central de este trabajo sostiene que las representaciones sociales de los docentes inciden directamente en la implementación de la inclusión escolar, determinando si el alumnado con discapacidades es acogido dentro del sistema educativo con todos sus derechos o si es excluido del mismo. Esta influencia de las representaciones sociales se manifiesta en la toma de decisiones de los docentes, en su apoyo y compromiso con la inclusión, y en su disposición para adaptar sus prácticas pedagógicas y crear un ambiente escolar acogedor y enriquecedor para todos los estudiantes. Si bien los docentes son piezas clave en el proceso de inclusión, es fundamental recordar que "el todo es más que la suma de las partes", por lo que el éxito de la inclusión educativa depende de la colaboración y el trabajo conjunto de todos los actores involucrados.

1.7. ESTADO DE DEBATE

Los proyectos e investigaciones que seleccioné para este estado de debate son exclusivamente de nuestro país y, algunos de ellos, pertenecientes a esta casa de estudios. Esta decisión se debió a que el tópico de este TIF está arraigado a cuestiones legislativas y específicamente sociales que hay en torno a la discapacidad escolar en nuestro imaginario colectivo, por lo que consideré pertinente limitarme a investigaciones realizadas en Argentina.

Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.

Granada, Pomés y Sanhueza (2013) realizaron una investigación bibliográfica titulada "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa", publicada por el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el año 2013. La consideré relevante para mi investigación debido a la convergencia de sus objetivos, ya que los autores abordaron factores como la experiencia, los recursos de apoyo, la formación y la capacitación docente, elementos que también son centrales en mi estudio. Además, al enfocarse en el concepto de "actitud", los autores coinciden con mi postura en cuanto a que los profesores y su predisposición son piezas fundamentales para lograr una inclusión escolar efectiva. En relación con el objetivo de la investigación, los autores lo plantearon de la siguiente manera:

(...) describir analíticamente algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la inclusión educativa. Los factores que se describen son la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, y la formación docente y capacitación. Cada uno de estos factores afecta las actitudes que los docentes puedan tener, limitando o facilitando sus intentos de generar prácticas más inclusivas. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. (pág. 51).

Los autores definieron "actitud" como: "un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes" (pág. 53). Su trabajo concluyó que los docentes pueden manifestar actitudes tanto positivas como negativas hacia la inclusión. Una actitud positiva hacia las prácticas inclusivas favorece este proceso, mientras que una actitud negativa limita las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas dos posibles actitudes dependen de diversos factores, entre los que se destacan: **1-Experiencia docente:** Los docentes con mayor experiencia tienden a tener una actitud más positiva hacia la inclusión, ya que cuentan con más herramientas y estrategias para adaptarse a

las necesidades individuales de cada estudiante. **2-Necesidades educativas especiales:** Los alumnos con dificultades conductuales pueden generar una actitud más negativa en los profesores, debido a que requieren mayor atención, recursos específicos y un esfuerzo adicional para mantener un clima de aprendizaje adecuado. **3-Tipo de discapacidad:** Las discapacidades intelectuales leves, físicas y sensoriales suelen generar un menor rechazo por parte de los profesores, ya que demandan menos adaptaciones curriculares y esfuerzos pedagógicos en comparación con otras necesidades educativas especiales. **4-Tiempo y recursos disponibles:** La actitud de los profesores suele ser más negativa cuando disponen de tiempo limitado y pocos recursos, lo que dificulta brindar respuestas educativas de alta calidad y atender a la diversidad del alumnado. **5-Capacitación continua:** La falta de capacitación permanente en los docentes puede generar desagrado en la práctica de la inclusión, ya que se sienten menos preparados para enfrentar los desafíos pedagógicos que esta implica. (Granada, Pomés, Sanhueza, 2013)

Representaciones de docentes de Educación Primaria acerca de la Integración de niños/as con discapacidad a la escuela común. Un estudio en dos escuelas públicas de la Ciudad de Federal.

Perteneciente a esta casa de estudios, consideré la investigación realizada por Florencia Lezcano, titulada "Representaciones de docentes de Educación Primaria acerca de la Integración de niños/as con discapacidad a la escuela común. Un estudio en dos escuelas públicas de la Ciudad de Federal" publicada en 2016 para la obtención del título Lic. en Psicología. A pesar de que la autora optó por usar el término "integración", en un apartado de su trabajo, destacó que en el recorrido de investigación bibliográfico se topó con la discusión en torno al cambio de paradigma, considerando que "inclusión" es "un concepto más amplio y abarcativo" (pág. 38).

El objetivo de su TIF, consistió en describir y analizar las representaciones de docentes de Educación Primaria acerca de la integración a la escuela común de niños/as con discapacidad. Me pareció pertinente para mi investigación, en primer lugar, porque fue realizado en un departamento de la provincia de Entre Ríos aledaño a Concordia, lo que permite contextualizar las representaciones de docentes en un ámbito cercano a mi propio campo de investigación. En segundo lugar, porque la autora del TIF comparte la premisa de que las representaciones "juegan un lugar fundamental en el vínculo entre docentes y alumnos" (pág. 2), lo cual considero un aspecto clave para comprender las dinámicas de inclusión educativa.

Lezcano concluyó que las representaciones acerca del proceso de integración escolar con alumnos con discapacidad están arraigadas al paradigma médico de discapacidad, destacando las limitaciones funcionales de los alumnos. También presentaron aseveraciones con respecto a que la discapacidad es producto de dificultades en la gestación. En el discurso de las docentes pudo apreciar la importancia de la socialización de los alumnos con discapacidad, pero señaló que "la ubicación

de los niños con discapacidad en la escuela común los hace presentes, visibles, pero eso no garantiza que se beneficien con el proceso educativo que sucede en el aula" (pág. 93).

También consideré importante el TIF de Lezcano porque empleó la misma técnica de recolección y análisis de datos (entrevistas y técnica de Frases Significativas) que esta investigación, lo que permite establecer comparaciones y fortalecer la triangulación metodológica.

Narrativas de trayectorias escolares en primera persona. Relatos de niñas y niños con discapacidad sobre su transcurso de inclusión educativa en escuelas comunes.

Me fue importante tomar el TIF de Natalia Pautaso, publicado en el año 2022, perteneciente a esta facultad para la obtención del título Lic. en Psicología, denominado "Narrativas de trayectorias escolares en primera persona. Relatos de niñas y niños con discapacidad sobre su transcurso de inclusión educativa en escuelas comunes". Si bien mi investigación toma como unidad de análisis a los docentes, la de Pautaso recurrió directamente a la fuente, como expresó ella: "a las personas para las cuales fue diseñado dicho proceso" (pág. 7). El objetivo de este trabajo consistió en conocer las narrativas de niños con discapacidad acerca de su trayectoria escolar dentro del proceso de inclusión educativa en instituciones de educación común. La unidad de análisis fueron niños con diversas discapacidades que hayan estado cursando la escolaridad en escuelas comunes de Entre Ríos. La técnica de recolección de datos empleada fueron entrevistas cualitativas.

Para concluir, Pautaso retomó su pregunta de investigación: "¿cuáles son las narrativas de las trayectorias escolares de niños con discapacidad que transitan el proceso de Inclusión Educativa en instituciones de educación común?" (pág. 15). A partir de las entrevistas a los protagonistas del proceso de inclusión, la autora pudo escuchar sus narrativas en primera persona.

Las conclusiones de Pautaso resaltaron la importancia de escuchar las voces de los niños en los procesos de inclusión educativa. Si bien se espera la acción del Estado y las instituciones, la autora sostuvo que la infancia de estos niños está en juego mientras esperan en medio de múltiples terapias. Escucharlos permitiría comprender mejor sus experiencias y necesidades, y así construir procesos de inclusión más justos y efectivos. La autora destacó que, si las voces de los niños fueran escuchadas,

(...) entonces se hubiese escuchado qué Miranda necesita otros espacios para circular en autonomía y necesita que respeten su cuerpo; se hubiese escuchado que Adrián necesita amigos con quienes conversar y que su girar era una forma de decirlo; se hubiese entendido lo importante que es jugar para Julián; se hubiese escuchado el dolor de no poder expresar lo que sentía Nicolás ante tantos malos tratos. Francis quizás no hubiese perdido las instancias de juegos; se hubiese escuchado ese morir de Germán cuando las palabras atraviesan como lanzas su cuerpo y Valentina no temería por esos

gritos que le produce los audífonos y no debería tener que “acostumbrarse” a ellos (pág. 78).

La autora señaló que la terapia ocupa la mayor parte del día de los niños con discapacidad, tanto en la escuela como fuera de ella. La falta de recursos o cobertura social impide a algunos acceder a las terapias, mientras que otros están saturados con horarios terapéuticos, afectando su tiempo para socializar y jugar.

El TIF de Pautaso resultó pertinente para mi investigación debido a que, al igual que mi estudio, se realizó en la provincia de Entre Ríos y también utilizó la técnica de recolección de datos Frases Significativas.

También consideré fundamental que, en el ámbito de la educación e inclusión, las voces de los estudiantes sean escuchadas, ya que todo el proceso está diseñado para ellos. Al tener en cuenta sus relatos, junto con los de los docentes, se puede obtener una comprensión más completa de la dinámica de la puesta en práctica de la inclusión.

Las funciones del Acompañante Terapéutico en niños con discapacidad en el proceso de integración escolar.

El último informe de investigación que elegí pertenece también a esta casa de estudios y fue escrito por Josefina Jozami en el año 2017 para la obtención del título de Lic. en Psicología. Titulado “Las funciones del Acompañante Terapéutico en niños con discapacidad en el proceso de integración escolar”.

Si bien este estudio apuntó a describir las funciones del AT a partir de entrevistas realizadas con Técnicas en Acompañamiento Terapéutico, me pareció pertinente traerlo a colación por dos motivos principales. En primer lugar, porque la escritura de este trabajo estuvo motivada por una experiencia de acompañamiento similar a la mía. Ambas investigaciones comparten la experiencia de haber acompañado a niños con discapacidad en el proceso de inclusión escolar, lo que permite establecer comparaciones y comprender mejor las complejidades de este proceso.

En segundo lugar, consideré importante este estudio porque aborda la función del AT dentro de la escuela, un rol aún no del todo definido y que resulta fundamental para la inclusión de alumnos con discapacidad. La investigadora Jozami relata una experiencia en la que la escuela le solicitó que controlara el comportamiento del niño acompañado para evitar situaciones de violencia que generaran quejas por parte de docentes y padres. Este caso ejemplifica la ambigüedad del rol del AT y la necesidad de delimitar sus funciones con mayor claridad.

La autora señaló que, en algunas entrevistas con las acompañantes terapéuticas, mencionaron que cuando los alumnos están con su AT, los docentes no se refieren al niño, sino directamente al profesional. Como si este fuese el 'traductor' del alumno, quedando de esta manera invisibilizado el estudiante.

Su trabajo concluyó que, desde el punto de vista de la escuela, esta ve al niño como un alumno, un estudiante, un aprendiz, un receptor de los conocimientos; en cambio, para el AT el niño ante todo es un sujeto, un paciente, una persona con su particularidad. Consideró que:

En una integración educativa se entrelazan la educación y la salud, la escuela y el acompañamiento terapéutico, lo interesante de ello es que se puedan unificar criterios, formas de abordaje y de trabajo entre ambas disciplinas para favorecer al niño en su proceso de integración. (pág. 86).

1.8. MARCO TEÓRICO

El marco teórico del presente TIF está constituido por conceptos pertinentes a la investigación, tales como Discapacidad, Inclusión Escolar y Representaciones Sociales.

El campo de la Psicología Educacional y los procesos de Inclusión.

El psicólogo educacional desempeña un papel fundamental en el contexto de la inclusión, promoviendo ambientes educativos equitativos y respetuosos con la diversidad. Su labor va más allá de la atención individualizada a estudiantes con necesidades especiales, abarcando incumbencias que han evolucionado con el tiempo. Inicialmente confinado al ámbito del gabinete, su rol se ha expandido a una presencia activa en todos los rincones de las instituciones educativas: desde las aulas hasta los momentos de recreo, la dirección y las actividades de vinculación con la comunidad (Maltaneres, 2010). Dejó de pensar “(...) al niño-adolescente problema como foco de intervención y dirigió su mirada hacia otros actores: los docentes, los preceptores, los tutores. Propuso no solo reflexionar sobre cómo aprendemos sino también cómo enseñamos, qué enseñamos, bajo qué condiciones y a quienes”. (Maltaneres, 2010, pág.5).

La Psicología Educacional proporciona el marco teórico y metodológico necesario para sustentar estas prácticas inclusivas, a la vez que identifica y diseña intervenciones personalizadas a partir de las necesidades individuales de los estudiantes.

La Psicología Educacional constituye el ámbito que impulsa la investigación, enseñanza y práctica del psicólogo en todos los niveles educativos. Se centra en la teoría, metodología y aplicaciones relacionadas con una amplia gama de desafíos en la formación, enseñanza y aprendizaje. (American Psychology Association, 2009). Examina las teorías psicológicas que abordan cuestiones relacionadas con el aprendizaje dentro y fuera del entorno escolar, así como la construcción del alumno como individuo, atendiendo también a los desafíos educativos emergentes en la sociedad contemporánea. (Barale y otros, 2011).

Los docentes, directivos, personal de apoyo y la comunidad educativa en su conjunto desempeñan un papel fundamental en la implementación de prácticas inclusivas. El psicólogo educacional actúa como agente de cambio, facilitando la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

La colaboración con otros actores institucionales es fundamental para definir el rol del psicólogo en el ámbito educativo y abordar las problemáticas que surjan. La comprensión del funcionamiento psicológico normal y de la patología mental no es exclusiva del psicólogo clínico, sino que son competencias necesarias para cualquier persona que aspire a desempeñar un papel en

la vida y el desarrollo psíquico de otros, especialmente en el caso de los docentes. Esto representa, en última instancia, un desafío inherente a la labor educativa. (Moise, 1998).

Skliar (2005) propone explorar nuevas perspectivas en relación a la inclusión, cuestionando si los cambios observados en el ámbito educativo son genuinos o simplemente una ilusión. El autor analiza los procesos de exclusión e inclusión, señalando que ambos pueden parecer muy similares. Sugiere que la inclusión a menudo funciona como un mecanismo de control de la exclusión, pero en última instancia la reemplaza. Argumenta que, si bien las escuelas comunes abren sus puertas a procesos de inclusión debido a requerimientos legales, esto no necesariamente implica un cambio real en la dinámica escolar, ya que la misma permanece intacta, solo que con algunas 'pinceladas de deficiencia' (pág. 18). Skliar propone una nueva mirada, considerar la educación como una experiencia con los otros que sirva para “mantener las diferencias, no para asimilarlas” (pág. 19), no buscar constantemente querer cambiar, corregir al otro “anormal” sino aceptarlo tal cual es.

La presencia del psicólogo en este contexto educativo es fundamental para abordar las realidades planteadas por Skliar, con el objetivo de mejorar la calidad educativa mediante soluciones adaptadas a las necesidades de los alumnos y al entorno en el que se encuentran. Para ello, el psicólogo debe adoptar una nueva perspectiva, alejándose de los modelos de diagnóstico clasificatorios y centrándose en comprender la dinámica escolar desde la singularidad de cada individuo. Esto implica reconocer la diversidad en los procesos de aprendizaje y trabajar para crear un ambiente escolar más inclusivo que permita alojar al otro.

El trabajo interdisciplinario es fundamental en los casos de inclusión escolar. El proceso de inclusión implica un trabajo en equipo y una coordinación constante para su correcto funcionamiento. Como bien señala Puigdemívol (2005): “(...) el proceso educativo de un alumno con necesidades especiales tiene muchas vertientes que, a su vez, pueden requerir la acción conjunta y coordinada de diferentes profesionales” (pág. 287).

Normalidad – Anormalidad.

En el ámbito educativo, el psicólogo debe evitar ideas que actúen como barreras limitantes y categorizadoras, especialmente al trabajar con sujetos en desarrollo, como los conceptos de normalidad-anormalidad. La Escuela Especial surge de la discriminación basada en estos dos conceptos, fundamentados en una concepción médica de la discapacidad.

La discapacidad se produce en la conjugación de las ideas de anormalidad, normalidad, exclusión y desigualdad (Almeida, 2019). La exclusión se caracteriza por ser un proceso cambiante y múltiple; produce discapacidad en la medida que “no admite la presencia de cierto tipo de personas con determinadas características en el espacio de la estructura económica” (Almeida, 2019, pág. 143).

Durkheim (1985), desde un enfoque sociológico, explora la noción de normalidad, vinculándola estrechamente con la salud y la patología. En el contexto social, la normalidad se define como un fenómeno que influye en el comportamiento, el pensamiento y las emociones de los individuos. Con el auge del positivismo, la normalidad se define estadísticamente, basándose en la norma biológica, y adquiere un valor moral como estándar deseable de comportamiento. La anormalidad, por el contrario, se considera todo aquello que se desvía de esta norma y se percibe como disfuncional y no deseable para la sociedad.

Si se considera que lo “normal” es el estándar de habilidades y comportamientos esperado de los estudiantes, aquellos que no se ajustan a este estándar corren el riesgo de ser etiquetados como “anormales” y enfrentar estigmas o exclusiones dentro del sistema educativo. Este concepto de normalidad, influenciado por corrientes positivistas, también ha permeado el ámbito educativo, como lo demuestra el desarrollo de la Educación Especial en Argentina desde 1885, con la creación del Instituto Nacional para Niños Sordomudos y una Escuela Normal para la formación de pedagogos especializados. Este sistema educativo, basado en el modelo médico de discapacidad, surge de la idea de que los niños “diferentes” requieren ambientes escolares distintos, separándolos de la llamada Escuela Común, bajo la premisa de que el individuo es responsable de sus dificultades cognitivas y de aprendizaje. Pautaso (2022) se cuestiona “¿qué es lo que se quiere decir con ese común? Quizás, en este modo, se sigue reproduciendo la ideología de la normalidad, en dónde podemos hacer una analogía entre normal y común” (pág. 74). Este sistema paralelo resulta altamente especializado y segregador. Skliar (2005) postula que “no hay tal cosa como la ‘educación especial’, sino una invención disciplinar creada por la idea de ‘normalidad’ para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos de ‘anormalidad’” (pág. 15).

La Escuela Especial surge como respuesta a la necesidad de garantizar el acceso a la educación para aquellos individuos excluidos del sistema educativo convencional. Este sistema, configurado según un marco cronológico y curricular diseñado para la norma, no permite la inclusión de personas que no se ajustan a los estándares de normalidad establecidos. De este modo, la escuela común y normal establece, en la práctica, las premisas de lo que se considera una supuesta anormalidad.

Discapacidad: una construcción social.

Modelos de discapacidad: médico y social.

El análisis histórico de la discapacidad, desde la antigua Grecia hasta el siglo XX, basado en la investigación de Padilla Muñoz (2010), revela un patrón de exclusión y maltrato sistemático hacia las personas con discapacidad. Desde los sacrificios en la antigua Grecia hasta la creencia medieval en la conexión entre la discapacidad y lo demoníaco, pasando por la marginación y

exterminio durante las guerras y conflictos del siglo XX liderados por Adolf Hitler, se observa un largo camino hacia el reconocimiento de sus derechos, culminando en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

El modelo médico se enfoca en abordar la discapacidad con el objetivo de lograr la cura, mejorar la adaptación del individuo o modificar su comportamiento. Este enfoque considera la discapacidad como un problema inherente al individuo, atribuyendo las causas exclusivamente a limitaciones funcionales o psicológicas, que se consideran originadas por deficiencias.

Si bien es importante reconocer el valor del modelo médico en la atención de la salud tradicional, que se centra principalmente en la enfermedad y su tratamiento a través de la intervención médica (incluyendo diagnóstico, tratamiento y rehabilitación), también es necesario reconocer que este enfoque puede contribuir a la generación o agravamiento de discapacidades. Como señalan Barbosa, Villegas y Beltrán (2020): "El modelo médico es fundamental en la prevención y la rehabilitación adecuada, sin embargo, es también un gran generador de discapacidad" (pág. 111).

Este enfoque también contribuye a la estigmatización de las personas con discapacidad, ya que a menudo se las percibe desde una perspectiva de "problema médico" en lugar de valorar sus capacidades y aportes individuales. Al centrarse en el tratamiento de síntomas o enfermedades específicas, el modelo médico ignora la importancia de abordar aspectos más amplios de la salud, como el bienestar mental, el apoyo social y la accesibilidad, que son fundamentales para trabajar con discapacidades.

En Argentina, la Ley 22.431 (1981, Pres. Jorge Rafael Videla) y la Ley N°24.901 (1997, Pres. Carlos Menem) reflejan este enfoque asistencial y protector. Estas leyes no reconocen a las personas con discapacidad como individuos con derechos ni como participantes activos en la sociedad, sino como sujetos de protección estatal que requieren medidas de cuidado. Estas leyes han sido objeto de críticas y han dado lugar a la necesidad de reformas legales y políticas que adopten un enfoque más inclusivo y basado en derechos, como el modelo social de discapacidad.

El modelo social de la discapacidad se contrapone al modelo médico y sostiene que la discapacidad no es una condición inherente al individuo, sino una construcción social que surge de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras que encuentran en su entorno. Este enfoque aboga por la creación de entornos físicos y sociales inclusivos que no discriminen a quienes se desvían del concepto convencional de normalidad.

Desde el punto de vista Palacios (2008), el Modelo Social de Discapacidad se puede entender de la siguiente manera:

Los presupuestos fundamentales del modelo social son dos. En primer lugar, se alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino

sociales o al menos, preponderantemente sociales. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. En cuanto al segundo presupuesto —que se refiere a la utilidad para la comunidad— se considera que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas —sin discapacidad—. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia (pág. 103).

En el año 2008 se sanciona y promulga la Ley N°26.378, que aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Esta ley, promulgada durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, representa un hito en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en Argentina. La ley incorpora a la legislación nacional los principios rectores de la Convención, incluyendo el reconocimiento de la discapacidad como una construcción social y la importancia de la accesibilidad universal para garantizar la plena participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida.

La Ley N°26.378 reconoce una amplia gama de derechos para las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a la igualdad y no discriminación, el derecho a la vida, la libertad y la seguridad personal, el derecho a la autonomía personal y la toma de decisiones, el derecho a la libertad de expresión y opinión, el derecho a la educación, el derecho al trabajo y el empleo, el derecho a la salud, el derecho a la participación en la vida política y cultural, y el derecho a la accesibilidad universal.

Para garantizar la implementación de los derechos reconocidos, la Ley N°26.378 establece una serie de medidas, como la creación de un órgano rector en materia de discapacidad, la elaboración de un plan nacional de acción para la discapacidad, la promoción de la investigación y el desarrollo en materia de discapacidad, la capacitación de funcionarios públicos en materia de discapacidad y la sensibilización de la sociedad sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Las representaciones sociales de los docentes.

Las representaciones sociales no poseen una definición única e invariable, sino que se comprenden como una categoría en constante evolución y desarrollo. No se limitan a ser productos mentales, sino que se manifiestan como sistemas simbólicos que se construyen, generan y recrean a

través de la interacción social. El análisis de las representaciones sociales ofrece una valiosa herramienta para explorar cómo las personas interpretan y elaboran su comprensión de la realidad, y cómo esto impacta en sus actitudes y comportamientos ante los desafíos de la vida cotidiana.

En su libro "La Psicología de las Minorías Activas" de 1981, Moscovici postula que las representaciones sociales no son el mero resultado de la suma de creencias individuales, sino que constituyen un producto de la actividad mental colectiva de un grupo social en particular. De esta manera, las representaciones sociales se erigen como construcciones sociales que reflejan la perspectiva de un grupo específico sobre el mundo. Estas representaciones compartidas entre los miembros del grupo sirven como base para interpretar la realidad y guiar el comportamiento social. Moscovici también resalta el carácter dinámico de las representaciones sociales, enfatizando que no son estáticas, sino que evolucionan en consonancia con los cambios en las circunstancias y con el surgimiento de nuevas formas de comprender el mundo.

Este concepto se enmarca dentro del ámbito de la Psicología Social. Pichón Rivièr (1982) introduce la idea del sujeto emergente y plantea que el individuo no es un ente aislado, sino que se construye a partir de la interacción con su entorno social. Este sujeto emergente es a la vez productor y producto de su contexto social, influenciado por necesidades y deseos internos, así como por las vivencias, condiciones económicas y sociales que lo rodean. Pichón Rivièr (1985) enfatiza que la subjetividad se configura dentro de estructuras vinculares que la trascienden, incluyendo los entornos grupales, institucionales y comunitarios. El desarrollo, la satisfacción y el aprendizaje del sujeto emergente se nutren de la dinámica relacional entre él mismo y su entorno, una relación que se encuentra en constante transformación.

Las representaciones sociales constituyen una herramienta valiosa para comprender y mejorar la inclusión educativa, al ofrecer un marco explicativo útil para analizar cómo los docentes construyen su realidad dentro del ámbito escolar. Este enfoque se alinea con los principios de la psicología social, que busca comprender las dinámicas entre las percepciones individuales y las estructuras sociales. La forma en que se percibe a los estudiantes con discapacidad continúa siendo evaluativa y cargada de prejuicios, los cuales persisten tanto en la sociedad como en los docentes, quienes forman parte integral de la misma. Como sostiene Terigi (2009), todos los niños y niñas tienen la capacidad de aprender si se les brindan las condiciones pedagógicas adecuadas, y una parte significativa de estas condiciones está determinada por las políticas educativas, las escuelas y, sobre todo, por los docentes.

Los docentes, como cualquier individuo, construyen representaciones sociales sobre la realidad, incluyendo la inclusión y la discapacidad, a partir de su interacción con el entorno. Estas representaciones sociales influyen de manera significativa en la forma en que interactúan con los estudiantes y en las actitudes que adoptan hacia ellos. Cuando un individuo percibe a los demás, tiende a atribuirles características estables y disposiciones permanentes. Este proceso de atribución

le permite conocer a los otros, comprender sus rasgos, cualidades y estados internos, y construir una imagen mental de ellos. Como resultado, el individuo se siente más capacitado para interpretar el comportamiento de los demás y anticipar sus acciones futuras, lo que facilita la interacción con ellos. (Vander Zanden, 1986).

Los docentes y la inclusión.

En el año 2006, durante la presidencia de Néstor Kirchner, se promulga la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, con el objetivo fundamental de impulsar una educación de calidad para una sociedad más justa. Esta ley representa un hito histórico en la promoción de los derechos y la regulación de las prácticas educativas en Argentina, particularmente en lo que respecta al impulso de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. La LEN define la Educación Especial como: “la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, tanto temporales como permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (pág. 9). Para garantizar este derecho, la ley establece diversas medidas, tales como asegurar una trayectoria educativa integral, contar con personal especializado, garantizar la accesibilidad física de los edificios escolares y propiciar alternativas de formación a lo largo de toda la vida.

En el marco legal establecido por la LEN, el sistema educativo argentino adopta una perspectiva inclusiva en materia de educación. Este cambio implica una transición paradigmática desde la educación “integradora” a la “inclusiva”, la cual emerge en Argentina alrededor del año 2006, impulsada por la legislación de la LEN. Liliana Sinisi (2010) señala que se ha transitado del “paradigma de la integración”, que concebía a niños, niñas y jóvenes como portadores de necesidades educativas especiales, al “paradigma de la inclusión”, que, por el contrario, según fundamentan, se basa en la perspectiva del “derecho” que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una educación de calidad que los incluya en sus diferencias.

Generalmente se suele pensar que las ideas o fundamentos de inclusión e integración educativas se refieren a conceptos similares o equivalentes, cuando en realidad proponen objetivos diferentes. Según Tomé (2010), la integración indica un enfoque individual y curricular centrado en el estudiante, mientras que la inclusión se enfoca en el entorno social.

La Resolución 3750/21 del Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Entre Ríos establece los lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad. En ella se destaca la relevancia de elaborar el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) por parte de los docentes.

El PPI se elabora cuando se requieren adaptaciones curriculares significativas con el objetivo de reducir o eliminar barreras para el aprendizaje. Constituye una herramienta de planificación que asegura condiciones educativas de calidad e incluye una propuesta curricular

específica en concordancia con los lineamientos curriculares del nivel educativo correspondiente. La elaboración y el desarrollo del PPI son responsabilidad de los equipos educativos, quienes deben informar y acordar con las familias las metas y responsabilidades de cada actor involucrado. La construcción del PPI se realiza de manera conjunta entre los equipos docentes del nivel y de la modalidad de educación especial, basándose en el modelo social de la discapacidad para fortalecer las prácticas inclusivas y diseñar ajustes razonables en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

El PPI se expresa de manera descriptiva e integra propósitos, priorización y secuenciación de contenidos, estrategias de implementación, selección de apoyos y estrategias de intervención docente, evaluación continua del proceso y otras observaciones relevantes realizadas por el equipo docente (CGE, 2021).

En el mismo documento se señala que: “La construcción de un PPI debe estar basada en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación de cada estudiante y en la construcción de acuerdos y apoyos para la eliminación o disminución de dichas barreras” (pág. 17). Se entiende por barreras a los factores del contexto social, político, institucional, cultural y económico, que impiden o limitan la plena y efectiva participación de las personas con discapacidad en la sociedad, en igualdad de condiciones que el resto de las personas. (CGE, 2011).

En algunos casos, la adaptación curricular puede implicar la reducción de los contenidos teóricos para algunos estudiantes con discapacidad. Coll (1988) propone que la adaptación curricular debe enfocarse en las capacidades de transmisión del docente, lo que implica un intercambio dialéctico en el acto de transmisión. Asimismo, la autora Sipes (2005) conceptualiza la transmisión:

En el éxito de una transmisión también hay que hacer interjugar otro factor: la mejor o peor presentación por parte del adulto de lo que el alumno tiene que aprender. Todo acto de transmisión está dirigido a otro: cómo se concibe a este otro, cómo se lo posiciona, qué se piensa de él, qué representaciones nos acompañan con respecto a su calidad de alumno integrado, qué presuponemos acerca de los alcances y límites de la acción educativa o cual es nuestra concepción de la inteligencia, devienen elementos que modifican las posibles respuestas. (pág. 49).

