



**UNSAM**

UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN

**Escuela de Humanidades**  
**Licenciatura en Psicopedagogía**

**Trabajo Final de Egreso:**

*“Las representaciones sociales de los/as profesores/as de nivel secundario con respecto a la inclusión de alumnos/as con discapacidad y su PPI en Villa Ballester, en el período de marzo a junio 2021”*

**Autoras:**

Évelin Guantay ([guantay.e@gmail.com](mailto:guantay.e@gmail.com); 35.325.840)  
Sofía Maunier ([sofiamaunier@gmail.com](mailto:sofiamaunier@gmail.com); 40.108.889)  
Eliana E. Quirós ([elianaquiros@hotmail.com](mailto:elianaquiros@hotmail.com); 31205271)

**Tutora:**

Trinidad Elizabeth Cocha

**Fecha de presentación:**

Mayo 2022

## **Agradecimientos Generales**

Agradecemos a la Universidad Nacional de San Martín, por abrirnos sus puertas y permitirnos transitar los momentos de aprendizaje que hoy nos forman como profesionales. Y a cada docente que formó parte de nuestro camino como estudiantes.

A la Cátedra de Seminario de Tesina, por darnos las herramientas que nos permitieron realizar y llevar a cabo este Trabajo Final de Egreso, acompañándonos desde la virtualidad y la complejidad de ésta.

A Trinidad, por su comprensión y empatía, quien nos otorgó su tiempo siempre con calidez y apertura. Agradecemos sus propuestas que nos llevaron a reflexionar y a enriquecer nuestro trabajo y práctica profesional.

## **Dedicatorias**

A mis compañeras especial agradecimiento por haberme incluido en su dupla original y, a partir de allí, tuve la oportunidad de aprender de ellas, sus experiencias y conocimientos. Además de haber sentido la contención en momentos que tocó atravesar, con dos años particulares desde la virtualidad y los variados contextos sociales que fuimos atravesando juntas.

A Trinidad, tutora de este trabajo, quien nos acompañó, guió y brindó su tiempo y saberes de manera muy cálida y siempre desde un lugar de mucha empatía y claridad.

A los/las docentes que se involucraron en las entrevistas y que luego, nos preguntaban acerca del trabajo, de las conclusiones. Gracias por su predisposición hacia nuestros pedidos y, por, sobre todo, por el compromiso que han mostrado respecto a la enorme tarea de educar en la realidad que hoy nos y les toca.

Eliana E. Quirós

Mi primer agradecimiento es a Dios, por ser siempre mi pilar.

A mis padres, por tantos sacrificios realizados pensando en el bien de sus hijos y por enseñarme que con esfuerzo todo se logra.

A mi hermana, por su compañía y aliento cuando las horas de estudio eran largas.

A mis compañeras de tesina con las que transité este camino de aprendizajes, por su apoyo en momentos de dificultad.

A los niños/as y jóvenes con los/as que viví mis primeras experiencias laborales en el ámbito de la educación, por motivarme a cuestionar, intervenir y acompañar sus procesos de aprendizaje.

A la universidad pública y a los profesores que me han formado a lo largo de estos años.

Evelin Guantay

Agradezco a mi familia y a mi novio, por siempre sostenerme cuando el cansancio o las diferentes circunstancias de la vida ponían difícil el camino. Que siempre me apoyaron y acompañaron en mis decisiones y compromisos.

A mis perros, mis compañeros de reuniones y juntas virtuales.

A mis amigos que en cada instancia posible me preguntaban cómo me estaba yendo.

A mis compañeras de tesina, que sin ellas hubiera sido imposible. A pesar de que cada una luchaba con el trabajo, los pacientes y la vida, nos seguimos juntando y logramos llegar a la meta.

Y a la universidad pública, por dejarme formarme y ser quien soy hoy.

Sofía Maunier

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>8</b>
1.1 ÁREA Y TEMA:	8
1.2 PALABRAS CLAVE:	8
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA CIENTÍFICO:	8
1.4 RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN	11
1.5 MARCO TEÓRICO	12
1. Representaciones sociales	12
1.1 Ideología de la normalidad	14
2. Educación inclusiva	14
2.1 Propuesta Pedagógica para la Inclusión	16
2.3 Diseño universal de aprendizaje	19
3. Discapacidad	21
4. Educación secundaria	22
4.1 Aprendizaje	22
4.2 Rol docente	23
1.6 HIPÓTESIS O SUPUESTOS DE PARTIDA	24
1.7 OBJETIVOS	25
OBJETIVO GENERAL	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
<b>2. METODOLOGÍA (MATERIALES Y MÉTODOS)</b>	<b>25</b>
2.1 TIPO DE DISEÑO	25
2.2 UNIVERSO Y MUESTRA	26
2.3 MATRIZ DE DATOS	27
2.4 FUENTES DE DATOS	31
2.5 INSTRUMENTOS	31
2.6 ASPECTOS ÉTICOS	31

2.7 PLAN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	31
2.8 ANÁLISIS CATEGORIAL	33
2.8.1 Eje: Postulado teórico	33
2.8.2 Eje: Concepción de la persona con discapacidad	36
2.8.3 Eje: Percepción de la PPI y situación laboral docente	41
2.8.4 Eje: Percepción de la PPI y currículum	43
2.8.5 Eje: Percepción de la PPI y formación del/la docente en estrategias de enseñanza inclusiva.	47
2.8.6 Análisis y recorrido de la hipótesis a través de los diferentes ejes	50
<b>3. CONCLUSIONES</b>	<b>52</b>
3.1 Conclusiones generales	52
3.2 Implicaciones individuales	54
3.2.1 Implicación Évelin Guantay	54
3.2.2 Implicación Sofía Maunier	56
3.2.3 Implicación Eliana E. Quirós	57
<b>4. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>60</b>
<b>5 ANEXO</b>	<b>65</b>
5.1 Entrevistas	65
Entrevista N° 1	65
Entrevista N° 2	70
Entrevista N° 3	75
Entrevista N° 4	79
Entrevista N° 5	85
Entrevista N° 6	89
Entrevista N° 7	92
Entrevista N° 8 - Pilotaje	94
5.2 Modelo de consentimiento informado	98
5.3 Modelo de entrevista	99
5.4 Cuadro de coherencia interna:	101

5.5 Currículum Vitae de las autoras	102
5.5.1 Evelin Guantay	102
5.5.2 Sofia Maunier	103
5.5.3 Eliana Quirós	105

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 ÁREA Y TEMA:

Área: Psicopedagogía educacional

Tema: Las representaciones sociales de profesores de nivel secundario de Villa Ballester, en el período de Marzo a Junio del 2021, con respecto a la discapacidad y los proyectos de inclusión.

## 1.2 PALABRAS CLAVE:

- Psicopedagogía
- Inclusión escolar
- Representaciones sociales
- Discapacidad
- Docentes nivel secundario

## 1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA CIENTÍFICO:

Para comenzar a hablar de inclusión educativa, tendremos que realizar una revisión sobre los diferentes modelos que surgieron a partir de la presencia de la discapacidad. Tenemos constancia de la diversidad de términos y conceptualizaciones acerca de las personas percibidas y consideradas diferentes por algún motivo, a lo largo de la historia. Los diferentes términos y significados son propios de cada contexto sociocultural y enfoque comprensivo desde el que se justifican. Ello se debe a que los conceptos, como representaciones que son, reflejan el pensamiento de una sociedad en un momento histórico, a la vez que los términos utilizados se relacionan con el contenido al que se refieren.

Son las representaciones sociales las que nos permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Es por esto que se vuelve necesario conocer las diferentes representaciones que tienen los/as docentes de escuelas secundarias, sobre las PPI y la discapacidad.

A grandes rasgos, existen cuatro grandes momentos en la historia de la conceptualización de la discapacidad:

A partir del Siglo XV, existía un enfoque técnico y secularizado, en donde se hablaba de la discapacidad como una enfermedad que requería tratamiento, que trajo como consecuencia el internamiento masivo en manicomios, que buscaban la cura de estos pacientes.

A finales del S. XIX y II Guerra Mundial, comenzó un enfoque médico, con una atención educativo-asistencial. Se crearon centros especiales de forma que estas personas quedaron por fuera de la sociedad.

Durante la segunda mitad del S. XX, el movimiento asociativo se hizo más fuerte, tanto las personas con discapacidad como sus familias defendieron sus derechos, así como la inclusión y normalización tanto escolar como laboral, arribando a un modelo jurídico social.

Actualmente, seguimos avanzando en la línea de lo conseguido a lo largo de todo este tiempo, las personas con discapacidad son, ante todo, personas. Todos/as tenemos limitaciones y todos/as necesitamos apoyo en distintos momentos y circunstancias de nuestras vidas. De esta manera llegamos al modelo social de discapacidad, en donde la afección no está en la persona, sino en el contexto que lo discapacita.

Esta nueva forma de visualizar la discapacidad tuvo sus repercusiones en lo educativo, otorgando la posibilidad a la persona con discapacidad de formarse en una escuela convencional, sin tener que acudir obligatoriamente a una especial. De esta manera, la educación inclusiva procura dar a todos los/as alumnos/as las mismas y mejores oportunidades de acceso, participación y aprendizaje. Se parte de la idea de que todos/as somos diferentes y por eso no se espera que todos/as hagan lo mismo y de la misma manera.

Gracias a esta nueva visión, comenzó a formarse normativa correspondiente a esta representación sobre la discapacidad. En el 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional 26.206, en la que se expresa el derecho a enseñar y aprender y en el 2007 la Ley 13.688 de la Provincia de Buenos aires, que afirma la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos/as. Dentro de esta, y conjuntamente con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Ley 26.378), se enmarcan las actividades dentro de la institución educativa convencional, que se tratarán en este Trabajo Final de Egreso.

El diseño curricular de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires plantea que todos/as somos capaces de construir conocimiento en todas las áreas si la escuela genera condiciones para que esto ocurra. Esto último, se logra con la formulación de una Propuesta Pedagógica para la Inclusión (PPI). Ésta, no es una currícula paralela, ni una reducción de contenidos, sino que es la implementación de estrategias para que el/la alumno/a pueda construir el aprendizaje de esos contenidos y apropiarse de los conocimientos durante su trayectoria escolar. Tampoco es condición para la trayectoria en escuela común, el/la alumno/a con discapacidad puede transitar esta escolaridad con o sin la PPI.

A partir de que la persona con discapacidad ingresa a la institución educativa convencional, se involucra a el/la docente. De esta manera, es importante tenerlos/as en cuenta, ya que depende de cómo ellos/as perciben la inclusión, traerá consecuencias para el/la alumno/a que posee alguna discapacidad.

Quien cuenta con una Propuesta Pedagógica para la Inclusión, accede a uno o a ambos de los siguientes dispositivos: Acompañante Externo (AE) y/o Maestro/a de Apoyo a la Inclusión (MAI).

La tarea de los/as Acompañantes Externos, que está regida por la Resolución 782/13, apunta a la inclusión social y a la contención de distintos factores que puedan irrumpir ésta, dentro del ámbito escolar del niño o la niña.

En cambio, lo que está relacionado con lo pedagógico o curricular y la Propuesta Pedagógica para la Inclusión, está a cargo de la Maestra/o de Apoyo a la Inclusión, que, junto a el/la docente del grupo del/la alumno/a, llevará a cabo las configuraciones de apoyo necesarias.

Hasta el momento se han realizado investigaciones en otros países de América Latina, entre las cuales las más cercanas a la temática abordada aquí, fueron llevadas a cabo en México (Garnique F. 2012 y Garnique- Castro. 2012). Aunque ambas con docentes de nivel primario.

En la primera investigación, acerca de las representaciones sociales de docentes de nivel primario, sobre inclusión educativa, se concluye que entre dichas representaciones se encuentran las mencionadas a continuación. La inclusión es percibida como una sobrecarga a la labor habitual, es algo obligatorio de acuerdo a la ley, existe falta de formación para asumir el reto y, por último, los/as docentes perciben que trabajan desde la buena voluntad sin negarse a la inclusión de niños/as con discapacidad.

En la segunda investigación llevada a cabo en México, surge la falta de capacitación como factor de relevancia en las representaciones que los/as docentes poseen sobre los procesos de inclusión educativa. En este caso, se abordó la inclusión no solo de alumnos/as con discapacidad sino con poblaciones en riesgo de ser excluidas por causas varias; como etnia, quienes viven en contextos de pobreza, entre otros.

Los/as docentes entrevistados/as, han percibido como una barrera para la inclusión los requisitos administrativos y burocráticos que presenta su contexto.

Ambas investigaciones hacen foco también en los aspectos emocionales que la tarea inclusiva produce en los/as docentes. Ellos/as atraviesan angustias y frustraciones en relación a la discapacidad en los/as niños/as.

A partir de todo lo planteado, nuestro problema científico es ¿Qué representación social predomina en los/as profesores/as de nivel secundario de escuelas privadas de Villa Ballester, partido de San Martín, sobre la discapacidad y las Propuestas Pedagógicas para la Inclusión en el período de Marzo a Junio del 2021?

#### **1.4 RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN**

Creemos que los resultados les servirían a distintos/as profesionales que estén insertos/as en el ámbito de la discapacidad (psicopedagogos/as, docentes, psicólogos/as, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos/as, psicomotricistas, etc.), a sociólogos/as, a antropólogos/as, a familiares de las personas con discapacidad y también a ellos/as mismos/as.

En psicopedagogía, para enriquecer las estrategias de intervención en el área educativa, ya que los/as docentes y sus representaciones, son pilares fundamentales de los procesos de inclusión. En antropología, para conocer y comprender la cultura y las manifestaciones de la comunidad. En terapia ocupacional, podría aportar a la intervención de las diferentes actividades de la vida diaria relacionadas con el ámbito educativo, entre ellas el estudio, la participación social y el juego.

Sería un aporte también para la psicología y sus distintas ramas, ya que estudia los procesos mentales y su comportamiento en función del ambiente que lo rodea. Y para la sociología, porque estudia las sociedades humanas y lo que ocurre en ella.

Podrían contribuir a poner en tela de juicio nuestras acciones como profesionales, con respecto al área de la discapacidad, en las áreas de educación y clínica.

Además, todos aquellos/as profesionales que trabajen en el área de discapacidad, parados/as en un modelo social de la misma, recibirían el aporte para la inclusión en la sociedad del sujeto que atiendan, ya que la educación es un factor importante en la misma.

En este trabajo se intentará, a partir de los resultados, aportar a la relevancia tanto educativa como social, generando conocimientos para poder comprender críticamente la situación actual en la que estamos inmersos y así poder avanzar hacia posturas y prácticas más inclusivas.

El/la docente juega un rol relevante en los procesos de inclusión educativa de alumnos/as con discapacidad dentro de la escuela común, por lo cual, mediante la indagación en sus representaciones sociales sobre el tema propuesto, se aportarían herramientas prácticas y teóricas para la mejora de los procesos inclusivos en educación, específicamente en nivel secundario.

## **1.5 MARCO TEÓRICO**

### **1. Representaciones sociales**

A partir del texto leído de los autores Castorina, Barreiro y Toscano, tomaremos el concepto de “Representaciones Sociales”, que es de especial importancia para nuestro trabajo.

Se toma la teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1969) para, a partir de ésta, esclarecer la definición de dicho concepto. Según Castorina (2005), las representaciones sociales son una modalidad del conocimiento común, y de esta manera orientan a la conducta y a la comunicación de los sujetos en el mundo social. Es por esto, que la sociedad rige a partir de lo que se establece como bien, normal o común. Luego haremos mención sobre la ideología de la normalidad, y cómo esto se relaciona explícitamente con las Representaciones Sociales.

Castorina, Barreiro y Toscano (2005), establecen cuatro características fundamentales de las Representaciones Sociales, que nos parecen importantes a tener en cuenta:

- Las representaciones sociales, al tener un carácter implícito, forman parte de la estructuración significativa de la realidad. Se trata de creaciones colectivas que, al ser socialmente compartidas y aceptadas, desbordan la conciencia individual, y en tal sentido las caracterizamos como tácitas.

- La principal función que tienen las Representaciones Sociales, es dentro de los grupos sociales, ya que éstas modifican e influyen los comportamientos de la población.
- Las Representaciones Sociales apuntan a completar los vacíos producidos por las roturas que se generan en la sociedad y la cultura histórica. Ayudan a superar y a asimilar el extrañamiento social, las cosas no comunes o anormales, a partir de un sistema de significados preconstruidos.
- Las Representaciones Sociales “*cumplen la función de las teorías porque permiten describir, clasificar y hasta explicar por qué suceden los acontecimientos sociales*” (Castorina, Barreiro y Toscano; 2005).

Al tener este carácter de invisibilidad, para la conciencia de la población, se establece una fuerte relación entre identidad social y Representación Social. De esta manera, podemos decir que todos/as estamos definidos/as por lo que establece la Representación Social sobre nosotros/as. No solo con respecto a nuestro rol individual dentro de la sociedad y lo que deberíamos ser según nuestro sexo, género y edad, sino también lo que se espera de nosotros/as para la cadena de bienes y servicios sociales.

También, tomaremos la definición establecida por Castoriadis (2004) quien denomina a las representaciones sociales imaginarias como las estructuras que cohesionan a la sociedad, entendida ésta como una institución, esto es, un conjunto de normas, valores, lenguaje, procedimientos y herramientas compartidas. Esas representaciones son las que permiten a los individuos entender y producir los significados a lo que acontece en su entorno social. Los individuos portan esas representaciones que constituyen un entretejido de sentidos que orientan los modos de actuar, de sentir y pensar en la sociedad y dirigen su desarrollo. Se las denomina imaginarias porque no tienen un carácter racional, es decir una construcción lógica, sino que son producto de la creación humana colectiva.

Por otro lado, nos parece importante hacer hincapié sobre la producción y el cambio de las Representaciones Sociales. Hablamos de acciones que se dan conjuntamente, ya que las Representaciones Sociales, al tener este carácter implícito, no se pueden cambiar directamente, sino que, se debe refutar una “realidad” anterior y proponer una nueva que sea socialmente aceptada. Hoy en día podemos ver cómo diferentes temas sociales, están intentando ser cambiados por distintos grupos sociales, y lo que cuesta hacerlo.

Wagner y Eljebarrieta (1997) explicitan tres formas en las que las Representaciones Sociales se producen:

- A partir de la divulgación de los avances científicos, ya que algo se refuta y un nuevo conocimiento es comprobado y socialmente aceptado.
- A través de la historia de las prácticas sociales, que proporcionan a los sujetos determinada identidad, como dijimos anteriormente.
- Por la confrontación social entre los grupos, sobre diferentes aspectos conflictivos de la vida social. Hoy en día, por ejemplo, está el activismo contra el maltrato animal.