La Resolución 1550/13 “Trayectorias Escolares” dispone que la inclusión educativa constituye un compromiso político y social que debe asegurar que todos los individuos atraviesen todos los niveles de la educación obligatoria. Esta resolución establece que la mera inclusión del estudiante en el sistema no es suficiente. Resulta esencial que el estudiante aprenda lo necesario en el marco de una política curricular pertinente y que se vele por la trayectoria escolar de cada estudiante. Para alcanzarlo, se deben mejorar tanto la perspectiva como las intervenciones efectivas tanto en el aula como a nivel institucional.

Estas legislaciones, en tanto expresión de las políticas estatales, en conjunto con las expectativas y estrategias de las instituciones educativas, desempeñan un papel fundamental en la construcción de la subjetividad de niños, jóvenes y adolescentes (Kaplan, 2006). Según Skliar (2007), es crucial examinar si estas políticas se traducen en prácticas que cuestionen la noción de normalidad o si se limitan a un lenguaje jurídico que meramente tolera al otro, perpetuando una realidad similar a la preexistente. Llonovatte y Kaplan (2005) sostienen que es el docente quien representa, por acción u omisión, “(...) un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación” (pág.83).

La subjetividad intrapsíquica se configura a partir de la pulsión, una esencia universal presente en el sujeto que, a través de la resolución del complejo de Edipo, determina la manera en que el sujeto es orientado hacia el objeto. Follari (2007) explica que:

Fue Lacan quien en el espacio teórico del psicoanálisis ofreció una salida ingeniosa y superadora a este dualismo histórico entre subjetividad y objetividad en el campo de la explicación de lo social y de lo humano. Al sacar a la subjetividad de los arcanos de la intencionalidad fenomenológica y proponerla como constituida desde el lenguaje, es decir, desde un orden objetivo y externo, lo subjetivo dejó de ser entender una especie de espacio inefable y dado sólo a la intuición. (Lacan, 1980). (pág.10)

En este sentido, resulta imposible concebir la subjetividad como una realidad aislada del sujeto, sino que su construcción se encuentra intrínsecamente ligada a la presencia de un Otro que nos introduzca al lenguaje. Freud también señalaba la necesidad de la presencia de figuras paternas identificatorias, a las que denominó “objetos de amor”, fundamentales para la constitución del Yo.

De este modo, la subjetividad no es una construcción individual, sino que se configura en el marco de relaciones con los demás. En el ámbito educativo, los docentes representan ese “Otro” social que introduce a los niños al lenguaje y les ofrecen marcos de referencia para comprender el mundo. Las representaciones sociales, creencias, valores y actitudes de los docentes pueden ejercer una influencia significativa en la construcción de la propia subjetividad de los niños.

Tal como afirman Aznar y González Castañón (2008), la labor docente no se limita al mero cumplimiento de las leyes vigentes, sino que requiere convicción, voluntad y conocimiento. No obstante, en la práctica educativa cotidiana se observan con frecuencia actitudes y sentimientos negativos hacia la inclusión por parte de los docentes, entre los que destacan: resistencia al cambio, percepción de falta de preparación para afrontar el desafío, actitudes de intolerancia y rechazo hacia la diversidad, dificultad para reconocer y valorar la diversidad, compasión excesiva, expectativas académicas subestimadas, sensación de sobrecarga laboral y exigencias desmedidas, sentimientos de frustración, sensación de ineficacia, sentimientos de irritación y sentimiento de aislamiento (Núñez, 2010).

En consonancia con lo expuesto por Núñez (2010), la teoría de la “resistencia al cambio” de Pichón Rivière (1982) ofrece un marco teórico para comprender las emociones que dificultan la implementación de la inclusión educativa. Rivière plantea que ante la perspectiva de una nueva tarea o situación desconocida, como lo es la inclusión para muchos docentes, surgen dos tipos de miedos: miedo a la pérdida y miedo al ataque. Estas ansiedades, según Rivière, emergen al anticipar el cambio. El miedo a la pérdida se vincula con el temor a perder el equilibrio alcanzado en la situación previa, mientras que el miedo al ataque se relaciona con la sensación de no estar preparado para afrontar la nueva situación. Estos miedos, a su vez, dan lugar a lo que Pichón denomina “resistencia al cambio”, una actitud que busca evitar o sabotear el cambio para mantener el status quo y evitar el malestar que genera.

Para lograr una inclusión escolar exitosa, es fundamental implementar un espacio transicional y dedicar tiempo a actividades lúdicas donde se facilite la interacción entre pares y se brinden apoyos individualizados que se ajusten al ritmo y potencial de cada estudiante. Esta experiencia cultural colectiva, tal como describe Bixio (2004), implica el encuentro entre los sujetos y con la cultura. Esta experiencia resalta la importancia del entorno y la dimensión colectiva en el proceso de inclusión escolar, donde la interacción entre pares y la adaptación a las necesidades de cada estudiante son pilares fundamentales. Educar en la diversidad siempre es un generador de dudas e inseguridades, pero también es cierto que son requisitos necesarios para la innovación y la creatividad (Núñez, 2010).

La discapacidad en la Escuela.

La escuela, como institución central en la sociedad, va más allá de ser un mero espacio físico donde se imparten conocimientos. En su seno se forjan no sólo habilidades académicas, sino también valores, relaciones interpersonales y un sentido de pertenencia a una comunidad.

Desde la perspectiva de la Psicología Institucional, Schvarstein (1992) define las instituciones como "aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social" (pág. 26). Estas instituciones se materializan en las organizaciones, las cuales representan espacios físicos y temporales específicos donde las personas se reúnen y se ajustan a un conjunto de normas. Las organizaciones, a su vez, tienden a crear y mantener un orden simbólico que se interioriza gradualmente en los individuos, dando lugar a patrones de comportamiento socialmente aceptados que definen los roles dentro de la organización.

En el ámbito escolar, el individuo adquiere y asimila valores propios de su grupo social, interactúa con diversos significados, y se establecen objetivos, normas, tareas y expectativas. Cada

institución educativa posee una ideología institucional que engloba ideas sobre la educación, la escuela y el proceso de aprendizaje, y se configura a su vez en base a su propia identidad institucional. A esto, Fernández (1994) lo denomina espíritu institucional, el cual surge de la convergencia de las perspectivas de los diferentes actores institucionales, quienes crean un propósito y una identidad que guían y dan forma a las prácticas. Este espíritu institucional abarca los objetivos y proyectos, así como las concepciones sobre el rol del docente y del estudiante, y lo que significa ser parte de una institución educativa.

Una mirada psicoanalítica

En lugar de enfocarse en conceptos binarios como normalidad y anormalidad, el psicoanálisis se centra en la comprensión profunda de la singularidad de cada individuo y en la exploración de las influencias inconscientes que pueden incidir en su desarrollo y funcionamiento psicológico. En el caso de la discapacidad, el psicoanálisis la considera como una parte integral y compleja de la experiencia humana, en lugar de simplemente categorizarla como una condición "anormal". En vez de enfocarse únicamente en la discapacidad como una desviación de la norma establecida, el enfoque psicoanalítico permite explorar cómo la discapacidad impacta en la identidad, las relaciones y el desarrollo psicológico de una persona en un contexto más amplio.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Martínez López y Larrauri Olguín (2009) analizan la dinámica educativa en las instituciones utilizando el concepto lacaniano del 'Sujeto Supuesto Saber' (SSS) para comprender las interacciones entre los diferentes actores institucionales. Según este enfoque, el SSS es aquel a quien se le atribuye un saber absoluto y, por ende, se le otorga afecto y reconocimiento. Este concepto se aplica más allá del ámbito del psicoanálisis, extendiéndose a diversas figuras que representan autoridad o sabiduría en distintos contextos como la política, la religión, los medios de comunicación o la educación. Se refiere a un fenómeno presente en cualquier relación interpersonal donde existe una demanda por parte de un sujeto y otro se posiciona como aquel capaz de satisfacerla. Esta dinámica puede influir en la forma en que se establecen y desarrollan las interacciones dentro del entorno educativo, así como en las expectativas y el enfoque que se adopta con el estudiante con discapacidad en relación con su aprendizaje e inclusión en la comunidad escolar.

En el ámbito escolar, esta idea se refleja en las expectativas preestablecidas sobre las capacidades y el potencial de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Según Schorn (1999), la discapacidad implica que ciertas habilidades esperadas no se desarrollen de la misma manera en la persona afectada. En este contexto, discapacidad y capacidad no son conceptos excluyentes, sino que pueden coexistir y complementarse de manera significativa. Las principales barreras para la inclusión y el desarrollo pleno de las personas con discapacidad suelen encontrarse en la comunidad, lo que puede generar sentimientos de aislamiento y exclusión social tanto en las personas con

discapacidad como en su entorno. Estas barreras surgen de una tendencia a enfocarse en las limitaciones de las personas con discapacidad en lugar de reconocer sus habilidades y potencialidades. Según la autora, la sociedad aspira a una idea de unidad perfecta y sin fisuras en el espacio y el tiempo, pero la presencia de la discapacidad desafía esta noción de perfección narcisista o de completitud mítica. Schorn (1999) postula que:

(...) la discapacidad no es una enfermedad, aunque puede ser la secuela de ella. Tampoco es un síntoma que al cabo de cierto tiempo va a desaparecer. Es una marca real que va a acompañar a este niño, adolescente o adulto a lo largo de la vida. Solamente pensando al sujeto en su totalidad no lo discapacitaremos más ni nos discapacitaremos nosotros. (pág. 10)

El psicoanálisis se alinea con los principios del paradigma social de la discapacidad. Desde esta perspectiva, se facilita la exploración de los procesos psíquicos que experimenta el individuo con discapacidad en interacción con su entorno familiar. Al nacer, el bebé se encuentra en un estado de total dependencia, tanto física como psicológica, requiriendo cuidados y atención constantes para satisfacer sus necesidades básicas. Desde el inicio, se ve inmerso en un entorno de comunicación y lenguaje, anticipado y deseado por sus padres. Sin embargo, en el nacimiento se produce el encuentro con el bebé real, marcado por la discapacidad.

En su obra “Introducción al narcisismo” (1914), Sigmund Freud describe cómo el “Yo” se forma a través de la identificación con figuras parentales y la internalización de sus valores. Introduce el concepto de narcisismo primario, una etapa inicial del desarrollo humano en la que el bebé se experimenta a sí mismo como el centro del universo y encuentra placer en la satisfacción de sus propias necesidades. A medida que crece, comienza a reconocer un mundo exterior y a distinguir entre el Yo y el “otro”, formando su identidad a través de la identificación con figuras paternas. La energía libidinal se desplaza del amor propio hacia el amor hacia otros objetos, como los padres. Durante este proceso, se desarrolla el “ideal del Yo”, una imagen idealizada de lo que el individuo aspira a ser, influenciada por figuras parentales y culturales.

A lo largo del desarrollo, el individuo puede experimentar conflictos entre su Yo real y su ideal del Yo. Esto puede dar lugar a tensiones y angustias, principalmente cuando el cuerpo se encuentra marcado por la discapacidad. Para que el niño con discapacidad pueda desarrollarse como un sujeto deseado y con deseos propios, es esencial que los padres lo invistan libidinalmente. Es por esto que paternar un niño con discapacidad se puede entender como Schorn (1999) lo postula:

Una vívida forma de conectarse con las propias carencias y limitaciones, con lo que ha quedado escindido de uno mismo, con la castración. Es decir, con lo que no se es, lo que no se será, lo que no se tiene ni se tendrá. (pág. 23)

Según Puigdemallivol (2005), el momento en que la familia recibe el diagnóstico del niño/a es crucial y representa un desafío significativo ante lo inesperado. A partir de la noticia del diagnóstico, se pueden identificar cuatro fases: la primera, marcada por un fuerte impacto emocional que incluye sentimientos como tristeza y culpa; la segunda, caracterizada por la negación o incredulidad frente al diagnóstico, lo que lleva a los padres a considerar diferentes alternativas; la tercera fase implica una preocupación activa donde la familia empieza a explorar sus propias posibilidades de acción; y finalmente, la fase de reorganización familiar, que implica la incorporación del hijo dentro del esquema familiar y la total aceptación. La forma en que la familia afronte estas fases del duelo tras el diagnóstico de discapacidad del niño/a puede influir significativamente en su relación con su entorno. Si la institución educativa logra comprender estas fases y brindar el apoyo adecuado a las familias, esto será un aporte fundamental para la educación del niño/a con discapacidad.

La discapacidad es una marca real que no solo afecta al niño en sí mismo, sino que también impacta en su entorno inmediato, incluyendo a su familia y comunidad. Para que el niño pueda realizar una transición exitosa de la vida familiar a la vida en sociedad, es fundamental contar con un entorno que facilite este proceso y provea figuras de apoyo que le brinden el sustento necesario durante esta etapa. La interacción con sus pares también es crucial para su desarrollo. Sin embargo, los niños con discapacidad enfrentan obstáculos específicos en estos procesos de transición. La principal dificultad radica en la dependencia que pueden experimentar con sus padres, quienes son sus primeros objetos libidinales de amor, y en las barreras que pueden encontrar para desarrollar proyectos futuros de manera autónoma. La escuela, como primer espacio de separación de estos objetos de amor, juega un papel fundamental en este proceso.

Silberkasten (2014) afirma que para el sujeto “la discapacidad no genera neurosis ya que serán las posiciones subjetivas, lo libidinal como se tramita, el punto esencial. (...) Ataño a una posición identitaria y como tal a los posicionamientos subjetivos” (pág. 33). Jacques Lacan utilizó la teoría del Estadio del Espejo para explicar la constitución del yo. Esta etapa crucial del desarrollo, que tiene lugar entre los 6 y los 18 meses de edad, marca el inicio de la conciencia de sí mismo como un sujeto separado y distinto de los demás. Al verse reflejado en el espejo, el niño experimenta un sentido de completud y totalidad al identificarse con la imagen que observa.

En el contexto de la discapacidad, el proceso de subjetivación descrito por Lacan adquiere especial relevancia. Los padres, al nutrir el deseo de tener un hijo y trascender cualquier narcisismo latente, brindan al niño un lugar simbólico que va más allá de su discapacidad. Este lugar simbólico refleja su reconocimiento como un individuo único dentro de la cadena simbólica. Cuando los padres facilitan este proceso, el sujeto puede construir una representación saludable de sí mismo, distanciándose de la idea de la discapacidad como limitación. De esta manera, el desarrollo de una identidad subjetiva se basa en una imagen corporal integral, libre de la influencia de una imagen corporal distorsionada.

Según Silberkasten (2014), el concepto de discapacidad está relacionado al papel que desempeña la persona en la sociedad más que a la condición orgánica individual:

(...) discapacitado es aquel individuo que no puede insertarse plena y fácilmente dentro del sistema de producción de bienes y servicios de una comunidad determinada. La noxa no define, cosa que sí hace, su lugar en el sistema social. (pág. 59).

En consecuencia, las personas con discapacidad se encuentran en situación de marginalidad, constituyendo una minoría excluida de la plena participación social debido a la discriminación simbólica que enfrentan. Esta exclusión se manifiesta en la falta de acceso al sistema productivo, lo que genera la estigmatización y marginalización de estas personas (Silberkasten, 2014). La inclusión, como respuesta a esta problemática, busca eliminar las barreras simbólicas y promover la participación plena de los estudiantes con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social.

Rocha (2019) plantea la función de la escuela como espacio social que sostiene y enlaza subjetividades. El autor retoma el concepto de inclusión para pensar los sentidos que cobra el ingreso y la permanencia de estudiantes con discapacidad en la escuela:

La inclusión no debería tratarse simplemente de estar todos juntos dentro de la escuela, tampoco de abrir la escuela para todos, pues eso es algo que se resuelve con leyes y buena disposición. Debería tratarse de mucho más que eso, de que la vida de alguien signifique algo para otro, de que algo importante pase allí en ese tiempo compartido y que, al volver a su casa, cada día, todo niño tenga algo diferente para contarle a sus padres en relación a lo que vivió en la escuela, diferente de lo que aprendió en cuanto al contenido de las materias. Eso sería convivir; eso sería, para todo niño, aprender a encontrar su lugar en el mundo. (p.39).

El autor aboga por que los adultos asuman la responsabilidad de la inclusión, garantizando formas de convivencia que consideren las realidades psicológicas individuales de las personas con discapacidad. Sin embargo, reconoce que una dificultad de esta propuesta reside en el respeto por los ritmos de desarrollo personal de cada individuo con discapacidad. Desde esta perspectiva, la escuela se concibe como un espacio para la socialización, la formación de relaciones interpersonales y la exploración de proyectos de vida.

Si bien la discapacidad no determina, sí lo hace “los efectos que tienen en su subjetividad los vínculos con otros” (Rocha, 2019, p. 137). La escuela juega un rol fundamental en contrarrestar los efectos de la segregación al construir un imaginario social que promueva la tolerancia hacia las diferencias y fomente la convivencia. Si bien la inclusión e integración se perciben como acciones políticamente correctas, Rocha (2019) sugiere que es crucial revisarlas, ya que no todas las iniciativas realmente buscan dar lugar al otro en la realidad compartida.

2. CAPÍTULO II - DIMENSIÓN METODOLÓGICA

2.1. Tipo de diseño

La investigación está estructurada a partir de una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo, dado que la descripción y evaluación de los datos fueron elaborados por esta investigadora. Según Taylor, S. y Bogdan, R. (1987), la metodología cualitativa genera datos descriptivos, incluyendo las expresiones verbales o escritas de las personas, así como su comportamiento observable. Debido a que la recolección de los datos fue obtenida a partir de entrevistas semidirigidas a docentes de una escuela primaria, el diseño cualitativo resulta el ideal para comprender los aspectos subjetivos y complejos de sus representaciones sociales con respecto a la inclusión y discapacidad.

Joseph Maxwell postula que el método cualitativo es un enfoque interactivo, ya que todos los componentes están interrelacionados e implicados con los otros componentes, en relación unidireccional uno con otro. También sostiene que "(...) el estudio cualitativo debería poder cambiar en interacción con la situación en la cual ese estudio es conducido, en lugar de ser simplemente una determinación fija de la práctica de investigación" (pág. 5).

Sirvent (2006) establece que la investigación cualitativa:

Es la que trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada; es la que no habla de neutralidad valorativa sino por el contrario de la existencia de supuestos ideológicos que deben explicitarse, de emociones que son parte de la construcción del dato científico. Es la que busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles, como las historias de vida, la observación participante, los diarios íntimos, las entrevistas abiertas (...). (pág. 19)

La investigación cualitativa, al estar centrada en la interpretación de datos en lugar de la cuantificación, me permitió, como investigadora, explorar las perspectivas y construcciones sociales de las entrevistadas. De esta manera, pude descubrir patrones, temas o tendencias emergentes en las respuestas de las docentes.

A diferencia de los enfoques más tradicionales que buscan mantener una distancia objetiva y neutral, la investigación cualitativa reconoce que los investigadores somos seres humanos con nuestras propias experiencias, valores y emociones. Esto no se ve como un obstáculo, sino como una fuente valiosa de conocimiento. Considero que este tipo de diseño fue el pertinente para llevar a cabo

la investigación deseada, dado que me permitió un mayor acercamiento a la unidad de estudio y de análisis, facilitando su conocimiento y prácticas en cuanto al sistema educativo y sus estrategias de inclusión al alumnado con discapacidad a la escuela primaria a partir de sus relatos.

Hay que tener en cuenta la propia implicación en la investigación, debido a que la subjetividad se ve comprometida a la hora de llevarla a cabo. Reconozco mi lugar como investigadora, pero a la vez como ser humano, y cuando decidimos investigar, se producen prejuicios según nuestras referencias morales, que acarrearán todo lo que somos, y terminamos relacionándonos con el proceso de investigación, los actores y las situaciones. Keijzer (2015) se cuestiona:

¿Podríamos dejar de implicarnos en las investigaciones que emprendemos? Mi respuesta es que no podemos. Hasta el problema que se decide investigar es pertinente para el inconsciente del investigador que lo elige. Pero aún en los casos en los que se limita nuestra libertad para la elección del tema de estudio (...), el interés que éste nos despierta, la manera en que lo abordamos y la forma en que recabamos las evidencias se remiten a profundas motivaciones. (pág. 134)

2.2. Unidad de Estudio

La unidad de estudio, concebida como el ámbito espacial donde se lleva a cabo la Investigación que responde a un acotamiento geográfico y sociológico (Guber, 2004), fue la Escuela Cristiana Primaria “Creer” N° 232, perteneciente a la Iglesia Evangélica “Jesús es Rey”, ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos.

2.3. Unidad de Análisis

En cuanto a la unidad de análisis, definida como los actores o sujetos de la investigación (Guber, 2004), estuvo compuesta por las docentes de 1°, 3°, 5° y 6° grado; docente de idioma inglés; y vice directora de la Escuela Cristiana Primaria “Creer” N° 232.

2.4. Tipo de muestreo

El muestreo escogido fue por un principio de conveniencia. El muestreo por conveniencia “(...) permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador”. (Otzen y Manterola, 2017, pág. 230). La elección de los casos no fue dejada al azar, el establecimiento educativo donde trabajó estuvo dispuesto a ofrecerme las entrevistas desde un primer momento.

2.5. Técnicas de recolección de la información

La técnica de recolección de la información, la escogí teniendo en cuenta la perspectiva epistemológica y metodológica de esta investigación. Las entrevistas semidirigidas implicaron una interacción directa con las entrevistadas, lo que aportó notablemente una mejor comprensión de la perspectiva de las docentes respecto a sus representaciones sociales en relación a la inclusión y discapacidad. Díaz Bravo & Otros (2013) la definen como:

Una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial. (pág. 163).

La modalidad semidirigida o semiestructurada es aquella “(...) en la que los entrevistados pueden ser expuestos al mismo guión, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas, sin forzar el orden de las preguntas”. (Fariás, 2016, pág. 20).

2.6. Técnicas de análisis de datos

Di Vigilio (2008) propone 3 momentos para el proceso de análisis de datos cualitativos: *nivel preliminar*, *nivel intermedio* y *nivel final*. En el nivel preliminar, el investigador establece categorías a partir de fragmentos seleccionados de las transcripciones. En el nivel intermedio, todo el material es codificado y, en la medida de lo posible, se asigna a una o varias categorías. En el nivel final, se recopilan notas y se revisa el muestreo. Esto deriva en tener una cantidad considerable de material que requiere una codificación más sistemática para asegurar que ningún fragmento quede sin analizar.

Para llevar a cabo estos tres momentos en el proceso de análisis de datos, clasifiqué el contenido de las entrevistas en categorías. Fueron necesarios tres nuevos encuentros con docentes ya entrevistadas y varias repreguntas en las entrevistas para lograr una mejor visión sobre sus representaciones sociales. Una vez que fueron sistematizadas las categorías, tuve en cuenta las similitudes y diferencias entre las respuestas de las entrevistadas. "Es posible conectar las categorías de la teoría construida en la investigación con categorías de teorías ya reconocidas en el ámbito conceptual del estudio". (Di Vigilio, 2008, pág. 3).

La técnica que utilicé para el análisis de datos se denomina *Frases Significativas* (Díaz y Badano, 2003):

Para el empleo de esta técnica básicamente operamos sobre el texto desgrabado sobre dos aspectos: *temas* y *modos*. Por temas entendemos aquellas dimensiones

argumentativas sobre algunas materias en particular: el mundo del trabajo, de la familia, la amistad, los enemigos y los amigos, las relaciones sociales (etnia, género, edad, preferencias sexuales, la autoridad, las jerarquías, los nosotros y los otros, las inclusiones y exclusiones, los diagramas espaciales, la memoria apoyada en figuras, coincidencias, prácticas y discursos de institución, etc.). Más específicamente, aquellas reiteraciones que marcan la pertinencia de las palabras y que ordenan la situación espacial y temporal (social-política-cultural-económica) de la persona que se habla a sí misma como destacándose y distinguiéndose del conjunto. Por modos se entiende a “los conceptos cercanos a la experiencia”. Como recurso técnico se puede apelar a resaltar (con resaltador) algunas textualidades de la entrevista. Son expresiones donde se densifica el sentido y su punto de vista. Lo principal a lo que se intenta acceder son las categorías de sentido, que responden a una temática para finalmente acceder a una descripción analítica. (pág.3)

3. CAPÍTULO III - DESARROLLO

3.1. ANÁLISIS DE DATOS

Realicé el análisis de los datos identificando las frases significativas proporcionadas por las participantes, y las triangulé con resoluciones, documentos y teorías. Este proceso me permitió crear una red de conexiones entre las distintas representaciones sociales, interpretaciones y perspectivas acerca de la inclusión escolar de alumnos con discapacidad.

Para estructurar el análisis, creé categorías principales que reflejan la praxis docente. Estas categorías son: "**La institución frente a la diversidad**", donde se exponen los sentidos que dan identidad a la Escuela "Creer" en relación a la diversidad; "**Sobre el concepto de discapacidad**" aborda la tensión entre el paradigma médico y social de la discapacidad.; "**Inclusión: entonces, ¿somos todos iguales o todos diferentes?**", reúne los enfoques que reflejan una ambigüedad sobre la inclusión y la integración escolar, cuestionando si se busca la igualdad o la aceptación de las diferencias; "**La escuela como productora de subjetividad**", presenta las implicancias de los docentes en la construcción de la identidad de los alumnos y cómo esto se vincula a las representaciones sociales de los maestros; y por último, "**La labor docente con inclusión y discapacidad**", recopila cómo la formación profesional influye en la puesta en práctica de la inclusión.

Para preservar la intimidad y cumplir con el anonimato prometido en esta investigación, los nombres de las docentes son ficticios:

- **Graciela:** docente de 1° grado
- **Lucrecia:** docente de 3° grado
- **Victoria:** docente de 5° grado
- **Celia:** docente de 6° grado
- **Mariana:** docente de idioma inglés
- **Carolina:** vicedirectora

La Institución frente a la diversidad.

En consonancia con la perspectiva de Fernández (1994), la institución educativa se configura como una representación simbólica que moldea una identidad institucional propia, compartida y construida por los diversos actores que la integran. En este apartado, se analizarán las

representaciones sociales de las docentes que otorgan sentido y significado a la "Escuela Creer", atendiendo a las características únicas de esta institución y, por ende, a las prácticas educativas que se llevan a cabo en ella. Como bien expresó Celia, cada escuela y cada grado es diferente; los grupos, los chicos; y eso *"implica una manera diferente de trabajar"*. En el ámbito escolar, los actores institucionales interactúan con diversos significados, estableciendo objetivos, normas, tareas y expectativas. Fernández (1994) lo conceptualiza como "Espíritu Institucional", el cual emerge de las diferentes perspectivas de los actores institucionales, creando un fin y una identidad que guían y dan forma a las prácticas. En este sentido, Graciela señaló la realidad que atraviesa hoy la Escuela Creer *"en relación al respeto hacia la diversidad"* (...) *"ver a los demás nenes como buscan integrar a los chicos con capacidades diferentes es súper emocionante"*.

Skliar (2007) plantea la cuestión de la diversidad en la escuela, sostiene que se tiende a externalizar la diversidad, considerándola como algo que pertenece a "otros" y no a "nosotros". Esto perpetúa una separación entre "nosotros" y "ellos", donde "ellos" son vistos como diversos y poseedores de atributos específicos que deben ser resaltados. En el proceso de inclusión frente a la diversidad, la experiencia del docente está estrechamente ligada a las particularidades de la institución en la que trabaja, como señala Blanca Núñez (2010), sin dejar de lado las particularidades de cada institución educativa. Carolina, con respecto a la caracterización de la institución, destacó que *"puede que todavía nos falten espacios para esparcimiento y mayor apertura por parte de algunos docentes, pero siempre estamos construyendo muy buenas experiencias inclusivas"*. Pero destacó que el proceso inclusivo va *"más allá de los docentes"*, que también hay que tener en cuenta *"el compañerismo de los niños"*, *"una familia que acompañe"*. Si bien consideró que estos aspectos deberían ser lo común en todas las instituciones, señaló que *"no en todas las escuelas hay aceptación y empatía"*.

Las docentes expresaron particularidades de la institución y sus dinámicas sobre las prácticas inclusivas, sin embargo encontré que sus representaciones sociales no se alinean completamente con las legislaciones actuales. Subrayaron la importancia de flexibilizar horarios y tareas según las necesidades individuales de los alumnos, lo que sugiere que la institución tiene en cuenta las particularidades de cada estudiante y se adapta a ellas. No obstante, también señalaron que no están preparadas para producir Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI), a pesar de su importancia legal y educativa. La Resolución 3750/21 (CGE, 2021), considera necesario elaborar informes en colaboración con docentes, directivos, asesores y tutores, entendiendo la complejidad de la perspectiva interdisciplinaria. Aunque las resoluciones establecen y formalizan los procesos para una adecuada inclusión escolar, la práctica revela contradicciones que distan de lo esperado.

Skliar (2007) sostiene que, si bien la diversidad no elimina la frontera entre "nosotros" y "ellos", podría reforzar la idea de un "otro" con una identidad específica, a menudo considerada inferior o marginal. Con respecto a esto, algunas docentes señalaron que la inclusión pasa por

simplemente "dar banco en la escuela". La institución también impuso restricciones que podrían actuar como barreras institucionales, como la imperatividad de que un alumno con discapacidad no asista a la escuela si su maestra integradora (MI) o acompañante terapéutico (AT) no puede hacerlo. Esto plantea un desafío adicional para la verdadera inclusión. El autor plantea que en la formación docente se tiende a "privilegiar mucho más el ser capaces de hablar 'sobre la diversidad', 'sobre el otro', 'acerca del otro', pero no el de poder 'conversar con el otro'" (Skliar, 2007, pág. 9), lo cual está vinculado a lo que plantea Jozami (2017) acerca de la invisibilización de los estudiantes con discapacidad, y cómo los docentes evitan referirse a ellos y anteponen el intercambio con su MI o AT. Por eso en este contexto es tan importante el concepto planteado por Pautaso (2022), acerca del valor de las voces de los estudiantes, "conocer los sentires, los deseos y sobre todo que sus propias voces sean las protagonistas para poder construir el camino de la inclusión en el campo de la discapacidad" (pág. 74).

Prácticas interdisciplinarias

Una de las prácticas institucionales más recurrentes en el discurso de las docentes fue la referencia a las "capacitaciones" que la escuela brindó sobre diferentes temáticas. En este sentido, la vicedirectora de la escuela, Carolina, asumió su rol como tal y comentó:

Como soy parte del equipo directivo de nuestra institución me ha tocado ponerme al hombro algunas situaciones, por ejemplo, darme cuenta y tener que aceptar que tenemos docentes que aún les falta aprender y experiencia, por eso he creado capacitaciones para mi equipo de trabajo.

En lo que concierne a estas capacitaciones, destinadas a, según Victoria, "varias temáticas" (...) "varios encuentros sobre discapacidad y diversidad", explicó: "desde que entré a la escuela varias veces el equipo directivo ha organizado charlas, encuentros o talleres con profesionales". Muchas de las docentes manifestaron su opinión respecto a ellas: "(...) me sirven un montón en relación a las herramientas que se usan en discapacidad o de chicos con necesidades especiales" (Graciela); "súper útiles, más para mí que soy principiante y capaz todavía no tuve muchas oportunidades de especializarme más y conocer formas de poder abordar esos temas" (Mariana).

Tal y como postulan Granada, Pomés y Sanhueza (2013), la falta de capacitación es uno de los factores que afecta las actitudes de los docentes, limitando sus intentos de generar prácticas más inclusivas. "Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa". (pág. 51). A pesar de que revelaron la importancia y utilidad de estos "cursos" que brinda la escuela, Graciela comentó que "(...) están buenos, pero siempre son más de lo mismo, en cambio los cursos que hay en universidades o los que ofrecen posgrados son más completos y tocan temas más profundos" (...) "pero como te digo (son) carísimos". Las docentes valoran la oportunidad que

les brinda la escuela de realizar encuentros con profesionales que compartan su experiencia y conocimientos. Sin embargo, expresaron la necesidad de una especialización más profunda que solo se puede encontrar en programas profesionales específicos, como los posgrados ofrecidos por universidades.

El propósito de los talleres organizados por el equipo directivo es propiciar una ruptura con lo instituido, desafiando los paradigmas establecidos y estancados en el tiempo. En el ámbito de la Psicología Institucional, resulta fundamental abordar los conceptos de "instituido" e "instituyente". Lourau (1994) define lo instituido como “la cosa establecida, las normas vigentes, el estado de hecho confundido con el estado de derecho” (pág. 9). Por otro lado, lo instituyente se refiere a las conductas "efervescentes y revolucionarias" generadas por una sociedad capaz de cuestionar y desafiar las normas establecidas en una institución.

Para lograr este objetivo, resulta crucial la perspectiva de otros profesionales que puedan compartir con los docentes teorías y herramientas útiles para su implementación práctica. El trabajo interdisciplinario es fundamental en los casos de inclusión escolar. El proceso de inclusión implica un trabajo en equipo y una coordinación constante para su correcto funcionamiento: “(...) el proceso educativo de un alumno con necesidades especiales tiene muchas vertientes que, a su vez, pueden requerir la acción conjunta y coordinada de diferentes profesionales” (Puigdemívol, 2005, pág. 287). Victoria agregó: *“me sirvió bastante (los cursos) porque podemos aprender de la experiencia de otros, porque tenemos el espacio de compartir nuestras experiencias y escuchar las de otros.”* A su vez, Graciela comentó que de estos encuentros *“participan todo el equipo docente, los profes de música, arte, educación física, también la de inglés, son obligatorios para todo el equipo...”*

En el marco de esta dinámica institucional, la función del saber emerge como una herramienta fundamental que sintetiza y responde a las demandas emergentes de lo novedoso. El concepto lacaniano del "Sujeto Supuesto Saber" (Martínez López y Larrauri Olguín, 2009) señala la necesidad de atribuir a otro individuo el estatus de poseedor del conocimiento máximo y la solución a los problemas que afectan al sujeto. Con respecto a esto, Celia sostuvo: *“siempre está la sensación del error o que hacemos lo que nos dictan otros profesionales que sí están a la altura”*. El objetivo del dispositivo analítico es propiciar la caída de la transferencia imaginaria, de modo que el Sujeto Supuesto Saber se constituya como producto del discurso inconsciente del sujeto y no como un saber exclusivo del analista. En este contexto, los profesionales invitados por el equipo directivo para impartir charlas y cursos son percibidos por los docentes como poseedores de un conocimiento exclusivo, capaces de orientar a docentes que se sienten desprovistos de herramientas. La transferencia imaginaria podría caer a medida que los docentes reconozcan y valoren el saber construido entre ellos mismos, basado en la experiencia y en la colaboración mutua. Esto implica un cambio en la percepción de que el conocimiento máximo y la solución a los problemas solo pueden provenir de profesionales externos.

Dado que el lugar del saber es ocupado por diversos actores, este es intrínsecamente dinámico y adoptado por diferentes individuos a quienes se les atribuye un saber exclusivo en circunstancias particulares.

Este lugar del saber, a menudo también es ocupado por los equipos terapéuticos de los alumnos con discapacidad. Celia comentó que el equipo directivo con respecto a la inclusión es “proactivo”, y que cuando se hace presente una dificultad, “*los directivos inmediatamente organizan una reunión (con los equipos terapéuticos)*”, lo cual permite llevar “*un seguimiento de cada caso*” y estar “*al tanto de cómo es la situación de cada alumno integrado y cómo van avanzando*”. Victoria coincidió: “*mantener la comunicación fluida con ellos es clave para el desarrollo educativo de estos chicos*”.

Prácticas institucionales

Las representaciones sociales de las docentes sobre la institución en relación a la inclusión educativa divergen de las legislaciones establecidas. Graciela mencionó que la institución propone “*la flexibilización de horarios dependiendo del alumno y su capacidad de atención*”. También Mariana agregó que el equipo directivo “*siempre están buscando alternativas y orientan a las docentes para garantizar que en el aula se apliquen las mejores estrategias*” y que “*varias veces han propuesto flexibilizaciones de horarios o de tareas para los nenes integrados*”. Estas propuestas parecen indicar que la institución toma en cuenta las particularidades de cada alumno y, en base a ellas, toma decisiones adaptadas a cada uno.

Graciela sostuvo que “*es fundamental adaptar los contenidos a las capacidades de estos alumnos y estaría bueno que lo empecemos a utilizar como institución y no solo cuando nos lo piden*”. Es decir, Graciela coincide en la importancia de un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para un alumno con discapacidad. La Resolución 3750/21 resalta la importancia de la elaboración de un PPI por parte de los docentes. La responsabilidad de planificarlo y desarrollarlo recae en los equipos educativos, quienes informan y acuerdan con las familias las metas y responsabilidades de cada parte. Sin embargo, Graciela también expresó: “*(...) no podíamos ni sabíamos hacer un PPI cuando lo pidieron, yo nunca había hecho uno*”. Celia, por su parte, afirmó: “*los docentes no estamos preparados (...) para adaptar el currículo ni las estrategias de enseñanza de manera individual*”.

Los PPI se implementan con el objetivo de adaptar la enseñanza y el proceso de aprendizaje de manera individualizada, considerando las características únicas de cada estudiante. Skliar (2005) cuestiona que, si bien las escuelas comunes abren sus puertas a procesos de inclusión debido a requerimientos legales, esto no necesariamente implica un cambio real en la dinámica escolar, ya que sigue siendo la misma, pero con algunas “pinceladas de deficiencia” (pág. 18).

Un integrado en cada grado

En el discurso de algunas docentes identifiqué la asimilación de que la "inclusión" se reduce a la simple presencia de estudiantes con discapacidad en la escuela, sin considerar las medidas y estrategias necesarias para garantizar su participación plena y efectiva en el proceso educativo. Esta concepción limitada de la inclusión se evidenció en las entrevistas con Mariana y Lucrecia al responder a la pregunta "¿consideras a la escuela como inclusiva?": "sí, *la considero inclusiva*" (...) porque "*como te digo, tengo un alumno con discapacidad integrado prácticamente en todos los grados*" (Mariana); "*si, si, re inclusiva hay muchos chicos con discapacidad en todas las aulas*" (Lucrecia). También Celia comentó que la discapacidad:

Si es física, por ejemplo, no van a poder realizar educación física como todos los demás, pero igual van a participar, como pasa con Antonio que no entiende la consigna del quemado y no lo juega, pero igualmente está presente en la hora de educación física.

La inclusión escolar no se reduce a simplemente "dar banco" o permitir que un estudiante con discapacidad asista a una escuela común. Lezcano (2016) señala que "la ubicación de los niños con discapacidad en la escuela común los hace presentes, visibles, pero eso no garantiza que se beneficien con el proceso educativo que sucede en el aula" (pág. 93), o como dice Celia, en la clase de educación física, se trata de participar activamente del proceso educativo, interactuando con sus compañeros y colaborando en actividades para lograr metas académicas.

La aceptación de alumnos con discapacidad es una responsabilidad institucional. Abrirles las puertas y ofrecerles un espacio solo representa un cambio superficial si no se acompaña de una verdadera transformación. En las reflexiones de las docentes, se identificó una resonancia con los argumentos de Skliar (2005), quien cuestiona si las escuelas simplemente están ofreciendo un lugar para cumplir con los requerimientos legales. Lourau (1994) señala cómo el concepto de Institución se ha limitado a la instancia de lo instituido, restringiendo la posibilidad de transformación de las instituciones. Ambos autores enfatizan la necesidad de una transformación genuina de las instituciones educativas.

Barreras edilicias

Se podrán tener muchas intenciones de apertura institucional a los alumnos con discapacidad, pero ¿las características edilicias lo permiten? "Las barreras constituyen los factores del contexto social, político, institucional, cultural, económico que impiden o limitan la participación plena y efectiva de la persona con discapacidad en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas". (CGE, 2021, pág. 11).

En este sentido, la mayoría de las docentes entrevistadas coinciden en que la óptima calidad de la infraestructura escolar es una condición fundamental para garantizar una inclusión efectiva. Graciela señaló: "*la escuela no está preparada, los espacios no son adecuados*"; "*yo creo que el sistema educativo argentino debería estar más preparado para recibir a estos alumnos, desde la*

parte edilicia hasta mejor formación de los docentes” (Mariana); “...capaz que todavía nos falta bastante por aprender y mejorar las instalaciones” (Victoria); “ (...) principalmente brindar espacios seguros y pensados para ellos, acá hay mucha exposición a situaciones peligrosas y accidentes que se podrían evitar si la escuela tomara las medidas pensadas para ellos” (Lucrecia). Celia también aportó:

La situación edilicia (...) es pésima (...) Sofi en los recreos, que anda colgada de las vigas, rebotando de un aula a otra exponiéndose a peligros que podrían evitarse si se pensara en un espacio útil para ella (...) hay una sola rampa en toda la escuela, ¿y el segundo piso? ¿cómo accede un nene en silla de ruedas al segundo piso? No puede.

Situando la institución en el paradigma social, ¿acaso no es el ambiente el productor de discapacidad? Esto implica que las habilidades de un individuo están significativamente influenciadas por las condiciones de su contexto externo, y que su situación está en gran medida determinada por el entorno social en el que vive (Aznar y González Castañón, 2008).

Más allá de la presencia de una discapacidad, es el contexto social el que puede actuar como un factor tanto limitante como facilitador del acceso y la participación de los niños con discapacidad. En consecuencia, garantizar un estándar óptimo de accesibilidad en la infraestructura física de la escuela es esencial (Aznar y González Castañón, 2008). La infraestructura desempeña un papel fundamental en la creación de un ambiente inclusivo. Esto se alinea con la afirmación de que la inclusión requiere un perfil específico en términos de características edilicias, es decir, que la escuela debe ser accesible para todos.

¿Y las barreras institucionales?

En este apartado se analiza la concepción de discapacidad que sostuvo Graciela y cómo esta visión genera tensiones con el modelo social de discapacidad y la normativa vigente. La docente afirmó que una discapacidad es una deficiencia física, y que esta deficiencia actúa como una limitación para ciertas cuestiones tales como “*todo lo que los chicos no pueden hacer sin una maestra acompañante, por ejemplo*”.

A raíz de su afirmación sobre las limitaciones que impone la discapacidad, le pregunté si consideraba que la discapacidad de Sofía le impedía asistir a la escuela. Cabe mencionar que, al inicio del año, la escuela hizo firmar a los padres de Sofía, a su equipo, a mí (y a los padres de todos los niños que asisten con Maestra Integradora o Acompañante Terapéutico) un documento en el cual se establecía que, en caso de que la MI o la AT no pudiera asistir un día a la escuela, el alumno tampoco podría hacerlo. Graciela respondió: “*no creo que Sofía esté limitada a ir a la escuela, pero es un requisito de la institución*”. La respuesta de Graciela evidencia la tensión entre las capacidades reales de Sofía y las restricciones impuestas por la normativa institucional. Si bien la docente reconoce que la alumna no está limitada para asistir a la escuela, la normativa del colegio establece

que, en ausencia de la MI o AT, la niña no puede concurrir. Esta situación genera una barrera artificial que obstaculiza el ejercicio del derecho a la educación de Sofía.

El modelo social de discapacidad critica estas barreras argumentando que las limitaciones que enfrenta una persona con discapacidad no son inherentes a su condición, sino que son producto de las estructuras sociales y las actitudes discriminatorias que las rodean. Estas estructuras y actitudes generan un entorno hostil que impide a las personas con discapacidad ejercer sus derechos y desarrollar su potencial.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 promueve la participación plena y equitativa de todos los estudiantes. En su artículo 123 se sostiene: "adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as". (pág. 25). Victoria sostuvo que *"negarles la oportunidad de estudiar y aprender (a niños con discapacidades) en un entorno inclusivo es una forma de discriminación"*. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad consideran "discriminación por motivos de discapacidad" a cualquier "distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales". (pág. 5). Nuevamente aparece lo planteado por Skliar (2005), la escuela cumple con los requisitos legales de inclusión solo de manera superficial, sin efectuar cambios profundos en su estructura y funcionamiento. Según Lourau (1994), para superar estas limitaciones, es necesario superar el concepto de lo instituido.

Sobre el concepto de discapacidad.

Desde el paradigma social de discapacidad, la inclusión escolar se basa en la oportunidad de participar plenamente en los espacios sociales y comunitarios, incluyendo la experiencia en la escuela. Los decires de las entrevistadas revelaron representaciones sociales asociadas al paradigma médico de discapacidad dentro del entorno educativo, describiendo a las discapacidades desde el déficit y desde los conceptos de Normalidad-Anormalidad.

Celia explicó que, a su consideración:

una discapacidad es una dificultad o falta de condiciones para el cumplimiento de una función o de actividades (...) hay una falta para que lleven a cabo algunas actividades o algunas cosas que los chicos con discapacidad no pueden hacer debido a esa discapacidad (...) falta una capacidad, por eso es una 'dis'capacidad para hacer determinada actividad que tal vez para el resto es normal.

Esta respuesta está claramente ubicada dentro del paradigma médico porque ubica el déficit en la persona y no en el ambiente social. “La idea de déficit nos indica la falta respecto de un patrón de medida” (Rosato y Angelino, 2009, p.118). También Graciela describió: *“la discapacidad se refiere a una condición que tienen ciertas personas que tienen alguna deficiencia física” (...)* *“esa deficiencia física también actúa como una limitación para ciertas cuestiones”*. Se vislumbra también en esta respuesta la concepción de la discapacidad desde el déficit, la cual se presenta en paralelo al paradigma médico. Aznar y González Castañón (2008) hablan del “paradigma del déficit”, siendo la palabra “déficit” un término equivalente para describir la falta o disminución en la cantidad o calidad de una capacidad funcional, considerándola como una desventaja.

Victoria comentó sobre Felipe, un alumno con el que tuvo que trabajar quién tiene retraso madurativo y utiliza un audífono interno y externo: *“Cuando llegó conmigo al aula por primera vez, tenía una audición súper limitada, no escuchaba absolutamente nada” (...)* *“después cuando volvió de su cirugía y podía escucharme se pudo trabajar mucho mejor y dejamos varias dificultades atrás”*. Nuevamente, las afirmaciones de Victoria se ubican dentro del paradigma médico, al hacer referencia que el estudiante tuvo que cambiar o “mejorar” para que se pueda trabajar satisfactoriamente con él, ya que el modelo médico se centra en abordar la discapacidad con el objetivo de lograr la cura, mejorar la adaptación de la persona o modificar su comportamiento. (Barbosa, Villegas, Beltrán, 2020).

También Victoria definió a la discapacidad como:

Una limitación que se da por una malformación o genética que está en el cuerpo (...)
según el tipo de discapacidad que se da en diferentes personas, pero que pueden seguir
realizando actividades escolares o deportivas, pero de diferentes maneras que los
demás.

Si bien Victoria reconoció el potencial de las personas con discapacidad, su descripción también presenta algunas ambigüedades. Por un lado, se ubica en el paradigma médico al describir la discapacidad como una consecuencia de condiciones médicas o biológicas que afectan la funcionalidad del individuo, poniendo énfasis en las diferencias individuales y restricciones físicas. Esto podría generar una visión centrada en las limitaciones, lo que, a su vez, podría llevar a la exclusión en el ámbito educativo. Pero, por otro lado, también pudo referirse al paradigma social de discapacidad al mencionar que las actividades escolares y deportivas igualmente se pueden realizar pero que pueden necesitar diferentes adaptaciones o enfoques. Centrarse únicamente en las limitaciones puede generar exclusión en el ámbito educativo. De acuerdo con Schorn (1999), enfocarse únicamente en las limitaciones de las personas con discapacidad puede generar sentimientos de aislamiento o exclusión en ellas y en su entorno. Las principales barreras que enfrentan las personas con discapacidad suelen encontrarse en la comunidad, como la falta de accesibilidad física, la discriminación y la falta de apoyo social. Estas barreras surgen de una

tendencia a enfocarse primero en las limitaciones en lugar de reconocer las habilidades y potencialidades de la persona.

Carolina (vice directora), caracterizó a la discapacidad como “*una forma única o una manera particular y diferente de percibir el mundo*” (...) “*porque cada persona es única, y la discapacidad no define a la persona por completo, pero esta discapacidad puede influir en cómo se relaciona con su entorno y cómo percibe su entorno*”. Esta definición se alinea con el paradigma social de la discapacidad. Al igual que la discapacidad de una persona puede influir en su interacción con el entorno, cada estudiante tiene necesidades y circunstancias especiales que deben ser reconocidas y atendidas. Estas necesidades pueden incluir, por ejemplo, adaptaciones curriculares, apoyos educativos específicos o asistencia personal. Reconocer y atender estas necesidades únicas es fundamental para fomentar un sentido de pertenencia y valor en los estudiantes con discapacidad dentro de la comunidad escolar. La Resolución 2612/20 de la CGE (2020) refuerza la importancia de acompañar las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. Este acompañamiento permite a los estudiantes formar un vínculo con la institución escolar y sus pares, lo que a su vez contribuye a que se sientan parte de una comunidad y una institución.

También podemos observar que Carolina considera a sus alumnos como sujetos individuales y no a partir de sus discapacidades al preguntarle por su labor en discapacidad, a lo que respondió: “*Los primeros diez años de carrera un montón y me los acuerdo todos.*” Agregó:

Estaba Máximo en primer grado, fui su docente, después Joaquín, Baltazar, Gian también fue mi alumno en primer grado y lo volví a tener después en sexto. Ahora está en secundaria y también soy su profesora, está en primer año y le doy Geografía. También está Agustín. (...) Después también está Dylan”.

El hecho de que Carolina haya mencionado a sus alumnos con discapacidad por su nombre y no por su diagnóstico es un indicio de que los ve como personas individuales y no como una categoría definida por su discapacidad. Esta actitud es coherente con el Modelo Social de Discapacidad, que enfatiza la importancia de reconocer la diversidad de las personas con discapacidad y de evitar las etiquetas y estereotipos.

Normalidad-Anormalidad

En este apartado se analizarán extractos de las entrevistas realizadas a las docentes para identificar las representaciones sociales de la discapacidad enmarcadas dentro de la doctrina de la Normalidad-Anormalidad.

La concepción de normalidad se construye a partir de relaciones de desigualdad, donde ciertos grupos dominantes establecen los criterios que definen lo que se considera aceptable o

rechazable. Estos criterios hegemónicos se imponen como los únicos y no admiten cuestionamiento (Rosato y Angelino, 2009).

Para profundizar en este análisis, es necesario retomar el concepto de discapacidad que dio Victoria:

Una limitación que se da por una malformación o genética que está en el cuerpo (...) según el tipo de discapacidad que se da en diferentes personas, pero que pueden seguir realizando actividades escolares o deportivas, pero de diferentes maneras que los demás.

En esta afirmación, la docente señaló una deficiencia orgánica, considerando a la discapacidad como una dificultad que se origina en el individuo y asignando su causa únicamente a una limitación funcional. Tal como lo señalan Rosato y Angelino (2009), la noción de déficit indica una falta con respecto a un patrón de medida que se define como "normal". Este patrón, regulado por la sociedad, establece lo que se considera aceptable o rechazable. Cualquier desviación de este patrón, como ocurre con las discapacidades, es vista como un déficit o falta, lo que refuerza la construcción social de la normalidad y la exclusión de todo lo que no se ajusta a estos estándares. La misma visión se observa en la respuesta de Mariana, quien afirmó que *“alguien con capacidades diferentes es una persona que por cuestiones genéticas o por una enfermedad tiene una discapacidad”* (...) *“las capacidades son diferentes a lo normal”*.

Tanto Victoria y Mariana en estas respuestas anteriores, como Celia cuando mencionó que *“falta una capacidad, por eso es una ‘dis’-capacidad para hacer determinada actividad que tal vez para el resto es normal”*, se alinearon al concepto de “normalidad”. La discapacidad surge de la interacción entre los conceptos de anormalidad, normalidad, exclusión y desigualdad (Almeida, 2019). Esta interacción genera una visión de la discapacidad como algo negativo y anormal, lo que a su vez produce exclusión y desigualdad hacia las personas con discapacidad. La discapacidad no se limita únicamente a las características individuales de los estudiantes, sino que también está moldeada por las percepciones sociales y las estructuras de poder presentes en el entorno educativo. Esto influye en la manera en que se percibe y se trata a los estudiantes con discapacidad, así como en las oportunidades que se les brindan para participar plenamente en el contexto escolar. “La normalidad se presenta como una categoría de señalamiento de lo propio y lo impropio, en un intento eficaz de discernimiento, de marcación y demarcación, de clasificación, de separación entre Nosotros y Otros” (Rosato y Angelino, 2009, p.63).

De esta manera, el concepto de normalidad se pauta socialmente en el marco de relaciones asimétricas y desiguales. *“Discapacidad... bueno la entiendo como una condición diferente a la de los demás, digamos que un niño puede tener o no una capacidad que otro nene no tiene”* (Lucrecia).

Según Schorn (1999), la discapacidad implica que ciertas habilidades esperadas no se desarrollen de la misma manera en la persona afectada.

También Lucrecia se refirió al concepto de normalidad, al comentar que en el aula se encontró con chicos con *“diferentes estilos de aprendizaje”*. Entonces indagué sobre su consideración al respecto:

(...) No todos los chicos se sientan en su silla, te miran y aprenden... claro una se espera una situación ideal que es la típica de escuela que conozco, todos los nenes sentaditos mirando al pizarrón y la verdad es que nada que ver... todos aprenden diferente y especialmente los nenes integrados.

Aquí Lucrecia se refirió a la normalidad de la escuela moderna. Existe una imagen comúnmente aceptada de cómo debería ser una escuela moderna: con estudiantes sentados en filas, mirando al profesor o al pizarrón, y siguiendo un enfoque de aprendizaje más tradicional y disciplinado. Schorn (1999) postula que la sociedad aspira a una idea de unidad perfecta y sin fisuras en el espacio y el tiempo, pero la presencia de la discapacidad desafía esta noción de perfección narcisista o de completitud mítica. Esta noción de "normalidad" en la escuela se ha arraigado en la cultura educativa y en las expectativas de la sociedad sobre el proceso de enseñanza, esperando encontrarse con cuerpos disciplinados y homogéneos en el aprendizaje.

Inclusión: entonces, ¿somos todos iguales o todos diferentes?

En el siguiente apartado, presento extractos de las entrevistas donde se identifican discursos que se alinean con los paradigmas inclusivo e integrador. Es fundamental comprender las representaciones sociales que las docentes poseen sobre la educación y la discapacidad, ya que estas impactan en diversos aspectos como la calidad de la educación, la igualdad de oportunidades, la participación plena y el cumplimiento de los derechos de los niños.

Generalmente se suele tener la impresión de que las ideas o fundamentos de inclusión e integración educativas aluden a asuntos equivalentes o similares, cuando la realidad es que sugieren finalidades distintas. Tomé (2010) señala que la integración se centra en un enfoque individual y curricular orientado hacia el niño, mientras que la inclusión se enfoca en el entorno social.

Las definiciones aportadas por las docentes revelan que sus concepciones se enmarcan en ambos paradigmas, incluso algunas presentan una postura ambigua al expresar ideas que se corresponden con ambos modelos. Por un lado, manifiestan el ideal de igualdad para todos, rechazando la discriminación y la categorización de las personas como inferiores debido a sus diferencias. Por otro lado, surge la idea de resaltar las diferencias individuales que conforman la

identidad de cada persona, celebrando su singularidad como seres únicos. **Entonces, ¿somos todos iguales o todos diferentes?**

Carolina señaló que la inclusión *“tiene que ver con la alteridad, con aprender del otro en sus diferencias, y respetarlo como auténtico y legítimo otro”*. (...) *“Todos los estudiantes son diferentes”*. Estos enunciados se alinean con el paradigma inclusivo, el cual valora la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades. El respeto al otro como “auténtico y legítimo otro” transmite un enfoque inclusivo que no discrimina ni estigmatiza a las personas por sus diferencias. Este paradigma reconoce que todos los estudiantes tienen un valor intrínseco y que la diversidad en el aula enriquece la experiencia educativa. Orlando (2014) aclara que la inclusión no busca que todos los estudiantes sean iguales y realicen las mismas tareas y actividades de la misma forma, sino que reconoce que cada persona es diferente. De esta manera, modificando la lógica del paradigma integrador, se espera que cada uno alcance su máximo potencial.

Como mencioné antes, algunas docentes expresaron ideas ambiguas que se ubican dentro de ambos paradigmas. Celia, por ejemplo, definió la inclusión como:

“Por inclusión entiendo igualdad de oportunidades” (...) “y no hablo solamente de la escuela o lo relacionado a la escuela, sino a todos los ambientes, me refiero a ser igual en todos lados, tener las mismas oportunidades acá en la escuela, en el trabajo, en la calle, ser iguales y libres para tener los mismos derechos como el de la educación”.

Si bien su afirmación inicial de “ser iguales en todos lados” se alinea con el paradigma integrador, al sugerir la adaptación de las personas con discapacidad a un estándar uniforme, su visión final se aproxima al paradigma inclusivo, ya que promueve la participación plena y activa en todos los aspectos, incluyendo la educación (“en la escuela”), la vida social (“en la calle”) y la vida económica (“en el trabajo”). Aznar y González Castañón (2010) definen la integración como un “proceso personalizado mediante el cual un alumno con necesidades educativas especiales es acogido en la escuela regular con las adaptaciones y apoyos necesarios” (pág. 256). Enfatizan que este proceso implica “transformaciones y adaptaciones que debe hacer la persona con discapacidad (integración) y otras que debe hacer su entorno social inmediato (inclusión)” (pág. 61). En este sentido, la postura de Celia refleja la complejidad de las concepciones sobre la inclusión y la integración, evidenciando la coexistencia de ideas pertenecientes a ambos paradigmas.

Victoria aporta una definición de inclusión muy similar, enmarcada en el paradigma inclusivo:

“para mí la inclusión es un proceso que implica... incluir, integrar y permitir que todas las personas formen parte de un grupo en la sociedad. O sea, no excluir a nadie por sus diferencias.” (...) “Si hablamos de la escuela para mí tiene que ver con garantizar

que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, tengan las mismas oportunidades de aprender y participar”.

La UNESCO (2007) define la inclusión educativa como un proceso que garantiza oportunidades equivalentes de aprendizaje para niños, niñas, jóvenes y adultos, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales, y de sus diferentes habilidades y capacidades. Graciela, por su parte, opinó: *“Yo creo que la palabra inclusión se refiere a garantizar que todos los estudiantes tengan y logren las mismas oportunidades de aprender y de poder participar, también de tener éxito en la escuela”*. Victoria agregó:

Para mi es fundamental incluir a los niños con discapacidades en la escuela común por varias razones, primero porque creo que la educación es un derecho fundamental para todos los chicos, independientemente de sus diferencias y negarles la oportunidad de estudiar y aprender en un entorno inclusivo es una forma de discriminación.

La afirmación resalta la educación como un derecho fundamental. Este principio esencial se encuentra respaldado por un amplio marco legal a nivel internacional, incluyendo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. En consonancia con lo establecido en dicha Convención, la Ley N° 26.378 (2008) de Argentina, en su artículo 6°, expresa que: *“(…) la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano”* (pág. 6).