### **1.1 Ideología de la normalidad**

A partir de las Representaciones Sociales presentes en la sociedad, se establecen diferentes categorías de normalidad. Consideramos que esto afecta notablemente a la identidad social de las personas con discapacidad. Las identidades se forman a partir de la diferencia con un/a otro/a; un/a otro/a que marca la “normalidad”. Entonces, de este modo, la persona con discapacidad no construye su identidad social, sino que la forma a partir de los rasgos identitarios que le faltan, en relación a ese/a otro/a normal. (Ferreira, M. A. V., 2008).

La sociedad rige a partir de una lógica binaria de pares contrapuestos: común/no común, normal/anormal, mujer/hombre. En el caso de las personas con discapacidad, esta lógica los/as desfavorece ya que la sociedad produce sujetos a partir de la idea de normalidad única y el/la otro/a de la oposición binaria no existe fuera del primer término, sino dentro de él, es su expresión negativa (Rosato A. y col., 2009).

## **2. Educación inclusiva**

Encontramos que la provincia de Buenos Aires en su documento titulado “Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos” (2019) brinda información que nos permite afirmar que los derechos a los que nuestro país se comprometió por medio de la Convención de derechos de las personas con discapacidad (2006), en especial el artículo 24 que refiere a la asistencia de escuelas comunes, aún se encuentra limitado por factores culturales, institucionales, económicos y actitudinales que se convierten en barreras para su cumplimiento.

Estas barreras mencionadas más arriba encuentran su origen, entre otras cosas, en el desconocimiento de las ventajas de la educación inclusiva y de la diversidad; la falta de divulgación entre la comunidad de padres y madres; y la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo, lo que genera temores y estereotipos.

Si bien las políticas educativas han asumido la educación inclusiva, quedando plasmadas en las normativas correspondientes, en la práctica se sigue entendiendo a la diversidad como lo alejado a la norma, lo distinto, lo diferente.

Reconociendo la existencia de esta discrepancia, la licenciada en Ciencias de la Educación, Norma Filidoro (2003) plantea:

Muchas, muchísimas de las conceptualizaciones heredadas del empirismo no han sido abandonadas por el discurso social dominante, sino parcialmente superadas, y siguen operando a la manera de obstáculos epistemológicos aún, y muy especialmente, en los ámbitos profesionales.  
(p.46)

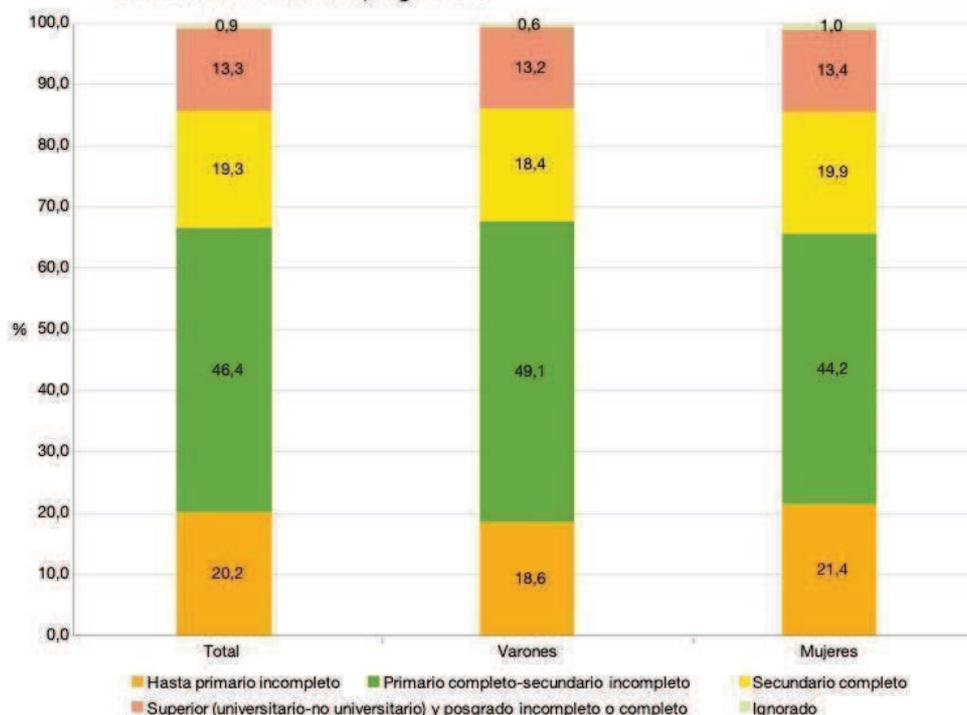
Aún persisten diferentes situaciones de la práctica profesional que, si bien intentan fomentar la inclusión, resultan mecanismos excluyentes.

Según Filidoro (2003), estas contradicciones sólo serán resueltas si se hacen visibles y explícitas. Por ejemplo, la exclusión no solo se observa cuando un/a niño/a es expulsado/a, sino también cuando está en la escuela y es promovido de grado con diferentes necesidades específicas de aprendizaje que no son atendidas, o cuando no participa de las mismas actividades que sus compañeros/as por no implementar adecuaciones pertinentes que le permitan compartir el proceso que vive su grupo.

Terigi (2014) sostiene que uno de los grupos que enfrentan dificultades persistentes para desarrollar trayectorias escolares continuas y completas son los/as estudiantes con discapacidad.

El Estudio Nacional de Discapacidad afirma, según su relevamiento de datos, que de la población con dificultad de 15 años y más que no cursa actualmente, el 46,4% solo completó el primario o comenzó el nivel secundario y no lo completó; el 20,2% obtuvo como máximo nivel educativo el primario incompleto; mientras que quienes tienen secundario completo representan el 19,3% de la población. Por último, el 13,3% de esta población posee niveles superiores de educación (universitario, terciario o posgrado, esté completo o no).

**Gráfico 11.15 Población con dificultad que no cursa pero cursó de 15 años y más, por máximo nivel de educación alcanzado, según sexo**



Fuente: INDEC. Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad 2018.

## 2.1 Propuesta Pedagógica para la Inclusión

La educación inclusiva es un derecho en todos los niveles educativos, tanto en escuelas públicas como en las privadas. Respecto al nivel secundario, en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, la resolución 1664/17 y la Resolución CFE N° 311/16 disponen que todos/as los/as estudiantes con discapacidad que tengan una certificación emitida por una escuela de nivel primaria, de modalidad de educación de adultos/as o modalidad educación especial pueden ingresar al nivel secundario en cualquiera de sus modalidades.

Quienes cuentan con esta propuesta, pueden contar con dos dispositivos de acompañamiento: Acompañante Externo (AE) y Maestra/o de Apoyo a la Inclusión (MAI).

La actividad de los/as Acompañantes Externos, dentro de una institución educativa, apunta a la integración social dentro del ámbito escolar del niño o la niña. Está dirigido a la atención, asistencia y/o apoyo personal en distintas actividades dentro de la escuela, al establecimiento de relaciones vinculares y, también, a la contención física y/o emocional cuando se requiera.

En cambio, la intervención pedagógica estará a cargo de los/as docentes involucrados en la enseñanza; centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de la Propuesta Pedagógica educativa definida para ese/a alumno/a. Por lo tanto, el/la MAI junto a el/la docente del grupo del/la alumno/a, realizará la Propuesta Pedagógica individual y llevará a cabo las configuraciones de apoyo necesarias.

La Propuesta Pedagógica para la Inclusión implica un trabajo articulado, colaborativo y centrado en la corresponsabilidad de todos los niveles y modalidades intervinientes.

Deben incluir configuraciones de apoyo y didácticas a partir de la propuesta del/la docente, en concordancia con su planificación, teniendo en cuenta las características del/la alumno/a, las barreras y obstáculos detectados y las estrategias de enseñanza implementadas, considerando las didácticas específicas. Es necesario construir acuerdos entre los/as docentes de nivel, el Equipo de Orientación Escolar (EOE) y Educación Especial, así como la comunicación con la familia.

La trayectoria escolar hace referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Flavia Terigi (2010) distingue entre *trayectorias teóricas*, las que siguen la progresión lineal prevista por el sistema educativo en los tiempos marcados por una periodización estándar y las *trayectorias reales*, con modos heterogéneos, variables y contingentes. Estas trayectorias reales, no lineales, diversas, interrumpidas, o no encauzadas, problematizan en el cotidiano escolar a la Institución.

La corresponsabilidad que exige la PPI se opone a muchos casos en los que la comunidad educativa “naturaliza” que, una vez iniciada esta, el/la alumno/a trabajará únicamente con el/la Maestro/a de Apoyo a la Inclusión, en los días acordados a tal fin, cuando dicho/a maestro/a concurre a la escuela.

Si la Propuesta Pedagógica individual (PPI) estuviera elaborada en forma conjunta, la enseñanza y la evaluación no quedarían circunscritas a la presencia o no del/la MAI, pues todos los actores podrían garantizar la continuidad de la tarea acordada institucionalmente.

Según la “Resolución de titulación de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria” la certificación de estudios será responsabilidad de la institución del Nivel Secundario en la que el/la estudiante con discapacidad haya cursado el último año. A su vez, en el artículo 39 de la resolución 311/16, la PPI habilita a los/as estudiantes a recibir el título o

certificado analítico del nivel, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa por medio del “Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas”.

## **2.2 Diferenciación entre integración e inclusión**

Según la UNESCO, en su informe realizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en el año 2010, distingue de manera muy clara los enfoques de Inclusión y de integración, postulando que ambas miradas poseen diferencias en cuanto a la finalidad y foco de atención.

El movimiento de la integración, que surge en los años 60, constituyó un movimiento fundamental a favor del derecho de los/as niños/as con discapacidad a educarse en la escuela de su comunidad.

Si bien la incorporación de los niños y las niñas con discapacidad a la escuela común fue un paso importante en el ejercicio del derecho a la educación, la experiencia pone en evidencia una serie de dificultades en relación a este modelo, lo cual hace necesaria una revisión del mismo.

Se mencionan, a continuación, algunas de las características principales del **paradigma de la integración**:

- El foco se pone en la atención individualizada de los/as alumnos/as integrados/as y no en la transformación de los procesos educativos y de enseñanza.
- El sistema educativo permanece inalterable.
- Los recursos y sistemas de apoyo están orientados a los/as estudiantes etiquetados como “alumnos/as de integración”.
- Un mayor énfasis, en muchos casos, en los procesos de socialización que en el aprendizaje de los/as niños/as integrados/as.
- Presencia del modelo homogeneizador que rige en gran parte de las escuelas comunes, pensadas para la atención de un/a irreal “alumno/a estándar”.
- La responsabilidad de la educación de los/as estudiantes integrados/as recae, a menudo, en los/as especialistas o profesionales de apoyo.
- Los/as docentes tanto de las escuelas comunes como los/as docentes de apoyo, no se sienten capaces de atender a los/as alumnos/as integrados en el contexto de una escuela y currículum comunes.

- Los/as estudiantes que se incorporan a las escuelas, tienen que adaptarse a la oferta educativa disponible independientemente de sus capacidades o situaciones de vida.

Según la definición que postula La UNESCO, en el año 2009, se caracteriza el **paradigma de inclusión** de la siguiente manera:

- Tiene como objetivo garantizar una educación de calidad para todos/as los/as estudiantes.
- Posicionado en un modelo social de la discapacidad, se ocupa de detectar las barreras limitantes del acceso y permanencia en la escuela, buscando el mejor modo de eliminarlas o minimizarlas. Se encuentra en línea también con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Los/as docentes del grupo se hacen responsables del aprendizaje de todos/as sus alumnos/as, independientemente de que cuente con otros apoyos como una PPI.
- Basa sus prácticas en la diversidad y no en la homogeneidad.

En este modelo Inclusivo, no se espera menos de algún/a estudiante sino todo lo contrario: se espera lo máximo de cada uno/a y se le dan todos los medios y apoyos necesarios para ello; prestando especial atención a quienes tienen riesgo de ser excluidos/as o marginados/as.

Es la escuela la responsable de transformarse para educar a todos/as sus estudiantes, independientemente de sus características.

### **2.3 Diseño universal de aprendizaje**

El Diseño Universal es un concepto formulado por Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina del Norte, que alude al desarrollo de edificios, espacios al aire libre, productos y comunicaciones que contemplen las necesidades de las personas con discapacidad desde su etapa de diseño y desarrollo, beneficiando a toda la comunidad. (Story, M. F.; Mueller, J. L.; Mace, R.L. 1998). El término “Diseño Universal para el Aprendizaje” (DUA) viene de este concepto arquitectónico, pero la diferencia es que el foco está en el aprendizaje.

Una educación pensada para todos/as, supone modificaciones en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón en los años noventa se propuso el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Este diseño trabajó en uno de los principales obstáculos de la enseñanza: los currículos inflexibles. Cuando los currículos son diseñados para la media, no se tienen en cuenta la variabilidad real entre los/as estudiantes. El CAST (2011) plantea que estos

currículos fracasan en el intento de proporcionar a todos/as los/as estudiantes unas oportunidades justas y equitativas para aprender, porque excluyen a aquellos y aquellas que cuentan con distintas capacidades y que no se corresponden con el criterio ilusorio de “promedio”.

El currículum creado siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el comienzo, para atender las necesidades de todos/as los/as estudiantes, haciendo que los cambios posteriores sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles que presenten opciones personalizables que permitan a todos/as los/as estudiantes progresar desde donde ellos/as están.

El CAST (2011) establece que hay tres principios fundamentales basados en la investigación neurocientífica que guían el DUA:

- Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje)

Los/as estudiantes difieren en la manera en que perciben y comprenden la información que se les presenta. El aprendizaje y la transferencia del aprendizaje ocurren cuando múltiples representaciones son usadas, ya que eso permite a los/as estudiantes hacer conexiones interiores, así como entre conceptos. Por esta razón, no hay un medio de representación óptimo para todos/as los/as estudiantes; y por esto, proporcionar múltiples opciones de representación es esencial.

- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)

Los/as estudiantes difieren en las formas en que pueden expresar lo que saben. Se requiere de una gran cantidad de estrategia, práctica y organización, y este es otro aspecto en el que los/as estudiantes pueden diferenciarse. Como lo citado en el principio anterior, no hay un medio de acción y expresión óptimo para todos/as los/as estudiantes; por lo que proveer opciones para la acción y la expresión es esencial.

- Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje)

El componente emocional es crucial para el aprendizaje, y los/as estudiantes difieren en los modos en que pueden ser implicados/as o motivados/as para aprender. Múltiples fuentes influyen a la hora de explicar la variabilidad individual afectiva, como pueden ser los factores neurológicos y culturales, el interés personal, la subjetividad y el conocimiento previo, entre otras. En realidad, no hay un único medio que sea óptimo

para todos/as los/as alumnos/as en todos los contextos. Por tanto, es esencial proporcionar múltiples formas de implicación.

### **3. Discapacidad**

El concepto de discapacidad ha transitado, a lo largo de su historia, por diferentes definiciones según perspectivas también distintas entre sí.

Como lo menciona la UNESCO, el concepto fue evolucionando desde una concepción médica, en la cual las diferencias se observaban en términos de “anomalías” que ponían el foco en aquellas capacidades que el sujeto no lograba realizar.

Un enfoque más actual es aquel que ve a las diferencias como un valor, poniendo acento en las potencialidades de los sujetos, aunque posean algún/os tipo/s de discapacidad. Siguiendo la evolución de las definiciones propuestas por la OMS, esta línea surge en el 2001 con la publicación de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

Es en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que surge la definición actual:

*“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (p.8)*

También, en esta convención se reconoce que la discapacidad es un concepto que cambia y que resulta de la interacción entre las personas con algunas deficiencias y las barreras sociales. Esta definición evidencia la presencia del llamado modelo social de la discapacidad, poniendo el foco no únicamente en el individuo sino dando relevancia al contexto y las barreras que este le presenta a la persona.

Es muy importante tener en cuenta que las personas con discapacidad no son un grupo homogéneo, existen diferencias en cuanto a: grado de afectación; momento de aparición; contexto social, familiar, económico, educativo; entre otras.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores y retomando a la autora María Elena Festa (2005) nos parece oportuna la siguiente cita:

*“...pensar a la discapacidad no como una cuestión biológica sino como una "retórica social, histórica y cultural". Es entonces que la discapacidad no es un problema de la persona que la porta, sino que está relacionada con la propia idea de normalidad (en su historicidad) y la forma en que se organizan los vínculos sociales a distintos niveles (familiares, escolares, sociales, laborales, comunitarios).” (Pág. 58)*

#### **4. Educación secundaria**

En nuestro Trabajo Final de Egreso nos centraremos en la educación secundaria, que según la Ley 26.206 (2006) es una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, estableciendo una duración de 5 ó 6 años estructurados en dos ciclos: un Ciclo Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y un ciclo Orientado –de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

Consideramos como estudiantes, que en la escuela secundaria se generan aprendizajes significativos que posibilitan la inserción en la vida social y laboral; aprendiendo a construir un proyecto de vida (Rocha M., 2013).

##### **4.1 Aprendizaje**

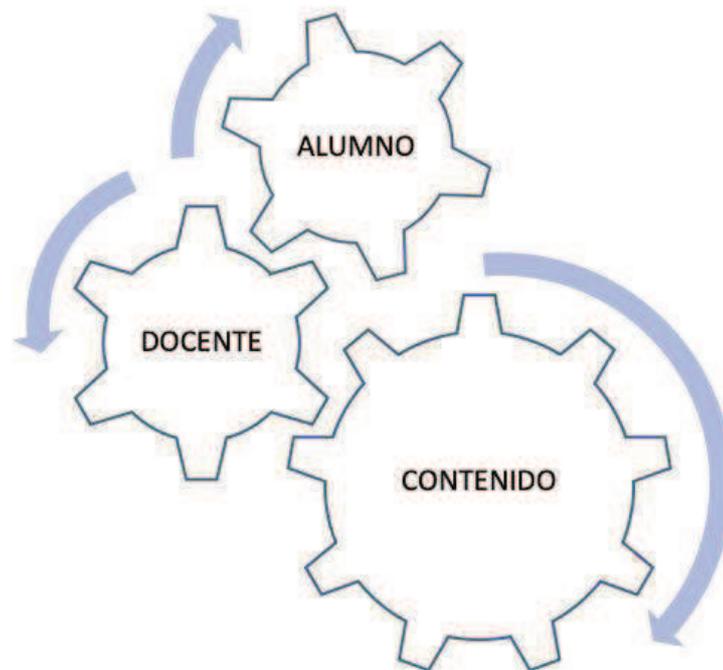
Cuando Müller habla de aprendizaje (2013) se refiere a un proceso donde intervienen diferentes sistemas en un sujeto para su inserción en el mundo de la cultura y así la construcción en su interioridad de representaciones simbólicas que le trascienden. Hace hincapié en la singularidad del individuo. Cada uno/a aprende con un estilo particular, con sus posibilidades y limitaciones mentales, educacionales, socioculturales y económicas. Y siempre, en interacción social.

Según Piaget (1964) se debe dar un papel especial al sujeto, que actúa sobre los objetos y estructura la información que obtiene de manera esquemática y jerarquizando saberes.

Es responsabilidad del/la docente brindar múltiples formas de representación y perspectivas del contenido, para facilitar la comprensión y crear nuevos entendimientos.