Mariana aportó una clara visión del paradigma integrador y, a su vez, confundió el término de Necesidades Educativas Especiales al compartir: *“valoro un montón mi formación en el profesorado, pero siento que se podría haber profundizado más en ciertos temas como en la enseñanza de alumnos con **necesidades educativas especiales**”*. Al respecto, Pereyra (2004) establece una distinción crucial: todos los estudiantes presentan necesidades educativas, tanto básicas (contenidos curriculares) como individuales (habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje). Sin embargo, algunos alumnos requieren necesidades educativas especiales (NEE) que exceden las capacidades de los docentes y las instituciones educativas, demandando recursos adicionales para su adecuada atención. El objetivo primordial es que estos estudiantes con NEE logren una participación plena y exitosa en el proceso educativo, al igual que sus pares sin NEE.

Al indagar sobre su concepto de "necesidades educativas especiales", Mariana lo definió exponiendo una situación con Sofía, mi acompañada:

Cuando hay un chico con discapacidad en el aula que necesita atención o cuidado especial, por ejemplo, con Sofía (...) a principio de año yo no sabía cómo íbamos a hacer para que participe de las clases o para evaluarla, incluso ahora creo que cada clase es un desafío porque siempre está con un humor distinto entonces ella tiene una necesidad diferente a la del resto.

Dubrovsky (2005) critica el sistema integrador educativo, considerándolo como una mera ilusión de inclusión. En este enfoque, el alumno con discapacidad se transforma en un "niño paciente", trasladando al aula una dinámica propia del ámbito terapéutico. El paradigma integrador exige que el estudiante se adapte al entorno educativo existente, en lugar de adaptar este entorno para satisfacer sus necesidades específicas. En el caso de Mariana, se observa que esperaba que Sofía se adaptara y acoplara a sus clases, sin realizar acciones concretas para facilitar su inclusión. Ella misma señaló que no pudo evaluarla ni hacerla participar activamente, y no desarrolló ninguna herramienta o estrategia para captar su atención o interés. Esta situación se evidencia en mi pregunta sobre su trabajo con alumnos con discapacidad: *“yo trato de limitarme a dar la clase del día, a veces trato de acercarme a explicar mejor unos temas, pero generalmente es su acompañante o MI la que los guía”*. Sipes (2005) introduce el concepto de "transmisión", referido al proceso de enseñar y comunicar conocimientos de un adulto a un alumno. El éxito de la transmisión no solo depende del contenido en sí, sino también de diversos factores relacionados con la forma en que el docente lo presenta y adapta al estudiante. Factores tales como:

(...) cómo se concibe a este otro, cómo se lo posiciona, qué se piensa de él, qué representaciones nos acompañan con respecto a su calidad de alumno integrado, qué presuponemos acerca de los alcances y límites de la acción educativa o cual es nuestra concepción de la inteligencia (pág. 49).

También Celia compartió un relato similar al de Mariana al comentar sobre dos de sus alumnos:

Actualmente tengo dos nenes en esta escuela, está Mateo que tiene trastorno de la conducta y viene con la acompañante y Ema que tiene problemas pedagógicos, tiene dislexia y por eso el viene con MI y no con acompañante, digamos que lo de Mateo es puramente conductual y lo de Emanuel tiene que ver más con el aprendizaje.

Celia mencionó que Mateo y Ema reciben diferentes tipos de apoyo (AT para Mateo y MI para Ema) de acuerdo con sus necesidades individuales, asegurando que la dificultad reside en el niño y no en el entorno. Esta perspectiva refleja un enfoque más centrado en la integración de estos estudiantes en el aula regular, dejando de lado la adaptación integral del entorno educativo a sus necesidades específicas. Tomé (2010) establece una distinción crucial entre integración e inclusión. La integración se centra en un enfoque individualizado y en una perspectiva curricular centrada en el niño, mientras que la inclusión se enfoca en el entorno y en los aspectos sociales.

Lucrecia presentó una perspectiva contraria a la de Mariana y Celia, al enfatizar la adaptación del entorno al estudiante como pilar fundamental de la inclusión. En su definición, expresó: *“para mí es aceptar a cada persona cómo es y convivir en armonía a pesar de las diferencias, como nos pasa hoy en día en el aula”*. Al indagar sobre “lo que pasa en el aula hoy en

día”, explica: “yo lo tengo a Antonio y Antonio tiene un autismo difícil, pero a pesar de eso sus compañeros lo respetan y le tienen paciencia cuando se generan sus episodios” (...) “... episodios de violencia”. Esta situación ejemplifica una de las bases fundamentales del paradigma inclusivo: la escuela debe adaptarse al alumno, no el alumno a la escuela. Cuando Antonio experimenta un episodio, su entorno escolar lo comprende y lo respeta, creando un espacio seguro y propicio para su aprendizaje y desarrollo.

La escuela como productora de subjetividad.

La educación y el ambiente escolar juegan un papel fundamental en la formación de la subjetividad de los niños, es decir, en su manera de percibir el mundo, a los demás y a sí mismos. Silberkasten (2014) sostiene que, para el sujeto, “la discapacidad no genera neurosis ya que serán las posiciones subjetivas, lo libidinal como se tramita, el punto esencial. (...) Ataño a una posición identitaria y como tal a los posicionamientos subjetivos” (pág. 33). Las representaciones sociales que los docentes transmiten a través de la enseñanza y la promoción de valores de inclusión moldean la subjetividad de las futuras generaciones. Rocha (2019) plantea la función de la escuela como un espacio social que sostiene y entrelaza subjetividades.

Carolina compartió una visión que ejemplifica la transición del paradigma integrador al inclusivo, y cómo la transmisión de valores se ve reflejada en el aula y en los vínculos entre pares:

(...) Antes un chico con discapacidad en la escuela común era objeto de burla, de bullying y hoy en día los nenes lo tienen súper normalizado (...) miras 10 años atrás y pensás que es imposible que eso esté pasando, por ejemplo, con Sofía, los nenes la adoran, la reciben con abrazos, le festejan todo. Los nenes entienden más que los adultos a veces en esas cuestiones, pero también es porque nosotros desde chiquitos les estamos inculcando esas ideas.

Retomando a Sipes (2005), “todo acto de transmisión está dirigido a otro: cómo se concibe a este otro, cómo se lo posiciona, qué se piensa de él, qué representaciones nos acompañan con respecto a su calidad de alumno integrado” (pág. 49). Esta frase, enmarcada por la autora en referencia a los docentes, también aplica claramente a la interacción entre compañeros.

Según la perspectiva de Pichón Rivière (1982), la subjetividad se forma dentro de las estructuras vinculares que la trascienden, las cuales describe en términos de entornos grupales, institucionales y comunitarios. El sujeto se desarrolla, se satisface y aprende gracias a la relación en constante cambio entre él mismo y su entorno.

Vinculado a esto, en el discurso de Lucrecia apareció un relato relacionado a su alumno Antonio, quien presenta episodios de violencia generalmente relacionados a la merienda o juguetes,

pero la docente destacó que en esas circunstancias “*sus compañeros lo respetan y le tienen paciencia*”. Si bien la discapacidad no determina la subjetividad, sí lo hacen “los efectos que tienen en su subjetividad los vínculos con otros” (Rocha, 2019, p. 137).

La escuela desempeña un papel clave en contrarrestar los efectos de la segregación al construir un imaginario social que promueva la tolerancia hacia las diferencias y fomente la convivencia. Victoria también mencionó algo similar sobre sus alumnos, destacando la importancia de la inclusión del alumnado con discapacidad en la escuela común, ya que su presencia también “*aporta algo a los demás chicos*” (...) “*aprenden lecciones valiosas sobre diversidad y empatía interactuando con ellos, y esto los prepara, buenos nos prepara a todos para vivir en sociedad*”. Las representaciones sociales de los docentes impactan directamente sobre la praxis de la inclusión, y estas, a su vez, impactan en la construcción de la subjetividad de los alumnos, independientemente de si tienen una discapacidad o no. Al respecto, Maltaneres (2020) afirma que “...desde la Psicología, la educación es la intervención que hacen los hombres sobre otros para moldear sus mentes, para introducirlos en la cultura, que no es otra cosa que humanizarlos, socializarlos y transmitirles a la vez la herencia cultural” (pág. 2).

Llonovatte y Kaplan (2005) sostienen que el docente, por acción u omisión, representa “(...) un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación” (pág.83). Victoria comentó sobre su trabajo con Felipe y cómo intentó establecer un vínculo con él para lograr un nexo docente-alumno, y mencionó que se centró en “*en establecer una conexión emocional más afectiva, con abrazos, sonrisas, apretones de mano*”. El esfuerzo de la docente por conectar emocionalmente con Felipe va más allá de la mera enseñanza académica, ya que contribuye significativamente a su proceso de subjetivación, ayudándole a construir una identidad positiva y saludable. Rocha (2019) postula que la inclusión no se trata solo de estar presente en la escuela, sino que implica mucho más.

En relación a esto, Carolina, comentó la importancia de la conexión afectiva entre docente y alumno; habló de sus primeros trabajos en “*realidades vulnerables*”, donde la docencia no consiste tanto en ir a dar contenidos sino “*a acompañar, a escuchar, contener*”. Rocha (2019) sostiene que la inclusión se trata de:

(...) que la vida de alguien signifique algo para otro, de que algo importante pase allí en ese tiempo compartido y que, al volver a su casa, cada día, todo niño tenga algo diferente para contarle a sus padres en relación a lo que vivió en la escuela, diferente de lo que aprendió en cuanto al contenido de las materias. Eso sería convivir; eso sería, para todo niño, aprender a encontrar lugar en el mundo. (p.39).

La terminología situada en el paradigma integrador: categorizando subjetividades.

En el discurso de algunas docentes, me encontré con expresiones imprecisas al referirse a los alumnos con discapacidad. La más frecuente fue la utilización del término “*estos chicos*”, como

si los estudiantes formaran parte de un grupo homogéneo con "determinadas características". *"La comunicación fluida con ellos es clave para el desarrollo educativo de **estos chicos**" (...)* *"(...) **estos chicos** necesitan especial atención" (...)* *"hoy en día habiendo tantos **chicos especiales** en las escuelas comunes"* (Victoria). *"No quiero que parezca que no quiero que la escuela siga recibiendo a **estos chicos**" (...)* *"soy consciente de que nos falta mucho pero no por eso vamos a dejar de recibir a **estos chicos**"* (Celia).

Siguiendo la teoría lacaniana, el inconsciente está estructurado como un lenguaje. Esto significa que las formaciones del inconsciente son producidas y entendidas como un sistema de significados y significantes. Para adquirir sentido, un significante debe estar inmerso en una cadena con otros significantes; por sí solo, no significa nada. "Un significante es aquello que representa a un sujeto para otro significante". (Lacan, 1964, p.77).

Un ejemplo de esto recuperé en el discurso de Graciela: *"nos falta aprender, capacitarnos para poder atender bien las necesidades de los **alumnos integrados**"*. Esta es una denominación que aún se refiere al modelo de integración individual y no al paradigma de la inclusión. También aportó: *"los espacios no son adecuados ni tenemos recursos para atender de forma adecuada a **estos nenes**"*. Las palabras y los términos no son neutros, sino que están cargados de significados y asociaciones que influyen en la forma en que percibimos y nos relacionamos con los Otros. De este modo, los significantes constituyen la identidad y la subjetividad. Mariana mencionó: *"(...) uno nunca sabe cuándo le puede tocar **un alumno así**"*.

García Fernández (2007) sostiene que el uso de tales términos no depende únicamente de la persona que los emplea, sino que posiblemente responde a una formación insuficiente y carente de estructura en lo que respecta al conocimiento sobre las personas con discapacidad, así como al estigma perpetuado por la sociedad. Sin embargo, si los alumnos con discapacidad son constantemente etiquetados y diferenciados mediante términos específicos, estos significantes pueden influir en cómo ellos mismos se perciben y se comprenden en relación con sus compañeros y la comunidad escolar.

Al emplear términos como "estos chicos" o "nenes así", los docentes están utilizando significantes que agrupan y etiquetan a los estudiantes de una manera que los distingue y separa del resto. Lacan resalta la importancia del Otro en la constitución de la subjetividad, por lo que estos términos son significativos, ya que reflejan cómo los docentes perciben a los alumnos en relación con ellos mismos y con el orden simbólico en el que están inmersos. Referirse a los alumnos con discapacidad como "estos chicos" puede implicar una percepción de alteridad y diferencia que coloca a estos estudiantes en una categoría separada y menos inclusiva.

La familia en la escuela

En su entrevista, Carolina hizo mención al vínculo entre la institución y la familia de los alumnos. Mencionó a Agustín, su alumno de secundaria quien no tiene Carnet Único de Discapacidad (CUD) ni diagnóstico pero ella asegura que sí, y que “*los papás tal vez no quieren o no pueden asimilar*”. Según Puigdemívol (2005), que la familia reciba el diagnóstico del niño es crucial. Identifica 4 fases a partir de la noticia: el impacto inicial con sentimientos como tristeza y culpa; la negación o incredulidad ante el diagnóstico; una fase de preocupación activa donde se exploran opciones de acción; y finalmente, la reorganización familiar, aceptando plenamente el diagnóstico. La forma en que se enfrenten estas fases puede influir en la relación del niño con su entorno, y si la institución educativa logra comprenderlas, esto será un aporte esencial para la educación del sujeto con discapacidad.

Carolina describió las conductas de Agustín, quien “*le cuesta mucho seguirle el ritmo a sus demás compañeros*” y “*además no logró vincularse mucho con el grupo a pesar de que son un grupo muy unido*”. Al respecto, mencionó que el equipo directivo se reunió con la familia, pero que ellos “*insisten en que 'él es así'*”.

La aceptación de la discapacidad por parte de la familia es fundamental para el desarrollo subjetivo del niño. Si la familia no acepta esta realidad, pueden generarse conflictos internos en el niño, afectando la constitución de su subjetividad.

Freud (1914) explicó que la formación del Yo implica que el niño deje de percibirse a sí mismo como el centro del universo y se identifique con las figuras paternas, desarrollando así el “ideal del yo”. Los conflictos entre el Yo real y el ideal del yo pueden ser especialmente intensos cuando hay una discapacidad, generando tensiones y angustias.

Es esencial que los padres invistan libidinalmente al niño para que este pueda desarrollarse como un sujeto deseado y con deseos propios. “*La realidad es que los padres no lo consideran un problema*” (Carolina). Esto puede estar reflejando una dificultad para trascender su propio narcisismo latente, lo que desmorona la imagen del hijo ideal.

Lacan, con su teoría del Estadio del Espejo, explica que el niño desarrolla la consciencia de sí mismo como sujeto separado al identificarse con su imagen en el espejo. En el contexto de la discapacidad, este proceso es significativo cuando los padres superan su narcisismo y proporcionan al niño un lugar simbólico que lo reconozca como individuo único. Esto facilita una representación saludable de sí mismo, permitiendo que el niño desarrolle una identidad subjetiva basada en una imagen corporal integral y no perturbada por la discapacidad.

Respecto a Agustín, Carolina afirmó que “*desde nuestro lugar ya no podemos hacer nada si no hay un diagnóstico que nos habilite a trabajar de otra manera con él*”. Esta frase revela su dependencia del diagnóstico para ajustar su enfoque pedagógico. El diagnóstico se percibe como una herramienta indispensable para reconocer y adaptar la enseñanza a la discapacidad del alumno.

Blanco Guijarro y Otros (1996) sostienen que, al abordar las particularidades de aprendizaje del alumnado, prevalece “la tendencia a la clasificación de los alumnos en diferentes categorías diagnósticas, basadas en los distintos déficits” (pág. 20). Si bien Carolina siente la necesidad de un diagnóstico para intervenir de manera eficaz, los docentes pueden y deben emplear su creatividad y profesionalismo para apoyar a sus alumnos de forma más holística y ambiciosa, trascendiendo las limitaciones impuestas por un diagnóstico. Los autores afirman que la clasificación de los estudiantes según sus diagnósticos “(...) no han aportado la información suficiente para determinar una intervención educativa adecuada dentro del contexto escolar” (pág.20). Sin embargo, la emisión de un certificado de discapacidad implica reconocer y garantizar los derechos del estudiante dentro del ámbito educativo. Este documento formaliza el proceso de inclusión escolar, asegurando que la familia, el equipo docente, la dirección y el alumnado comprendan y reconozcan la situación del estudiante.

La labor docente con inclusión y discapacidad.

El significado de la discapacidad está intrínsecamente ligado a la construcción social de este concepto. La escuela, como entorno de interacción y socialización, juega un papel crucial en este proceso. Sin embargo, durante mucho tiempo, los estudiantes con discapacidad han sido excluidos de este espacio. Hoy en día, contamos con un amplio marco de derechos que garantizan su participación e inclusión en la escuela. No obstante, más allá de las disposiciones legales, lo que realmente importa es el enfoque que los docentes adoptan al interpretar la inclusión de los alumnos con discapacidad. Este enfoque es lo que determina si se asimilan las diferencias y se construye la inclusión o, por el contrario, se crean obstáculos para ella. Terigi (2009) afirma que todos los niños y niñas tienen la capacidad de aprender cuando se les proporcionan las condiciones pedagógicas apropiadas, y que una parte significativa de estas condiciones está influenciada por las políticas educativas, las escuelas y, sobre todo, por los docentes.

Las docentes entrevistadas hicieron mención a su educación y capacitación, y cómo estas influyen en su desempeño en la implementación de la inclusión. Destacaron la brecha entre la teoría y la práctica, y expresaron sentimientos de temor e inseguridad al enfrentar situaciones desconocidas. La falta de tiempo y capacitación adecuada se señaló como una barrera para implementar prácticas inclusivas.

Carolina hizo hincapié en la importancia de capacitarse una vez finalizados los estudios y la formación docente en cuanto a inclusión y discapacidad: *“considero que es importante capacitarse permanentemente” (...)* *“hay que tener la cabeza abierta, no es que uno sale del profesorado y ya está... directo a trabajar”*. Pero en su discurso hizo una referencia a los docentes, mencionó la falta de capacitación y que *“(...) hay muchas normativas vigentes a disposición, pero los docentes no se*

involucran, no buscan anoticiarse ni se involucran en el conocimiento de las leyes, entonces es como que hay muchas contradicciones en la praxis”. Pero a pesar de que Carolina señaló que a los docentes no les interesa capacitarse, la mayoría de las entrevistadas manifestaron lo contrario, la necesidad que tienen de recibir una completa y acertada formación en inclusión y discapacidad.

¿Estoy lista?

En el discurso de las docentes, me encontré con una diversidad de relatos descontentos acerca de su formación como profesionales de la enseñanza. Basándome en los aportes que brindaron acerca de sus estudios y capacitaciones, podría decir que en la formación docente no se advierten las modalidades de enseñanza a alumnos con discapacidad, lo cual deja entrever luego en la práctica la falta de conocimiento y herramientas a la hora de llevar a cabo la inclusión. Victoria, Graciela, Lucrecia y Celia manifestaron no estar conformes con la educación recibida en el profesorado. “(...) *siento que hay una brecha entre lo que te enseñan en la formación docente y lo que realmente enfrentamos en las aulas*” (Victoria). La docente explicó que en la formación profesional no fueron instruidas sobre qué hacer “*cuando llega un alumno con un diagnóstico que no conozco*”, y cómo atender las necesidades de ese alumno y su familia. Graciela, con respecto a esto, agregó: “*mis estudios no me dieron nada de herramientas con respecto a la inclusión*”. Lucrecia manifestó que la educación en el profesorado es muy buena, pero que esta “*no se concuerda con las necesidades de la diversidad de estudiantes con las que te encontrás en el aula*” (...) “*Cuando me recibí me di cuenta que no contaba con todas las herramientas necesarias para trabajar con todos los alumnos*”.

Según Aznar y González Castañón (2008), ser un educador no implica simplemente cumplir con las leyes vigentes, sino que requiere convicción, voluntad y conocimiento. Celia comentó sobre la falta de preparación de las docentes y cómo eso se refleja en las prácticas de la inclusión: “*para mí no pasa solo con darle banco a un nene con discapacidad en la escuela. Si viene y las docentes no lo sabemos atender no tiene sentido ni hay inclusión*”. Es común observar en los docentes actitudes y sentimientos negativos hacia la inclusión (Núñez, 2010). Granada, Pomés, Sanhueza (2013) definen “actitud” como: “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (pág. 53).

Con respecto a esto, Mariana expresó valorar mucho la educación recibida, pero que “*se podría haber profundizado más en ciertos temas como en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales*”. Anteriormente, señalé cómo la docente confundió el término “necesidades educativas especiales”, pero igualmente comprendí que su intención fue mencionar la falta de preparación que brinda el profesorado con respecto a la enseñanza a alumnos con discapacidad, ya que luego continuó: “*en mis dos años de ejercer me encontré con tantos alumnos especiales que siento que en el profe nunca jamás se abordó nada de eso y siento que no nos preparan adecuadamente para esas situaciones específicas*”. Celia agregó: “*lo que te vas a encontrar en el*

aula no aparece en ningún libro ni te lo enseña ningún profesorado". Las docentes entrevistadas se refirieron al miedo, al "no saber qué hacer", a la preocupación. Y parecería ser que estos sentimientos los despierta la preparación insuficiente. La falta de capacitación permanente en los docentes provoca desagrado en la práctica de la inclusión, ya que se sienten menos preparados para enfrentar los desafíos pedagógicos. (Granada, Pomés, Sanhueza, 2013).

*"Cuando me enteré que tendría en primer grado un alumno con discapacidad sentí una mezcla de emociones" (...) "sentía un peso de una **responsabilidad** y una **preocupación**" (...) "**no sabía si yo estaba preparada para enfrentar algo así**" (Victoria).*

Varias docentes manifestaron durante las entrevistas la sensación de miedo o de no estar preparadas. Educar en la diversidad siempre es un generador de dudas e inseguridades, pero también es cierto que son requisitos necesarios para la innovación y la creatividad (Núñez, 2010). Celia expresó:

*Los docentes **no estamos preparados** para entender las necesidades de los chicos con discapacidad ni para adaptar el currículo ni las estrategias de enseñanza de manera individual, nada, **no sabemos hacerlo** y si lo tenemos que hacer siempre está **la sensación del error** o que hacemos lo que nos dictan otros profesionales que sí están a la altura.*

Desde el punto de vista de la Psicología Social, Pichón Rivière (1982) postula que, antes de realizar una tarea nueva o ante una situación desconocida, aparecen dos tipos de ansiedades: miedo a la pérdida y miedo al ataque. El autor sostiene que la ansiedad aparece cuando emergen los primeros indicios del cambio. El miedo a la pérdida sugiere la pérdida del equilibrio ya logrado en una situación anterior, y el miedo al ataque es en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Estos miedos son generadores de lo que Pichón llama "resistencia al cambio". En relación a esto, Lucrecia comentó que la primera vez que tuvo un alumno con discapacidad en el aula *"**me asusté un poco** porque no sabía nada"* (...) las experiencias *"al principio difíciles, más que nada por **la sensación que tenía de que no iba a poder**, porque no conocía cómo trabajar con esas discapacidades"*.

A pesar de que la mayoría de las docentes destacaron la importancia de instruirse y estar en constante capacitación, Mariana expresó: *"la realidad es que no tengo cursos hechos, más que las charlas que nos dan en la escuela de vez en cuando"* (...) *"siento que mi lugar como docente no implica tener que estar al tanto de todas esas cuestiones"*.

Referirse a la no necesidad de capacitarse en cuestiones como diversidad e inclusión ponen de manifiesto la posición de Mariana dentro del paradigma integrador y cómo su práctica en la inclusión de alumnos con discapacidades aún tiene que reforzarse. En su entrevista, la docente se definió como "principiante". Granada, Pomés, Sanhueza (2013) postulan que la experiencia previa

del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede dar como resultado una actitud más positiva hacia las prácticas inclusivas, ya que la experiencia previa les dará herramientas más ajustadas a los requerimientos de cada caso. En relación a esto, Mariana explicó:

Creo que saber abordar esos temas es más una cuestión de las señas de cada grado, porque como que ellas pasan más tiempo con los chicos y capaz es más probable que una cuestión de esas surja con ellas más que durante mi hora.

La comprensión tanto del funcionamiento psicológico normal como de la patología mental no son exclusivas del psicólogo clínico, sino que son competencias necesarias para cualquiera que aspire a desempeñar un papel en la vida y el desarrollo psíquico de otros, como es especialmente el caso de los docentes. (Moise, 1998). Mariana aseguró que saber abordar la discapacidad e inclusión es una cuestión que le corresponde a las docentes de grado. Sin embargo, más adelante en su entrevista también comentó que: *“yo trato de limitarme a dar la clase del día, a veces trato de acercarme a explicar mejor unos temas, pero generalmente es su acompañante o MI la que los guía”*. Mariana señaló que no intenta formar un vínculo alumno-docente porque su trabajo se limita a la enseñanza del idioma y que la inclusión debe ejercerla la docente de grado y la MI o AT. Cada niño requiere un tiempo de aprendizaje único y diferentes métodos para adquirir conocimiento, que a menudo difieren de la enseñanza tradicional. Lezcano (2016), sostiene que frente a esto, "los docentes optan por desligarse de realizar ese trabajo, de pensar en las posibilidades del niño, por lo que depositan la responsabilidad en el AT". (pág. 89).

Celia mencionó una idea similar al comentar que, en casos de discapacidad, existe una “falta de capacidad”. Ante esto, le pregunté si consideraba que había alguna forma de suplir esa "falta". Celia respondió que *“para eso están las acompañantes y maestras MI, para ayudar a cubrir esa falta”*.

Podría decirse que la presencia de estas profesionales funciona como un recurso para las docentes que no se sienten completamente preparadas para afrontar las necesidades de los alumnos con discapacidad. Estos actores actúan como apoyo y guía para el docente comprometido con la tarea, pero que aún requiere acompañamiento.

Graciela describió "problemáticas urgentes" como situaciones en las que *“no puedo mantener un nene dentro del aula, o no logro que realice las actividades, o cuando todo lo que hace supone un peligro físico, no te mira, no te escucha”*. En este sentido, afirmó que *“no podría sin las maestras acompañantes realmente”*. Josefina Jozami (2017) sostiene que “en una integración educativa se entrelazan la educación y la salud, la escuela y el acompañamiento terapéutico, lo interesante de ello es que se puedan unificar criterios, formas de abordaje y de trabajo entre ambas disciplinas”. (pág. 86).

Lucrecia también comentó que siempre se sintió muy acompañada por las MIs y las ATs, *“no sé si podría hacerlo sola en el aula, tendría que distribuir demasiado mi tiempo entre Antonio y los demás”* (...) *“Antonio requiere mucha atención que yo no puedo darle si también estoy dando una clase”*. Granada, Pomés, Sanhueza (2013), sostienen que el tiempo del que se dispone para implementar acciones educativas se considera un factor relevante que impactaría en la actitud de los docentes. Planificar, colaborar y coordinar el trabajo para atender las necesidades educativas especiales requiere momentos adecuados para que los docentes puedan concretar estas acciones y ofrecer respuestas educativas de alta calidad con mayor impacto. Sin embargo, el tiempo insuficiente sigue siendo una barrera significativa para implementar prácticas más inclusivas.

Victoria mencionó que la incorporación de un acompañante terapéutico para Felipe *“me facilitó mucho el trabajo tanto con él como con el resto, porque estos chicos necesitan especial atención y uno termina descuidando al resto del aula”*. La docente evidencia su preocupación por mantener la calidad educativa para todos los alumnos, ya que atender las necesidades específicas de un estudiante podría implicar, en cierta medida, descuidar la atención del resto del grupo. Destacó la importancia del trabajo en equipo con las MIs y ATs: *“las experiencias con ellas siempre fueron enriquecedoras, porque vienen con su propia formación más especializada y te traen su aprendizaje y herramientas que a veces una desconoce”*.

Manos a la obra: la puesta en práctica de la inclusión.

Las docentes entrevistadas brindaron descripciones detalladas sobre su labor en el aula con alumnos con discapacidad. Graciela mencionó el caso de Sofía, refiriendo a que en matemáticas quedó atrasada, por lo que *“ahora le doy fotocopias diferentes a la del resto”*. Rocha (2019) sostiene que la inclusión educativa requiere considerar las realidades psicológicas individuales de cada alumno. Sin embargo, en la práctica, no siempre se respetan los tiempos de desarrollo personal de los estudiantes con discapacidad. La herramienta principal de Graciela para adoptar un enfoque inclusivo es la mirada atenta y la escucha activa de las necesidades individuales de su alumna. La docente, al conocer las características individuales de Sofía, como su dificultad con los números, adapta la enseñanza a sus necesidades. Mientras que los demás estudiantes avanzan al número 80, Sofía continúa practicando el 20: *“tiene una forma muy mecánica de repetir los números y letras, entonces sacarla de lo que son los dieces es muy complicado”*. Un ejemplo similar se observa en el caso de Antonio, relatado por Lucrecia. La docente señaló la importancia del proyector en el aula como herramienta para captar su atención, *“(…) cuando quiero explicar un tema en el pizarrón él ni siquiera me mira, tiene una capacidad de atención muy reducida y a la primera que el tema no le interesa se va del aula”*. Lo mismo apareció en la entrevista con Victoria sobre su alumno Felipe: *“en el aula utilicé recursos visuales para evitar que esfuerce su oído o se frustre por no escuchar bien, repetimos instrucciones las veces necesarias para que logre comprender bien una consigna”*.

Carolina también mencionó las herramientas que utiliza con Agustín, su alumno de secundaria: *“trabajamos con la profe de educación cristiana para que las actividades que proponga tengan que ver con la amistad, el compañerismo”* (...) Además *“trato de potenciar el trabajo grupal y el encuentro con el otro, la discusión”*. Un proceso de inclusión escolar exitoso requiere la creación de un espacio transicional y la dedicación de tiempo a actividades lúdicas que faciliten la interacción entre los alumnos y brinden oportunidades para proporcionar apoyo personalizado, acorde al potencial de desarrollo de cada individuo. Esto implica fomentar una experiencia cultural colectiva donde los sujetos se relacionen entre sí y con la cultura (Bixio, 2004). Carolina enfatizó la importancia de establecer un vínculo personal con todos los alumnos, independientemente de si cuentan con una maestra integradora o acompañante terapéutico: *“creo que acercarme al nene o ver directamente a la persona sin estar condicionada por un diagnóstico o un informe pedagógico es súper importante”*.

4. CAPÍTULO IV - CONCLUSIONES

4.1. CONSIDERACIONES FINALES

En virtud de lo expuesto, puedo concluir que la presente investigación ha logrado describir las representaciones sociales sobre inclusión y discapacidad de las docentes de la Escuela Primaria "Creer" en la ciudad de Concordia. A través de entrevistas cualitativas que profundizaron en sus historias y experiencias, he podido comprender el impacto de dichas representaciones en sus prácticas educativas. Sin embargo, es fundamental destacar que los hallazgos de este estudio no pueden generalizarse a todas las instituciones escolares, ya que cada contexto educativo posee características y dinámicas propias.

La construcción de las representaciones sociales de las docentes permitió abordar una amplia gama de temáticas vinculadas a la inclusión y la discapacidad, tal como se había planteado en las entrevistas. Este proceso condujo a la organización del análisis de datos en torno a categorías que delinearon las prácticas de inclusión del alumnado con discapacidad en el ámbito escolar.

Tras analizar las entrevistas y los datos recabados, he llegado a las siguientes conclusiones:

En las representaciones sociales de las docentes de la Escuela "Creer" sobre inclusión y discapacidad, predominan ideas arraigadas en el paradigma médico de la discapacidad. Las docentes tienden a percibir las causas de la discapacidad exclusivamente como limitaciones funcionales, considerándolas como originadas por deficiencias. Estas ideas se manifiestan en descripciones que se centran en dificultades específicamente físicas, sustentando la idea de que el individuo no puede llevar a cabo las actividades de la misma manera que el resto de los alumnos. Esto, a su vez, fundamenta la concepción de la normalidad como un estándar único al cual todos deben ajustarse.

Las entrevistas evidenciaron discursos que oscilan entre el paradigma inclusivo y el integrador en relación con la educación y la discapacidad. Si bien algunas docentes abogan por la igualdad de oportunidades y valoran la diversidad como un elemento esencial del proceso educativo, otras se enfocan en la adaptación del estudiante al entorno existente. Estos enfoques reflejan una ambigüedad en las representaciones sociales sobre la inclusión y la integración educativa, poniendo en cuestionamiento si el objetivo real es la igualdad o la mera aceptación de las diferencias en el ámbito escolar.

Los intercambios con las docentes pusieron de manifiesto cómo la constitución de la subjetividad de los alumnos, independientemente de si presentan o no alguna discapacidad, se ve

influenciada por la interacción con los maestros y el entorno escolar. En este sentido, se destaca la importancia crucial de la relación entre la institución educativa y la familia para el desarrollo subjetivo del alumno. La aceptación de la discapacidad por parte de los padres juega un papel fundamental en la identidad y el desarrollo emocional del niño, tanto dentro del ámbito escolar como en el contexto social más amplio.

La percepción y la práctica de la inclusión en la escuela dependen en gran medida de la formación docente. Si bien existen disposiciones legales que buscan garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad, la falta de capacitación y la brecha entre la teoría y la práctica representan obstáculos considerables. Las docentes han manifestado temor, inseguridad y la necesidad de contar con herramientas adecuadas para abordar la diversidad en el aula. Sin embargo, aquellas que adoptan un enfoque centrado en las necesidades individuales de los estudiantes y se comprometen con la capacitación continua demuestran una mayor predisposición hacia la inclusión, utilizando estrategias personalizadas y buscando establecer vínculos significativos con sus alumnos.

Las representaciones sociales de los docentes sobre la institución educativa ponen de manifiesto la relevancia del Espíritu Institucional (Fernández, 1994), el cual moldea la identidad y las prácticas escolares. Si bien valoran los talleres organizados por el equipo directivo, las docentes perciben que los programas externos ofrecen una formación más integral. A pesar de la atención proactiva del equipo directivo, las representaciones sociales no se alinean completamente con las legislaciones vigentes. Por otro lado, las barreras edilicias y las limitaciones institucionales persisten como desafíos para una inclusión efectiva.

En el ámbito educativo, la Psicología asume la responsabilidad de generar interrogantes sobre la dinámica de las instituciones, abordando los problemas planteados por sus actores y comprendiendo la complejidad que las caracteriza. Desde esta perspectiva, en el contexto de la relación entre educación y discapacidad, la Psicología debe enfocarse en examinar los factores que contribuyen a la construcción social de la discapacidad. Esto implica analizar las prácticas que dan forma al funcionamiento institucional y que, a su vez, influyen en la experiencia individual de los estudiantes. En este sentido, resulta fundamental considerar críticamente el contexto de las prácticas segregativas y las actitudes que actúan como obstáculos sociales para la inclusión de las personas con discapacidad.

Como futura profesional de la Psicología, considero fundamental adoptar una postura firme a favor del paradigma inclusivo y social de la discapacidad. Esta postura me permitirá impulsar la justicia, la igualdad, el respeto a la diversidad y el empoderamiento de las personas con discapacidad, contribuyendo al cambio social y al cumplimiento de los derechos humanos.

Las representaciones sociales de los docentes desempeñan un papel fundamental en la comprensión e implementación de la inclusión en el ámbito escolar. Estas representaciones se

construyen a partir de los paradigmas existentes, como el médico, el social, el inclusivo y el integrador. Si bien el paradigma médico hegemónico y el integrador han perdido vigencia, muchas de sus ideas aún persisten en las representaciones sociales de los docentes. En consecuencia, estas representaciones pueden actuar como intermediarias entre los paradigmas y la aplicación de las prácticas educativas.

Las creencias y actitudes de los docentes hacia la discapacidad y la inclusión impactan en la planificación de sus clases, la interacción con los estudiantes y la colaboración con colegas, equipos directivos y padres. Por lo tanto, el desafío radica en promover una comprensión positiva y orientada a la inclusión en las representaciones sociales de los docentes, desde una perspectiva social de la discapacidad. Esto implica una transformación profunda de las instituciones educativas, superando las prácticas tradicionales y adoptando enfoques más inclusivos. Tal transformación no puede lograrse únicamente mediante la aplicación de reglamentaciones. No se trata de un objetivo alcanzado, sino de un ideal que exige un cambio en las prácticas y enfoques educativos. Esto implica dejar de percibir las "diferencias" como "deficiencias" de manera natural y comenzar a verlas como oportunidades de enriquecimiento mutuo y aprendizaje.

5. CAPÍTULO V - BIBLIOGRAFÍA

5.1.FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. E. (2019). “Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento”. En Rosato, A. & Angelino, M. F. (Ed.). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Editorial Noveduc.

American Psychology Association (2009). División 15 Psicología de la Educación. Extraído de <http://www.apa.org/about/division.html>.

Aznar A. y Gonzalez Castañon, D. (2008). “¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiando a través de recorridos múltiples”. Buenos Aires: Noveduc.

Barale Ma. A., Sabelli Ma. José, Sisto M. , Windler R., Tenutto M. (2011). “Psicología Educacional”. Ministerio de Educación. Gobierno de Bs. As.

Barbosa, S., Villegas, F., Beltrán, J. (2020). "El modelo médico como generador de discapacidad". Revista Latinoamericana de Bioética, vol.19 no.2. Bogotá, Colombia.

Bixio, C. (2004). “Conformación del campo de la educación para leer en clave psi”. En: AAVV – Psicología educacional. Debates en la universidad. Rosario: Laborde editor.

Blanco Guijarro, R.; Martín, M.;Díaz-Estébanez León M.; Pintó de Sorarraín,T.; Solomo Fernández, B.; Rodríguez Muñoz, V.; Torres Sáez de Santa María, R.; Carrascosa Cebrián, S.; Alonso Baixeras, P. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1992). "Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares". Madrid: MEC.

Coll, C. (1988). “Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo”. Revista para el estudio de la educación y el desarrollo, Consejo Federal de Educación. (2016). Resolución CFE N° 311/16. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>

Consejo General de Educación (2020). “Orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias escolares en la unidad 2020-2012”. Resolución 2612/20. Entre Ríos.

Consejo General de Educación (2021). “Trayectorias Escolares”. Resolución 1550/13. Entre Ríos.

Consejo General de Educación (2021). "Lineamientos generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del Sistema Educativo Entrerriano". Resolución 3750/21. Entre Ríos.

Díaz R.; Badano, M. (2003). "Análisis de la entrevista- Frases significativas". Seminario Apoyo a Tesistas. Maestría en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social, UNER. Ficha de cátedra.

Díaz Bravo, L., García, U., Martínez Hernández, M., Varela Ruiz, M (2013). "La entrevista, recurso flexible y dinámico". Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.

Di Vigilio, M.M. (2008). "El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo". Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social. Documento de cátedra 54. Facultad de Ciencias. Universidad de Buenos Aires.

Durkheim, E. (1985). Las reglas del método sociológico. Buenos Aires. Ediciones del Libertador.

Farías, A. (2016). "Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa". 1a ed. adaptada. Universidad de la Plata, La Plata.

Fernández, L. M. (1994). "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Buenos Aires. Editorial Paidós.

Follari, R. (2007). "¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?". Perfiles educativos vol.29 no.115 Ciudad de México

Freud, S. (1914) "Introducción del narcisismo". Obras Completas, Vol. XIV, Amorrortu editores. Buenos Aires.

García Fernández, J.M.; y otros. (2007). "Discapacidad intelectual: desarrollo, comunicación e intervención". Madrid: Edit. Ciencia de la educación preescolar y especial.

Granada Azcárraga, M.; Pomés Correa, M.P.; Sanhueza Henríquez, S. (2013). "Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa". Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural. Papeles de Trabajo N° 25 - Julio 2013 - ISSN 1852-4508.

Guber, R. (2004). "El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Buenos Aires. Paidós.

Jozami, J. (2017). "Las funciones del Acompañante Terapéutico en niños con discapacidad en el proceso de integración escolar". Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER. Paraná, Entre Ríos.

Kaplan, C. (2006). "La inclusión como posibilidad". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

Keijzer, B., Martínez, C.; Peñaranda, F. (2015). "La implicación en el proceso investigativo". Revista Facultad Nacional de Salud Pública, vol. 33, núm. 1, 2015, pp. S133-S135 Universidad de Antioquia .png, Colombia.

Lacan, J. (1964). "El Seminario. Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis". Clase 18. <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/14%20Seminario%2011.pdf>

Lacan, J. (1980). Escritos I, México, Siglo XXI.

Lacan, J. (2011) "El estadio del espejo como formador del yo [Je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". Escritos 1, Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Ley N° 22.431. "Sistema de protección integral de los discapacitados". Publicada en el Boletín Oficial del 16 de marzo de 1981, Buenos Aires.

Ley N°24.901. "Sistemas de protecciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad". Publicada en el Boletín Oficial el 5 de diciembre de 1997, Buenos Aires.

Ley N°26.378. "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo". Publicada en el Boletín Oficial el 9 de junio de 2008, Buenos Aires.

Ley N°26.206. "Ley de Educación Nacional". Publicada en el Boletín Oficial el 28 de diciembre de 2006.

Lezcano, F. (2016). "Representaciones de docentes de Educación Primaria acerca de la Integración de niños/as con discapacidad a la escuela común. Un estudio en dos escuelas públicas de la Ciudad de Federal". Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER. Paraná, Entre Ríos.

Llonovatte, S.; Kaplan, C. (2005). "Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto". Noveduc. Buenos Aires

Lourau, R. (1994). "El análisis institucional". Amorrortou editores. Buenos Aires.

Maltaneres, V. (2010). "¿Qué significa intervenir como psicólogos en el campo de la educación? Apuntes para la reflexión de nuestra identidad profesional". Rosario.

Maltaneres, V. (2020) "Algunas referencias sobre el concepto de educación". Cátedra de Psicología Educacional, FHAYCS, UADER, Paraná.

Martínez López, J. S. & Larrauri Olguín, C. G. (2009). "La asunción del lugar de sujeto supuesto saber en el careo con el malestar en la educación". Tramas. http://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/4291/MLJS_Art_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maxwell, Joseph A. (1996). "Qualitative research design. An Interactive Approach". Thousand Oaks, California: Sage Publications. Páginas 1-13. (1. A Model for Qualitative Research Design). Traducción de María Luisa Graffigna.

Moise, Cecilia (1998). Prevención y Psicoanálisis. Propuesta en salud comunitaria. Rosario: Paidós.

Moscovici, S. (1981). Psicología de las Minorías Activas. Madrid: Morata. (Orig. 1976).

Núñez, B. (2010). "El niño con discapacidad, la familia y su docente". 1º Ed. Lugar editorial. Buenos Aires.

Organización de las Naciones Unidas (2006). "Convención de Derechos de personas con discapacidad".

Orlando, M. (2014). "Educación Inclusiva". Material de estudio del curso online gratuito. Brindado por "Grupo Art 24 por la Educación Inclusiva".

Otzen, T., Manterola, C. (2017). "Técnicas de muestreo sobre una población a estudio". Int. J. Morphol., 35(1):227-232.

Padilla Muñoz, A. (2010). "Discapacidad: contexto, concepto y modelos". International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional, núm. 16, enero-junio, 2010, pp. 381-414. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Palacios, A. (2008). "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". Cinca Ediciones. Madrid, España.

Pautaso, N. (2022). "Narrativas de trayectorias escolares en primera persona. Relatos de niñas y niños con discapacidad sobre su transcurso de inclusión educativa en escuelas comunes". Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER. Paraná, Entre Ríos.

- Pereyra, M. (2004). "Recomendaciones para la Integración de alumnos con NEE". Portal educativo Educar. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.
- Pichón Riviére, E. (1982). "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)". Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Puigdemalliv, I. (2005). "La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad". Grao Editorial. España.
- Rocha, M. (2019). "Infancias en la escuela. Discapacidad, detenciones y tropiezos en la experiencia de la infancia". Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Rosato, A. y Angelino, A. (2009). "Discapacidad e ideología de la normalidad." Ed. Noveduc.
- Schorn, M. (1999). "Discapacidad una mirada distinta, una escucha diferente". Buenos Aires. Editorial Lugar.
- Schvarstein, L. (1992). "Psicología social de las organizaciones". Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Silberkasten, M. (2014). "La construcción imaginaria de la discapacidad". Buenos Aires, Argentina. Editorial Topía.
- Skliar, C. (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41. Recuperado en <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-poner-en-tela-de-juicio-la-normalidad.pdf>
- Skliar, C. (2007). "La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa". Universidad Nacional de Cuyo.
- Sinisi, L. (2010). "Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?". Boletín de Antropología y Educación, N°01. ISSN 1853-6549. <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>
- Sipes, M. (2005). "Los rápidos y los lentos (inteligencia contra reloj...)". En Dubrovsky, S. (Ed.). La integración como problemática profesional. Buenos Aires. Editorial Noveduc.
- Sirvent, Ma. T. (2006). "El proceso de investigación". Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Depto. de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educacional I.

Taylor, S.J., Bogdan, R. (1987). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

Tomé, J.M. (2010). "Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos". Buenos Aires: Fundación Par.

UNESCO (2007). "Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur". Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. Buenos Aires, Argentina.

Vander Zanden, J. (1986) "Manual de psicología social". Ed. Paidós, Buenos Aires.

Zito Lema, V. (1985). "Conversaciones con Enrique Pichón Rivière" Cap. VI Ed. Nueva Visión.

6. CAPÍTULO VI - ANEXOS

6.1. REGISTRO DE ENTREVISTAS

En el Apéndice de su trabajo “Análisis de la entrevista - Frases significativas” de Díaz y Badano (2003) se postulan las convenciones de transcripción para entrevistas. De esta manera y para una mejor evaluación, los registros de los encuentros con las docentes entrevistadas, serán marcados por las siguientes referencias:

- Silencios: (/)
- Extensión del sonido: (:)
- Lágrimas: ((lágrimas))
- Pausas: //
- Risas: ((risas))
- Aumento del tono: (!)

Al momento de recibir el dictamen de que el proyecto de este TIF estaba aprobado y al encontrarme con que el estado de debate y el marco teórico estaban tomando forma, decidí que era tiempo de acercarme a la institución y pedir la autorización a los directivos para poder solicitar entrevistas a las docentes. A pesar de que la cuestión ya estaba previamente charlada, debía confirmar que ya estaba en condición de avanzar con la investigación en la materia de las entrevistas.

Me acerqué a la sala de dirección de la escuela en la que trabajo actualmente el día 15 de septiembre donde se encontraba la Vicedirectora (registro de entrevista N°1, Carolina). Le comenté que ya estaba cerca de la última etapa del TIF, la dirección que había tomado la investigación y que para finalizar necesitaba realizar unos encuentros con los docentes y, de ser posible, también con los miembros o al menos una persona del equipo directivo. Le expliqué que las entrevistas serían iguales para todas las partes con la posibilidad de que vayan apareciendo nuevos significantes pero que todo estaba pautado para ser como una charla. Tanto con anterioridad cuando se hizo la propuesta hasta este momento en el que hago el pedido formal, se mostró abierta y dispuesta a colaborar, pero la respuesta en ese momento fue que no habría problema pero que igualmente primero se lo iba a comentar a la directora antes de darme la respuesta oficial.

Ese mismo día, unas horas después me da la confirmación vía audio de WhatsApp, donde en un tono muy animado me dice que la respuesta es sí, "me encanta la propuesta", "nos sirve a nosotras mismas para ver qué concepto o qué interpretación hay respecto a lo que es inclusión y discapacidad en cada una de las docentes", "nos sirve también a nosotras como aprendizaje", "tráelas y las haces acá", "no es un favor, al contrario, te súper agradezco".

Al otro día, a medida que me fui encontrando durante la jornada escolar en los pasillos y recreos con las docentes de primaria, les comenté lo mismo que a la vicedirectora el día anterior: la temática de la investigación, las entrevistas y las cuestiones de anonimato.

Una vez que las entrevistas fueron confirmadas, coordinamos los encuentros. Algunos dentro de la escuela y otros por fuera.

Entrevista N° 1: CAROLINA, Vice Directora. 20/09/23.

El día miércoles 20 de septiembre, coordinamos el encuentro con Carolina en su casa por la tarde para las 18 hs. Llegué puntual y entre charlas la entrevista comenzó 18:20 hs. Finalizó a las 19:05 hs con una duración de 45 minutos aproximadamente.

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
Pautamos entrevista con Carolina ese mismo día a la mañana en la escuela. Hay veces que mi acompañada tiene días tranquilos, lo cual me da la libertad de que en los espacios de arte o música no necesariamente tengo que estar presente, para poder fortalecer su autonomía. Por lo que coordinamos con Carolina que cuando comience la hora de arte, yo me dirigiría a dirección para comenzar el encuentro. Pero lamentablemente y por diferentes cuestiones ese día tuve que estar presente en dicha materia. Y al final de la jornada me acerqué a dirección a comentarle por qué no fui durante la mañana a hacer la entrevista y coordinamos que yo me acercaría a su casa esa misma tarde a tener un encuentro a las 18 hs. Llego a horario, me da la bienvenida y me hace pasar a la cocina donde había preparado un mate y nos sentamos en una barra para comenzar la charla. Le pide a su hijo que vaya a otra habitación contigua a mirar tele para darnos privacidad. Le comento que voy a grabar la entrevista con mi celular para posteriormente poder desgrabarla y tener un mejor registro. Asiente con la cabeza en señal	Carolina se golpea con ambas manos al costado de las piernas y me dice “te esperé”, entre risas. Percibo que Carolina está como “apurada”, lo que me da señal de que está ansiosa por el encuentro.	

de que está de acuerdo. Inicia la entrevista 18:20 hs. Entrevistadora: Bueno... para comenzar y que entres en confianza, quería saber si me podés poner un poco en contexto sobre vos... tu familia <i>Carolina: Si (:)..., tengo 40 años, soy mamá de Máximo de 7 años, bueno vos ya lo conoces ((risas)) y compañera de Martín con quien elegí casarme hace 11 años. Soy hija, nieta, amiga. Bueno... (/), trabajo como docente hace 10 años, ahora estoy como vicedirectora de nivel primario, de esto hace dos años, y también hago otras tareas como dar clases en la cátedra de geografía en nivel medio.</i> E: ¿nivel medio de otra escuela? <i>C: no, no. En la misma escuela, pero en el turno tarde. De mañana tenemos primaria, y por la tarde secundaria hasta sexto grado.</i> E: Con respecto a tu contexto social y económico, ¿podrías comentarme un poco? <i>C: Si... // Bueno... tengo la suerte de que mi marido tiene un buen trabajo, es abogado. Mi posición económica la considero buena, pero porque considero que tuve oportunidades de experimentar en otros ambientes y tener otros trabajos, hoy en día con la docencia no es suficiente (//) bueno... como sabrás (//) es de público conocimiento que las docentes estamos constantemente metidas en reclamos porque cobramos miserias ((risas)). Pero como te digo, tengo</i>	Interrumpe rápidamente y no llego a completar la pregunta. Lo cual me confirma su ansiedad por responder. Máximo es alumno de segundo grado en la escuela donde trabajamos ambas. Retomo la primera pregunta que no había terminado de exponer	
---	---	--

<i>la suerte de tener otros trabajos, hace 4 años soy Coach, trabajo facilitando procesos de sesiones individuales, a empresas y equipos de trabajo. Siento que tengo... que estoy muy agradecida... que tengo la bendición de trabajar de todo lo que me gusta hacer. Siempre intento y bueno esto se me reclama mucho, de... de poder gestionar mis tiempos, de tener tiempos de esparcimiento y poder disfrutar de actividades con mi familia, mis amigos. Me gusta... (:), me gusta mucho viajar y leer.</i> E: Con respecto a tu formación como docente, tu educación... C: <i>Uff, tengo una lista larga ((risas)), me gusta estar en constante aprendizaje y todo el tiempo estoy buscando algo nuevo para aprender, algún cursito que anotarme o siempre que hay un encuentro me sumo... bueno tengo el secundario completo y soy profesora de educación primaria, con el promedio más alto de la promoción de 9,83 ((risas)). Después también hice emm... un postítulo en educación primaria y TIC'S. Como te conté también soy Coaching Ontológico profesional, estoy avalada por la FICOP Y LA AACOP. Hice también un postítulo en coaching organizacional y ejecutivo. Emm... también unas diplomaturas, tengo la diplomatura universitaria en Inteligencia Emocional y la diplomatura universitaria en Neurociencias aplicada a la Educación. Y bueno, ahora estoy estudiando otra carrera que es la</i>	Continúa hablando fluidamente, se nota que le interesa comentar sobre este tema. Nuevamente interrumpe Continúa hablando fluidamente, no necesito repreguntar Indago sobre las siglas: Federación Internacional de Coaching Ontológico Profesional y la Asociación Argentina de Coaching Ontológico Profesional	
--	---	--

<i>Licenciatura en Educación, pero está en suspenso ((risas)), la tuve que poner en pausa este año por compromisos laborales y tiempos de mi hijo</i> <i>E: ¿Estás conforme con la educación recibida en el profesorado?</i> <i>C: Si, sí, creo que estoy conforme. Si bien creo que la educación que te brindan ahí sirve para trabajar con niños y adultos, creo que... considero que es importante capacitarte. Si no te capacitas constantemente no puedes... digamos que la capacitación constante //... considero que es importante capacitarse permanentemente, porque hay muchos cambios a nivel social y educativo por ejemplo en los últimos 10 años que son muy vertiginosos viste... todo cambia muy rápidamente (!) ((risas)). Y a mi juicio, los que trabajan en educación... los que trabajamos en educación nos tenemos que preparar con mucha visión</i> <i>E: ¿a qué te referís con mucha visión?</i> <i>C: y que hay que tener la cabeza abierta, no es que uno sale del profesorado y ya está... directo a trabajar... No, no, hay que tener la cabeza abierta y preparada para seguir preparándose. Hay gente que se larga a trabajar así por muchos años y cuando le llega... // cuando se presenta una dificultad no saben para donde agarrar</i> <i>E: ¿y qué tipo de dificultad se puede dar?</i> <i>C: y bueno justamente de lo que estamos hablando... me tocó trabajar con personas que no... que no tuvieron nunca experiencia,</i>	Repreguntar cuáles serían esos cambios	
---	---	--

<i>que bueno digamos que uno no nace sabiendo, pero que no buscaron capacitarse o aprender de estas cuestiones de inclusión que es tan importante en la actualidad (/) ... no quiero hablar por otros, pero yo no podría trabajar sin tener de dónde agarrarme digamos... sin justificar mi aprendizaje, no sé si me entendés lo que quiero decir</i> E: si, si... lo entiendo. ¿Y cuánto tiempo llevas trabajando en la escuela actualmente? <i>C: ahora estoy hace... // diez años.</i> E: ¿y ocupaste otros cargos? <i>C: si, trabajé como docente en primer grado, en segundo, quinto y sexto grado. También estuve en algunas instituciones en contextos vulnerables siendo docente de tercer y cuarto grado. Y bueno esta es mi tercera vez dentro de un equipo directivo, ahora soy vice pero ya fui directora en otras dos instituciones anteriormente, y también en secundaria, en esta escuela de ahora, fui tutora dos años en nivel secundario.</i> E: ¿contextos vulnerables que sería? <i>C: si, perdón... me refería... me refiero a que cuando terminé de estudiar la primera vez, bueno digamos que uno siempre va al primer lugar que le ofrecen ni bien se recibe porque bueno, está desesperado por trabajar y quiere tener experiencia y bueno... // me encontré con otras realidades como te digo vulnerables, que más que ir a dar contenidos una va a acompañar, a escuchar, contener... la verdad es que los chicos más que ir a aprender iban a tener un desayuno o un</i>	En este momento quise repreguntar, pero sentí que mi pregunta iba a condicionar su respuesta, por eso seguí con la siguiente pregunta. Noto que este tema le sensibiliza, se le cristalizan los ojos	La escucha y la contención también son
---	--	---

<i>almuerzo // yo creo que no volví a ser la misma docente después de esa experiencia</i> E: ¿podrías explicar por qué? <i>C: y porque empezás a ver el panorama completo, digamos que ya no ves que un nene llega sin la tarea hecha porque es un irresponsable o porque los padres son irresponsables... // si no comieron la noche anterior menos van a aparecer con la tarea hecha. Aprendí a no enojarme con las personas y a enojarme con la desigualdad</i> E: ¿qué entendés vos por discapacidad? <i>C: y... qué pregunta. (/) yo creo que es una forma única o una manera particular y diferente de percibir el mundo</i> E: Fuera del ámbito escolar y laboral, ¿tuviste experiencias con personas con discapacidad? <i>C: sí, mi cuñado Víctor, él tiene síndrome de down. Es una de las personas más dulces, bondadosas y divertidas que conozco. Aprendo, bueno aprendemos todos mucho de él en mi familia, siempre que está él es el centro de atención</i> E: ¿y por inclusión que entendés? <i>C: y... (/) yo diría que tiene que ver con la alteridad, con aprender del otro en sus diferencias, y respetarlo como auténtico y legítimo otro</i> E: ¿tuviste experiencias con alumnos con discapacidad? <i>C: si, si, muchas experiencias. Los primeros diez años de carrera un montón y me los acuerdo todos. Estaba Máximo en primer</i>	Nuevamente hay ojos llorosos Destaco las palabras “diferente” y “particular” Me sorprende esta respuesta, como preparada, pero a la vez la expresó de manera muy espontánea. Actualmente en la escuela donde trabajamos de 1° a 6° grado hay	constructoras de subjetividades Paradigma social de discapacidad (la única hasta ahora, puede que sea porque es la que más capacitaciones hizo) Representaciones sociales: experiencias previas Paradigma inclusivo, implica la aceptación y respeto por las diferencias
--	--	--

<i>grado, fui su docente, después Joaquín, Baltazar, Gian también fue mi alumno en primer grado y lo volví a tener después en sexto. Ahora está en secundaria y también soy su profesora, está en primer año y le doy Geografía. También está Agustín que bueno, hay cuestiones familiares con él, o sea con su familia, que a veces sentimos nos pone en una encrucijada. Después también está Dylan.</i> E: ¿sabrías decirme qué discapacidades tienen o recordás de alguno? <i>C: sí, sí, me acuerdo de todos. Máximo y Joaquín tienen autismo, TEA; Baltazar tiene Síndrome de Sotos; Gian tiene Asperger y Dylan trastornos mixtos del desarrollo.</i> E: bien... me quedé pensando, ¿por qué decís... a qué te referís que la familia de uno de los chicos los pone en una encrucijada? <i>C: Si, la familia de Agustín. Agustín no tiene CUD, o sea no tiene carnet de discapacidad ni tampoco un diagnóstico, él está en secundaria y sin embargo estamos al tanto de que hay un diagnóstico que los papás tal vez no quieren o no pueden asimilar.</i> E: ¿cómo se trabaja con esos chicos? <i>C: y... (/) generalmente yo lo primero que hago es tratar de trabajar el vínculo personal con los estudiantes, independientemente de que tenga una maestra integradora o no, o una acompañante. Creo que acercarme al nene o ver directamente a la persona sin estar condicionada por un diagnóstico o un informe pedagógico es súper importante.</i>	8 niños integrados y no mencionó a ninguno de ellos. Enumera con los dedos. Acá debería haber preguntado cómo saben o cómo identifican ellos que hay un diagnóstico. Indagar. Puedo confirmar que a lo largo del año hubo varias oportunidades en la que se ha acercado a mí y a mi acompañada y me ha dicho “descansa un rato que yo me	Paradigma social de discapacidad y paradigma inclusivo Es muy interesante que los nombre a todos por su nombre y no por su diagnóstico No hay trabajo en equipo con la familia
--	--	---

<i>Estas experiencias siempre fueron de mucho aprendizaje, yo creo que el verdadero aprendizaje está en la práctica, a pesar de que considero súper importantes las capacitaciones, la realidad está en la práctica.</i> <i>E: ¿cuál es tu opinión con respecto a los niños con discapacidad en la escuela común?</i> <i>C: mmm... // yo siento que todos los estudiantes tienen derecho a la educación // pero sé que muchos docentes carecen de formación. Digamos que hay muchas normativas vigentes a disposición, pero los docentes no se involucran, no buscan anoticiarse ni se involucran en el conocimiento de las leyes, entonces es como que hay muchas contradicciones en la praxis. Todo el mundo habla y habla de inclusión, pero se promueven muy pocas acciones. Hace falta empatía (!) y aceptación (!). (!) Te diría tolerancia también, pero para mí eso no es un valor.</i> <i>E: ¿qué estrategias han aplicado ustedes como institución para la inclusión?</i> <i>C: a ver... te voy a contestar sobre mí y lo que yo hago personalmente. Por mi parte, participo de muchas capacitaciones, como te dije siempre que hay algo nuevo me anoto, a contra turno hago muchas. Si bien no tienen puntaje docente aprendo mucho de la mirada inclusiva y todo el tiempo converso con profesionales que están muy comprometidos con la mirada inclusiva y como soy parte del equipo directivo de nuestra institución me ha</i>	<i>quedo con ella” y la he visto esforzarse por generar un vínculo a pesar de que no es ella la docente sino la vice directora.</i> <i>Mantiene el ceño fruncido durante toda esta respuesta</i>	
---	--	--

<i>tocado ponerme al hombro algunas situaciones, por ejemplo darme cuenta y tener que aceptar que tenemos docentes que aún les falta aprender y experiencia, por eso he creado capacitaciones para mi equipo de trabajo y los aliento a participar de... de lo mismo que hago yo, de cada capacitación que se presente. Digamos que es un proceso que lleva tiempo para ver los resultados deseados.</i> <i>E: ¿Tuviste experiencias con Maestras Integradoras y Acompañantes Terapéuticos?</i> <i>C: sí, siempre muy buenas... indispensables hoy en día en la escuela común.</i> <i>E: ¿cómo trabaja el equipo directivo con respecto a la inclusión?</i> <i>C: siempre acompañando. El acompañamiento... la apertura y la comunicación son nuestros pilares. Es una escuela donde siempre se abrió las puertas a los niños y a las familias.</i> <i>E: ¿consideras a la escuela donde trabajas como inclusiva?</i> <i>C: Si... (/) si bien todos los años hay algo nuevo que aprender, somos un equipo que siempre tiene en su agenda a la inclusión, siempre estamos pensando en eso. Puede que todavía nos falten espacios para esparcimiento y mayor apertura por parte de algunos docentes, pero siempre estamos construyendo muy buenas experiencias inclusivas. Se puede ver también que va más allá de nosotros también, o sea más allá de los docentes, también destaco siempre el</i>		
--	--	--

Entrevista N° 2: CELIA, Docente de 6° grado. 22/09/23.