Al hablar de la tríada didáctica (Camilloni; 1999), dentro de un modelo de enseñanza constructivista, se puede decir que los tres factores primordiales están en equilibrio, es decir

el/la alumno/a, docente y contenido no se ven obligados a seguir una estructura rígida, sino que existe la posibilidad de construir el currículo planificado, combinado con la experiencia que se suscita en el espacio áulico siempre basado en el contenido.



#### **4.2 Rol docente**

Andújar y Rosoli (2014) explican que una escuela, para que sea inclusiva, necesita de la responsabilidad de todos/as los/as actores que forman parte de ella. El plantel docente es crucial. Según estas autoras, la dinámica inclusión/exclusión que se vivencie en la escuela estará vinculada con la conceptualización que ellos/as tengan sobre la noción de diferencia. A lo largo de su trayectoria profesional, los/as docentes van construyendo representaciones sociales que se manifiestan a través de sus prácticas. Por esta razón, se debe apuntar a un trabajo reflexivo que permita revisarlas. Cómo se vivencia la diferencia, como oportunidad de desarrollo o como dificultad para cumplir lo establecido en el currículo. Esta es una de las preguntas a considerar.

Duk Homad (2014), reconoce que el/la profesor/a debe responder al desafío de acompañar estudiantes diversos en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizajes.

Por este motivo, se considera importante intervenir desde los primeros años de su formación y durante todo el ejercicio profesional.

Escuelas que evidencian prácticas inclusivas, admiten como estrategia fundamental el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo. Esto elimina o apacigua el impacto de las barreras que puedan estar enfrentando los/as alumnos/as y la mejora de las prácticas pedagógicas.

Cabe, en estas instancias, hacer mención al concepto de obstáculos discapacitantes y entre ellos al titulado como “actitudes negativas”. Estas son las creencias y prejuicios que constituyen obstáculos para, entre otras cosas, la educación. Algunas de ellas se reflejan en las actitudes de los/as maestros/as, administradores/as escolares, otros/as niños/as y miembros de la comunidad educativa que influyen en la inclusión de los/as niños/as con discapacidad en las escuelas convencionales (Informe Mundial sobre Discapacidad, OMS; 2015).

Lo anterior se ve reflejado, así mismo, en casos de no matriculación por parte de la escuela común, argumentando que los/as niños/as con discapacidad no podrían cumplir con las exigencias institucionales, que no cuentan con los recursos necesarios, entre otros argumentos no validados por la normativa.

## **1.6 HIPÓTESIS O SUPUESTOS DE PARTIDA**

Los/as profesores/as de escuela secundaria poseen representaciones sociales acerca de las personas con discapacidad y las Propuestas Pedagógicas para la inclusión que se relacionan con su práctica. De esta manera, esperamos encontrar un continuo de representaciones sociales que se acerquen a una de entre las siguientes: Integración o Inclusión.

Nuestra hipótesis es: La representación social que predomina en los/as docentes de nivel secundario de Villa Ballester, en el período de marzo-junio 2021, tiende a aproximarse, en su mayoría, a la postura de Integración. A este lo componen:

En cuanto al postulado teórico, esperamos encontrar predominancia del postulado médico.

En cuanto a la concepción de la persona con discapacidad, esperamos encontrar predominancia de la infantilización o indiferencia respecto al sujeto con discapacidad.

En cuanto a la percepción sobre la PPI y la situación laboral del/la docente, en su mayoría es percibida como una sobrecarga de trabajo.

En cuanto a la percepción de la PPI en relación al currículum, esperamos encontrar que la misma representa un obstáculo para el cumplimiento del mismo.

En cuanto a la formación del/la docente en estrategias de enseñanza inclusiva, esperamos encontrar que existe una falta de información y capacitación.

Consideramos que, durante el trabajo de campo, pueden surgir nuevos supuestos o categorías de análisis.

## **1.7 OBJETIVOS**

### **- OBJETIVO GENERAL**

Conocer las diferentes representaciones sociales que existen y ver cuál predomina en los/as profesores/as de nivel secundario de escuelas privadas de Villa Ballester, Partido de San Martín, sobre la discapacidad y las Propuestas Pedagógicas para la inclusión.

### **- OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Conocer el postulado teórico en el que apoya su práctica el/la docente.
- Identificar qué concepción tiene el/la docente, sobre la persona con discapacidad.
- Identificar qué concepción posee el/la docente de la propuesta pedagógica para la inclusión con respecto a su situación laboral.
- Identificar las percepciones del modelo inclusivo e integrador que tiene el/la docente.

## **2. METODOLOGÍA (MATERIALES Y MÉTODOS)**

### **2.1 TIPO DE DISEÑO**

El trabajo final de egreso pretende ser:

- a. Según el grado de conocimiento: Exploratorio y descriptivo, ya que el comportamiento de los/as docentes de secundario en Villa Ballester, en relación a las personas con discapacidad, aún no se ha analizado. Pero a la vez ya se han realizado investigaciones acerca de las representaciones sociales con respecto a la discapacidad en educación, lo que nos permite contar con información necesaria para el abordaje de nuestro trabajo final de egreso.
- b. Según la posición del/la investigador/a: Observacional, porque no afectaremos a propósito la realidad.

- c. Según el movimiento del objeto: Transversal, ya que abarca el periodo de marzo a junio 2021.
- d. Según la temporalidad de los datos: Prospectivo, porque los datos serán creados para esta investigación en particular.
- e. Según el enfoque metodológico: Cualitativo ya que pretende analizar las representaciones sociales de los/as docentes de nivel secundario con respecto a la inclusión.
- f. Según el tipo de trabajo a realizar: De campo, ya que iremos a la escuela a buscar datos empíricos mediante entrevistas/encuestas.

## **2.2 UNIVERSO Y MUESTRA**

El universo de este trabajo final son todos/as los/as docentes de nivel secundario de Villa Ballester que ejerzan durante el periodo de marzo a junio del año 2021.

La muestra del trabajo son cada uno/a de los/as docentes de nivel secundario de escuelas privadas de Villa Ballester. Nuestra muestra va a ser no probabilística, ya que la búsqueda de cada uno/a de los/as docentes será intencional. Se buscarán docentes que en sus aulas cuenten con estudiantes con propuestas pedagógicas inclusivas.

Los criterios de inclusión de la muestra son:

- Ejercer en escuelas privadas de la zona de Villa Ballester.
- Tener en el aula estudiantes con Propuestas Pedagógicas para la inclusión, durante el periodo de marzo- junio 2021.
- Tener, mínimo, 3 años de experiencia en el nivel secundario de gestión privada, dentro de Villa Ballester.
- Contar con una carga horaria mínima de cuatro horas frente al mismo grupo de estudiantes.
- Poseer el título emitido en Argentina.

Los criterios de exclusión:

- Ser docente de área especial (artística, informática, inglés, ed. física).
- Poseer otro título de grado.
- Haber ejercido su tarea en otra localidad, en los últimos cuatro años.
- Que en el último año haya gozado de una licencia de más de 60 días.
- Que tenga un familiar directo con discapacidad (padres, abuelo/a e hijo/a).
- Que haya tenido Certificado Único de Discapacidad a lo largo de su vida.

El número muestral será de ocho docentes de nivel secundario, que trabajen en escuelas de gestión privada en Villa Ballester. Consideramos que esta cantidad de docentes, nos permitirá generalizar específicamente sobre la zona y el tipo de institución elegida.

### 2.3 MATRIZ DE DATOS

Unidad de análisis	Eje de análisis	Subejos	Categoría de análisis	Indicador
Cada uno/a de los/as docentes de las escuelas secundarias privadas, de la zona de Villa Ballester, Partido de San Martín.	Representaciones Sociales (integración e inclusión)	Postulados teóricos	-Médico -Social	Se le preguntará mediante entrevista a la/el docente:  ¿Qué implica, a partir de su experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?
		Concepción de la persona con discapacidad	1) Infantilización del sujeto  2) Indiferencia hacia el sujeto  3) Valoración de las capacidades del sujeto	Se le preguntará mediante entrevista a la/el docente:  Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el/la alumno/a sin PPI y el/la que tiene PPI?
		Percepción de la Propuesta Pedagógica para la Inclusión y	1) Sobrecarga de trabajo  2) No ve afectada su carga laboral	Se le preguntará mediante entrevista a la/el docente:  ¿Cuánto tiempo le insume planificar, acompañar y evaluar las actividades de sus alumnos/as con

		la situación laboral del/la docente		PPI?
		Percepción de la Propuesta Pedagógica para la Inclusión y el currículum	<p>1) Obstaculización del cumplimiento del currículum</p> <p>2) El cumplimiento del currículum no se ve afectado</p> <p>3) Favorece el cumplimiento del currículum</p>	<p>Se le preguntará mediante entrevista a la/el docente:</p> <p>¿Desde el área curricular, cómo es acompañar a alumnos/as con PPI?</p> <p>¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted?</p>
		Percepción de la Propuesta Pedagógica para la Inclusión y la formación del/la docente en estrategias de enseñanza inclusiva	<p>1) Falta de formación en estrategias de enseñanza inclusiva</p> <p>2) Conocimiento de estrategias de enseñanza inclusiva</p>	<p>Se le preguntará mediante entrevista a la/el docente:</p> <p>Según las estrategias que usted utiliza con estos/as alumnos/as, ¿le parece que son suficientes? ¿Cree que necesita algo más para poder acompañar a sus alumnos/as con PPI?</p>

## DEFINICIONES OPERACIONALES

### Unidad de análisis:

Cada uno/a de los/as docentes de las escuelas secundarias privadas, de la zona de Villa Ballester, Partido de San Martín.

### Ejes de análisis:

- *Representaciones sociales (integración e inclusión)*

➤ Subejos de análisis:

- ❖ *Postulado teórico*

### Categorías de análisis:

- Médico: modelo que se caracteriza por una atención educativo-asistencial, dejando a las personas con discapacidad por fuera de la sociedad. (Velarde L., V; 2012)
- Social: modelo que plantea que la afección no está en el individuo, sino en el contexto que lo discapacita. (Velarde L., V; 2012)

### Indicador:

1) Las respuestas a preguntas que indaguen:

- o De qué manera la presencia de un/a alumno/a con PPI en su aula modifica algo en su práctica docente.

- ❖ *Concepción de la persona con discapacidad*

### Categorías de análisis:

- Infantilización del sujeto
- Indiferencia hacia el sujeto con discapacidad
- Valoración de las capacidades del sujeto

### Indicador:

1) Las respuestas a preguntas que indaguen:

- o Formas de evaluar los saberes de alumnos/as que poseen proyectos de inclusión.
- o Diferenciación entre el/la alumno/a sin PPI y el que tiene PPI?

- ❖ *Percepción de la Propuesta Pedagógica para la Inclusión y la situación laboral del/la docente*

### Categorías de análisis:

- Sobrecarga de trabajo.
- No se ve afectada su carga laboral.

Indicadores:

1) Las respuestas a preguntas que indaguen:

- o Si la presencia de alumnos/as con Propuesta Pedagógica para la Inclusión representa un tiempo extra en su trabajo.

❖ *Percepción de la Propuesta Pedagógica para la Inclusión y el currículum*

Categoría de análisis:

- Obstaculización del cumplimiento del currículum
- El cumplimiento del currículum no se ve afectado
- Favorece el cumplimiento del currículum

Indicadores:

Las respuestas a las preguntas que indaguen:

- o Cómo se ve afectado el cumplimiento de los contenidos establecidos por el currículum al tener un/a alumno/a con propuesta pedagógica para la inclusión en el aula.

❖ *Percepción de la Propuesta Pedagógica para la Inclusión y la formación del/la docente en estrategias de enseñanza inclusiva*

Categoría de análisis:

- Falta de formación en estrategias de enseñanza inclusiva
- Conocimiento de estrategias de enseñanza inclusiva

Indicadores:

Las respuestas a las preguntas que indaguen:

- o Si el/la docente cree que su formación es suficiente para poder trabajar con estrategias de enseñanza inclusiva.

## **2.4 FUENTES DE DATOS**

Las fuentes de datos de este trabajo son primarias, dado que toda la información será relevada por las autoras del Trabajo Final de Egreso a través de entrevistas a docentes de escuelas secundarias privadas de la zona de Villa Ballester.

El tipo de fuente fue elegida de acuerdo a los siguientes criterios: la riqueza de los datos que ésta proporciona y la economía, ya que la fuente produce datos de una manera accesible acorde a los recursos disponibles.

## **2.5 INSTRUMENTOS**

El instrumento de recolección de datos que utilizaremos es la entrevista, con preguntas abiertas, para poder ver reflejado, en el lenguaje utilizado, las representaciones sociales de los/as docentes de secundaria.

Souza Minayo (2002) afirma que además de la entrevista, otro instrumento principal para la investigación cualitativa es la observación de lo no dicho. Por esta razón, haremos en lo posible un análisis del discurso para captar la comunicación no verbal, ya que juega un papel importante dentro de lo que expresa una persona, y más cuando lo que intenta ser indagado son las representaciones sociales, que como se ha dicho antes, son inconscientes.

Mediante estos instrumentos, indagaremos cómo llevan adelante su práctica con respecto a las personas con discapacidad incluidas en el ámbito educativo; buscando caracterizarla incluyendo posibles situaciones cotidianas, entendiendo que pueden surgir nuevas categorías.

De esta manera, creemos que pueden llegar a evidenciarse las representaciones implícitas que atraviesan su práctica y así analizar su discurso.

## **2.6 ASPECTOS ÉTICOS**

A partir de la Resolución 1480/2011 y la Ley 26.529, generaremos un consentimiento informado con los datos pertinentes de nuestra investigación, para que los sujetos de la muestra estén notificados del procedimiento, los objetivos perseguidos, los beneficios esperados, los riesgos, las molestias y efectos adversos de nuestra investigación. También será explicitada la confidencialidad de los datos.

## **2.7 PLAN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS**

### **Procesamiento y sistematización de datos**

Una vez realizadas las entrevistas, se procederá a la desgrabación de las mismas.

Ya desgrabadas, las respuestas serán agrupadas según las respectivas categorías de análisis. Aquellas respuestas que no se aproximen a ninguna de las categorías planteadas, serán utilizadas para la creación de nuevas categorías.

Cada categoría dentro de cada eje, se corresponde con un tipo de Representación Social; bajo el paradigma de integración o bajo el paradigma de inclusión. Se detalla a continuación.

➤ **Eje: Postulado teórico.**

Categorías:

- a. Médico. Se corresponde con Representación Social: Integración.
- b. Social. Se corresponde con Representación Social: Inclusión.

➤ **Eje: Concepción de la persona con discapacidad**

Categorías:

- a. Infantilización. Se corresponde con Representación Social: Integración.
- b. Valoración de capacidades. Se corresponde con Representación Social: Inclusión.

➤ **Eje: Percepción de la PPI y situación laboral docente.**

- a. Sobrecarga de trabajo. Se corresponde con Representación Social de Integración.
- b. No ve afectada su carga laboral. Se corresponde con Representación Social: Inclusión.

➤ **Eje: Percepción de la PPI y currículum**

- a. Obstaculización del cumplimiento del currículum. Se corresponde con Representación Social: Integración.
- b. El cumplimiento del currículum no se ve afectado. Se corresponde con Representación Social: Inclusión.
- c. Favorece el cumplimiento del currículum. Se corresponde con Representación Social: Inclusión.

➤ **Eje: Percepción de la PPI y formación del/la docente en estrategias de enseñanza inclusiva.**

- a. Falta de formación en estrategias de enseñanza inclusiva. Se corresponde con Representación Social: Integración.
- b. Conocimiento de estrategias de enseñanza inclusiva. Se corresponde con Representación Social: Inclusión.

## **2.8 ANÁLISIS CATEGORIAL**

### **2.8.1 Eje: Postulado teórico**

Un postulado teórico es una proposición que tiene una lógica entre lo que las personas piensan y hacen, a partir de construcciones teóricas que están disponibles en el campo profesional. El mismo suele cristalizarse, por lo que es necesario su análisis para visibilizar e inferir las representaciones sociales acerca de la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad.

Analizando esta categoría, con la cual nos referimos a la predominancia de un pensamiento o modelo sobre la cual los/as docentes apoyan sus acciones y por tal consideramos que es la central en nuestro trabajo, podemos inferir a partir de las entrevistas realizadas, tres tipos de postulados:

Modelo integrador, correspondiente al postulado teórico médico; Modelo inclusivo, correspondiente al postulado teórico social, los cuales fueron mencionados anteriormente y hay suficiente información acerca de ellos y, por último, un tercer postulado llamado Modelo Pendular que corresponde con un postulado teórico vacante que se desprende del posterior análisis de entrevistas y discusión y construcción del conocimiento del equipo de tesis.

#### **Postulado médico**

Respecto de este postulado, tomando lo dicho por Palacios, A. (2008), en éste se busca la recuperación de la persona, y la educación especial se convierte en una herramienta inevitable en dicho camino de recuperación o rehabilitación. Asimismo, dentro de las prácticas habituales, aparece un fenómeno que lo caracteriza: la institucionalización. Como ya hemos mencionado, existe la necesidad de normalización de las personas con discapacidad, a través de las escuelas y el intento por que encajen en el sistema educativo. Este postulado, también, está relacionado al paradigma de integración, que centra la dificultad en la persona con discapacidad permaneciendo el sistema escolar inalterable.

Mediante las entrevistas hemos notado que los/as docentes perciben que existen varios obstáculos al querer cambiar una realidad, para la cual ellos/as sienten que no poseen las herramientas necesarias. Observamos la presencia de un imaginario social sobre el modelo de escuela. Este procede de aquella representación social sobre un sistema escolar que no es la escuela de hoy, pero persiste implícitamente en la estructuración significativa que los/as docentes tienen de la realidad.

Como ya se mencionó en el marco teórico, volviendo a tomar a Castorina, Barreiro y Toscano (2005), una de las principales características de las representaciones sociales es que modifican

e influyen en los comportamientos de la población. Esto lo vemos en los dichos de los/as docentes sobre sus prácticas, atravesados por tal imaginario social, aquel en el que la escuela funciona como un dispositivo normalizante y homogeneizador.

Retomando a los postulados teóricos aquí analizados, notamos una correspondencia entre el paradigma médico y esta escuela normalizante, que busca hacer encajar a sus alumnos/as dentro de un modelo que no respeta las identidades de cada sujeto alumno/a.

*“Yo no estoy muy a favor de lo que sucede. Por un lado, creo que está bueno que el chico se incluya, pero, a su vez, nosotros no estamos preparados. A nosotros nos formaron para dar contenidos de nuestra área y no para estos problemas. Es como que la mayoría de las veces pueden avanzar. Pero otras veces cuesta mucho, más cuando tienen la inclusión con una escuela del estado. Las integradoras no vienen casi nunca, falta ese apoyo. Entonces a los profes nos cuesta trabajar con estos chicos.”* (Entrevista N°7 Pág.: 92)

En este fragmento citado, podemos ver que la docente interpreta a la discapacidad como un obstáculo en su práctica profesional. A su vez, reconoce su falta de formación para enseñar en un escenario de diversidad.