El día viernes 22 de septiembre, se lleva a cabo el encuentro con Celia en la escuela a las 11:15 hs. Finaliza la entrevista 11:55 hs con una duración de 40 minutos aproximadamente.

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
Una vez que tuve el aval de los directivos para realizar las entrevistas, me acerqué en uno de los recreos a Celia, quien se encontraba con Victoria (registro de entrevistas N° 3), a comentarles que estaba en proceso de hacer la tesis para la Lic. en psicología y que había decidido realizar mi investigación sobre inclusión y discapacidad en las escuelas; les comenté que había pedido permiso a la dirección para pedirles entrevistas a las docentes y sobre el anonimato de las mismas, que cambiaría los nombres, y en caso de que estén dispuestas a participar, podíamos coordinar un encuentro en el día y horario que ellas dispongan. Celia me pregunta si podían ser por escrito porque no le sale hablar fluidamente, y le comenté que no, que no habría problema con eso, pero que debían ser en persona para un mejor entendimiento. Ambas dijeron que sí. El día jueves 21 de septiembre quisimos coordinar un encuentro con Celia fuera del horario laboral, iba a acercarme yo a su casa o ella a la mía. Pero al otro día eran las celebraciones del día del estudiante en la escuela, por lo que Celia tenía mucho trabajo de decoración y organización que hacer. Entonces acordamos que una vez finalizados	Creo que es por esto que sus respuestas fueron acotadas, igualmente hubo fluidez en sus respuestas.	

los festejos el día viernes 22 de septiembre, haríamos la entrevista en la escuela. Se retiran los alumnos ese día a las 11:00 hs, y a las 11:15 hs aproximadamente comienza la entrevista con Celia en el aula de sexto grado. Nos acomodamos en uno de los bancos. Entrevistadora: bueno Celia, para empezar, quería pedirte si me comentas un poco, sobre vos, tu familia... cómo consideras tu contexto económico y social <i>Celia: bueno mi nombre es Celia, tengo 31 años // soy soltera, no tengo hijos // convivo con mi pareja y considero que somos clase media</i> E: ¿por qué dirías que son clase media? <i>C: los dos somos profesores...él es profesor de educación física y yo soy maestra en dos escuelas primarias, ganamos lo justo y necesario</i> E: ¿qué sería lo justo y necesario? <i>C: y... para pagar las cuentas, el alquiler y la comida de dos personas. No sé qué haríamos si tuviéramos hijos ((risas))</i> E: ¿y está en sus planes tener hijos? <i>C: a mí me encantaría, pero Fabri todo el tiempo insiste en que tenemos que acomodarnos más (/) tener una casa propia o mejores trabajos. Yo no insisto porque no es algo que quiero inmediatamente ya, pero quiero que exista la posibilidad, no descartar que en un futuro quiera y no pueda tener nunca</i>	Percibo que las respuestas de Celia son escuetas. No desarrolla sus respuestas Desde que empezó es la primera vez que sonríe También me río y hago esta pregunta a ver si puedo indagar más y hacerla entrar en más confianza Fabri aparentemente es su pareja	
--	--	--

E: ¿vos también pensás que se tienen que acomodar más? <i>C: y si, si... en eso tiene razón, pero yo creo que hoy en día tener la casa propia está lejos (/)</i> E: bueno Celia... ¿me querés contar un poco sobre tu formación como docente? <i>C: bueno me recibí en el profesorado de la Escuela Normal Superior, como profesora de educación primaria</i> E: bien... y con respecto a capacitaciones que hayas hecho... <i>C: sí, sí, realicé algunos cursos y también hice algunas capacitaciones. Ahora trabajo como docente doble turno.</i> E: ¿recordás sobre qué fueron esos cursos? <i>C: hice muchos de educación sexual integral. Soy docente de sexto grado y me tocó varias veces hacer talleres para los chicos // al principio me costaba un montón cuando las armaba yo sola a las clases, investigaba mucho eso sí, pero llegó un momento que fue cuando se dio el “boom” de la ESI y la escuela llamó a profesionales a que nos den charlas...</i> E: aaah, ¿fueron llamados por la escuela? <i>C: si, si, los primeros que hice sí. O sea, te hablo de mi otro trabajo, en la otra escuela // entonces cuando vi que me aportaban mucho... o sea que me servían para preparar los talleres y también aportaban otras perspectivas que a veces uno pasa por alto y agarra lo primero que encuentra en internet,</i>	Espero a ver si sigue desarrollando, pero las respuestas siguen siendo cortas	
---	--	--

<i>empecé a anotarme sola, la mayoría los hice por internet</i> E: ¿y sobre alguna otra cuestión? C: ¿cómo? E: si me refiero a si hiciste cursos o capacitaciones sobre otros temas... C: <i>aaaah (!) sí, sí... emmm // bueno ni bien entré a esta escuela habían organizado una charla sobre diversidad</i> E: ¿recordás algo de ellas? C: <i>si, si, sobre la integración // la perspectiva de género // las discapacidades...</i> E: ¿estás conforme con la educación que recibiste? C: <i>si estoy conforme, igualmente te digo que la mayoría lo aprendés en la práctica</i> E: ¿ah sí? C: <i>si porque digamos que lo que te vas a encontrar en el aula no aparece en ningún libro ni te lo enseña ningún profesorado ((risas))</i> E: ¿qué es lo que te podés encontrar en el aula? C: <i>quiero decir que todos los grados son diferentes. Esta escuela en la que estás vos y la otra en la que yo trabajo son muy diferentes. Y eso que en las dos escuelas estoy en sexto grado</i> E: ¿qué es lo diferente? C: <i>el grupo es diferente, los chicos // bueno principalmente que en esta escuela tengo dos chicos integrados y una MI y una acompañante en el aula (/)</i> E: y eso implica...	Trata de recordar	Espíritu Institucional
---	--------------------------	-------------------------------

<i>C: si si... creo que... y no hablo solamente de la escuela o lo relacionado a la escuela, sino a todos los ambientes, me refiero a ser igual en todos lados, tener las mismas oportunidades acá en la escuela, en el trabajo, en la calle // ser iguales y libres para tener los mismos derechos como el de la educación.</i> E: ¿me podrías contar sobre tus experiencias de inclusión con alumnos con discapacidad? <i>C: si, he tenido varias. Bueno como te dije actualmente tengo dos nenes en esta escuela, está Mateo que tiene trastorno de la conducta y viene con la acompañante y Ema que tiene problemas pedagógicos, tiene dislexia y por eso el viene con MI y no con acompañante, digamos que lo de Mateo es puramente conductual y lo de Emanuel tiene que ver más con el aprendizaje</i> E: ¿y años anteriores tuviste otras experiencias? <i>C: si, si, trabajé con autismo, pero cuando estaba en tercer grado en la otra escuela, ahora el nene está en primer año de secundaria y siempre lo recuerdo con mucho cariño. Fue hace varios años y en ese tiempo se me dificultaban bastante las adaptaciones // pero te digo que para la práctica son las que mejor enseñanza te dejan</i> E: ¿por qué se te dificultaban las adaptaciones? <i>C: porque no había MIs o acompañantes</i> E: ¿y cómo fue el trabajo con ellos?		Paradigma inclusivo Pese a que menciona “ser iguales en todos lados”, la idea final refiere al paradigma inclusivo porque promueve la participación plena y activa en todos los aspectos. Habla de educación, vida social (“en la calle”), económica (“en el trabajo”). Paradigma integrador, afirma que la dificultad es individual del niño y no del entorno
--	--	---

C: tanto ahora como antes, con este tipo de chicos siempre hicimos flexibilizaciones tanto en el contenido como también en horarios, la escuela también exige acompañante según qué discapacidad tienen y adaptamos las actividades según las capacidades de cada chico E: ¿y cuál es tu opinión con respecto a los niños con discapacidad en la escuela común? C: mi opinión es que no todas las instituciones están aptas // para ciertos casos. Se puede recibir a todos los chicos del mundo, pero si la escuela y los docentes no están preparados es lo mismo que la nada. Hay ciertos casos de discapacidad que no estamos preparados para recibir // no quiero decir que no apruebo que los chicos con discapacidad vengan a la escuela, al contrario, todos merecen las mismas oportunidades que los demás estudiantes, pero siempre y cuando estén todas las herramientas adecuadas a disposición y eso es algo que no todas las escuelas pueden brindar. E: ¿cómo trabaja el equipo directivo con respecto a la inclusión? C: son // proactivos. Todo el tiempo organizan reuniones con los equipos, yo estuve presente en varias oportunidades porque si aparece una dificultad o una cuestión que se considera que hay que charlar, los directivos inmediatamente organizan una reunión E: ¿los equipos terapéuticos?	“este tipo de chicos” “mismas oportunidades que los demás estudiantes” Repreguntar cuáles considera que son esas herramientas adecuadas	“si la escuela y los docentes no están preparados es lo mismo que la nada” ● Falta capacitación ● Temor a lo nuevo ● La falta de algo
--	---	--

<i>C: claro, los equipos que atienden a cada nene, depende de la discapacidad cada uno tiene menos o más, por ejemplo, Mateo tiene psicóloga, psicopedagoga y terapeuta ocupacional, pero Emanuel solo tiene psicopedagoga. Pero sé de otros chicos de la escuela por ejemplo que tienen autismo y tienen un equipo mucho más grande. Al hacer regularmente estas reuniones los directivos siempre llevan un seguimiento de cada caso y están al tanto de cómo es la situación de cada alumno integrado y cómo van avanzando.</i> <i>E: ¿pensás que la escuela es inclusiva?</i> <i>C: si esta escuela es inclusiva, igualmente como te dije, para mí no pasa solo con darle banco a un nene con discapacidad en la escuela. Si viene y las docentes no lo sabemos atender no tiene sentido ni hay inclusión</i> <i>E: para cerrar con la entrevista, ¿podrías comentar que sentimientos te despiertan esta problemática?</i> <i>C: mmm... // creo que principalmente preocupación</i> <i>E: ¿por qué preocupación?</i> <i>C: por la incertidumbre de... de que tal vez nos falten muchísimos años para estar donde realmente queremos en materia de inclusión</i> <i>E: bueno Celia, muchas gracias por tu aporte</i> Finaliza la entrevista 11:55 hs con una duración de 40 minutos aproximadamente.	Otra vez se reitera “la falta de algo”. Repreguntar que sería lo que falta	“No lo sabemos atender” Falta capacitación
---	---	---

	No realicé directamente las preguntas sobre las estrategias de inclusión y las experiencias con MI y AT porque ya las respondió dentro de otras preguntas. En esta entrevista tuve que repreguntar mucho porque las respuestas fueron muy acotadas.	
--	---	--

Entrevista N° 3: VICTORIA, Docente de 5° grado. 25/09/23.

El día lunes 25 de septiembre realizo la tercera entrevista con Victoria en la escuela por la mañana al finalizar la jornada escolar. Comienza la entrevista alrededor de las 12:10 hs. Finaliza a las 13:05 con una duración de 55 minutos hora aproximadamente

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
Previo al encuentro, el pedido de entrevista a Victoria se dio junto con el pedido a Celia (Registro de entrevistas N° 2), ambas se encontraban en el recreo cuando me acerqué a pedirles su participación, donde les expliqué los objetivos y el encuadre. Durante el fin de semana mantuvimos comunicación con Victoria vía WhatsApp buscando pactar el día y el horario para el encuentro. Finalmente decidimos por el día Lunes luego de finalizadas las clases, ya que ese día la jornada escolar de ambas termina a las 12 hs (la mayoría de los días terminamos 12:30 hs). Por lo tanto, llegada la hora del encuentro, me avisa que nos habían prestado la sala de dirección ya que estaba vacía y ahí no se escucha todo el bullicio de las aulas que siguen en clase. Comienza la entrevista a las 12:10 hs. Entrevistadora: Bueno Victoria, para empezar, me gustaría que puedas hablarme un poco sobre tu contexto de vida, ¿podrías compartir un poco sobre tu familia, tu entorno social y tu situación económica actual?	Victoria está de buen humor, sonriente todo el tiempo	

<i>Victoria: sí, a ver... actualmente, estoy conviviendo en la casa de mis viejos desde hace unos 20 días. Me tuve que mudar ahí porque tengo un proyecto de vida que implica mudarme fuera de la ciudad dentro de poco, seguro cuando terminen las clases este año. Y bueno... uno de los motivos principales es la situación económica del país, necesito ahorrar algunos pesos para hacer realidad mis planes y la mudanza es más que nada para ahorrarme el alquiler que es en lo que más se me va la plata</i> E: bien, ¿entonces esta mudanza es por cuestión económica? <i>V: sí y no... tengo a mi novio viviendo en Buenos Aires y ya hace tiempo que el proyecto es irnos juntos, pero yo lo pospuse mucho tiempo, pero lo que me termina convenciendo es la situación económica si, todos los dramas que está atravesando el país y lo que aumentó el costo de vida en comparación a nuestros sueldos, bueno... justamente la convivencia también nos hará a ambos una vida más accesible y vamos a poder ahorrar y dedicar más tiempo a familia o a amigos</i> E: ¿ahora no ves mucho a tu familia y amigos? <i>V: si, pero no como me gustaría, yo me la paso trabajando, salgo de acá y tengo un negocio de ropa donde estoy hasta las nueve de la noche, casi ni estoy en mi casa, solo los domingos, por eso te digo que pareciera que uno trabaja y trabaja y nunca ve los</i>	Luego de terminada la entrevista, me acordé que no le pregunté la edad: Victoria tiene 33 años. Mantiene el ceño fruncido toda la respuesta	
--	---	--

<i>resultados ni un poco de margen para ahorrar. También no solo aspiro a ver a mi familia un rato, sino que tampoco me queda margen de tiempo para desarrollar mi profesión o buscar nuevas oportunidades profesionales y eso es principalmente lo que busco encontrar en Buenos Aires. Por suerte mi familia me apoya y me abrieron las puertas devuelta en casa a esperar que sea el momento para irme y a la vez reducir un poco de gastos</i> <i>E: con respecto a tu formación como docente, ¿podrías comentar un poco?</i> <i>V: si, a ver... me recibí de docente en el año 2012 en el profesorado de acá y bueno después de eso pasé por un período de dos años en los que no pude ejercer</i> <i>E: ¿por qué no pudiste ejercer por dos años?</i> <i>V: en realidad no podía encontrar trabajo como docente o los que aparecían eran pocas horas de suplencia y requerían muchas horas de viaje fuera de la ciudad. Fueron momentos difíciles porque me hicieron replantearme un montón de cosas, además yo me recibí siendo muy chica y estaba muy frustrada pensando que capaz no había elegido bien la carrera, pero ahora miro para atrás y estoy feliz porque terminé encontrando el trabajo que siempre quise</i> <i>E: ¿te referís a esta escuela?</i> <i>V: claro (!) después de esos dos años, finalmente apareció esta oportunidad de trabajo, que es una escuela privada y las condiciones de trabajo me encantan y estoy</i>		
---	--	--

<i>muy cómoda. Yo lo veo como una oportunidad que llegó cuando tenía que llegar y desde entonces es que estoy trabajando en esta institución hace casi nueve años, es un montón porque todo lo que sé lo aprendí acá y crecí tanto laboral como personal y profesionalmente // me acuerdo que todo el mundo me decía medio “en joda” medio en serio, que no tenía vocación porque no aceptaba las horas de suplencia o no salía a la ruta a dar clases y hacer dedo como hicieron muchas colegas pero yo no me quería conformar y era algo que no podía hacerles entender a los demás</i> <i>E: ¿quiénes serían “los demás”?</i> <i>V: más que nada los varones de mi familia, en casa soy la única hija mujer y la más chica, mis hermanos trabajaron siempre ni bien salieron del secundario y eso siempre me hizo sentir menos o como más débil, pero nada que ver, me dejé llevar mucho por los comentarios y la realidad es que ellos no tienen ni idea // mi mamá también es docente y siempre me apoyó</i> <i>E: ¿Estás conforme con la educación que recibiste?</i> <i>V: y... la realidad es que no puedo decir que esté completamente conforme con la educación que te dan en el profesorado. No me refiero a que sea mala, por el contrario, es muy buena y aprendí muchas cosas valiosas, pero la realidad es que siento que hay una brecha entre lo que te enseñan en la</i>	Habla fluidamente, y hay entusiasmo en sus respuestas, le gusta hablar de este tema	
--	--	--

<i>formación docente y lo que realmente enfrentamos en las aulas</i> E: ¿te podrías explicar un poco más?, ¿a qué te referís con que lo que se ve en las aulas no se refleja en la educación del profesorado? V: <i>si, me refiero a que en muchas ocasiones y especialmente al principio ni bien empecé a ejercer, me encontré con muchas situaciones que no se abordan en el profesorado... ni tampoco te enseñan a enfrentarlas, y no hablo de cuestiones curriculares, por ejemplo el tener que encontrarte con un alumno tan chico que viene y te dice que lo golpean en la casa o que en la casa no lo quieren // y ahí se pone en juego también mi cabeza porque yo esas cosas me las llevo a mi casa y hasta que no se resuelven no puedo dejar de pensarlas y acarreo con la angustia todo el día, o cuando llega un alumno con un diagnóstico que no conozco y pienso en las necesidades de ese alumno y toda la familia preocupada que hay detrás, nadie te enseña durante la formación todo eso</i> E: ¿qué pensás que hace falta para mejorar la educación que da el profesorado? V: <i>y... se debería incluir más experiencias docentes y prácticas o pasantías desde el principio</i> E: ¿cuánto tiempo llevas trabajando en la institución actual? V: <i>en esta escuela estoy trabajando hace // 8 años y 9 meses.</i> E: ¿siempre trabajaste solo en esta escuela?		
---	--	--

<i>V: no, no, también trabajé en otras escuelas, algunas horas y suplencias, y también tuve la experiencia de trabajar como MI, a contraturno</i> E: ¿qué entendés vos por discapacidad? <i>V: y... // para mí una discapacidad es una limitación // que se da por una malformación o genética // que está en el cuerpo digamos, según el tipo de discapacidad // que se da en diferentes personas pero que pueden seguir realizando actividades escolares o deportivas, pero de diferentes maneras que los demás</i> E: ¿tuviste experiencias con discapacidad fuera del ámbito laboral o de la escuela? <i>V: mmm... no recuerdo exactamente en este momento, pero creo que no, fuera de la escuela no</i> E: ¿y que entendés por inclusión? <i>V: mmm a ver... para mí la inclusión es un proceso // que implica... incluir, integrar y permitir que todas las personas formen parte de un grupo en la sociedad. O sea, no excluir a nadie por sus diferencias no importa si hablamos solo de discapacidad, también de religión o sexualidad. Si hablamos de la escuela para mí tiene que ver con garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, tengan las mismas oportunidades de aprender y participar // creo que es un término importante para crear ambientes educativos que sean equitativos y enriquecedores para todos los chicos</i>	Duda mucho con sus respuestas, creo que espera a que le conteste algo cada vez que hace una pausa, para confirmarle que está bien lo que dice	Discapacidad desde el déficit Concepto de normalidad ¿Paradigma médico de discapacidad o social? En teoría refiere al paradigma médico, pero es ambiguo porque también puede referir al paradigma social al referir a las actividades escolares y deportivas pero que pueden necesitar diferentes adaptaciones o enfoques Paradigma inclusivo “garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, tengan las mismas oportunidades de aprender y participar”
---	--	--

E: con respecto a la escuela, ¿qué experiencias de inclusión de alumnos con discapacidad me podés comentar? V: <i>bueno en esta escuela se trabaja hace años con niños integrados, y yo trabajo con ellos desde la primera vez que tuve que venir a ejercer acá, la verdad es que cuando me enteré que tendría en primer grado un alumno con discapacidad sentí una mezcla de emociones, es como que por un lado estaba emocionada por la oportunidad de trabajar con un estudiante // único, y aprender cómo adaptar mi enseñanza para satisfacer sus necesidades. Pero // por otro lado, sentía un peso de una responsabilidad y una preocupación porque realmente no sabía si yo estaba preparada para enfrentar algo así la primera vez que me paraba en un aula, y sobre todo si era capaz de brindarle el apoyo adecuado</i> E: ¿este alumno no vino con MI o acompañante? V: <i>no, no, al principio no, después sí comenzó a venir con acompañante, pero creo que ya había pasado más de la mitad del año. Pero yo en aquel momento me quería asegurar de que yo lo iba a hacer sentir integrado y valorado en el aula</i> E: ¿cuál era la discapacidad de ese alumno? V: <i>bueno Felipe tenía, bueno tiene en realidad, tiene retraso madurativo y tiene también dificultades auditivas, cuando empezó primer grado estaba atravesando la colocación de un audífono interno y externo</i>		Estudiante único:p. social Sensación de error y 2 tipos de ansiedades de Pichón Riviere <i>“sentía un peso de una responsabilidad y una preocupación porque realmente no sabía si yo estaba preparada para enfrentar algo así”</i>
---	--	---

<i>para poder escuchar, o sea que cuando llegó conmigo al aula por primera vez, tenía una audición súper limitada, no escuchaba absolutamente nada y necesitaba una atención especial para comunicarse, y él tenía unos 6 años aproximadamente, entonces para establecer un vínculo con él y lograr que haya una conexión entre docente y estudiante me centré en establecer una conexión emocional más afectiva, con abrazos, sonrisas, apretones de mano. Pero después cuando volvió de su cirugía y podía escucharme se pudo trabajar mucho mejor y dejamos varias dificultades atrás</i> E: ¿cuáles serían esas dificultades? <i>V: y... hubo momentos en los que sentía que no lo estaba ayudando lo suficiente, a veces parecía frustrado o desconectado de la realidad y de los contenidos que yo estaba abordando en clase / fue... bastante difícil adaptar los contenidos y mi enseñanza para que él pudiera comprenderme y poder participar activamente</i> E: ¿cómo lograste que pueda comprender y participar activamente? <i>V: no fue específicamente algo que yo hice... hizo falta que venga una acompañante a cubrir los espacios y momentos que yo no podía estar con él, también el trabajo de su equipo terapéutico que tenía un equipo extenso, psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional... // fue un trabajo en equipo // por mi parte en el aula utilicé recursos visuales para evitar que</i>	Puede ser que a esto se refiere con “APOYO” Ojos con lágrimas	Producción de subjetividades Paradigma médico, requiere la cura o adaptación del individuo ¿El alumno tuvo que cambiar o “mejorar” para que se pueda trabajar mejor? Interdisciplina
---	---	--

<i>esfuerce su oído o se frustre por no escuchar bien, repetimos instrucciones las veces necesarias para que logre comprender bien una consigna // a medida que avanzábamos también noté que su confianza aumentaba lo cual me hizo sentir conforme con mi trabajo pero no fue nada fácil personalmente</i> <i>E: ¿cuál es tu opinión con respecto a los niños con discapacidad en la escuela común?</i> <i>V: y... para mi es fundamental incluir a los niños con discapacidades en la escuela común... por varias razones // primero porque creo que la educación es un derecho fundamental para todos los chicos, independientemente de sus diferencias y negarles la oportunidad de estudiar y aprender en un entorno inclusivo es una forma de discriminación // y también creo que aporta algo a los demás chicos, no quiero decir normales porque creo que no se dice así, pero al compartir los espacios con chicos con discapacidad también aprenden lecciones valiosas sobre diversidad y empatía interactuando con ellos, y esto los prepara, buenos nos prepara a todos para vivir en sociedad</i> <i>E: y ustedes como institución ¿qué estrategias han planteado para la inclusión?</i> <i>V: bueno desde que entré a la escuela varias veces el equipo directivo ha organizado charlas, encuentros o talleres con profesionales de varias temáticas, bueno hubo // varios encuentros sobre discapacidad y diversidad... mucha ESI</i>	Se coincide con lo que dijo Carolina (entrevista N.º 1, vice directora) Coincide con Celia (entrevista N.º 2)	Prácticas de inclusión Paradigma inclusivo Subjetividades
---	---	--

también, esto me sirvió bastante porque podemos aprender de la experiencia de otros, porque tenemos el espacio de compartir nuestras experiencias y escuchar las de otros. Bueno también constantemente están organizando reuniones con los equipos terapéuticos de los chicos integrados, me parece que mantener la comunicación fluida con ellos es clave para el desarrollo educativo de estos chicos		
E: ¿cómo fueron tus experiencias con MIs o acompañantes?	"estos chicos"	Interdisciplina
V: bueno como te dije, cuando Felipe empezó a venir con su acompañante me facilitó mucho el trabajo tanto con él como con el resto, porque estos chicos necesitan especial atención y uno termina descuidando al resto del aula. Las experiencias con ellas siempre fueron enriquecedoras, porque vienen con su propia formación más especializada y te traen su aprendizaje y herramientas que a veces una desconoce, como te dije siempre trabajamos en equipo	nuevamente "estos chicos"	"ESTOS CHICOS" los categorizan como chicos con "determinadas características"
E: ¿consideras a esta escuela como inclusiva?		Reitera el paradigma integrador.
V: mmm la verdad que sí, muy inclusiva		Concepto de normalidad
E: ¿por qué?		Los "normales" y los "diferentes"
V: y porque trabajamos constantemente para la inclusión, buscamos aprender de los demás y de las experiencias de los demás, lo que te comenté de los talleres que preparan los directivos... // capaz que todavía nos falta bastante por aprender y mejorar las instalaciones, pero nunca damos la espalda a los chicos con discapacidad		Situación edilicia

E: bueno y, para terminar, ¿me querés contar que sentimientos te despierta esta problemática? <i>V: bueno // digamos que la inclusión es una cuestión que me toca muy de cerca y que me ha llenado de emociones positivas, y trabajar con estos estudiantes me ha dado muchas satisfacciones al ver el progreso y el crecimiento de cada uno de ellos, es una experiencia gratificante a nivel personal, no solo hablando como docente, saber que marqué una diferencia en la educación de ellos me motiva a ser una mejor docente</i> E: bueno Victoria, eso es todo, muchas gracias por tus aportes Finaliza la entrevista a las 13:05 con una duración de 55 minutos aproximadamente	No hice directamente la pregunta sobre cómo trabaja el equipo directivo porque lo respondió anteriormente.	
---	---	--

Entrevista N° 4: GRACIELA, Docente de 1° grado. 27/09/23.

El día viernes 27 de septiembre realizamos la cuarta entrevista con Graciela, coordinamos realizar el encuentro en su casa por la tarde a las 19 hs. Comienza la entrevista a las 19:15 hs y finaliza a las 19:50 hs con una duración de 35 minutos aproximadamente.