*“Pasa que por ahí le quita tiempo a la explicación de los otros porque es como que se detiene todo para concentrarnos en uno o al revés, a veces los otros no te permiten que le expliques a este porque donde los descuidaste ya está, se descontroló todo.”* (Entrevista N°5 Pág.: 86)

En este caso, la entrevistada refleja la dificultad de no poder llevar a cabo una transmisión de contenidos de forma homogénea, ya que cuenta con la presencia de un/a alumno/a con discapacidad. Sumado a esto, menciona como consecuencia, la falta de tiempo que esto le genera con respecto a sus otros/as alumnos/as.

### **Postulado Social**

En cuanto a este postulado, se entiende que el fenómeno complejo de la discapacidad está integrado, por un lado, por un factor humano (una persona con una diversidad funcional respecto de la media) y por otro lado un factor social (barreras sociales discapacitantes). Este último punto es el destacable ya que, el problema no recae en la persona con discapacidad sino en la sociedad y sus infraestructuras, sus comunicaciones, su burocracia y sus factores económicos entre muchas otras dificultades con las que lidia una persona con discapacidad día a día. Este postulado es cercano al paradigma de la inclusión que basa sus prácticas en la diversidad y busca detectar estas barreras limitantes del contexto para poder minimizarlas.

Nos parece importante destacar que, aun estando inmersos/as en el sistema educativo diariamente, los/as docentes puedan repensar la escuela de hoy en día y puedan ver las falencias que ésta presenta.

*“Y pensar a las escuelas mirando al pibe no con el diagnóstico, sino en su totalidad. Con una enfermedad si es que la tiene, pero también con una historia posible llena de sueños de deseos. El estudiante es un sujeto activo dentro de la escuela donde tiene sueños, proyectos y también deseos.”* (Entrevista N°3 Pág.: 79)

En esta cita, se detecta la presencia de una idea de subjetividad en el/la alumno/a, por parte del profesor. Donde la singularidad del sujeto comienza a ser tenida en cuenta.

*“La realidad es que es un aprendizaje constante. Cada chico con inclusión es un mundo distinto. No sirve el libreto.”* (Entrevista N° 1 Pág.: 65)

En este fragmento se puede observar cómo la docente da cuenta de las particularidades de cada sujeto, sin aferrarse a un único concepto de alumno/a.

### **Postulado vacante**

Como resultado de las entrevistas y su análisis, consideramos pertinente definir un tercer postulado teórico que caracteriza esta tendencia a la transición, para poder comprender el escenario presente en las escuelas abarcadas en este Trabajo Final de Egreso. A partir de ahora, lo denominaremos el Modelo Pendular que se corresponde con un postulado teórico y un tipo de escuela Vacante, que genera tensión ya que está en vía de transformación, pero aún encuentra obstáculos. Hay expectativas, deseos, acciones e ideas de cambio que todavía no pueden cumplirse, estando atados al imaginario social de la escuela normalizante, sin llegar a derrocar lo histórico. En el trabajo de campo hemos notado esta tendencia por parte de algunos/as docentes a la educación inclusiva; centrada en las características personales del/la estudiante y su potencial, pero aun así les es difícil lograrlo ya que se encuentran con diversas barreras. En este paradigma de la complejidad podemos observar cómo coexisten ambos postulados, el médico y el social.

*“Por ahí la escuela es el problema, en que queremos hacer encajar a todos en este modelo de escuela que tenemos ahora y puede haber un montón de habilidades que no se toman en cuenta y sería ideal que se pueda. Pero siento que falta un montón para eso.”* (Entrevista N°5 Pág.: 88)

En este fragmento, podemos distinguir que la docente reconoce la intención de la escuela de hacer encajar a todos/as los alumnos/as en un ideal de alumno/a, y cómo esto no toma en consideración y excluye capacidades diferentes a las relacionadas con lo típicamente escolar/curricular.

*“Es como que genera sensaciones encontradas. Por un lado, saber, entender y querer que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades, sean respetados en su singularidad y por el otro tu tiempo limitado, conocimientos, herramientas... como frustraciones.”*

(Entrevista N°6 Pág.: 90)

La expresión de “sensaciones encontradas” refleja la tendencia transicional característica del modelo pendular. Podemos observar que la docente valora las singularidades y pretende la igualdad de oportunidades, pero encuentra a la falta de tiempo, de conocimientos y herramientas como impedimento para llevar adelante una práctica inclusiva.

### **2.8.2 Eje: Concepción de la persona con discapacidad**

Se define concepción al conjunto de ideas que las personas forman en su propia realidad, en este caso, sobre las personas con discapacidad y el lugar que ocupan en la sociedad. Estos pensamientos subyacen al accionar docente en sus prácticas, discursos y vida diaria. Esto es importante analizarlo ya que en nuestro trabajo final de egreso nos permitirá vislumbrar las representaciones sociales que ellos/as tengan.

Dentro de este eje, durante la formación del presente trabajo, planteamos tres posibles categorías que aparecerían en el discurso de los/as docentes. Ellos son:

#### **Infantilización del sujeto**

Con esto nos referimos al hecho de pensar a las personas con discapacidad en una infancia eterna, desde un punto de vista teórico político-social que mira a las personas con discapacidad como sujetos inacabados a los que les falta algo, que no están del todo constituidos.

Se desdibuja la idea de que existe un sujeto activo, invalidando la toma de decisiones autónomas sobre su vida. De la misma manera, se espera una evolución cronológica que aún no llegó, y, por lo tanto, la persona con discapacidad siempre queda en un lugar de incompletud en relación a lo esperado según lo definido como normalidad.

Esta categoría la notamos presente en una de las entrevistadas, citada a continuación:

*“Soy muy cuidadosa con los chicos integrados porque siempre tengo miedo de marcar la diferencia.”* (Entrevista N°1 Pág.: 66)

En esta cita podemos analizar que la docente preserva de un modo sobreprotector a la persona con discapacidad, lo cual se relaciona con el concepto de infantilización definido anteriormente.

Dado que no hemos podido identificar en otros/as entrevistados/as esta categoría, consideramos pertinente desestimar el análisis de la misma. Ya que la cantidad de docentes implicados aquí no son los suficientes, no se puede considerar una generalidad dentro de la muestra y volver significativo lo dicho.

### **Indiferencia hacia el sujeto.**

Con el planteo de esta categoría, remitimos al lugar que los/as profesores/as dan a la función del/la maestro/a para la inclusión (MAI). En el armado de esta categoría, nos referíamos a cierto grado de desentendimiento de la situación por parte del/la responsable de la materia, debido a la presencia de un/a MAI dentro del aula; depositando en esta figura la tarea de educar al/la alumno/a con discapacidad.

Luego de la discusión y reflexión que el presente trabajo nos propone, decidimos reconceptualizar esta categoría y referirnos a la acción del/la docente de **objetalizar al sujeto**; alejándose de la responsabilidad de reconocerse como educador/a a cargo del/la alumno/a con PPI. Con esto nos referimos a la despersonalización del/la alumno/a, tomándolo como un conjunto con su MAI, imposibilitando la emergencia del sujeto como individuo.

*“Para mí implica un enorme desafío, desde lo personal y profesional. Desde los dos lados. La realidad es que es un aprendizaje constante. Cada chico con inclusión es un mundo distinto. No sirve el libreto. Así que en realidad depende de la maestra integradora. Después de tantos años, para mí es fundamental la maestra que tengas para acompañar y eso va a determinar mucho: si va a haber verdadera inclusión o simplemente un recorte de contenido y un como sí.”* (Entrevista N°1 Pág.: 65).

*“Vamos viendo, con la maestra como la ve con este tema y nada, si, ella hace el seguimiento. Digamos, yo voy viendo si entiende o no entiende, pero los cursos son bastante numerosos (...)”* (Entrevista N°2 Pág.: 72)

*“Insisto. La clave es la maestra integradora. Nosotros sin una maestra integradora no podemos hacer nada. La verdad es que yo soy de consultar, preguntar ¿a vos qué te parece? Ella es especialista en esto. No me mando sola.”* (Entrevista N°1 Pág.: 66)

En las citas anteriores reconocemos la dependencia generada hacia la MAI, con respecto a más de un aspecto. Esto pone en evidencia una práctica de deriva hacia la persona especializada en el tema, donde queda sujeta a su presencia la posibilidad de aprendizaje y el seguimiento del/la alumno/a con PPI. A su vez, se menciona la dificultad que genera su ausencia en la cotidianeidad del aula.

*“Pero otras veces cuesta mucho, más cuando tienen la inclusión con una escuela del estado. Las integradoras no vienen casi nunca, falta ese apoyo. Entonces a los profes nos cuesta trabajar con estos chicos.”* (entrevista N°7 Pág.: 92)

Aparece la dificultad relacionada con la gestión estatal del servicio de inclusión, el cual no responde a la demanda actual por parte del sistema educativo. Aquí también podemos notar la derivación a la modalidad de Educación Especial, desentendiéndose de la situación educativa de la persona con PPI.

### **Valoración de las capacidades del sujeto.**

Con esto hacemos referencia a la posibilidad de que los/as docentes vean en la persona con discapacidad, sus capacidades y potencialidades en las diferentes esferas de la vida. Considerando su subjetividad y su independencia como sujeto autónomo. Dimensionando, mirando, escuchando, pensando, acompañando, sosteniendo y atendiendo las trayectorias escolares singulares de las personas con PPI.

*“Y pensar a las escuelas mirando al pibe no con el diagnóstico, sino en su totalidad. Con una enfermedad si es que la tiene, pero también con una historia posible llena de sueños de deseos. El estudiante es un sujeto activo dentro de la escuela donde tiene sueños, proyectos y también deseos.”* (Entrevista N°3 Pág.: 79)

*“Depende de cada caso, y lo más importante es tratar de fomentar la habilidad de cada uno, a veces había chicos que les costaba mucho la matemática y uno al no querer darle ese contenido lo limita porque al final puede resolverlo. Entonces a veces está bueno, como desafío, proponérselo. Está bueno ver cada característica de cada chico.”* (Entrevista N°2 Pág.: 71)

*“No tenía maestra integradora, sino acompañante terapéutico y no le llegaba por ningún lado y se brotaba. Un día hablando con él me dijo que le gustaban las historietas. Y le compré un libro de historietas y un cuaderno. Todas las clases trabajamos en base a eso. Así logré que a fin de año tenga un cuaderno completo con sus actividades. Y él estaba re feliz. Y con él no hice nada de lo curricular, pero en las otras materias directamente no hacía nada.”* (Entrevista N°1 Pág.: 66)

*“En general son de participar mucho cuando sienten que uno se interesa, se preocupa. Hubo casos, alguna excepción, donde eran más resistentes, pero como cualquier chico en la escuela, no es una situación particular de ellos. Creo que la experiencia, el contacto, la interacción con ellos.”* (Entrevista 5 Pág.: 89)

En las citas anteriores identificamos que los/as docentes en cuestión ven en las personas con discapacidad sujetos activos, a quienes es oportuno proponer desafíos que potencien sus capacidades, entendiendo que estas existen. También vemos la intención de acercarse y comprender sus intereses, como lo hacen con sus pares, y accionar en línea con esto.

Luego del análisis de las entrevistas, encontramos que algunas respuestas de los/as entrevistados/as se relacionan con una concepción no contemplada previo al trabajo de campo. Para los objetivos del presente trabajo final de egreso, creemos pertinente la creación de esta nueva categoría que, a partir de ahora, llamaremos y analizaremos:

### **Concepción oscilante de la persona con discapacidad**

En concordancia con la tendencia a la transición nombrada anteriormente en el análisis, pudimos detectar, aquí también, un discurso sobre el accionar que oscila entre la valoración del sujeto, donde se le reconoce su derecho a la educación y la referencia a la norma que opera implícitamente en el imaginario social.

Si bien podemos hablar de un avance en la sociedad con respecto a las personas con discapacidad, en cómo se las trata o las diferentes infraestructuras que se están realizando para que puedan tener una mejor calidad de vida, todavía sigue existiendo una idealización de la normalidad. Se comprende la diversidad como Guédez (2005) la define: “la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos-a-mi (sic) como partes de una misma entidad colectiva” (pág. 113), pero a la vez se intenta que de algún modo sea igual que los/as demás o se tiene temor a marcar una diferencia que discapacite aún más que la propia afección de la persona.

En las entrevistas realizadas hemos notado cierto enfoque a las dificultades del sujeto con discapacidad que se corresponde al modelo médico, el cual prioriza las características del sujeto con discapacidad como el mayor problema. Por otro lado, nos parece relevante destacar que no notamos la presencia del aporte más importante del modelo social de discapacidad: las barreras sociales. Ningún/a entrevistado/a menciona al contexto como factor discapacitante.

*“Depende, depende de lo que tenga cada uno, ¿no? He tenido alguno con un problema motriz, y él quería participar pasando al pizarrón y él no tenía la estabilidad para hacerlo. (...) Durante las clases uno está explicando y todos prestan atención, ¿no? Uno trata ahí de no hacer diferencia, y después si, en el momento de la evaluación se toma lo básico o lo que cada uno tenga.”* (Entrevista N°2 Pág. 70)

*“Pero son personas que tienen alguna limitación cognitiva, física o social y hay que ver la forma de que puedan tener una inclusión. Apuntar a lograr los mismos objetivos que tenes con el resto de la clase.”* (Entrevista N°4 Pág.: 83)

*“Yo no estoy muy a favor de lo que sucede. Por un lado, creo que está bueno que el chico se incluya, pero, a su vez, nosotros no estamos preparados.”* (Entrevista N° 7 Pág.: 92)

*“Yo soy discapacitada en mil cosas. Creo que todos tenemos una discapacidad. Es como la falta de capacidad para hacer algo. Yo la tengo. Con la motricidad fina tengo una discapacidad, con la pronunciación de la R tengo una discapacidad. Seguramente hay algunas que son más evidentes por ahí.”* (Entrevista N°1 Pág.: 69)

En estos fragmentos citados, se pone en evidencia el ida y vuelta en las posturas de los/as docentes poniendo en juego su formación y sus propias creencias. Muchas veces “*se puede*

*observar cómo se le asegura al “discapacitado” que es un elemento activo y normal de la sociedad, pero al mismo tiempo se lo margina de las actividades cotidianas, tales como el trabajo” (Ruiz Hernández, J; 2016) o la educación. A su vez, en estas citas se pone en juego una concepción en la cual, tal como expresa Baquero, "la explicación última del desarrollo o aprendizaje de los sujetos se atribuye al individuo-alumno y, en consecuencia, se opera sobre él (se diagnostica, deriva, reeduca, compensa, etc.). Se juzga su educabilidad como capacidad individual de ser educado y no como una potencialidad de las situaciones educativas de promover desarrollo" (pág. 66).*

Estas oscilaciones las encontramos a lo largo de todas las entrevistas, desglosadas en diferentes respuestas, denotando que no hay una coherencia homogénea en los discursos. En ellas se descubre, gracias al análisis, la concepción oscilante de la persona con discapacidad, entre un paradigma integrador y uno social, definida al comienzo de esta categoría.

### **2.8.3 Eje: Percepción de la PPI y situación laboral docente**

En el presente eje se pretende analizar la situación laboral docente, con respecto al trabajo de inclusión de alumnos/as con PPI.

Entendemos que la situación laboral se ve representada en cómo el/la docente se siente respecto a su trabajo. Con esto nos referimos al estado de una persona en relación a su trabajo diario, el bienestar o no mientras lo realiza, las condiciones del mismo, la carga horaria y emocional que le conlleva ese trabajo, entre otras cuestiones.

Las categorías propuestas para el análisis son: sobrecarga de trabajo y no ve afectada su carga laboral. Con la primera, nos referimos a que el trabajo excede las condiciones pensadas para esa tarea. Con la segunda, a que el tiempo y el trabajo destinado a la tarea son los adecuados a su carga y horario laboral.

#### **Sobrecarga de trabajo**

En el análisis de las entrevistas, encontramos reiteradas menciones a la existencia de una sobrecarga de trabajo.

Entre las condiciones que observamos afectan su carga laboral, podemos distinguir dos tipos de factores que provocan esta sobrecarga:

En primer lugar, la sobrecarga producida por trabajar con alumnos/as con PPI y por el otro, la sobrecarga producida por otras condiciones laborales.

Se observa en las citas siguientes, que el/la alumno/a con discapacidad está unilateralmente relacionado con la sobrecarga de trabajo de el/la docente. Esto debido, en parte, a las demandas específicas que el/la alumno/a presentaría como también se observa en una de las citas, el requerimiento por parte de los dispositivos de apoyo específicos, tales como la maestra de inclusión.

*“Siempre lleva tiempo extra poder brindarle lo que ese alumno necesita, ya que sus demandas son mayores al resto del grupo.”* (Entrevista N°7 Pág.: 93)

*“Con las maestras integradoras hablo por WhatsApp fuera de horario. A veces apelando a su buena voluntad. Sé que no está bien, pero es el único momento que tengo para comunicarme.”* (Entrevista N°1 Pág.: 67)

Por otro lado, la sobrecarga producida por otras condiciones laborales, entre las cuales se destacan: la cantidad de alumnos/as y los tiempos de planificación y corrección que generan una demanda de tiempo extra al escolar. Se citan a continuación, fragmentos de entrevistas que ejemplifican lo anteriormente dicho.

*“Teniendo treinta alumnos, es muy difícil hacer el seguimiento que uno quiere.”* (Entrevista N°4 Pág.: 81)

*“También el hecho de que sean a veces treinta en un curso, cuando tenes que prestarle atención a uno y tenes a veintinueve saltando.”* (Entrevista N°5 Pág.: 86)

*“Si, me insume muchísimo tiempo. Aparte vos pensá, preparar las clases, estar en las clases, corrección... todo eso no son las horas del colegio, sino que vos también tenes muchas tareas en tu casa. Uno hace lo que puede. (...) Y mira, la verdad, es un trabajo extra...”* (Entrevista N°2 Pág.: 74)

*“Uno no quiere aflojar y veo que mis compañeros, otros profes, también le ponen mucho esfuerzo en algunos casos. pero el tiempo limitado en cada escuela, que vas de una a otra de un grupo a otros, es medio frustrante.”* (Entrevista N°6 Pág.: 90)

## **No ve afectada su carga laboral**

Con respecto a esta categoría, debemos desestimar su análisis ya que, como se ha visto recientemente, la gran mayoría de los/as docentes han mencionado condiciones que demuestran la percepción de una sobrecarga laboral. Cabe destacar que si bien hay docentes que no hacen referencia explícita a la sobrecarga, esto no significa que no esté afectado su trabajo.

#### **2.8.4 Eje: Percepción de la PPI y currículum**

Este eje busca identificar la percepción que los/as profesores/as de nivel secundario tienen de la propuesta pedagógica para la inclusión (PPI) y cómo la misma repercute en el cumplimiento del currículum. Entendemos como currículum al plan de estudios, diseñado por el Estado, el cual integra contenidos y criterios pedagógicos y didácticos. Con cierta flexibilidad, este reglamenta los saberes que las escuelas deben transmitir. Las categorías de este eje fueron divididas en tres y son: obstaculización del cumplimiento del currículum, el cumplimiento del currículum no se ve afectado y favorece el cumplimiento del currículum.

A su vez, cabe destacar que quienes cuentan con una PPI, cuentan con una propuesta individual y personalizada realizada por el/la docente del grupo y el/la maestro/a de apoyo a la inclusión, la cual implica un trabajo articulado, colaborativo y centrado en la corresponsabilidad de todos los niveles y modalidades intervinientes (página 16).

Para poder llevar a cabo el análisis e identificar la percepción de los/as educadores/as, es necesario partir de la teoría referente a la educación inclusiva. Esto también teniendo en cuenta su sentir frente a la tarea de cumplir con los tiempos y contenidos propuestos por el currículum y qué lugar dejan para la flexibilización y transformación de este; de acuerdo a la realidad de su práctica.

#### **Obstaculización del cumplimiento del currículum.**

Con esta categoría hacemos referencia a la posible situación de que la presencia de un/a alumno/a con PPI en el aula y la atención a sus necesidades educativas especiales, genere en el/la docente la apreciación de estar postergando aspectos relevantes del programa de la materia, del currículum prescripto. Tanto al alumno/a con discapacidad como al resto del grupo.

En el trabajo de campo realizado, encontramos que algunos de los/as docentes mencionan una idea que se acerca a esta categoría en su discurso. No obstante, no ha sido la categoría que prevaleció.

*“Pasa que por ahí le quita tiempo o a la explicación de los otros porque es como que se detiene todo para concentrarnos en uno o al revés, a veces los otros no te permiten que le expliques a este porque donde los descuidaste ya está, se descontroló todo.” (Entrevista N°5 Pág. 85)*

En este caso podemos ver que el docente se encuentra en la situación de tener que centrar su atención en el alumno con PPI, considerando que esto puede afectar al resto del aula, que quedan sin su mirada.

Ya que no hemos podido reconocer en otros/as entrevistados/as esta categoría, consideramos necesario declinar el análisis de ésta. Dado que la cantidad de docentes involucrados/as no son los suficientes y no se puede tomar como generalidad sus respuestas, lo dicho no es relevante para el objetivo del presente Trabajo Final de Egreso.

#### **El cumplimiento del currículum no se ve afectado.**

En este caso, la categoría apunta a identificar en el discurso, la idea de que la cantidad y calidad de los contenidos pedagógicos que se trabajan en las clases no cambia por el hecho de haber alumnos/as con proyectos de inclusión en el aula.

Hemos notado que esto no se ha hecho presente en ninguno de los relatos de las entrevistas, por ende, tampoco será tomado en cuenta para el posterior análisis de este eje. Esta categoría que fue pensada como tal al inicio del presente trabajo final de egreso, luego del trabajo de campo, nos ha mostrado que nuestras ideas previas no fueron correspondidas con la realidad encontrada.

#### **Favorece el cumplimiento del currículum.**

Esta categoría nace pensando en el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El mismo viene de la idea de “diseño universal”, concepto formulado por Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina del Norte, que alude al desarrollo de edificios, espacios al aire libre, productos y comunicaciones que contemplen las necesidades de las personas con discapacidad desde su etapa de diseño y desarrollo, beneficiando a toda la comunidad. (Story,

M. F.; Mueller, J. L.; Mace, R.L. 1998). En el caso de DUA, la particularidad es que el foco está en el aprendizaje.

Los principios básicos del pensar al currículum en base a este modelo DUA, son los siguientes. La misma información se encuentra ampliada en el apartado Marco Teórico (página 18).

Dichos principios son:

- Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje).
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje).
- Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

Desde esta perspectiva, y yendo a la particularidad de la población que nos compete en este trabajo, la presente categoría hace referencia a que las estrategias aplicadas para pensar en las particularidades de algunos/as alumnos/as, podrían estar generando beneficios en el resto de los/as compañeros/as al momento de interactuar con los contenidos de modo más flexible, variado y diverso.

Luego de un recorrido por las entrevistas realizadas, encontramos en las respuestas de varios de los/as docentes ejemplos de un pensamiento flexible del currículum prescripto. Es decir, observamos que en sus discursos dan cuenta, varios/as de ellos/as, de una implementación flexible de los programas académicos.

Si bien no se enmarcan por completo en un formato de DUA, detectamos que las acciones relatadas por los/as profesores/as en su mayoría, dan cuenta de la intención de ir hacia una educación flexible. Es decir, abordando principalmente el “cómo” de formas menos rígidas, modificando y potenciando metodologías, generando apertura y apelando a la diversidad de las mismas. Algunos ejemplos de ello se observan en las citas siguientes.

*“Mi materia es muy maleable, por lo cual supongo que es más sencilla que otras materias más duras. (...) Hubo chicos en donde sí tuve que cambiar los textos, por el tema de la extensión y del abrumo que significaba la extensión de una novela. Pero es una materia que invita mucho a jugar: desde el taller de escritura. El taller de escritura motiva mucho a los chicos con inclusión. Trato de trabajar con las profes de dibujo si hay o las profes de música. Entonces creo que mi materia es bastante flexible.”* (Entrevista N° 1 Pág.: 69)

*“En el 2019 tenía un nene que tenía conductas psicóticas. No tenía maestra integradora, sino acompañante terapéutico y no le llegaba por ningún lado y se brotaba. Un día hablando con él me dijo que le gustaban las historietas. Y le compré un libro de historietas y un cuaderno. Todas las clases trabajamos en base a eso. Así logré que a fin de año tenga un cuaderno completo con sus actividades. Y él estaba re feliz. Y con él no hice nada de lo curricular, pero en las otras materias directamente no hacía nada.”* (Entrevista N°1 Pág.: 66)

Esta entrevistada, en diversas ocasiones menciona variadas estrategias que utiliza o ha utilizado en el pasado, para favorecer el acceso a los contenidos por parte de todos/as los/as alumnos/as.

*“A veces lo que le dábamos, estos tips como por ejemplo tener la teoría, lo fui adoptando para los chicos que no tenían necesidades especiales, porque como que también los chicos lo necesitaban y les venía bien. Entonces algunas cosas las fui incluyendo para todos.”* (Entrevista N° 2 Pág.: 71)

*“Lo que siento cuando surgen estas cuestiones es que no es culpa de nadie, sino que hay que seguir acompañando y que los tiempos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes a veces son distintos a los que se proponen en las escuelas de pensar en un ciclo lectivo que vaya de marzo a diciembre. Todas y todos tenemos tiempos distintos para estudiar, aprender y conocer. (...) garantizar al estudiante el acceso al conocimiento y también entender que el conocimiento está en un papel, en un audio, en un vídeo, en una escucha atenta, en un compañero.”* (Entrevista N°3 Pág.: 78)

En estos casos, se observa cómo todos/as los/as alumnos/as podrían verse beneficiados/as, en algún momento, por un abordaje universal y flexible. Usando estrategias que los/las docentes de inclusión brindan para alumnos/as con PPI, para otros/as alumnos/as.

*“Pasa por poder detenerte, ok, no es por este lado, ver por dónde. Ver la manera que puedan adaptar. La pandemia nos enseñó eso también, cómo readaptar los contenidos. Lo mismo con alumnos que tienen dificultades, que lo expresen de otra manera, buscar las potencialidades de cada chico o chica.”* (Entrevista N°4, Pág.: 82)

Observamos cómo los/as diferentes docentes valoran la posibilidad de repensar las estrategias y diversificarlas.

*“...la pandemia también tiró por mil pedazos esos tiempos. Nos hizo mirar las particularidades de cada curso y se suma con no desesperarse. Es preferible que vayan comprendiendo parcialidades que después van haciendo un todo. Para el resto de la clase lo mismo, llegamos hasta acá no es un pecado, no te hará mejor ni peor docente. Eso lo vas entendiendo, si no das todo picadito y rápido y eso no es significativo. Muchas veces no hay ciertos criterios en los tiempos de los programas, ahí aplicas un criterio de selección y ves cómo ir logrando esos contenidos o en lo global o en lo particular. Entedés que a veces no se hizo un trabajo, bueno, no se hizo eso, pero hizo otra cosa, lo explicó de otra forma, hizo esto y esto y bueno, en el global es lo mismo o llegó de otra manera, pero llegó. La clave creo es no desesperarse y entender los tiempos de cada uno.”* (Entrevista N°4, Pág.: 83)

Aquí podemos notar cómo la docente comprende que el aprendizaje debe ser significativo, no importa si condice o no con los tiempos propuestos en el currículum.

### **2.8.5 Eje: Percepción de la PPI y formación del/la docente en estrategias de enseñanza inclusiva.**

Definimos formación docente al proceso a través del cual se capacitan las personas para enseñar y transmitir los contenidos que están dentro del currículum y así ejercer su profesión dentro del sistema educativo.

Con el tipo de formación en estrategias de enseñanza inclusiva, nos referimos a todos aquellos recursos, información, conocimientos, herramientas y saberes que poseen los/as docentes para llevar adelante su planificación y práctica con respecto a las personas con discapacidad y cómo incluir a éstas dentro de las actividades áulicas. Estos aprendizajes pueden ser adquiridos: durante la formación inicial en profesorado, la cual brinda el título habilitante según las resoluciones vigentes y el plan de estudios propuesto por la institución terciaria; en servicio una vez que se ejerce dentro del sistema educativo, a través de cursos y capacitaciones de temáticas específicas; de manera informal a través de la experiencia diaria, intercambio con colegas y directivos y búsqueda personal sobre temas de interés.

Estas estrategias le sirven a los/as docentes para poder adaptar su práctica o modificar actividades/tareas a las necesidades de la persona con PPI dentro del aula, y así poder colaborar con un aprendizaje óptimo para este sujeto. También consideramos que estas herramientas resultan útiles a la hora de tomar en cuenta diferentes cualidades de estos/as

alumnos/as, para poder tomarlas como fortalezas y así dirigir su aprendizaje hacia estos puntos importantes para la persona con discapacidad.

Interpretando esta categoría, en la que da cuenta si el/la docente se percibe con las herramientas necesarias para desenvolverse en un aula con alumnos/as con PPI, podemos definir dos categorías:

En primer lugar, la falta de formación en estrategias de enseñanza inclusiva, se relaciona con una ausencia de enseñanza hacia los/as docentes sobre estrategias que contemplan las necesidades de las personas con PPI. Y, en segundo lugar, el conocimiento de estrategias de enseñanza inclusiva, daría como resultado la posibilidad del/la docente de acompañar con recursos pertinentes las trayectorias escolares de las personas con discapacidad.

### **Falta de formación en estrategias de enseñanza inclusiva**

Respecto de esta categoría, podemos dar cuenta luego de investigar que, al día de la fecha, si bien encontramos numerosos documentos y guías para orientar a los/as docentes con respecto a los/as alumnos/as con discapacidad, no hemos hallado ninguna resolución, disposición o ley que exija a los profesorado informar y formar a los/as docentes en el tema. De esta manera, consideramos que el asunto de formación no depende directamente de los/as docentes, sino que es un tema que debería solucionarse a nivel provincial y/o nacional, promoviendo una visión que se acerque más a un modelo social de discapacidad.

Debido a esto reflexionamos que no hemos llegado todavía a tal paradigma desde el sistema educativo nacional, ya que notamos el desamparo de los/as docentes con respecto a los temas planteados anteriormente. Pantano L. expresa que ocuparse de la comunidad en que vive la persona con discapacidad es llevar a la práctica la necesidad de proteger y acrecentar el básico respeto por la naturaleza humana, y nosotras consideramos que la educación es uno de los pilares fundamentales de cualquier persona inserta en una sociedad. La situación actual, se aproxima más a un paradigma de integración, y esto se hace evidente en las citas a continuación.

*“Creo que voy a terminar de entender qué es la inclusión el día que me jubile. Yo no tuve formación en inclusión. Fui aprendiendo a los tumbos y muchas veces de las maestras integradoras.”* (Entrevista N°1 Pág.: 68)

*“No sé si ahora el profesorado sigue igual o los prepara para estas distintas situaciones, porque no estamos preparados, hacemos lo que nos sale.”* (Entrevista N°2 Pág.: 74)

*“(...) pero esta mirada no me la dio mi formación tanto sino más mi experiencia.”* (Entrevista N°4 Pág.: 84)

*“Creo que no son suficientes mis estrategias. Necesitamos la ayuda de alguien realmente capacitado para que nos acompañe en este proceso y nos recomiende otras estrategias o nos brinde herramientas que quizás desconocemos. En el profesorado no hemos visto nada acerca de las diferentes dificultades de aprendizaje o de discapacidades.”* (Entrevista N°6 Pág.: 91)

En estos fragmentos se puede observar cómo los/as docentes reconocen no tener las herramientas necesarias para afrontar un aula que posea un/a alumno/a con PPI.

### **Conocimiento de estrategias de enseñanza inclusiva**

En cuanto a esta categoría, podemos inferir luego del análisis de las entrevistas, que los conocimientos de los/as docentes sobre este tema se desprenden de su interés y formación personal. Dado que en sus lugares de formación profesional no les han brindado las herramientas necesarias para poder desenvolverse dentro del ámbito áulico, se capacitan ellos/as mismos/as, para poder enfrentar la situación desde una mejor posición, aunque incluso así, no se sienten capacitados/as para atender las necesidades de un/a alumno/a con PPI.

Desde el momento en que la formación en ciertas temáticas queda a merced de la voluntad de los/as docentes, surgen dificultades prácticas para llevar adelante esta capacitación por su cuenta. Con esto nos referimos a: inconvenientes de accesibilidad, disponibilidad de tiempo, económicos, entre otros.

Tal como menciona el documento formulado por el ministerio de Educación nacional “Educación inclusiva, fundamentos y prácticas para la inclusión”, el reconocimiento de la diversidad y la oportunidad que la accesibilidad brinda en el aprendizaje requieren de un enfoque didáctico pedagógico que esté destinado a elaborar materiales de enseñanza flexible, así como técnicas y estrategias destinadas a eliminar las barreras ya mencionadas anteriormente para acceder al aprendizaje. Este enfoque no es enseñado ni mencionado en sus formaciones, sino que, al contrario, depende de su voluntad y tiempo para capacitarse.

En muchos documentos vemos que la responsabilidad recae sobre el/la docente, ya que se considera que ellos/as tienen un papel fundamental en el logro de mejores prácticas educativas y que actúa como modelo y mediador de estos aprendizajes.

Si bien existe una necesidad sentida, desde los entes gubernamentales, de formar maestros/as que entiendan la discapacidad; comprendemos luego de las entrevistas que esta formación no es explícita, y tampoco es divulgada a los/as ciudadanos/as de la sociedad. Remarcamos esto ya que, es un tema que involucra a todos/as, no solo a los actores que están dentro del sistema educativo.

*“Me implicó en su momento tener que hacer capacitaciones porque en el profesorado, coincidimos con otros colegas, que no tenemos formación para el tema de la integración de los chicos.”* (Entrevista N°5 Pág.: 85)

*“Hice cursos en el CIE, en San Martín, dos o tres cursos. Tanto para integración como para ESI, otro tema que siento que el profesorado hizo agua. Después hice algunos cursitos por fuera, algunos gratuitos que fui encontrando. Información que fui encontrando en internet, charlas con algún equipo de orientación en horas libres o algún recreo. Ir tomando de casa maestra integradora el aporte que te va dando, que siempre son miradas diferentes.”* (Entrevista N°5 Pág.: 89)

*“No me formé para dar clase a estos chicos, y por lo tanto necesito la ayuda de profesionales en el área. Desde mi lugar busco estrategias y recursos necesarios para que el alumno alcance esos contenidos mínimos.”* (Entrevista N°7 Pág.: 93)

En estas citas podemos ver cómo los/as docentes deben brindar su tiempo personal a las capacitaciones que los profesorados no les han dado.

### **2.8.6 Análisis y recorrido de la hipótesis a través de los diferentes ejes**

Profundizando en el recorrido de este análisis, encontramos tres ramas dentro de las representaciones sociales de los/as profesores/as de nivel secundario de Villa Ballester.

Dos de ellas, inclusión e integración, las pensamos desde el comienzo de forma dicotómica entre sí, como conceptos paralelos que no interactúan entre ellos. En consonancia con esto, la hipótesis fue pensada de la siguiente manera: *“La representación social que predomina en los/as docentes de nivel secundario de Villa Ballester, en el período de marzo-junio 2021, tiende a aproximarse, en su mayoría, a la postura de Integración.”*. Luego del análisis de las entrevistas surgió la tercera, la rama vacante, la cual entrelaza estas dos conceptualizaciones

antes mencionadas. Debido a esto, nos vimos forzadas a eliminar y agregar categorías que puedan dar cuenta de los discursos expuestos en las entrevistas.

En primer lugar, aquella rama encabezada por el postulado teórico de tipo médico, definido al inicio del trabajo. En esta encontramos profesores/as que dieron cuenta, en su discurso, de una mirada objetalizadora del/a alumno/a con discapacidad.

A su vez, se hizo presente la sobrecarga de trabajo por parte de los/as docentes. Estableciendo una relación entre los ejes analizados. Podemos inferir que esto es resultado de, entre otras cosas, la falta de formación en estrategias, que desemboca en la percepción de este trabajo sobre la diversidad de alumnos/as, como una sobrecarga.

En segundo lugar, la rama liderada por el postulado teórico social. Dentro de este, encontramos presente una valoración de las capacidades de cada sujeto con discapacidad. A su vez, provocando nuestro asombro, en los discursos salió a la luz la idea de que la perspectiva de diversidad al pensar el currículum, favorece tanto el cumplimiento del mismo como el aprendizaje por parte de todos/as los/as alumnos/as.

Por último, surgiendo del análisis de este trabajo final de egreso, nace la rama del postulado teórico que elegimos denominar “vacante”. En el mismo, se encuentran interactuando aquellas categorías que fueron surgiendo como nuevas, de transición y prevaleciendo por sobre las otras en la mayoría de los ejes.

Esta surge del propio trabajo de campo, en el cual los/las docentes no han mantenido un discurso lineal en los distintos ejes, sino que, dentro de la misma entrevista, se observaba una oscilación entre los dos grandes postulados pensados inicialmente.

La hipótesis inicial de que uno de ellos prevalecería por sobre el otro de manera clara o precisa, no se vio reflejada en los discursos de los/as docentes. Debido a esto, fuimos detectando en el análisis la necesidad de poner en palabras y reflejar esta oscilación, caso contrario los resultados no demostrarían la realidad expresada por los/as docentes.