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
Al otro día de obtener el consentimiento por parte de la dirección para realizar las entrevistas, le comenté a Graciela la idea de poder realizar un encuentro con ella, le expliqué los objetivos y el encuadre de la investigación. Graciela es la docente de 1° grado. Mismo grado que está cursando mi acompañada, por lo tanto, con Graciela compartimos todos los días todas las clases. Desde que hice la primera entrevista que ella venía pidiéndome para hacer la suya, pero no podíamos coincidir, ya que varios días mi acompañada se retiró antes por sus terapias y Graciela tenía que quedarse dando clases, entonces pactamos para encontrarnos fuera de la institución y de tarde, ya que ella durante la siesta está en otra escuela. Llego a su casa puntual a las 19 hs y nos acomodamos en el sillón de su living, donde tenía el mate listo esperándome. Comienza la entrevista a las 19:15. Entrevistadora: bueno Graciela, para empezar y entrar un poco en confianza, quería que me cuentes un poco sobre vos, tu	Con Graciela tenemos otro tipo de confianza a diferencia de las demás docentes, por lo que debo prestar especial atención a mi subjetividad durante esta entrevista. (Confianza que no deja de ser profesional y por la cotidianeidad, no hay una confianza por fuera de la institución). Confianza en el sentido de que se sienta cómoda al empezar a responder las preguntas	

familia, tu vida social y cómo consideras tu situación económica <i>Graciela: bueno mi nombre es Graciela [apellido], tengo 38 años, yo vivo sola... // en un departamento en el centro, mis padres y hermanos viven también acá en la ciudad y somos muy cercanos, todos familiares... también tengo mi grupo de amigas que somos todas docentes, algunas de mi trabajo y algunas que me quedaron también del profesorado. Trato de organizar mis tiempos para todo y para mí misma también, disfruto de mi compañía ((risas))</i> E: bien... ¿y qué me podés comentar sobre tu situación económica? <i>G: mmm y digamos que para mantenerme a mi sola tengo que trabajar tiempo completo como docente, trabajo doble turno y llego cómoda a fin de mes, pero nada de lujos ((risas)), me permite cubrir los gastos básicos y te diría que hasta a veces llego un poco ajustada, pero me motiva la idea de un futuro más estable y donde pueda disfrutar de un mayor equilibrio entre el trabajo y mi vida personal</i> E: ¿podrías contarme un poco sobre tu formación docente? tu educación, capacitaciones... <i>G: si, bueno, me recibí de profesora de educación primaria hace varios años, creo que siempre supe que quería trabajar enseñando y a la vez todos los días aprendo algo nuevo con esta carrera y adentro de la escuela // me gustaría haber estudiado otra</i>	Graciela sonriente contesta siempre	
---	--	--

[illegible]

<i>profesorado, al menos cuando yo me recibí, no... solo te dan una base pedagógica y métodos de enseñanza pero nada más, lo otro lo tenés que aprender sola lamentablemente, además la educación es un campo que está en constante cambio, evoluciona, crece... y uno se va quedando atrás con todo eso, hay que adaptarse a la diversidad de estudiantes y a sus necesidades // por eso creo que la formación de los docentes debería incluir capacitaciones continuas y actualizadas, para poder garantizar que se trabaje de forma efectiva con todos, con todos (!) los alumnos, creo que le falta un montón a la educación del profesorado para ser completa y poder adaptarse a las aulas de hoy en día...</i> E: ¿hace cuánto tiempo estás trabajando en la escuela actual? G: <i>este año es mi quinto año consecutivo trabajando ahí</i> E: ¿tuviste otro cargo en la escuela? G: <i>no, no... siempre fui docente de grado</i> E: bien... ¿me podés comentar con tus propias palabras qué entendés vos por discapacidad? G: <i>mmm a ver... // desde mi punto de vista // discapacidad se refiere a una condición / que tienen ciertas personas que tienen alguna deficiencia física</i> E: ¿tuviste experiencia previa con personas con discapacidad? Sin contar la escuela o el ámbito laboral G: <i>no, no, solo en la escuela, por fuera nunca</i>	Carolina también habla de constantes cambios en la educación Indagar cuáles considera que son esos cambios Hace énfasis en “todos” los alumnos Duda bastante y hace pausas largas	estructura en lo que respecta al conocimiento sobre las personas con discapacidad, así como al estigma perpetuado por la sociedad. Habla solo de discapacidad física Paradigma médico
--	---	--

E: con tus palabras, ¿me dirías qué entendés por la palabra Inclusión? G: <i>mmm yo creo que la palabra inclusión se refiere a garantizar que todos los estudiantes tengan y logren las mismas oportunidades de aprender y de poder participar, también de tener éxito en la escuela</i> E: ¿tuviste experiencias con alumnos con discapacidad en tus años como docente? y si me podés contar un poco como fueron las experiencias... G: <i>si, si... varias y desde el primer año en el que trabajo dando clases, y creo que el primer caso es el que más recuerdo // bueno trabajé con un nene autista // cuando me enteré estaba bastante nerviosa, tenía expectativas de aprender, pero también sabía que era un nene de entre 5 y 6 años entonces no solo implicaba el desafío de su discapacidad sino también que son todos nenes chiquitos en primer grado y... // iba a ser complejo</i> E: ¿al final te resultó complejo? G: <i>si, bastante, pero porque no sabía nada de autismo, nada de inclusión a alumnos autistas, todo lo tuve que buscar en internet y viste que lo que se diga en google hay que agarrarlo todo con pinzas, no hay nada certero y además todos los casos son diferentes</i> E: ¿cómo se trabajó con ese nene? G: <i>trabajé mucho con su equipo, incluso me acuerdo que nos mandábamos mensajes todo el tiempo y fotos y videos de los avances que</i>		Paradigma inclusivo: promueve la participación de todos los estudiantes independientemente de sus diferencias
---	--	--

veíamos, tanto yo en el aula como ellas en su consultorio // también tenía maestra acompañante así que era mucho más fácil porque podía dedicarme a dar la clase a todos los alumnos // a veces requería que se frene un poco pero nunca fue un impedimento para continuar con las clases // en esta escuela nunca se hace PPI y este año el equipo de mi alumna actual con autismo ((risas)) nos pidió un PPI, que para mí es fundamental adaptar los contenidos a las capacidades de estos alumnos y estaría bueno que lo empecemos a utilizar como institución y no solo cuando nos lo piden E: y con respecto a los niños con discapacidad en escuela común, ¿qué opinas? G: y para mí la verdad es que las escuelas no están preparadas, todo bien con la inclusión y la igualdad y el respeto pero no tiene ni un tipo de sentido recibir y recibir alumnos cuando la escuela no está preparada, los espacios no son adecuados ni tenemos recursos para atender de forma adecuada a estos nenes, nos faltan un montón de herramientas la verdad... // estoy de acuerdo con que asistan a escuela común pero que esa escuela esté lista para recibirlos... // debería haber una regulación con respecto a eso... sino cualquier escuela los recibe y no tiene idea qué hacer o hace las cosas mal o incompletas (/) E: ¿y como institución qué herramientas utilizaron para la inclusión?	Proyecto Pedagógico Individual Se ríe porque la que pidió PPI este año fui yo, me llamó la atención que la escuela no sabía redactar un PPI y me comentaron que ellos “no hacen” (la directora). También me río Repreguntar cuáles considera que son esas herramientas que faltan	Interdisciplina El PPI es obligatorio por ley: Resolución CFE N° 311/16. Situación edilicia Al igual que Celia (registro de entrevistas N° 2, habla de “la falta de”)
--	--	---

<i>G: mmm principalmente la flexibilización, tanto de horarios como de ejercicios, a la alumna que tengo ahora le doy fotocopias diferentes a la del resto porque quedó un poco atrasada con respecto a matemáticas por ejemplo, más que nada porque ella tiene una forma muy mecánica de repetir los números y letras, entonces sacarla de lo que son los dieces es muy complicado, por eso ahora los chicos están aprendiendo por el 80 y con ella seguimos trabajando el 20 // con respecto al horario también hay días que llega malhumorada o poco predispuesta a trabajar y la verdad que no le sirve a ella ni a nosotros que se quede dando vueltas por la escuela o sintiéndose mal en el aula, entonces se pide que la retiren, igualmente a lo largo del año fuimos reduciendo estas situaciones y casi todos los días se retira al mismo tiempo que sus demás compañeros</i> <i>E: ¿y cómo institución?</i> <i>G: como institución bueno se propone la flexibilización de horarios dependiendo del alumno y su capacidad de atención, también se hacen reuniones con los profesionales que atienden a estos alumnos que suelen ser tres por año pero si se presenta una situación que requiere juntarse a charlarlo también se hacen más // también los encuentros con profesionales que te comenté... de esos participan todo el equipo docente, los profes de música, arte, educación física, también la de inglés, son obligatorios para todo el equipo...</i>	Mantiene el ceño fruncido toda la respuesta Confirmo Repregunto porque me contestó lo que ella hace en el aula	Paradigma inclusivo: la herramienta a la que se refiere es la mirada y la escucha de la singularidad de su alumna = sabe lo que necesita porque conoce sus características subjetivas únicas (cómo se lleva con los números, por ej.). Las medidas en la práctica se toman a partir de comprender cómo expresa sus emociones “proveer una oferta que atienda a la diversidad y que sea adecuada a las particularidades de los sujetos” (UNESCO, 2007)
--	---	--

E: ¿cómo fueron tus experiencias con acompañantes y MIs? G: <i>siempre muy muy buenas, muy necesarias adentro del aula y también por fuera, en los recreos es súper necesaria la supervisión constante de los alumnos con discapacidad y al tener tantos alumnos a cargo se complicaría sin ayuda de una maestra acompañante</i> E: ¿consideras que la escuela en la que trabajas ahora es inclusiva? G: <i>no ((risas))</i> E: ¿no? G: <i>no, en serio, no, nos falta un montón, nos falta aprender, capacitarnos para poder atender bien las necesidades de los alumnos integrados, como te dije, no podíamos ni sabíamos hacer un PPI cuando lo pidieron, yo nunca había hecho uno y tuve que pedirte un modelo para hacerlo y digamos que en la dirección no estaban muy contentas con la petición ((risas)), así que no, para mí no es inclusiva</i> E: bueno perfecto, para terminar, ¿quisieras agregar algo o me dirías qué sentimientos te despierta esta problemática? G: <i>// preocupación // o sea como docente me genera mucha bronca, pero también me preocupa que sigan llegando alumnos y darles una atención que tal vez no es suficiente o saber que siempre hay algo más que se puede hacer y no poder brindarlo</i> E: buenísimo Graciela, ahora sí terminamos, muchas gracias por querer participar	No puedo evitar que la respuesta me sorprenda	Interdisciplina “alumnos integrados” Nominación que aún refiere al modelo de integración individual y no al paradigma de la inclusión
--	--	--

Finaliza la entrevista a las 19:50 hs con una duración de 35 minutos aproximadamente.	No pregunté directamente cómo trabaja el equipo directivo porque ya lo respondió anteriormente. Al terminar la entrevista y ver la hora me doy cuenta que, a comparación de los otros encuentros, este tuvo una duración muy corta. Cuando finaliza la entrevista y me estaba despidiendo me pregunta si esto es verdaderamente anónimo, ya que se quedó preocupada por lo que dijo sobre el PPI y los directivos. Le respondo que sí, que es todo anónimo y que cambiaría los nombres, que no se preocupe.	
--	--	--

Entrevista N° 5: MARIANA, docente de idioma inglés. 6/10/23.

El día viernes 6 de octubre tuvimos el encuentro con Mariana en su casa por la tarde, a las 19 hs. Llegué a su casa puntual. La entrevista comenzó a las 19:10 hs. Finalizó a las 19:40 hs con una duración de 30 minutos aproximadamente.

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
El mismo día en que realizamos la entrevista, pero por la mañana, en un recreo Mariana se acerca a mí y me comenta que la vice directora (Carolina, registro de entrevistas N°1) le había comentado acerca de mi investigación y sobre las entrevistas, y me pregunta si ella podía participar, ya que le pareció interesante la temática. Yo no le había pedido que participe, ya que no consideraba que las docentes que no fueran de grado podrían participar, pero le consulté a mi directora de este proyecto y me dijo que sí sería interesante conocer sus respuestas. Por lo que después de clases ese día, le escribí por WhatsApp para coordinar un encuentro y me dijo que estaba libre por la tarde. Nos encontramos en su casa a las 19 hs., llegué puntual y nos sentamos en la mesa de la cocina, donde me esperaba con el mate. Comienzo explicándole que las entrevistas eran para la investigación de mi proyecto para la obtención de la Licenciatura en Psicología y que el tema era sobre inclusión de alumnos con discapacidad. Comienza la entrevista aproximadamente a las 19:10 hs.	Asiente, ya que la vice directora le había comentado cuál era la temática	

Entrevistadora: bueno Mariana, para empezar, quería que me cuentes un poco sobre vos... tu edad, tu familia, cómo consideras tu entorno social y económico... <i>Mariana: bueno, a ver... // mi nombre es Mariana, tengo 25 años. Actualmente vivo con mi mamá que tiene // 46 años, también es docente y... vivo con mis hermanos de 10 y 16 años que son los dos estudiantes. Creo que somos una familia de clase media</i> E: ¿por qué consideras que son clase media? <i>M: y... vivimos cómodos, no te diría que estamos sobrados porque no es así, pero con mis hermanos valoramos mucho el esfuerzo de mi mamá por darnos un techo y la verdad es que nunca nos faltó nada gracias a ella... // yo hace poco empecé a ejercer y de a poco voy contribuyendo en la casa, pero digamos que mi sueldo hace un poco la diferencia, pero igualmente seguimos siendo clase media</i> E: con respecto a tu educación y capacitaciones, ¿qué me podrías contar? <i>M: soy profesora de inglés, me recibí hace poco, en diciembre del año pasado y ahora estoy estudiando para ser traductora de inglés</i> E: ¡ah hace muy poco! entonces encontraste trabajo rápido <i>M: si, en realidad estoy hace 2 años trabajando en esta escuela, comencé haciendo prácticas en el jardín y después cuando se fue la anterior docente quedé para todos los grados de la escuela</i>	Me sorprende la rapidez con la que consiguió entrar a trabajar en	
---	--	--

E: ah buenísimo... volviendo a tu educación, ¿me podrías contar sobre capacitaciones o cursos que hayas hecho? M: ¿cursos de qué? E: cualquiera que recuerdes... M: mmm, la realidad es que no tengo cursos hechos, más que las charlas que nos dan en la escuela de vez en cuando E: ¿sobre qué son esas charlas? M: temas varios... // educación sexual, integración de chicos especiales, discriminación, bullying (/) E: ¿pensás que son útiles esos cursos? M: si, súper útiles, más para mí que soy principiante y capaz todavía no tuve muchas oportunidades de especializarme más y conocer formas de poder abordar esos temas, igualmente siento que mi lugar como docente no implica tener que estar al tanto de todas esas cuestiones E: // ¿te podrías explayar más respecto a eso? M: claro como que yo no estoy tanto tiempo con todos los grados, en un día paso por cuatro aulas distintas, creo que saber abordar esos temas es más una cuestión de las señas de cada grado, porque como que ellas pasan más tiempo con los chicos y capaz es más probable que una cuestión de esas surja con ellas más que durante mi hora // me parece súper importante igual conocer sobre ESI o educación especial porque uno nunca sabe cuándo le puede tocar un alumno así, y debería saber intervenir	una escuela. Yo la conocí a ella este año trabajando ahí, por lo tanto, desconocía de sus estudios Respuestas muy cortas por eso intento repreguntar todo Chicos especiales Espero viendo si se explaya un poco más Intento comprender a qué se refiere	
--	--	--

E: aaahh, comprendo sí... y esos cursos me decías, ¿los da la escuela? ¿quién los ofrece? <i>M: si, si, los organizan las directoras y es obligación que participemos todos los docentes, no hubo muchos desde que estoy yo, pero tengo entendido que los vienen haciendo hace años, siempre que hay un tema de actualidad o alguna cuestión que se tenga que actualizar los organizan, a veces vienen profesionales y otras veces nos reunimos solo entre nosotros, también son temas que se tocan mucho cuando hay día institucional</i> E: ¿estás conforme con la educación recibida en el profesorado? <i>M: y... en realidad tengo sentimientos encontrados respecto a eso ((risas)), valoro un montón mi formación en el profesorado, pero siento que se podría haber profundizado más en ciertos temas como en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales</i> E: ¿sentís que la educación estuvo más limitada en ese aspecto? <i>M: si, si, tal cual... como que durante el transcurso de la carrera se hizo mucho hincapié en la enseñanza general del idioma, que en sí es lo importante de la carrera digamos // pero en mis dos años de ejercer me encontré con tantos alumnos especiales que siento que en el profe nunca jamás se abordó nada de eso y siento que no nos preparan adecuadamente para esas situaciones específicas</i>	Se coincide con Carolina (Entrevista N.º 1), Celia (Entrevista N.º 2), Victoria (Entrevista N.º 3) y Graciela (Entrevista N.º 4) “necesidades educativas especiales” alumnos especiales	
---	--	--

E: ¿entonces pensás que falta abordar más sobre inclusión en el profesorado? <i>M: si, re... es esencial en la educación actual, tengo prácticamente un alumno con una discapacidad en todos los grados</i> E: quiero volver sobre una de tus respuestas anteriores... ¿a qué consideras necesidades educativas especiales? <i>M: y cuando hay un chico con discapacidad en el aula que necesita atención o cuidado especial, por ejemplo, con Sofi... te acordás que a principio de año yo no sabía cómo íbamos a hacer para que participe de las clases o para evaluarla, incluso ahora creo que cada clase es un desafío porque siempre está con un humor distinto entonces ella tiene una necesidad diferente a la del resto (/) no sé si está bien usada la expresión</i> E: bueno teniendo en cuenta eso que mencionas... ¿qué entendés por discapacidad? <i>M: mmm // alguien con capacidades diferentes</i> E: ¿podés desarrollar un poco más? <i>M: mmm si, alguien con capacidades diferentes es una persona que por cuestiones genéticas o por una enfermedad tiene una discapacidad</i> E: y... // ¿las capacidades son diferentes a qué? <i>M: a lo normal // bueno no sé si a lo normal, // sino a la mayoría de las personas</i>	} Me quedó resonando Sofi es mi acompañada, que tiene autismo (nombre cambiado) Durante el año Mariana varias veces me decía que no sabía cómo evaluar a Sofi en el informe o en la libreta, ya que ella, al no tener habla, no repetía las palabras en inglés y muchas veces se iba del aula porque no le gusta la música en ese idioma y la ponía nerviosa. Hasta el día de hoy Mariana insiste en que no sabe cómo evaluarla. En su informe escribió que no la pudo evaluar a pesar de mi insistencia en cambiar de actividades y la posibilidad de evitar ciertas canciones en inglés. En mi cabeza solo pensaba en “paradigma médico” Sumo a esta definición de “discapacidad” que está dando, la respuesta a “necesidades educativas especiales”	Paradigma integrador: el alumno se tiene que adaptar a las clases y no la escuela al alumno. Paradigma médico: el déficit está en la persona y no en el ambiente
---	--	--

E: ¿tuviste experiencia con personas con discapacidad fuera del ámbito escolar o laboral? <i>M: no, no, nunca tuve</i> E: ¿y por inclusión que entendés? <i>M: mmm, yo diría que la inclusión tiene que ver con crear un ambiente equitativo en el aula donde todos los estudiantes puedan aprender y participar</i> E: me comentaste que tenés un alumno con discapacidad en casi todos los grados, ¿me podrías contar algo de esas experiencias? <i>M: si, si, tengo varios alumnos con discapacidad... la verdad es que no siento que les esté brindando la educación adecuada con respecto al inglés, bueno como te dije, en el profesorado "cero" en relación a esto, igualmente siempre que comencé con un alumno integrado traté de profundizar en su discapacidad investigando y buscando material por mi cuenta, pero creo que no es suficiente en ese sentido, creo que sin las maestras integradoras sería imposible</i> E: ¿sabrías decirme con qué discapacidades has trabajado? <i>M: principalmente autismo... tengo 4 alumnos autistas creo en primaria, también un nene con síndrome de down en jardín, dos nenes en sexto que tienen acompañantes, uno tiene dislexia, el otro un problema de conducta (/)</i> E: ¿cómo fue tu trabajo con esos alumnos? <i>M: y todavía no terminó el año así que no quiero llegar a ninguna conclusión... no es</i>	Alumnos de Celia (Entrevista N.º 2) (Mateo y Emanuel)	Concepto de normalidad
---	--	-------------------------------

<i>fácil pero las acompañantes trabajan muy bien y hacen más ameno el trabajo en el aula</i> E: ¿y tú trabajo con esos alumnos cómo es? <i>M: yo trato de limitarme a dar la clase del día, a veces trato de acercarme a explicar mejor unos temas, pero generalmente es su acompañante o MI la que los guía</i> E: ¿cuál es tu opinión con respecto a los alumnos con discapacidad en la escuela común? <i>M: yo creo que el sistema educativo argentino debería estar más preparado para recibir a estos alumnos, desde la parte edilicia hasta mejor formación de los docentes</i> E: ¿entonces pensás que falta preparación? <i>M: si, totalmente...</i> E: ¿podrías contarme un poco sobre las estrategias que haya aplicado la institución con respecto a la inclusión? <i>M: mmm // no sabría decirte... (/)</i> E: me refiero a si con el equipo directivo, por ejemplo, han tenido que trabajar sobre un caso puntual que haya requerido reunirse y a qué conclusiones llegaron para trabajar ese caso... <i>M: si, no... // la verdad es que más allá de los cursos que brinda la escuela para que nos especialicemos no hemos hecho... // al menos conmigo no se ha necesitado, sé que con las señas de cada grado sí se reúnen seguido y con las psicólogas de los nenes</i> E: ¿y cómo pensás que trabaja el equipo directivo con respecto a la inclusión?	Repregunto buscando una respuesta sobre su trabajo ¿No busca formar el vínculo docente-alumno porque cree que eso solo debe funcionar entre la MI o AT? Espero, pero no hay respuesta Insisto en encontrar respuesta	No busca formar este vínculo porque cree que su trabajo se limita a la enseñanza del idioma y que la inclusión debe ejercerla la docente de grado y la MI o AT
---	--	---

<i>M: siempre están buscando alternativas y orientan a las docentes para garantizar que en el aula se apliquen las mejores estrategias y garantizar una buena práctica, varias veces han propuesto flexibilizaciones de horarios o de tareas para los nenes integrados, también están en contacto permanente con sus familias</i> <i>E: ¿consideras a la escuela como inclusiva?</i> <i>M: ¿la escuela en general o la escuela donde trabajamos?</i> <i>E: a la escuela donde trabajamos</i> <i>M: si, si, la considero inclusiva</i> <i>E: ¿y por qué?</i> <i>M: bueno, como te digo, tengo un alumno con discapacidad integrado prácticamente en todos los grados</i> <i>E: bien... para terminar, quería preguntarte ¿qué sentimientos te despiertan esta problemática?</i> <i>M: mmm me gustaría que sea obligación que los docentes se formen mucho más en esta área, faltan muchos recursos</i> <i>E: buenísimo Mariana, terminamos, gracias por querer participar</i> Finaliza la entrevista a las 19:40 hs con una duración de 30 minutos.	Al igual que otras docentes, habla de la falta de algo Por primera vez en todas las entrevistas, me voy con sensación de enojo o decepción. Durante el año con Mariana tuvimos muchas diferencias con respecto a la participación de Sofi en las clases de inglés, y luego de esta entrevista creo que	Confunde definición de inclusión Considera que los alumnos con discapacidad están incluidos solo por darles banco en la escuela
---	--	---

	esas diferencias se deben a su falta de formación en la temática.	
--	---	--

2° ENCUESTRO. Entrevista N° 6: CAROLINA, Vice directora. 9/10/23.

El día lunes 9 de octubre tiene lugar el segundo encuentro con Carolina para llevar a cabo una serie de preguntas que no quedaron del todo claras en la 1° entrevista con ella. Comienza la entrevista a las 12:10 hs. Finaliza a las 12:45 hs con una duración de 35 minutos aproximadamente.

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
El día lunes 9 de octubre durante la jornada escolar, me acerco a la sala de dirección donde se encontraba Carolina trabajando y le comento que hubo algunas respuestas durante su entrevista que me gustaría que pueda explayar más, y si tenía disponibilidad para pactar otro encuentro pronto para poder iniciar una nueva entrevista. Me dijo que no habría problema y que ese mismo día a las 12 hs. ella ya finalizaba con su trabajo y podía acercarme a dirección nuevamente a tener la charla. Yo también terminaba a las 12 ese día, por lo tanto, despido a mi acompañada y me dirijo a dirección. Carolina estaba con Celia (Entrevista N°2), me pidió que espere un momento, que terminaba de firmar unos papeles con ella y ya empezábamos con la entrevista. En ese momento aprovecho y le comento a Celia que seguramente en unos días también le pediría a ella para retomar unas preguntas del encuentro que tuve con ella. A lo cual se rio y dijo en broma “seguro respondí todo mal”. Se retira Celia y empezamos. Comienza la entrevista a las 12:10 hs aproximadamente.	Nos reímos las tres	

Entrevistadora: bueno Caro, como te comenté hoy a la mañana, estuve escuchando la grabación de nuestro encuentro de la otra vez y hay algunas cosas que quisiera me expliques mejor para tener un mejor entendimiento de tu visión de todas las cosas que charlamos... viste que Celia pensó que respondió algo mal pero no es así, no hay respuestas correctas o incorrectas, la idea es, como te digo, conocer mejor la visión de ustedes y, antes de suponer, prefiero que ustedes me expliquen mejor algunas cosas que tal vez no me quedaron claras o me gustaría puedan explayarse un poco más <i>Carolina: si, si, por supuesto, entiendo tu punto, además también ese día cuando te fuiste hubo un montón de cosas que me hubiera gustado responder, pero no se me ocurrieron en ese momento ((risas))</i> E: sí, sí, me imagino... igualmente las respuestas espontáneas son las más significativas para mí ((risas)) ... bueno, no sé si te acordás que una de las preguntas que te hice fue si estabas conforme con la educación que recibiste en el profesorado... ahí me hablaste sobre la importancia de la constante capacitación porque la sociedad y la educación están en constante cambio, y me hablaste específicamente de los últimos 10 años. ¿Sabrías decirme cuáles son esos cambios que consideras que hubo en los últimos 10 años? <i>C: si, si, si me acuerdo... no quise decir que específicamente hay una teoría que hable de</i>	Para una mejor organización, previamente llevé por escrito las respuestas de la 1° entrevista con Carolina que me gustaría repreguntar Asiente con la cabeza	
--	--	--

que en los últimos 10 años hubo cambios, la realidad es que sí, la educación está en constante cambio, pero yo hablaba de los últimos 10 años porque yo ejerzo esta profesión hace 10 años y puedo confirmar los cambios que se dieron, que hubo por ejemplo desde mi primera vez frente a un grupo de chicos hasta el día de hoy E: ¿me podrías hablar un poco sobre esos cambios? C: y uno de esos cambios que siempre destaco y es un tema de conversación que aparece muy seguido con las demás docentes o en encuentros con profesionales es la creciente conciencia y la importancia que se le da hoy en día a cuestiones como la inclusión, o la educación sexual, la diversidad... especialmente en el contexto educativo, porque son temas importantes en todas las instituciones, pero en la institución escolar principalmente porque somos educadores, nosotros inculcamos estas ideas y para poder hacerlo primero tenemos que poder discutirlos entre nosotros y tener una base en la que coincidamos para poder partir y de ahí en más llevarlo a cabo, por ejemplo viste que antes un chico con discapacidad en la escuela común era objeto de burla, de bullying y hoy en día los nenes lo tienen súper normalizado, y la verdad que es lo correcto pero miras 10 años atrás y pensás que es imposible que eso esté pasando, por ejemplo con Sofi, los nenes la adoran, la reciben con abrazos, le festejan todo. Los	Pienso que estos cambios se dan debido a las nuevas legislaciones	Cambio de paradigma Escuela como productora de subjetividad
---	--	---

E: perfecto... bueno otra de las preguntas que quería hacerte era sobre Agustín, me comentaste sobre su familia y un posible diagnóstico... C: si, si, Agustín está a la tarde en secundaria, va a primer año y viene de otra escuela, y como viene de otra escuela nosotros recién lo conocimos este año y en su legajo no encontramos nada referido a las conductas con las cuales nos encontramos E: ¿cuáles serían esas conductas? C: bueno Agustín tiene mucha dificultad para concentrarse, se distrae muy fácil y le cuesta mucho seguirle el ritmo a sus demás compañeros, además no logró vincularse mucho con el grupo a pesar de que son un grupo muy unido, llevamos a cabo varias propuestas diferentes para que él pueda interactuar con el resto pero las situaciones sociales lo abruman y hemos tenido reuniones con sus padres pero insisten en que "él es así", incluso en su casa // no quiero que suene como que somos nosotros el que lo estigmatizamos por no querer vincularse pero yo creo que lo más sano es que él logre fraternizar con sus pares... E: ¿de qué tipo fueron las propuestas? C: uy de todo, bueno al principio vimos que los trabajos grupales no servían porque no participaba, y los que requerían reunirse fuera de la escuela menos porque nunca iba, entonces trabajamos con la profe de educación cristiana para que las actividades que proponga tengan que ver con la amistad,	“Estigmatizamos” No considero que sean propuestas específicas para Agustín	¿Y el resto con Agustín? No buscan interactuar. La normalidad sería estar con pares, pero no se tiene en cuenta la singularidad de Agustín
---	--	---

<i>el compañerismo... yo por mi parte en mis clases, bueno a la tarde yo doy clases de geografía... también trato de potenciar el trabajo grupal y el encuentro con el otro, la discusión...</i> E: ¿y con su familia cómo se abordó esta cuestión? <i>C: yo nunca me reuní con ellos, pero sé que Liliana y su tutora se reunieron con los padres varias veces para comentarles sobre estas conductas que resaltamos, pero siempre la respuesta fue la misma, que “esa es su forma de ser” y que en la casa él es igual. La realidad es que los padres no lo consideran un problema, y dicen que él no se reúne fuera de la escuela porque viven lejos y les es imposible llevarlo a casa de sus compañeros lo cual es totalmente entendible... igualmente esa es la menor de nuestras preocupaciones, nos preocupa el desempeño de Agustín, la dificultad para realizar tareas y ejercicios solo, incluso su lectura es muy débil para su edad, pero desde nuestro lugar ya no podemos hacer nada si no hay un diagnóstico que nos habilite a trabajar de otra manera con el</i> E: ¿qué diagnóstico pensás que hay? <i>C: mmm no, no, prefiero no decirlo, no estoy capacitada</i> E: bien, perfecto... últimas dos cositas... cuándo te pregunté qué entendías por discapacidad me dijiste que era una forma única, particular y diferente de percibir el mundo... ¿podrías explicarte un poco más?	Liliana es la directora	No hay trabajo en equipo con la familia Demanda de la figuras especializada
---	--------------------------------	---

<i>C: si (!), creo que la otra vez me quedé con ganas de explayarme más respecto a eso, bueno // me refería a que una discapacidad es una manera diferente y única de percibir al mundo porque cada persona es única, y la discapacidad no define a la persona por completo, pero esta discapacidad puede influir en cómo se relaciona con su entorno y cómo percibe su entorno</i> <i>E: bien, y con respecto a la inclusión, ¿te acordás lo que habías respondido?</i> <i>C: no, ni idea ((risas))</i> <i>E: tu respuesta fue que la inclusión tiene que ver con la alteridad, con aprender del otro en sus diferencias, y respetarlo como auténtico y legítimo otro... ¿sobre eso podrías explayar?</i> <i>C: me encanta esa definición, no le cambiaría nada creo yo... pero creo que me refiero a que todos los estudiantes son diferentes, todos (!), sin importar la presencia o no de un diagnóstico, todos tienen sus propias necesidades, talentos, dificultades... pero los hacemos sentir valorados, respetados, sin importar esas diferencias. Creo que la clave está en el respeto, en respetar y reconocer la propia voz y lugar que se merece cada nene en la sociedad y principalmente en la comunidad educativa, adaptando los espacios y tareas a los chicos</i> <i>E: bien Caro, ahora sí, terminamos. Nuevamente muchas gracias por tu colaboración</i>		Paradigma social de discapacidad
--	--	---

<i>C: me encanta, me encantan estos temas, gracias a vos por darme el lugar</i> Finaliza la entrevista a las 12:45 con una duración de 35 minutos aproximadamente.		“adaptando los espacios y tareas a los chicos” paradigma inclusivo
--	--	---

2° ENCUESTRO. Entrevista N° 7: CELIA, Docente de 6° grado. 11/10/23.