Aquí se hace presente, a pesar la estructura normalizadora que rige en el sistema educativo, la voluntad de los/as docentes para romper con esto y aportar una mirada más crítica. Los mismos se mantienen actualizados con respecto al tema propuesto en este trabajo final de egreso; y están a favor de la flexibilización del currículum a partir de sugerencias particulares

brindadas por la/el MAI y llevadas a la generalidad, buscando así enriquecer el aprendizaje de todos/as los/as alumnos/as y la diversidad.

Esta fisura de lo instituido, busca dar lugar al cambio, a una nueva forma de pensar la inclusión y la diversidad. Nos encontramos en una escuela todavía por construir. Quedan aún obstáculos, arraigados especialmente en la práctica, por superar y así transformar la realidad.

### **3. CONCLUSIONES**

#### **3.1 Conclusiones generales**

El trabajo final de egreso se inició con encuentros sistemáticos que nos permitieron una comunicación y organización continua favorecida por la correspondiente cursada del Seminario de Tesina. Una vez finalizada esta, nos encontramos sumergidas en la vorágine de nuestras vidas cotidianas, y fue dificultoso poder coincidir con la misma frecuencia de interacción entre nosotras.

La elección del tema del presente trabajo, surge de las experiencias laborales de cada una, tanto en instituciones de modalidad de nivel como especial. De las vivencias personales, nos fueron surgiendo inquietudes acerca del accionar de los distintos actores con los que todas convivimos en los ámbitos laborales. Esto en relación a la práctica educativa con personas con discapacidad.

Las particularidades del nivel secundario, nos generaron aún más dudas acerca de la posición que tomaría la escuela frente a los casos de inclusión. Más específicamente, elegimos a los/as docentes como muestra debido a que los consideramos actores principales en el aprendizaje de estas personas. Sabemos que la comunidad educativa entera está involucrada en los procesos de inclusión, pero a los fines prácticos del presente trabajo se eligió a los/as profesores/as del nivel.

Al comienzo de este trabajo final de egreso, planteamos que la representación social que predominaría en los/as docentes de nivel secundario de Villa Ballester, en el período de marzo-junio 2021, tendería a aproximarse, en su mayoría, a la postura de Integración. En esta instancia pensábamos poder establecer una relación unilateral entre los discursos y los postulados teóricos, obteniendo así un resultado homogéneo de respuestas en el análisis. Pero

al ser las representaciones sociales nuestra unidad de análisis, comprendimos que esto no era posible ya que son implícitas y tienen carácter de invisibilidad para la conciencia de la población. Se trata entonces de una unidad de análisis dinámica y compleja que logramos comprender luego del análisis de las entrevistas.

Releyendo los discursos de los/as docentes, fuimos notando ambivalencias dentro de las mismas. Profesores/as que parecían comenzar a hablar desde un punto de vista integrador, han relatado prácticas inclusivas; con voluntad para buscar alternativas ante las dificultades. Lo mismo ha sucedido a la inversa, docentes que se mostraron a favor de la inclusión, implícito en su lenguaje daban cuenta de concepciones más tradicionales.

Luego de equivocarnos y trabajar en la deconstrucción de nuestro sesgado pensamiento inicial sobre la realidad actual de los/as docentes, pudimos dar cuenta que no era posible clasificar los discursos dentro de un solo paradigma. Esto sucedió, ya que hemos encontrado posiciones heterogéneas que dan cuenta de una transición entre el paradigma de integración y el de inclusión, y aquí es donde hallamos y decidimos producir otro posicionamiento, diferente a los planteados al comienzo.

Al notar que los postulados teóricos planteados al principio aparecían entremezclados en el discurso de los/as docentes, tuvimos que cambiar nuestras expectativas con respecto a los resultados de este trabajo final de egreso. Además, sorprendentemente para nosotras, nos hizo dar cuenta que los/as docentes, al oscilar entre un paradigma y otro, demuestran cuestionar lo establecido por el sistema educativo e intentan generar un cambio. Comprendemos y destacamos la dificultad de, estando inmersos en el ámbito escolar, poder apartarse y objetivarse con respecto a lo instituido y su poder normalizador. (Castoriadis; 1999)

El trabajo final de egreso nos permitió describir las representaciones sociales que poseen los/as docentes entrevistados/as sobre la discapacidad y la PPI. Esto nos permitió identificar que, a partir del trabajo de campo realizado en Villa Ballester en el periodo de Marzo-Junio 2021, distinto a lo pensado, no prevalece ni uno ni otro. Esto sucede ya que, vemos que estamos en transición desde el paradigma de integración hacia el de inclusión, aunque aún resiste en ciertas cuestiones. Por eso vimos oportuno agregar un tercer modelo, el pendular.

La posibilidad de entrevistar a docentes y analizar en profundidad sus discursos, en articulación con la teoría brindada por la universidad durante nuestra formación, sumado al trabajo grupal y la guía continua de nuestra tutora, favoreció nuestro desarrollo como

profesionales. Esto repercutió en nuestras vidas personales y profesionales, permitiendo revisar nuestras representaciones sociales sobre la discapacidad, los/as docentes y la PPI.

A modo de cierre, y basándonos en los resultados del análisis del presente trabajo final de egreso, planteamos interrogantes que no supimos solventar durante la investigación y otros que surgieron como nuevos, a medida que fuimos avanzando en la investigación. Ante la gran cantidad de documentos destinados a la guía u orientación de docentes para la práctica inclusiva, y las respuestas de los/as docentes durante las entrevistas nos preguntamos:

¿De qué modo se puede fortalecer la correspondencia entre la teoría y la práctica en materia de inclusión? ¿Es responsabilidad únicamente del/la docente que el/la alumno/a con PPI reciba una enseñanza inclusiva, aún sin haber recibido la formación correspondiente sobre el tema? ¿O es trabajo de los entes gubernamentales asegurarles a todos/as los/as jóvenes de la Argentina una educación de calidad?

Traspolando esta situación a toda la sociedad y sabiendo que es responsabilidad de la comunidad en general el ser garante de una sociedad respetuosa e incluyente desde la diversidad, ¿Recibimos todos/as la formación e información para hacer realidad una educación inclusiva para todos/as los/as estudiantes?

Estas preguntas nos quedarán resonando y serán nuestro motor para continuar pensando una y otra vez a la discapacidad en su relación con el universo educativo.

Entendemos que los interrogantes son necesarios para tomar nuevas medidas y llevar a cabo un cambio, ya que al cuestionar nuestros propios instituidos podemos llevar a otros/as a cuestionarse sus propias acciones y pensamientos sobre el tema. Sabemos que no resultará un camino fácil ni plano, sino que se presentarán muchas contradicciones y dificultades. Sin embargo, esto nos llevará a nuevos modos de pensar la realidad.

## **3.2 Implicaciones individuales**

### **3.2.1 Implicación Évelin Guantay**

El armado de este trabajo final de egreso comenzó en el año 2020, en medio de una pandemia que revolucionó todas las áreas de nuestra vida. Una de ellas, la educación. Lo presencial no tiene lugar en este trabajo, ya que desde la construcción del proyecto hasta su conclusión se llevó a cabo de forma virtual.

Tuve la oportunidad de encontrarme con compañeras que transitaban experiencias o compartían cuestionamientos similares con respecto a la discapacidad, educación e inclusión. Estas experiencias, especialmente los cuestionamientos, fueron lo que nos impulsaron a comenzar este recorrido. Por mi parte me encontraba trabajando como maestra de educación inclusiva y durante mis jornadas de trabajo ocurrían situaciones que me llevaban a interrogar el rol del/ de la docente y su compromiso con los estudiantes que contaban con proyecto de inclusión. Y estas experiencias me llevaron, a la vez, a ver con ojo crítico la manera que tienen las personas de entender la discapacidad y cómo repercute en su conducta.

Comenzamos con el trabajo de campo. En un primer momento, creía que se podían categorizar las representaciones sociales de los/las docentes entrevistados/as dentro de los diferentes paradigmas vistos durante la formación de grado: integración e inclusión. Pero al analizar las entrevistas, eso no fue posible. Ninguna podía clasificarse en uno u otro paradigma. En medio de los discursos se evidenciaban simultáneamente posturas inclusivas e integradoras. Y para identificarlo fue enriquecedor analizarlo junto a mis compañeras y la supervisión de Trinidad. Otras miradas, otros puntos de vista siempre resultan más fructíferos. Comencé, debo reconocer, con muchos prejuicios, pero durante el transcurso del trabajo fui cuestionando mis propias representaciones sobre la discapacidad ¿Qué entiendo por discapacidad? ¿Cómo son mis prácticas en el aula?

Con el análisis nos atrevimos a agregar un tercer postulado “vacante”, en transición.

A pesar de tantos avances para una educación inclusiva, sigue existiendo un modelo de escuela que tiene efectos de integración en la práctica. Y luego del diálogo con los/las docentes entrevistados/as, me atrevo a mirarlo como un vaso medio lleno y a decir que estamos en vías de...

Un aula inclusiva es posible y requiere siempre de un trabajo en conjunto que no tiene lugar solo en el aula, sino en la sociedad y el Estado. ¿Esto ocurre en la actualidad? ¿En qué ámbitos? ¿De qué manera? Gracias al análisis de las entrevistas realizadas, estoy más convencida de que estas preguntas deben responderse desde el concepto de representaciones sociales, que nos permiten reconocer e interpretar los modos y procesos de constitución de pensamiento y conducta social.

Este trabajo fue una oportunidad de aprendizaje. Un espacio para intercambiar y construir conocimiento con mis compañeras y colegas. Hubo un crecimiento personal y profesional, siempre gracias a un otro que interviene e interactúa. Pudimos trabajar en equipo, superar los

obstáculos que se fueron presentando y darnos apoyo cuando para una el camino era dificultoso.

Haber llegado hasta acá me brindó herramientas para comprender a los/las docentes en su práctica. Como psicopedagogas/os podemos acompañarlos/as y brindarles recursos en un trabajo en conjunto. Salir del discurso de la normativa y empezar a hacer y vivir la inclusión.

### **3.2.2 Implicación Sofía Maunier**

En un comienzo me sentí muy emocionada por trabajar con el tema de discapacidad, porque estoy dentro del campo hace algunos años ya. Esto venía acompañado de muchos prejuicios que debí dejar de lado durante el recorrido de la tesina, y aunque no fue fácil, creo haberlo logrado.

Pensé muchas veces que sería evidente la representación social que tendría cada profesor/a sobre la discapacidad, ya que muchas veces cuando trabajaba, notaba ciertas actitudes o verbalizaciones que me llamaban la atención. Pero no fue así y al notarlo con mis compañeras de equipo y no saber qué camino tomar, fue importantísima la mirada de la tutora.

Fue imprescindible poder entender que la tesina debía dar cuenta de todo nuestro recorrido, no tenía que ser un trabajo lineal. Tenía que ser fruto de lo estudiado y si debíamos hacer cambios los haríamos para reflejar lo sucedido. Y así hicimos y fue muy enriquecedor poder agregar categorías, modificar luego del análisis y construir juntas postulados teóricos impensados anteriormente.

Las representaciones sociales son aún más implícitas de lo que creía, y darme cuenta de esto fue muy favorecedor para poder mirar mi propia práctica y todo lo que me rodea en el ámbito de la discapacidad.

Gracias al arduo trabajo con mis compañeras, pudimos crear y reconstruir pensamientos ya que entendimos que las representaciones sociales no eran algo acabado ni homogéneo. Nadie piensa y/o actúa en base a una sola representación de algo. Estamos inmersos en mucha información y eso hace que nuestros pensamientos vayan variando, fluctuando y cambiando constantemente.

Con el análisis de las entrevistas, y escuchando a los/as profesores/as de secundaria, pude empatizar con sus desafíos diarios y eso fue lo más valioso que conseguí de esta tesina. Poder entender que muchas veces realmente no tienen herramientas y actúan como mejor les parece. Lógicamente hubo muchos momentos en los que con mis compañeras no estábamos de acuerdo, y ese intercambio me enriqueció muchísimo. Cada postura o marco teórico planteado, me ayudó a reflexionar y cuestionar lo que pensaba.

Me queda resonando el trabajo de los entes gubernamentales para con los docentes, ¿No es realmente importante ocuparse de la temática de la discapacidad? Ya que cada vez hay más personas con MAI o con necesidades educativas diferentes, ¿no debería ser un tema de agenda?

Con alegría podemos decir que el paradigma está cambiando y las personas con discapacidad están cada vez más incluidas en las escuelas convencionales. Esto es gracias a los/as docentes, que utilizan su tiempo personal en capacitarse y en intentar romper con lo instituido y las burocracias generales del sistema educativo.

### **3.2.3 Implicación Eliana E. Quirós**

Volviendo a los inicios del proceso de trabajo que ha significado esta presentación, lo primero que me surge es la elección del tema de investigación. Fue la primera llamita que nos movió a querer conocer, para así intentar comprender mejor, los procesos de inclusión que se dan en el ámbito escolar.

En lo personal, me sucedió que, al adentrarnos en el tema, todo fue más amplio y complejo que lo que aparentaba cuando observaba el tema con cierta distancia del mismo. Si bien me encontraba trabajando, en ese momento, dentro de una escuela y me sentía cercana a los casos de inclusión, cercana a los/as docentes, al adentrarnos en la investigación el abanico de complejidades se abría, generando sensaciones diversas. Por un lado, más curiosidad por seguir conociendo, pero también la impresión de que había muchas más cosas que sucedían en estos “casos” donde se ponían en juego procesos de inclusión, y que sería complejo abarcar ese conocimiento.

No obstante, paso a paso, a medida que con mis compañeras fuimos analizando, desglosando cada entrevista, cada discurso, lo dicho, no dicho, etc. el panorama se fue aclarando. La complejidad se instaló, pero ya no como una problemática para poder comprender las representaciones sociales de los/as docentes en cuestión, sino como un lente a través del cual debíamos abordar el trabajo en su totalidad. Especialmente, los apartados de análisis y conclusiones.

Así, adoptando a la complejidad como eje de todo análisis, sucedió que la hipótesis que planteaba una cuestión lineal entre dos categorías: integración/inclusión, nos comenzó a sonar algo reduccionista. Los resultados del análisis conjunto, nos iban llevando hacia otro lugar.

Nos adentraban aún más en un espacio complejo, donde los/as mismos/as docentes que decían no estar preparados para abordar la educación de alumnos/as con discapacidad, relataban experiencias desarrolladas por ellos mismos/as en los que habían puesto en juego su creatividad, formación y dedicación generando propuestas pedagógicas por demás inclusivas. Así fue que llegamos al nuevo paradigma intermedio que se describe en el trabajo.

En el camino, en lo personal, he desechado muchos prejuicios. Yo creía que la visión de los/as docentes acerca de la inclusión, tendría una connotación más negativa, tal como planteamos, desde un paradigma de integración. Esperaba encontrar más quejas, porque eso observaba en los pasillos, por ejemplo, de la escuela. Creo que la instancia de frenar ante una entrevista, ante alguien que se interesa por lo que a cotidiano pasa el/la profesor/a en su tarea, ha predispuesto a la autorreflexión. Esto me lleva a pensar en la importancia de los espacios reflexivos dentro del ámbito docente. Si bien, como se ha observado, la formación docente aún deja huecos significativos en el área de la discapacidad, pienso que hay muchos recursos que los docentes poseen, debido a sus estudios y experiencia. Sería un espacio enriquecedor que, entre ellos/as, puedan compartir todo ese saber.

Avanzando un poco en lo personal del proceso de elaboración de este trabajo, claro que mientras todo esto se desarrollaba, iba sucediendo la vida laboral, afectiva, familiar de uno mismo. En cuanto a lo laboral, cambié de trabajo en el transcurso, me alejé del ámbito escolar, adentrándome en la clínica. Esto me dio también otra mirada, de mayor distancia sobre el tema. En el medio, los cambios que la pandemia por COVID nos ha traído. El trabajo lo hemos realizado 100% de forma virtual; con los beneficios y contras de ello. Cambios personales y profesionales fueron parte de todo este proceso.

En cuanto al grupo de trabajo, puedo afirmar que han sido un gran apoyo durante todo el proceso. Siento que nos hemos complementado sin dificultad alguna, compensando entre las tres, las energías de cada una según el momento que se iba atravesando. El período de licenciatura lo hemos cursado de manera virtual. A mis dos compañeras no las conocía de los cuatro años anteriores, sino que me sumé a ellas durante la cursada del seminario de tesina. Por lo cual, tuve incertidumbres respecto a esto, cómo podríamos discutir las diferentes posiciones. Al día de hoy, puedo afirmar que sorteamos, juntas como grupo, cada uno de los obstáculos que pudieran surgir. Esto no habría sido posible sin el acompañamiento de Trinidad como tutora, ayudándonos a darle forma a las ideas y generándonos nuevos interrogantes que nos llevaran a “crecer” en conocimientos.

De este trabajo me llevo nuevas formas de pensar el ejercicio docente respecto a las prácticas inclusivas, y con esto, nuevos interrogantes, ganas de seguir escuchando experiencias y seguir trabajando en esta hermosa profesión para dejar el pequeño granito de arena que lleve a reflexionar sobre la propia práctica en educación; la convicción de que la realidad no puede sino pensarse desde el paradigma de la complejidad.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

-Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. ¡La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional!", en revista Perfiles Educativos

-CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines versión 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0).

- Castoriadis, C. (2004). Lo imaginario: la creación en el dominio histórico social. En C. Castoriadis, Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto (págs. 64-77). Barcelona: Gedisa

-Castorina J., Barreiro A., y Toscano A. (2005), cap. 8. "Construcción conceptual y representaciones sociales, el conocimiento de la sociedad". Miño y Dávila Ediciones. Buenos Aires.

-Dirección General de Cultura y Educación Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, (2019). Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos. Extraído el 23 de agosto del 2020 desde:

[http://abc.gob.ar/especial/sites/default/files/guia\\_de\\_politica\\_educativa\\_inclusiva\\_-\\_dgcy\\_e\\_2019\\_0.pdf](http://abc.gob.ar/especial/sites/default/files/guia_de_politica_educativa_inclusiva_-_dgcy_e_2019_0.pdf)

-Dirección General de Cultura y Educación. (2010). Educación para la inclusión. Extraído el 26 de octubre del 2020 desde:

[http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/fueraSerie/libro\\_inclusion.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/fueraSerie/libro_inclusion.pdf)

-Ferreira, M. A. V. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17(1), 221 - 232. Extraído el 26 de octubre del 2020 desde:

<https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808120221A>

- Festa, M. (2005). "Hacer visible lo invisible para poder pensarlo. Algunas consideraciones sobre pobreza, discapacidad y comunidad." Buenos Aires, Argentina. Organizado por Asociación AMAR; 1\* Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad,

2\* Encuentro Nacional de Familias de Personas con Discapacidad. Extraído el 20 de septiembre de 2020 desde:

<https://www.areapsicopedagogica.com.ar/plat2/index.php/psicopedagogia-en-contextos-sociales-adversos/sociedad/717-consideraciones-sobre-pobreza-discapacidad-y-comunidad>

-Filidoro, N. (2003). Nuevas formas de exclusión. Educación especial. Tomo 49. Buenos Aires: Noveduc.

-Garnique F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. Perfiles Educativos, XXXIV (137), 99-118. [Fecha de Consulta 27 de Octubre de 2020]. ISSN: 0185-2698. Extraído el 16 de septiembre de 2020 en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13223062007>

- Garnique F., Gutierrez V. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. ISSN:2027-1174. Pontífica Universidad Javeriana. Colombia. Extraído en agosto de 2020 en: <http://www.redalyc.org/articulo.os?id=281022848004>

-Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN 13688. Extraído el 30 de agosto de 2020 desde: <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>

-Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión para la Cultura y la Educación. Revista Universitaria de Investigación, 6(1), 107-132.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos - I.N.D.E.C. Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2018. Extraído el 20 de septiembre de 2020 desde: [https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio\\_discapacidad\\_12\\_18.pdf](https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf)

-Levin, E. (2003). “Discapacidad. Clínica y educación. Los niños del otro espejo”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Nueva Visión. Capítulo 10. Los niños de la otra escolaridad.

-Ley N° 13.688. Ley provincial de educación, Buenos Aires, Argentina, 10 de julio de 2007. Extraído el 20 de septiembre de 2020 desde: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/B17Ejhz0.pdf>

-Ley N° 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Buenos Aires, Argentina, 6 junio de 2008. Extraído el 20 de septiembre de 2020 desde: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

- Marchesi, Á.; Blanco, R, Hernández, L. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid. Organización de estados iberoamericanos.

-Müller, M. (2013). Anexo 1. Formación y actualización docente y psicopedagógica. En Aprender para ser. Buenos Aires. Ed. Bonum.

-Müller, M. (2013). Cap. 1. La psicopedagogía y los psicopedagogos. En Aprender para ser. Buenos Aires. Ed. Bonum.

-Palacios A. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En colección Cermi N° 36. Madrid. Ed Cinca.

-Pantano Liliana (2008). Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad1. Centro de Investigaciones Sociológicas. Departamento de Sociología. FCSE. UCA /CONICET. Documento de trabajo.

-Pantoja Cecilia (1992). En torno al concepto de vocación... Revista Educación y Ciencia, Vol. 2 N° 6.

-Pérez de Lara, N. (1995). La capacidad de ser sujeto. Editorial Laertes. España.

-Resolución N° 311/16 (2016). Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación. Bs. As. Extraído el 20 de septiembre de 2020 desde: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_311-16.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf)

-Resolución N° 782/13 (2013). Establece el accionar del acompañante/asistente externo dentro de las instituciones educativas. DGCYE. Bs. As. Extraído el 25 de septiembre de 2020 desde:

[http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/resolucion\\_ndeg\\_782\\_13\\_establece\\_el\\_accionar\\_del\\_acompanante\\_asistente\\_externo\\_dentro\\_de\\_las\\_instituciones\\_educativas.pdf](http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/resolucion_ndeg_782_13_establece_el_accionar_del_acompanante_asistente_externo_dentro_de_las_instituciones_educativas.pdf)

-Resolución N° 1480/2011 (2011). Guía para la investigación en seres humanos. Ministerio de Salud. Bs. As. Extraído el 25 de septiembre 2020 desde: [http://www.uba.ar/archivos\\_secyt/image/Resolucion1480-11%20Naci%C3%B3n.pdf](http://www.uba.ar/archivos_secyt/image/Resolucion1480-11%20Naci%C3%B3n.pdf)

- Resolución N° 1664/17 (2017). Aprueba el documento “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia. Aprueba “Documento de orientación.” DGCYE. Bs. As. Extraído el 15 de septiembre 2020 desde: <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Vwy9yXSW.html>

-Rocha, M. (2013): Discapacidad, OV y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía. Capítulo “[1] La elección y la discapacidad. ¿Dónde está el sujeto que elige?” Editorial: Laborde. Páginas 39-49

-Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B. y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. Ciencia, docencia y tecnología, Argentina. Vol. 20 Núm. 39, Pág. 87-105. Extraído el 22 de agosto del 2020 desde: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14512426004.pdf>

-Ruiz Hernandez, J. D (2016) ¿Por siempre niños? Corporalidad y discapacidad intelectual. Una aproximación sociológica al cuerpo discapacitado. Extraído el 10 de septiembre del 2021 desde: <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12956/Corporalidad%20y%20discapacidad%20intelectual.pdf?sequence=1>

-Sánchez Pérez, M. H. (2010). Habilidades de la comunicación. Quito, Ecuador: Corporación para el Desarrollo de la Educación Universitaria - CODEU

-Silberkasten, M. (2014): La construcción imaginaria de la discapacidad: una excusa para una articulación discursiva. Artículo en Topía revista.

-Skliar, C. (2002) “¿Y si el otro no estuviera ahí?” Cap. 4. Acerca de la anormalidad y de lo normal. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

-Souza Minayo, M.C.; Ferrerira deslandes, S.; Gomes, R. (2002) Cap. 3. Trabajo de campo: contexto de observación, interacción y descubrimiento. En Investigación social, teoría, método y creatividad. Editorial Lugar. Buenos Aires.

-Story, M. F.; Mueller, J. L.; Mace, R.L. 1998. The Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities. National Institute on Disability and Rehabilitation Research, U.S. School of Design at North Carolina State University.

-Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia, febrero 2010, Santa Rosa, La Pampa.

-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2010) Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad- SIRIED; Propuesta Metodológica. Santiago de Chile.

-Velarde L., V. (2012): Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. Revista empresa y humanismo; Vol. XV, N° 1. Págs. 115-136. Extraído el 22 de septiembre del 2020 desde:

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

-Verdugo Alonso, M. Gutiérrez Bermejo, B. (2009). Cap. 1. Discapacidad Intelectual: un cambio de paradigma. En Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid, España. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya S. A.)

## 5 ANEXO

### 5.1 Entrevistas

#### Entrevista N° 1

E: Entrevistadora

T: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Qué materia dictas?

T: Prácticas del lenguaje y literatura.

E: ¿Hace cuantos años ejerce tu trabajo y dónde?

T: 22 años, y en este momento solamente en dos escuelas. (Rubén Darío y Belgrano)

E: ¿Cuántas horas a cargo del mismo curso estás semanalmente?

T: Como máximo cuatro horas reloj. Depende del curso. Literatura tienen dos o tres horas. Pero los más chicos, cuatro horas. Estoy en todos los años de secundaria.

E: ¿Dónde te formaste?

T: El profesorado lo hice en el Instituto Santo Tomás de Aquino que está en San Martín. La licenciatura, que todavía tengo que terminar, en la UNSAM. Y después tengo posgrados, postítulos y demás.

E: ¿Contas con alumnos con Propuesta Pedagógica para la inclusión?

T: Sisi.

E: Podemos comenzar entonces. ¿Qué implica, a partir de tu experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

T: Para mí implica un enorme desafío, desde lo personal y profesional. Desde los dos lados. La realidad es que es un aprendizaje constante. Cada chico con inclusión es un mundo distinto. No sirve el libreto. Así que en realidad depende mucho también de la mamá, de la maestra integradora. Después de tantos años, para mí es fundamental la maestra que tengas para acompañar y eso va a determinar mucho: si va a haber verdadera inclusión o simplemente un recorte de contenido y un como sí.

E: ¿Desde el área curricular, cómo es acompañar a alumnos/as con PPI?

T: Mi materia es muy maleable, por lo cual supongo que es más sencilla que otras materias más duras. Desde la literatura es mucho más simple. Por ahí es cuestión simplemente de... no de recortar textos, pero sí trabajarlos desde otros lugares. Hubo chicos en donde sí tuve que cambiar los textos, por el tema de la extensión y del abrumo que significaba la extensión de

una novela. Pero es una materia que invita mucho a jugar: desde el taller de escritura. El taller de escritura motiva mucho a los chicos con inclusión. Trato de trabajar con las profes de dibujo si hay o las profes de música. Entonces creo que mi materia es bastante flexible.

E: ¿Qué propuestas lleva adelante con el grupo cuando hay este tipo de diversidad en los/as estudiantes?

T: Trato que no haya diferencias. Siempre estoy pensando estrategias. Siempre tengo miedo de exponer a los alumnos. Soy muy cuidadosa con los chicos integrados porque siempre tengo miedo de marcar la diferencia. Que la hay, porque en realidad negarnos tampoco es bueno para ellos. A veces el peor error es cuando uno niega la diferencia. Pero si tratar de hacer algunas propuestas donde ellos puedan sobresalir y destacarse. Siempre hay algo. Tienes que buscarle la vuelta.

Insisto. La clave es la maestra integradora. Nosotros sin una maestra integradora no podemos hacer nada. La verdad es que yo soy de consultar, preguntar ¿a vos qué te parece? Ella es especialista en esto. No me mando sola.

Como te digo. Cada alumno incluido que tuve es un mundo distinto. Ninguno fue igual a otro. No puedo usar las mismas cosas que usé con uno con otro. Es conocerlos. Si ya los conoces hace años es automático.

En el 2019 tenía un nene que tenía conductas psicóticas. No tenía maestra integradora, sino acompañante terapéutico y no le llegaba por ningún lado y se brotaba. Un día hablando con él me dijo que le gustaban las historietas. Y le compré un libro de historietas y un cuaderno. Todas las clases trabajamos en base a eso. Así logré que a fin de año tenga un cuaderno completo con sus actividades. Y él estaba re feliz. Y con él no hice nada de lo curricular, pero en las otras materias directamente no hacía nada.

Yo me fui tranquila. A fin de año revisé... tendría que, pero no tuve tiempo.

E: ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI?

T: Te soy honesta: algunas son planificadas, otras van surgiendo. Por lo general lo que trato es preguntarle a la maestra integradora. Por ejemplo, en este momento tengo mellizas que tiene retraso madurativo y lo que les cuesta es enfrentarse a muchas consignas de corrido. Entonces trabajan exactamente lo mismo porque lo pueden hacer, pero las abrumba la cantidad. Entonces les voy dando las fotocopias en partes.

Voy planificando actividades en base a sugerencias de las maestras y por lo general en los cursos donde tengo chicos integrados adelanto ciertas cosas. Si sé con qué texto voy a trabajar se lo adelanto a la maestra integradora, le consulto o lo vemos juntas.

E: ¿Cómo realiza el seguimiento de estas actividades?

T: Mira por lo general trato de tener con los chicos un cuaderno especial para ellos para poder ir llevándolo que pueda ir yendo y viniendo. La devolución es constante. No corrijo, no marco errores. Lo que sí digo es "mejoremos tal cosa" o algo así.

Si hacemos trabajos evaluativos... yo no le digo prueba para que no suene tan violento, en vez de ponerle mal, le voy dando pistas y se los devuelvo para que lo resuelvan. Y si vemos que eso no dio resultado, se busca otra estrategia.

E: ¿Las actividades que realiza para el/la alumno/a con PPI siempre fueron las mismas o fueron cambiando con el tiempo? ¿Notó cambios durante la virtualidad?

T: Te voy a ser honesta. La virtualidad fue un "como sí".

Tuve pocos chicos integrados. Con uno de ellos ya nos conocíamos de otros años. A él le encantó la virtualidad porque tiene Asperger y su gran problema es la socialización. Entonces en el zoom estaba en sus anchas, no tuvo problema.

Pero sí tuve un nene que no prendió la cámara ni los micrófonos. Jamás escuché su voz y los trabajos que recibí eran realizados por la madre. Con ese nene no se pudo hacer nada. Era un hagamos de cuenta que estamos integrando. Por suerte fueron los únicos dos casos que tuve el año pasado.

Este año tengo varios.

E: Hoy en día, según tu experiencia, ¿hay alguna que resulte mejor para la apropiación de contenidos en estos/as alumnos/as con PPI?

T: Desde mi materia el taller de escritura. A principio de año les hago hacer a todos un cuaderno que se llama "el diario de escritores" y ahí se hacen distintas actividades vinculadas a las habilidades sociales y a contenidos de mi materia. Entonces el taller de escritura siempre es una oportunidad para desarrollar la creatividad. A veces los chicos integrados son más resistentes, pero con el tiempo ceden y les gusta.

E: ¿Cuáles son las dificultades que surgen al trabajar con alumnos/as con PPI? ¿Cómo las resuelve o cómo aprendió a llevarlo adelante?

T: El tiempo es fundamental. Yo creo que debiera haber un espacio en el que pudiera encontrarme con la integradora para trabajar juntas. Con las maestras integradoras hablo por WhatsApp fuera de horario. A veces apelando a su buena voluntad. Sé que no está bien, pero es el único momento que tengo para comunicarme.

Un espacio a solas con los chicos también porque yo me quedo en el recreo entre medio de los gritos y el pibe que también quiere estar en el recreo. Trato a veces para no exponerlo esperar al recreo para que esté solo porque es un chico de secundaria. Para un chico de secundaria, el

tema de la maestra integradora es complicado. Ya empiezan a tener vergüenza y no es como en primario.

Por eso busco el momento de recreo y solo cuento con ese momento porque ya termina mi hora y tengo que ir a otro curso o a otra escuela.

También está el tema de la formación. Creo que voy a terminar de entender qué es la inclusión el día que me jubile. Yo no tuve formación en inclusión. Fui aprendiendo a los tumbos y muchas veces de las maestras integradoras.

Están las maestras integradoras del estado que nunca llegas a conocer y los pibes tampoco. Es esa que te manda un mail una vez cada dos meses y te pregunta cómo está el chico. Y yo les termino contestando "todo bárbaro" y no les puedes pedir nada. Y ahí estás librada al azar. Si maso menos tienen alguna dificultad que alguna vez ya tuviste con otro estudiante, genial porque algunas herramientas tenes. Sino a la suerte. Se recurre a la directora que tiene mucha formación y eso ayuda.

E: Según las estrategias que utilizas con estos alumnos/as, te parece que son suficientes? ¿Crees que necesitas algo más para poder acompañar a tus alumnos/as con PPI? ¿Cuánto tiempo te insume todo esto?

T: No. No porque a veces las mismas maestras integradoras entienden integrar por recortar contenidos. Y eso me violenta por mí porque lo siento como una falta de respeto hacia mi trabajo y me pone mal por el pibe. Es como tirarlo a menos. Yo siempre le digo a mis alumnos: preocupense el día que no me preocupe. El día que me dé lo mismo que estén sentados al fondo sin hacer nada. A mí eso no me gusta.

Es muy utópico. La inclusión es maravillosa pero bien entendida. Pero con honestidad te diría que en el 50 o 60% de los casos termina siendo un hagamos de cuenta, llenemos carpetas para que los padres vean que hace algo.

He escuchado a docentes diciendo "ponelo a dibujar". Pero por falta de herramientas porque llega un momento que no sabes que hacer. Entonces los docentes no tenemos formación que tendría que haber en los profesados porque faltó la maestra integradora y qué haces. Porque no están en todas las clases. Yo por ahí las veo una vez cada tres semanas.

E: ¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted?

T: Si está la maestra integradora recorro a ella. Sino lo vuelvo a explicar o me quedo un rato a solas.

E: ¿Y si no logra que los alcance en todo el trimestre?

T: ¿La verdad o lo que debería suceder? Algunas veces es porque estamos yendo mal entonces trato de buscar estrategias distintas. Me pasa a veces con literatura, donde hay textos muy complejos y busco otros que no cambien la temática. Trato de no dar cosas distintas, sino que pueda ver lo mismo que los demás con otra llegada.

E: ¿Qué sentís cuando surgen estas cuestiones?

T: Espantoso, espantoso. La verdad es que cuando yo los veo..., ahora me viene a la mente a Ramiro que tiene Asperger que por ahí cuando no entiende algo se angustia un montón, no me siento cómoda, no me da igual. Por lo general hago eso: me quedo después de hora, nos sentamos o le digo que espere a la maestra integradora y lo vemos entre los tres.

E: Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el alumno sin PPI y el que tiene PPI?

T: Sí, algunos son muy obsesivos. A veces tengo la sensación de que por ahí algunos cuando ya llegan a la escuela secundaria bajan un poco los brazos. Ya llegan medio desmoralizados. Tienes el pibe que no quiere que haya una diferencia y otros que están desganados.

E: ¿Cómo entedés la discapacidad? ¿Qué significa para vos?

T: Yo creo que discapacitados somos todos. Yo soy una discapacitada motriz para hacer cosas con las manos. La palabra choca un poco. Yo soy discapacitada en mil cosas. Creo que todos tenemos una discapacidad. Es como la falta de capacidad para hacer algo.

Yo la tengo. Con la motricidad fina tengo una discapacidad, con la pronunciación de la R tengo una discapacidad. Seguramente hay algunas que son más evidentes por ahí.

E: ¿Cómo crees haber llegado a este pensamiento?

T: Porque tengo un hijo que tiene problemas en la motricidad fina y ya está en la facultad. Cuando estaba en jardín de infantes, en sala de tres, había hecho para el día de la madre un dibujo y la maestra le dijo "esto es un mamarracho" y mi hijo tiene veinte años y cada vez que hace algo dice eso: "esto es un mamarracho" y nunca quiso dibujar. Hoy está en la facultad, estudia, tiene una letra ilegible. Lo padeció y lo padecemos durante la escuela. Era rogar que lo dejen escribir en imprenta y no en cursiva.

Ser mamá me hizo entender que detrás de un alumno hay un pibe. Entonces a mí me impacta mucho. Puedo ser muy dura a veces, pero ya con los años, hay cosas que me impactan mucho porque las viví del otro lado.

E: ¿Recurriste a formarte para acompañarlo, tanto a él como a tus alumnos?

T: No, no hice ninguna formación en eso. Un horror. Siempre realicé postítulos que tienen que ver con los derechos humanos.

E: Bueno, esa fue la última pregunta. Muchísimas gracias por tu disposición.

T: No, de nada.

## **Entrevista N° 2**

E: Entrevistadora

V: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Qué materia dicta?

V: Matemática

E: ¿Hace cuantos años ejerce en su/s trabajo/s y dónde?

V: Hace 32 años y los últimos 27 años fueron en Villa Ballester

E: ¿Cuántas horas a cargo del mismo curso está semanalmente?

V: 6 horas.

E: ¿Dónde se formó?

V: Instituto nacional superior de profesorado: Joaquín V. González

E: ¿Tiene alumnos con Propuesta Pedagógica para la inclusión?

V: Sí, tengo. hay algunos que se fueron sumando en esta pandemia, chicos que no tenían algún inconveniente, y ahora se sumaron otras cosas no solo aprendizaje. Perdí la cuenta. Con MAI tengo uno solo este año, pero con acompañantes externos o alguna asistencia fuera del colegio tengo muchos más.