El día miércoles 11 de octubre tuvo lugar el segundo encuentro con Celia para llevar a cabo una serie de preguntas que no quedaron del todo claras en la 1° entrevista con ella. Comenzó la entrevista a las 20:05 hs y finalizó a las 20:25 hs con una duración de 20 minutos aproximadamente.

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
El día martes 10 de octubre le escribo a Celia por WhatsApp a la salida de la escuela, ya que no había tenido oportunidad de charlar con ella durante la jornada escolar en la mañana. Le consulto por su disponibilidad para realizar el segundo encuentro como le había comentado la mañana anterior en la dirección con Carolina. Me responde con un audio diciéndome que ese mismo día podía acercarme a su casa a las 19 hs, lo cual le confirmo. Pero más tarde, me envía un mensaje que se le había complicado reunirse, por lo que me debía cancelar y propone encontrarnos al día siguiente. Le propongo que, para no interrumpir tanto sus horarios de descanso, podríamos realizar una video llamada al otro día, a lo cual responde rápidamente que sí. Así que a las 20 hs del día miércoles 11 de octubre tenemos la segunda entrevista con Celia vía meet. Comienza la entrevista a las 20:05 hs aproximadamente. Entrevistadora: bueno Celia, primero quería aclararte una cosa sobre lo que hablamos el lunes con Caro, que vos me dijiste que pensabas que habías respondido todo mal en		

la entrevista anterior, y primero quería aclararte que no es así, no hay respuestas correctas, y todo lo que ustedes respondan me ayuda un montón para mi investigación, así que ahora en este encuentro también espero respuestas al igual que la otra vez, sin miedo a una respuesta incorrecta o correcta... <i>Celia: si, si, obvio entiendo, yo me quedé con ganas de decir otras cosas tal vez, siento que hubo respuestas que me gustaría poder haber respondido de otra manera, pero bueno</i> E: si, igualmente las respuestas espontáneas son las más importantes, así que ahora también, lo primero que te surja puedes comentarlo... bueno en la anterior entrevista hubo una cuestión recurrente en tu discurso, que tenía que ver con “la falta de”, por ejemplo cuando te pregunté por los niños con discapacidad en la escuela común y tu opinión al respecto, me decías que para que esto se dé, tienen que estar todas las herramientas adecuadas a disposición... ¿sabrías decirme cuáles son esas herramientas? <i>C: mmm, bueno, si // hablo de recursos y apoyos para la inclusión /</i> E: ¿qué entendés por apoyos? <i>C: y... como materiales didácticos específicos o personalizados</i> E: ¿y los recursos? <i>C: no sé si se define como recursos pero te voy a responder lo que falta, falta</i>	Le hago la seña de comillas con los dedos Asiente con la cabeza Surge “apoyos” al igual que con Victoria (ENTREVISTA N°3) No coincide con la definición de Victoria	La falta de capacitación, la importancia de capacitarse o la necesidad urgente de
---	---	--

<i>capacitación (!) los docentes no estamos preparados para entender las necesidades de los chicos con discapacidad ni para adaptar el currículo ni las estrategias de enseñanza de manera individual, nada, no sabemos hacerlo y si lo tenemos que hacer siempre está la sensación del error o que hacemos lo que nos dictan otros profesionales que sí están a la altura, // aparte también está la situación edilicia, que la verdad nos supera esa cuestión como docentes, es pésima, te pasó y te pasa todo el tiempo con Sofi en los recreos, que anda colgada de las vigas, rebotando de un aula a otra exponiéndose a peligros que podrían evitarse si se pensara en un espacio útil para ella // y ni te digo si hay una discapacidad física, hay una sola rampa en toda la escuela, ¿y el segundo piso? ¿cómo accede un nene en silla de ruedas al segundo piso? No puede... y no quiero que parezca que no quiero que la escuela siga recibiendo a estos chicos, pero quiero que esté apta para hacerlo, no sé si me entiendo</i> E: si, entiendo completamente, lo mismo surgió en tu respuesta sobre qué sentimientos te despertaba todo este tema, y me dijiste que preocupación, porque tal vez falten muchos años para estar donde quisieras en cuestión de inclusión... C: si, si, y tiene que ver con todo esto que te digo, me genera mucho enojo también, soy consciente de que nos falta mucho pero no	Contesta con enojo Confirmo Reaparece el “estos chicos” “estos chicos”	estar capacitado aparece en todas las entrevistas “Sensación de error” Educación en la diversidad siempre es un generador de dudas e inseguridades, pero también es cierto que son requisitos necesarios para la innovación y la creatividad (Núñez, 2010). Pichón Riviere: 2 tipos de ansiedades antes de realizar una tarea: miedo a la pérdida, o sea a perder lo ya conseguido; y miedo al ataque, o sea miedo a ser atacado por la futura situación o situación desconocida “situación edilicia” Aznar y González Castañón, 2005: la inclusión implica un perfil propio en los aspectos: edilicios (que sea accesible), vincular (con actores intra y extra institucionales), evaluativo (de criterios amplios), pedagógico (para impartir los contenidos de modo tal que optimice las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos) y de equipos de trabajo comprometidos en la toma de decisiones. “ESTOS CHICOS” los categorizan como chicos con “determinadas características”
--	--	---

<i>por eso vamos a dejar de recibir a estos chicos con los brazos abiertos</i> E: ¿entonces qué es lo que falta según vos? <i>C: herramientas // capacitación... y tiempo ((risas)) porque sé que seguir aprendiendo y capacitarse lleva mucho tiempo, y no es que las docentes no queremos hacerlo, pero la mayoría trabajamos doble turno para poder vivir bien y encontrar un momento de capacitación o de participación en talleres o lo que fuese es muy complicado... ni hablar de tener que pagar estas capacitaciones // hay congresos que duran días y no tienen puntaje docente y son caros, tienen todo en contra de nuestros tiempos pero son necesarios y el estado no ofrece nada</i> E: ¿pensás que el Estado debería ocuparse de estas carencias? <i>C: si... // no sé si completamente porque también corre por parte de la institución, pero el Estado podría brindar más fácil acceso a capacitaciones, brindar cursos gratuitos y obligatorios, o directamente modificar el plan de estudios (!) del profesorado, no hay un aula en la escuela que no tenga un alumno integrado, es una necesidad urgente que los docentes estemos preparados</i> E: bien Celia, te acordás que hablamos sobre discapacidad y qué entendías vos por la palabra discapacidad... <i>C: si (asiente con la cabeza)</i>	Aparece la problemática económica para capacitarse al igual que con Graciela (Entrevista N°4)	
--	--	--

E: me dijiste que la entendías como una dificultad o falta de condiciones para el cumplimiento de una función o actividades C: si, si me acuerdo E: ¿podrías comentarme un poco más sobre esa definición? C: / ¿me la repetís? ((risas)) E: si, si, discapacidad como una dificultad o falta de condiciones para el cumplimiento de una función o actividades C: mmm bueno creo que me refería a que hay una falta para que lleven a cabo algunas actividades o algunas cosas que los chicos con discapacidad no pueden hacer debido a esa discapacidad E: ¿qué pensás que es eso “que falta”? C: eh... bueno falta una capacidad, por eso es una “dis”capacidad para hacer determinada actividad que tal vez para el resto es normal E: ¿por ejemplo? C: y depende del tipo de discapacidad, si es física por ejemplo no van a poder realizar educación física como todos los demás, pero igual van a participar, como pasa con Antonio que no entiende la consigna del quemado y no lo juega, pero igualmente está presente en la hora de educación física E: ¿pensás que hay manera de “cubrir” eso que “falta”? C: si supongo que para eso están las acompañantes y maestras MI, para ayudar a cubrir esa falta	“FALTA” NORMAL Antonio es alumno de tercer grado con TEA ¿Basta con estar presente?	Paradigma médico de discapacidad: la discapacidad es física e individual Concepto de normalidad Nuevamente, inclusión no implica únicamente “dar banco” AT o MI para cubrir lo que “falta”
---	---	---

E: buenísimo Celia, eso era todo, nuevamente muchas gracias por participar Finaliza la entrevista a las 20:25 hs con una duración de 20 minutos aproximadamente.	Hago señas con los dedos	
	Celia se muestra mucho más suelta y charlatana que en la anterior entrevista	

2° ENCUENTRO. Entrevista N.º 8: GRACIELA, Docente de 1º grado. 13/10/23.

El día viernes 13 de octubre tuvo lugar el segundo encuentro con Graciela para llevar a cabo una serie de preguntas que no quedaron del todo claras en la 1º entrevista con ella. Comenzó la entrevista a las 14:05 hs y finalizó a las 14:30 hs con una duración de 25 minutos aproximadamente.

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
El día jueves 12 de octubre, llegué a la escuela y me encuentro con Graciela, donde le comento que había tenido dos encuentros más con Carolina y Celia para charlar sobre algunas cuestiones de las entrevistas que quería se expliquen un poco más, y le comenté que quería hacer lo mismo con ella e indagar más a profundidad algunas de sus respuestas, por lo que necesitaba que pautemos un nuevo encuentro. Justo ese finde que sigue es fin de semana largo con dos feriados, por lo que reunirnos en la escuela no iba a ser una opción y no quería interrumpir el descanso de Graciela, entonces le propongo un día del finde que tenga libre, realizar una videollamada, ya que la que hicimos con Celia salió bien sin problemas. Dijo que sí y quedamos en realizarla al otro día. Por lo tanto, el día viernes 13 de octubre se llevó a cabo el segundo encuentro con Graciela vía meet. Comenzó la entrevista a las 14:05 hs aproximadamente. Entrevistadora: bueno Graciela, quería comenzar explicándote bien para qué es este		

encuentro, no es que algo salió mal en el anterior, sino que escuchando nuevamente la entrevista me surgieron algunas dudas sobre tus respuestas o hay algunas que pienso que podrías desarrollar más y prefiero preguntártelas directamente en vez de suponer tu respuesta <i>Graciela: si, si, dale (asiente con la cabeza)</i> E: bueno lo primero que te quiero preguntar tiene que ver con una afirmación tuya que me dijiste que es "la educación es un campo que está en constante cambio, evoluciona, crece"... ¿me podrías comentar un poco sobre eso? <i>G: ((risas)) si, si, estaba inspirada en ese momento, emmm... bueno // creo que lo que cambia no es únicamente el campo de la educación sino los que lo atraviesan... // los chicos que recibimos hoy en día no son los mismos alumnos de hace 5, 10, 20 años atrás... cambia la sociedad, la familia y con ello también cambia su paso por la escuela, creo que hoy en día tenemos muchas ventajas que la sociedad antes no tenía y que es la consciencia y el respeto, tal vez todavía hay mucha gente con opiniones diferentes que se rigen por la indiferencia o la ignorancia pero la realidad que atraviesa hoy nuestra institución en relación al respeto hacia la diversidad es algo que valoramos y yo valoro un montón personalmente, ver a los demás nenes como buscan integrar a los chicos con capacidades diferentes es súper emocionante</i>	Respuesta similar a la de Carolina	Cambio de paradigma
--	---	----------------------------

E: ¿las familias siempre acompañan ese valor? G: si ahora sí, y a pesar de que es una conducta que nosotros constantemente promovemos, también es necesario que esa enseñanza venga de casa, antes era muy común escuchar de un nene decir "dijo mi mamá que no me junte con fulanito" y que fulanito justo tenga down o autismo o lo que sea... y era frustrante porque te tiraba todo tu trabajo abajo E: bien, Graciela... me decías también que no consideras que la escuela esté preparada para recibir alumnos con discapacidad, y que todavía "les faltan un montón de herramientas", ¿sabrías decirme cuáles son esas herramientas que faltan? G: mmmm justamente creo que no, no sé decirte, no sé lo que falta porque no tengo conocimiento sobre estas cuestiones, por eso pienso que falta preparación, creo que te había dicho que mis estudios no me dieron nada de herramientas con respecto a la inclusión y es muy difícil trabajar sabiendo que no vas a poder responder una necesidad y que vas a depender constantemente de otras personas que te digan qué hacer... ojo eh, no digo que me moleste porque me encanta trabajar con los equipos de los chicos y es súper enriquecedor, te llenan de ideas pero creo que una reunión cada tanto no es suficiente para cubrir todas las problemáticas que van surgiendo, a veces necesito responder a una situación urgente y	Falta preparación Indagar sobre el plan de estudios del profesorado actualmente	también puede ir en la categoría de subjetivación subjetividades Nuevamente la urgente necesidad de capacitarse Surge en todas las entrevistas lo atrasado del plan de estudios. Buscar teoría sobre esto Interdisciplina
--	---	--

<i>no puedo esperar a que se organice una reunión con todo el equipo para responderla, es frustrante... //</i> E: ¿qué tipo de problemáticas consideras urgente? <i>G: y cuando no puedo mantener un nene dentro del aula, o no logro que realice las actividades, o cuando todo lo que hace supone un peligro físico, no te mira, no te escucha... //</i> <i>no podría sin las maestras acompañantes realmente</i> E: ¿te acordás que también hablamos del concepto de discapacidad?... <i>G: si, si me acuerdo (asiente con la cabeza)</i> E: me decías que para vos la discapacidad tiene que ver con una condición que tienen ciertas personas, que tienen alguna deficiencia física... ¿podrías explayarte un poco más? <i>G: emmm / no sé ((risas)) sé que no es una buena definición, pero es lo que entiendo yo... que esa deficiencia física también actúa como una limitación para ciertas cuestiones /</i> E: ¿cuestiones como cuáles? <i>G: mmm bueno todo lo que los chicos no pueden hacer sin una maestra acompañante, por ejemplo</i> E: / Sofi no puede ir a la escuela si yo tampoco voy, ¿consideras que su discapacidad la limita a ir a la escuela? <i>G: y puede ser... no estoy de acuerdo con que no pueda ir sin su acompañante algunos días... eso es una cuestión institucional, pero</i>	Duda bastante No me siento segura de haber hecho esta pregunta (A principio de año la escuela nos hizo firmar un acuerdo de que los alumnos no pueden asistir sin su MI o AT, en caso de que estos últimos falten, tiene	Al igual que Celia, considera que la AT o MI cubre la falta Paradigma médico de discapacidad
---	---	--

<i>igualmente hay otras cosas... como un deporte o actividades sociales si es una discapacidad psicológica, no creo que Sofi esté limitada a ir a la escuela, pero es un requisito de la institución</i> E: bien Graciela, eso es todo, mil gracias por volver a responderme, ahora sí te dejo descansar <i>G: no, por favor, para lo que necesites...</i> <i>E: que tengas buen finde</i> Termina la entrevista 14:30 hs con una duración de 25 minutos aproximadamente	que ir alguien a reemplazarlos o el alumno tiene que faltar). Menciona discapacidad psicológica dejando ver que no solo considera que la discapacidad se relaciona con lo físico. Igualmente se sigue enmarcando en el paradigma médico de discapacidad. Creo que finalicé la entrevista con esta última respuesta debido a la incomodidad que me generó arrepentirme de haber hecho la última pregunta. Igualmente considero que fue una pregunta necesaria. Mi subjetividad totalmente implicada.	
---	--	--

Entrevista N° 9: LUCRECIA, Docente de 3° grado. 25/10/23.

El día miércoles 25 de octubre tuvo lugar la novena entrevista realizada para esta investigación, esta vez con Victoria, docente de 3° grado. La misma se llevó a cabo en la escuela por la mañana. Comenzó la entrevista a las 10:35 hs y finalizó a las 11:20 con una duración de 45 minutos aproximadamente

REGISTRO	COMENTARIOS	ANÁLISIS
La última entrevista realizada, antes de esta misma, ya había tenido lugar hace semanas, y no lograba que ninguna otra docente paute un encuentro conmigo. Por lo que pensé que ahí finalizaba mi proceso de recolección de datos. Pero el día miércoles 25 de octubre, se me acerca Lucrecia en el recreo a preguntarme si ya había finalizado la investigación, le comento que no, que aún estaba escribiendo y me dice que, si todavía había espacio, esa mañana tenía libre en el horario de arte de su grupo para charlar conmigo. Esa mañana, mi acompañada se retira en el timbre del recreo de las 10:20 hs para asistir a una terapia, por lo que el encuentro con Lucrecia encaja perfecto en mi horario. Pero igualmente tenía poco tiempo de preparación ya que la propuesta de Lucrecia me tomó por sorpresa, pero no iba a perder la oportunidad de entrevistarla, ya que justamente buscaba tener al menos una entrevista más para cumplir con lo propuesto en el proyecto de esta investigación. Una vez finalizado el recreo nos dirigimos al aula de 3° grado ya que el grupo se había ido a la sala de arte. Nos sentamos con Lucrecia		

en su escritorio y le explico los objetivos y el encuadre de esta investigación. Comienza la entrevista 10:35 hs. Entrevistadora: bueno Lu, para comenzar quería conocer un poco sobre vos... si me podés comentar algo sobre tu familia, tu entorno social o tu situación económica... <i>Lucrecia: a ver... si, bueno tengo 32 años, soy docente y mamá, estoy casada hace 4 años y tengo un hijo // bueno no soy muy sociable ((risas)) tengo mis amigas de toda la vida, nos vemos poco por cuestiones de trabajo y familia, todas tenemos hijos... acá también hice amistades, estoy hace re poco pero igual el grupo es muy bueno y te invitan a todas las juntadas y después... bueno mi situación económica... bueno // ahora estamos pasando un momento complicado y estamos en la casa de mis suegros por culpa de la inundación, nos ofrecieron casas para alquilar mientras tanto pero mantener dos alquileres es imposible así que digamos que muy buena situación económica no tenemos, y eso que somos los dos laburadores</i> E: ¿tu marido y vos? <i>L: si, si, él tiene una ferretería y está ahí 24/7 pero bueno, no se puede... igualmente en lo de mis suegros estamos bien, pero como la comodidad de tu casa no hay...</i> E: si, totalmente... ¿hace cuánto tuvieron que dejar la casa? <i>L: antes de ayer... un caos porque largaron mucha agua de repente y sacábamos los</i>	En la ciudad están evacuando casas por la creciente del río Recuerdo que el día lunes hubo una maestra suplente en 3° grado	
--	---	--

<i>muebles con el agua en los tobillos // pero ahora tranquila porque pudimos sacar todo y estamos bien instalados, me angustio nomas de pensar cómo va a quedar la casa cuando volvamos... se destruye todo // pero cambíame de tema porque te tiro abajo el trabajo ((risas))</i> E: no hay problema Lu ((risas)), es una situación horrible que está pasando mucha gente y la angustia es entendible // bueno cambiando de tema, ¿me querés contar un poco sobre tu formación como docente? También capacitaciones que hayas hecho... <i>L: bueno a ver... estudié el profesorado de educación primaria, me recibí en 2014 y... hice capacitaciones si en ciencias naturales, matemática, geometría, lengua y también en música...</i> E: bien, ¿y te sentís conforme con la educación recibida en el profesorado? <i>L: y... la verdad es que no... no, no, nada conforme. Cuando me recibí me di cuenta que no contaba con todas las herramientas necesarias para trabajar con todos los alumnos. Es una muy buena educación la que dan en el profesorado, es sólida en varios aspectos, pero no se concuerda con las necesidades de la diversidad de estudiantes con las que te encontrás en el aula</i> E: ¿cuáles pensás que son esas herramientas que no te dan? <i>L: y capaz una pedagogía más integradora, la verdad es que nunca se hizo énfasis en</i>	Lucrecia responde muy simpática a pesar del tema tocado Asiente	Ninguna de las entrevistadas se siente conforme con la educación del profesorado, a excepción de Carolina
---	---	--

<i>cómo adaptar la enseñanza a chicos con distintos estilos de aprendizaje</i> E: bien ¿y hace cuánto tiempo estás en la institución actual? L: <i>estoy hace nada, 4 meses</i> E: / perdón me quedé pensando, ¿cuáles serían los diferentes estilos de aprendizaje? L: <i>mmm... // me refiero a que no todos los chicos se sientan en su silla, te miran y aprenden... claro una se espera una situación ideal que es la típica de escuela que conoce, todos los nenes sentaditos mirando al pizarrón y la verdad es que nada que ver... todos aprenden diferente y especialmente los nenes integrados, nadie te enseña a trabajar con ellos hasta que te toca</i> E: ¿qué consideras que es diferente con ellos? L: <i>y capaz que se requiere más paciencia, pero no en un sentido negativo, da mucho placer cuando logras conectar con un alumno y más cuando ves sus logros</i> E: me decías que estás acá hace 4 meses... ¿trabajaste en otra escuela? L: <i>si, si, pasé por varias escuelas, nunca quedé fija, me paso por todos los concursos // esta escuela me encanta, pero igualmente soy suplente</i> E: bueno Lu, para meternos en el tema... quería preguntarte ¿qué entendés vos por la palabra discapacidad? L: <i>discapacidad... // bueno la entiendo como una condición diferente a la de los demás, digamos que un niño puede tener o no una capacidad que otro nene no tiene</i>	La maestra titular de 3° fue mamá y está de licencia Repregunto porque sé que es una pregunta que después equivale a realizar un segundo encuentro Asiente	Normalidad Paradigma médico de discapacidad
---	---	---

<i>pasa con sus compañeros por la merienda o un juguete</i> E: ¿tuviste otras experiencias de inclusión y discapacidad aparte de Antonio? <i>L: si, si, tuve algunas. La primera vez me asusté un poco porque no sabía nada y ya llevaba tiempo dando clases, pero nunca a un alumno discapacitado y como te dije no tenía nada de experiencia, nunca me había tocado, ni tampoco había realizado especialización, nada, pero se trabajó siempre muy bien, respondieron bien a las actividades, siempre me sentí muy cómoda y también el acompañamiento de las MI me ayudó bastante</i> E: creo que me había olvidado de preguntarte si, si habías realizado alguna capacitación sobre discapacidad o inclusión... <i>L: no, no, nunca nada</i> E: ¿con qué discapacidades te tocó trabajar? <i>L: bueno autismo principalmente, también tuve un nene con síndrome de down y una nena que ahora no recuerdo bien cómo se llamaba su diagnóstico, pero también tenía ataques de epilepsia</i> E: ¿cómo fueron esas experiencias? <i>L: al principio difíciles, más que nada por la sensación que tenía de que no iba a poder, porque no conocía cómo trabajar con esas discapacidades, pero todo se aprendió en la práctica</i> E: ¿qué opinas vos con respecto a los niños con discapacidad en la escuela común?	No intenta acercarse a Antonio durante sus episodios de violencia. Al igual que Mariana considera que la MI o AT es la única responsable de generar el lazo con el alumno y de ponerle límites dentro de la escuela	El lazo alumno-docente es solo con la MI. No pone límites porque es trabajo de la MI. “La primera vez me asusté un poco” ↓ “No iba a poder” Educar en la diversidad siempre es un generador de dudas e inseguridades, pero
--	---	---

<i>L: y yo creo que la escuela debería contar con las herramientas necesarias para brindarles una buena educación a estos nenes con alguna discapacidad</i> <i>E: ¿cuáles podrían ser esas herramientas?</i> <i>L: y principalmente brindar espacios seguros y pensados para ellos, acá hay mucha exposición a situaciones peligrosas y accidentes que se podrían evitar si la escuela tomara las medidas pensadas para ellos</i> <i>E: ¿alguna cosa más?</i> <i>L: mmm no después de eso creo que está todo dado para una buena inclusión</i> <i>E: ¿entonces consideras que la escuela es inclusiva?</i> <i>L: si, si, re inclusiva, hay muchos chicos con discapacidad en todas las aulas</i> <i>E: ¿podrías hablarme un poco de las estrategias que aplica la institución para la inclusión?</i> <i>L: bueno yo en el aula uso mucho lo visual, uso el proyector para enseñarle a Antonio que presta mucha más atención a una pantalla entonces es más fácil si le enseño ahí que usando el pizarrón, porque me da cuenta que cuando quiero explicar un tema en el pizarrón él ni siquiera me mira, tiene una capacidad de atención muy reducida y a la primera que el tema no le interesa se va del aula y no vuelve más // también se flexibiliza el horario y los espacios, ponele que tienen más permitidos ciertos lugares que los otros nenes no, como Sofi que le encanta estar arriba del escenario pero a los</i>		también es cierto que son requisitos necesarios para la innovación y la creatividad (Núñez, 2010). Pichón Riviere: 2 tipos de ansiedades antes de realizar una tarea: miedo a la pérdida, o sea a perder lo ya conseguido; y miedo al ataque, o sea miedo a ser atacado por la futura situación o situación desconocida “todo se aprendió en la práctica” A pesar de no haber hecho ninguna especialización o capacitación en discapacidad o inclusión, considera que con la práctica fue suficiente y no menciona la necesidad de capacitarse, a diferencia de todas las demás. “brindar espacios seguros” situación edilicia También considera que la inclusión consiste solo en darle banco al alumno como Celia y Mariana Paradigma inclusivo: la herramienta a la que se refiere es la mirada y la escucha de la
---	--	---

demás no los dejamos subir E: me contaste que tuviste experiencias con acompañantes y MIs, ¿cómo fueron esas experiencias? <i>L: y principalmente buenas, siempre me sentí muy acompañada por ellas, recibí mucha ayuda, no sé si podría hacerlo sola en el aula, tendría que distribuir demasiado mi tiempo entre Antonio y los demás, no, no, sería imposible hoy en día ((risas)) Antonio requiere mucha atención que yo no puedo darle si también estoy dando una clase</i> E: ¿y el equipo directivo cómo trabaja con la inclusión? <i>L: bueno ellos acompañan a todas estas estrategias que te comento y nos guían en caso de necesitar ayuda con un caso</i> E: ¿has trabajado con el equipo de Antonio? Con la psicóloga, por ejemplo... <i>L: no, no, todavía no pero seguramente antes de cerrar el año se realice alguna reunión</i> E: bueno para cerrar quería preguntarte ¿qué sentimientos te despiertan esta problemática? <i>L: mmm bueno cada vez que se me presenta la oportunidad de trabajar con un nene con discapacidad yo lo veo como un desafío y ahí inicio una puesta en marcha para brindar lo mejor, generalmente termino muy satisfecha con los avances de ellos así que creo que la problemática me genera satisfacción</i> E: bien Lu, muchas gracias, ahora sí te libero	Acá había tocado el timbre del recreo, entonces Lucrecia sale a avisarle a la maestra de arte que ella estaba conmigo en el aula, si podía cubrirla vigilando el recreo Me sorprende que en 4 meses no se haya realizado un encuentro entre los directivos, el equipo terapéutico y la nueva maestra	singularidad de su alumno = sabe lo que necesita porque conoce sus características subjetivas únicas Interdisciplina
---	--	--

<i>L: no, de nada, me encantó el tema y me encanta la carrera que estudias así que espero te sea de ayuda</i> Finaliza la entrevista a las 11:20 con una duración de 45 minutos aproximadamente.		
--	--	--