E: ¿Qué implica, a partir de su experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

V: ¿Depende, depende de lo que tenga cada uno no? He tenido alguno con un problema motriz, y él quería participar pasando al pizarrón y él no tenía la estabilidad para hacerlo. Así que para mí fue... yo estaba muy muy estresada porque por un lado uno quiere que sea, quiere que participe y quiere que se integre y por otro uno se da cuenta que no está preparado, porque yo... después... él fue el primer alumno que tuve así con integración. El que haya una MAI es mucho más sencillo, porque yo le envío las evaluaciones y el evalúa cortarlas, o que tenga material teórico, o en partes o trabajan durante la evaluación. Durante las clases uno está explicando y todos prestan atención, ¿no? Uno trata ahí de no hacer diferencia, y después si, en el momento de la evaluación se toma lo básico o lo que cada uno tenga. Más que nada es trabajar con el MAI para la adaptación.

E: ¿Desde el área curricular, como es acompañar a alumnos/as con PPI? ¿Qué propuestas lleva adelante con el grupo cuando hay este tipo de diversidad en los/as estudiantes?

V: Y mira, la verdad, es un trabajo extra, ¿no? Uno trata de hacer foco en lo más importante, yo no tengo que hacer una planificación, antes si había que hacer una planificación especial para cada chico y tuve uno que había cosas que eran imposible que él lo supiera, él no podía avanzar, encima matemática cada vez es más abstracto, asique depende cada diagnóstico yo ahí tenía que sacar de la currícula. Depende de cada caso, y lo más importante es tratar de fomentar la habilidad de cada uno, a veces había chicos que les costaba mucho la matemática y uno al no querer darle ese contenido lo limita porque al final puede resolverlo. Entonces a veces está bueno, como desafío, proponérselo. Está bueno ver cada característica de cada chico.

E: ¿Tu propuesta sería esa, fomentar la habilidad de cada uno/a?

V: Si, te soy sincera, teniendo cursos tan numerosos, y pensá que matemática es una materia que generalmente cuesta, entonces mismo me pasaba que a veces lo que le dábamos, estos tips como por ejemplo tener la teoría, lo fui adoptando para los chicos que no tenían necesidades especiales, porque como que también los chicos lo necesitaban y les venía bien. Entonces algunas cosas las fui incluyendo para todos. En general cuesta, aunque no tengas un chico con necesidades especiales, pero tenes que cada chico es un mundo. Entonces tenes que ir viendo, bueno este puede un poquito más, entonces lo exijo un poco más, este menos... y así. Lo ideal sería tener quince chicos y ahí uno podría trabajar mejor, pero bueno, uno hace lo que puede, trata de no frustrarlos, de incentivarlos, de cuando hacen cosas bien los felicito o le digo que se lo explique a otro compañero. Esas cosas para la autoestima son muy importantes. Asique bueno, el ser docente hoy, es mucho más complicado que lo que era hace unos años y parece que antes trabaja con el grupo, quedaban algunos... pero hoy en día, trabajar con cada uno es una tarea muy ardua, por eso hay que hacerse de vocación porque si no uno no la pasa bien. Yo la verdad que disfruto de ver como cada chico va avanzando, hay algunos con integración que egresan, otros que a veces no terminan, porque bueno son distintas las situaciones. Lo que a mí me preocupa a veces es la parte social, ¿viste? Porque a veces los chicos como están con la maestra (se refiere a la MAI), la parte social se ve afectada. A mí me preocupa la parte social. Por ahí uno como adulto va buscando, pero ellos... es más complicado. A veces yo pienso, a una alumna yo le doy una prueba especial ¿viste? Y ellos como que miran, igual saben, pero bueno también ellos tienen que entender que hay distintas situaciones y que hay que contemplar cada situación. Es un tema, que no siempre se aclara, yo a veces, obvio que para eso está el equipo pedagógico o la preceptora, pero a mí me parece muy importante que

los chicos sepan. A veces es medio difícil porque uno no quiere meterse, hasta qué punto... pero bueno.

E: ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI?  
¿Cómo realiza el seguimiento?

V: Y bueno, yo me voy fijando. Por lo general nosotros usamos un libro y ahí me voy fijando cuáles actividades puede hacer y cuáles no. Igual en lo que es el trabajo en el aula siempre uno trata de hacer una síntesis, para que se quede con lo más importante. Los temas son los mismos, pero bueno, depende del alumno porque hay algunos con integración que hacen la misma prueba porque no tienen un gran desfasaje, y hay otros que yo les tenía que hacer una ejercitación totalmente diferente, o algún Trabajo Práctico y sacarle todo.

E: Y en ese caso, si no hay MAI, ¿lo tenes que hacer vos no?

V: ¿Sí sí, es un trabajo... pero bueno viste? Uno trata que bueno que pueda terminar la secundaria para después seguir con algo... lo que pasa es que yo creo que uno se fue preparando, nos han dado cursos charlas, pero en realidad uno no está preparado. En el profesorado no se hablaba de integrar, imagínate hace cuantos años me recibí yo, y uno capaz piensa que está haciendo bien las cosas y en realidad no lo estás beneficiando, porque también tenerlo en una cajita de cristal, y este chico va a salir a la vida... y uno tiene que prepararlo, hay que ir fortaleciéndolos para conseguir un trabajo, o hacer un oficio, como que queda claro que no todos están para seguir la universidad, pero bueno, lo que sea, que lo hagas bien y bueno eso, ir fortaleciéndolos. Si no creas chicos muy dependientes y yo en eso, trato de que ellos vayan siendo... A veces mmm pienso, entonces los siento y les digo "a ver, pensalo" y al final lo sacan solos y les digo, ¿viste? Mira si yo te decía la solución, mira ahora la alegría que tenes. A veces hay que decir, bueno, no importa si te equivocas. Esto siempre, ¿no? ¿El error se súper valora porque siempre te va a llevar a volverlo a pensar, y bueno esto es fortalecerlos viste? Bueno no me acuerdo cuál era la pregunta inicial ja ja

E: ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI?  
¿Cómo realiza el seguimiento? y si hay MAI, ¿le haces vos el seguimiento o directamente el MAI?

V: Vamos viendo, con la maestra como la ve con este tema y nada, si, ella hace el seguimiento. Digamos, yo voy viendo si entiende o no entiende, pero los cursos son bastante numerosos y tenes que ver cada uno qué es lo que hace y estar atento a cada uno así que

bueno, eso, a veces es medio complicado el tener muchos alumnos, pero bueno, ahí vamos, vamos avanzando...

E: ¿Las actividades que realiza para el/la alumno/a con PPI siempre fueron las mismas o fueron cambiando con el tiempo? ¿Notó cambios durante la virtualidad?

V: Si, yo, voy cambiando sino estaría... imagínate con tantos años trabajando, entonces cambio las estrategias y cambio los libros para que sean más actuales y que tengan situaciones más actuales. Y después las metodologías van surgiendo depende del grupo y de las necesidades que haya.

Con la virtualidad a los chicos que tiene un tema de integración los beneficio, porque en general son chicos que no participan en el aula entonces se escondieron detrás de la cámara. También tenían todo el material en la mano, y me pareció que este anonimato les vino bien. También hubo otros que la virtualidad los tiró para atrás. Yo veo este año que hay cosas que no se aprendieron.

E: Hoy en día, según su experiencia, ¿hay alguna que resulte mejor para la apropiación de contenidos en estos/as alumnos/as con PPI?

V: Y a mí me parece que esta bueno el hecho de tener la carpeta como si fuera un material, o tener el libro e ir anotando lo más importante y llevar la clase día a día, en realidad eso me parece importante para todos. Y no seguir avanzando si hay algo que no quedo bien claro. Y que te consulten, siempre estar en el ida y vuelta y que, si no se animan, también tenemos una plataforma con la que trabajamos y que me escriban ahí.

E: ¿Cuáles son las dificultades que surgen al trabajar con alumnos/as con PPI? ¿Cómo las resuelve o cómo aprendió a llevarlo adelante?

V: Y bueno esto que te dije, tener tanta cantidad de alumnos es un tema porque no puedes estar todo el día con ese alumno que tiene necesidades especiales, sino que tenes que estar con todos. Es una dificultad, pero bueno, nada, más que eso no.

E: Según las estrategias que usted utiliza con estos alumnos/as, le parece que son suficientes? ¿Cree que necesita algo más para poder acompañar a sus alumnos/as con PPI? ¿Cuánto tiempo le insume todo esto?

V: Lo que pasa que con el hecho de tener un MAI para mi es muy beneficioso, yo estoy en contacto permanente y para mí es muy facilitador, pero hay otros alumnos que no tienen y ahí

hay dificultad. Muchas veces los maestros, aunque no sepan la materia, es importante que estén ahí. Sería importante que tengan a alguien, un refuerzo, porque para los chicos en general a veces no es suficiente, imagínate los que tienen necesidades especiales.

Si, me insume muchísimo tiempo. Aparte vos pensá, preparar las clases, estar en las clases, corrección... todo eso no son las horas del colegio, sino que vos también tenes muchas tareas en tu casa. Uno hace lo que puede.

No sé si ahora el profesorado sigue igual o los prepara para estas distintas situaciones, porque no estamos preparados, hacemos lo que nos sale. En nuestra escuela hay un equipo pedagógico para toda la escuela, y lo importante es trabajar en equipo, porque tenes situaciones tan distintas que a veces es imposible ver a todos. Quizás yo no vi algo de algún chico y a veces otro si, y eso es lo bueno de una institución, trabajar en equipo. Es un desafío, nos dan charlas, las psicopedagogas del colegio nos dicen “a tal chico tal cosa”, y eso ayuda. Además, está bueno que los chicos puedan hacer la secundaria, ¿porque hay muchos chicos que no están para ir a una escuela especial viste? Y entonces esta bueno y es importante ver la parte social que a veces uno está por la curricula, pero bueno, fijate si el chico está integrado... Si las escuelas van a estar con esta cantidad de alumnos con necesidades, estaría bueno que los formaran porque a veces uno hace lo que puede, ¿pero capaz le estás haciendo un mal entedés? Asique es una falencia esa.

E: ¿Alguna vez trabajó con Maestro/a de Apoyo para la Inclusión? ¿Cómo vivió esa experiencia? ¿Trajo dificultades o potenció el trabajo?

V: No, a mí me parece, obvio el docente trabaja solo, vos estas en el aula solo con los chicos. A veces cuando veías que venía otro adulto, a veces como que te sentís raro tener otro par, pero la verdad es que es una gran ayuda. Para mí es bárbaro porque me parece bárbaro y una gran ayuda. Es una retroalimentación constante y eso que trabajamos con varios integradores, y algunos hasta van cambiando con el tiempo. Ellos forman parte del salón de docentes, se han integrado muy bien y para nosotros es un docente más. Trabajar en equipo es fundamental.

E: ¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted? ¿Y si no logra que los alcance en todo el trimestre? ¿Qué siente cuando surgen estas cuestiones?

V: No, lo que digo es que cada alumno tiene sus tiempos, entonces yo, en general sigo con el aprendizaje, bueno a ver, volvé a hacer y lo vuelven a hacer hasta que salga, la prueba no se termina ahí, la evaluación es una herramienta más, entonces sigue y entrega hasta que puede. Uno no se tiene que frustrar ni menos el alumno, por supuesto, y hacerle ver que es un camino

que se tiene que ir haciendo y se hace la corrección hasta que esté consolidado. ¿Siempre hablando de lo básico no? No vamos a ir hacia los detalles... Que lo básico esté es importante. Si en una prueba no le fue bien, va a seguir teniendo instancias para recuperar ese tema hasta que pueda resolverlo.

E: Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el alumno sin PPI y el que tiene PPI?

V: Y en general, es un tema de organización. Yo te digo, en general me ha pasado con diferentes chicos que hay materias que no han cursado, tenían una currícula especial. Así que me parece que el tema es la organización, y el tema de la concentración. Vos te das cuenta que puede prestarte atención un ratito y después la tarea general cuesta hacerlo, porque si te presto atención 10 minutos, después se complica. Les cuesta la organización, porque son muchas materias en la secundaria, cada maestro con sus exigencias, su modalidad, es difícil. Y con las tareas que se hagan, por ahí que les lleve más tiempo pero que no se afloje con eso porque las tareas están para que se hagan.

E: ¿Cómo entiende la discapacidad? ¿Qué significa para usted? ¿Qué requiere? ¿Cómo cree haber llegado a este pensamiento? ¿Este conocimiento lo recibió en su formación de grado o necesitó de otros recursos para formularlo?

V: A mí me parece que, no sé, hoy por hoy después de tantos años de docente, me parece que es algo que uno no puede hacer. Por ejemplo, memorizar fechas, bueno entonces veamos que podemos hacer, que otra cosa y empezar a trabajar y fortalecer eso que si puede. Para mí la discapacidad es algo que todos tenemos, porque los chicos en general se tiran para atrás ya en el vamos... entonces esto de decirle chicos, todos pueden. Lo difícil es que a veces no está claro el diagnóstico o se tarda mucho, entonces a veces se hace lo que se puede hasta que nos dicen que tiene y que se puede hacer con eso. Eso es importante para los docentes, porque si no no sabemos qué hacer. Esto es un trabajo en equipo, el seguimiento de los profesionales y de las familias, porque si no el chico termina pagando los platos rotos. Lo importante no es la discapacidad, es tener el diagnóstico para que los chicos puedan seguir avanzando en sus propias capacidades.

E: Muchas gracias, hemos finalizado.

V: De nada.

### **Entrevista N° 3**

E: Entrevistadora

J: Letra de referencia del entrevistado

E: ¿Qué materia dicta?

J: Lengua y literatura

E: ¿Hace cuantos años ejerce en su/s trabajo/s y dónde?

J: 12 años y en Villa Ballester

E: ¿Cuántas horas a cargo del mismo curso está semanalmente?

J: Más de 4 horas.

E: ¿Dónde se formó?

J: Instituto Santo Tomás de Aquino

E: ¿Tiene alumnos con Propuesta Pedagógica para la inclusión?

J: Sí, en relación a garantizar derechos de los pibes y de las pibas. Que tengan acceso a una educación de calidad. Esto es pensar en propuestas pedagógicas y socioeducativas que le permitan hacer escuela.

E: ¿Qué implica, a partir de su experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

J: En la escuela donde trabajamos recibimos estudiantes donde parte de su trayectoria en la primaria estuvo fragmentada. Entonces las propuestas que hacemos para la inclusión, es recuperar parte de su camino por la primaria, afianzando su nivel de lectura y escritura, y en matemática donde pueda conocer las operaciones básicas y lo mismo en ciencias sociales y naturales. Todo esto es acompañado con la práctica, porque nos parece importante que se haga escuela con sus propias manos. Hay algo del estudiante, cuando pone el cuerpo para hacer algo, que pensamos que ahí también se aprende.

Nosotros tenemos el principio de: "todos los pibes adentro". De no pensar en propuestas fuera del aula. Nosotros miramos que no sólo el estudiante necesita la propiedad en algunos procesos y entendemos que cada caso tiene una trayectoria distinta, entonces al pensar eso, y que todos los pibes adentro del aula, le agregamos en esta escuela un tercer factor: no solo el alumno se salva, al venir a la escuela a estudiar, sino que también hay algo del grupo, de la grupalidad, de ser parte de un grupo, en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje también pueden suceder.

E: ¿Desde el área curricular, como es acompañar a alumnos/as con PPI? ¿Qué propuestas lleva adelante con el grupo cuando hay este tipo de diversidad en los/as estudiantes?

J: Lo primero que hacemos es: nosotros buscamos estrategias para que cualquier estudiante no sienta la incomodidad de que no puede aprender, ese es el primer pensamiento, entonces

pongo un ejemplo: frente a la lectura de un texto, nosotros conociendo al estudiante, tenemos que ofrecerte variedad de textos: nosotros ofrecemos el mismo texto en imprenta mayúscula, más grande, que permita tener el acceso al material de estudio y sea beneficioso para el estudiante. Cualquier propuesta educativa no tiene ni debe excluir a ningún estudiante. Cuando muchas veces los estudiantes piensan que no pueden, eso nosotros lo cambiamos por "yo lo intento". Por ejemplo: y no solo en propuestas de lectura y escritura sino usar lo que nos ofrece la tecnología, cómo grabar un audio, ofrecer un cuento en un material audiovisual que le permita escucharlo, que se anime a leer en voz alta, grupos de estudio, todo lo que permita al acceso de textos en diferentes formas.

E: ¿Y qué sucede con la currícula? ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI? En este caso lo importante es que cada alumno/a continúe su trayectoria, sea lo que sea que esté aprendiendo o se apoyan en alguna planificación?

J: La planificación permite una mirada larga de la propuesta pedagógica que lleva adelante el docente. La planificación establece ciertos criterios que se van a tener en cuenta al llevar a cabo una actividad en el aula. Obviamente, que, si recibimos a los pibes cada uno con la trayectoria que haya llegado, y aun así le damos propuestas para que se amiguen con el aprendizaje, a veces en algunos criterios de la planificación son modificados semanalmente, porque estamos viendo al estudiante y si él no puede acceder a leer un texto, voy a tener que buscar otra estrategia previa para lograr esa lectura del texto autónomamente.

E: ¿Cómo realiza el seguimiento?

J: El seguimiento es: nosotros tenemos un equipo docente y muchos otros actores. De todos esos actores, el centro es el estudiante. Donde se le aseguran muchos derechos, como el derecho a estudiar. Es un seguimiento en red, sistémico, donde el estudiante no está solo.

E: ¿Las actividades que realiza para el/la alumno/a con PPI siempre fueron las mismas o fueron cambiando con el tiempo? ¿Notó cambios durante la virtualidad?

J: Las actividades van cambiando a lo largo del ciclo escolar, quizás se utiliza un recurso como un texto, pero las intervenciones y estrategias y propuestas pedagógicas van cambiando porque los grupos van mutando. La virtualidad nos pegó muy fuerte, la conectividad fue complicada la verdad y nos jugó en contra.

E: Hoy en día, según su experiencia, ¿hay alguna que resulte mejor para la apropiación de contenidos en estos/as alumnos/as con PPI?

J: Hoy en día para poder decir en términos generales que un estudiante está aprendiendo, hay algo sistémico en el momento del aula que son varias cosas:

Recurso del papel, garantizar al estudiante el acceso al conocimiento y también entender que el conocimiento está en un papel, en un audio, en un vídeo, en una escucha atenta, en un compañero. Nosotros pensamos que el pibe ya es un recurso en sí, cuando ya está todo disponible para que pueda aprender.

E: ¿Cuáles son las dificultades que surgen al trabajar con alumnos/as con PPI? ¿Cómo las resuelve o cómo aprendió a llevarlo adelante?

J: Las dificultades que aparecen en varios estudiantes son más cuestiones de autonomía, confianza y de que a veces el estudiante necesita y quiere ver el producto final, y resolverlo. Nosotros le hablamos de procesos, de tiempos, de un camino, y esas son las mayores dificultades que atravesamos.

E: Según las estrategias que usted utiliza con estos alumnos/as, le parece que son suficientes? ¿Cree que necesita algo más para poder acompañar a sus alumnos/as con PPI? ¿Cuánto tiempo le insume todo esto?

J: Siempre seguir pensando estrategias para los estudiantes siempre es muy positivo para ellos, de qué modo pueden estar mejor en la escuela. Y el tiempo es un tiempo distinto, es un tiempo cualitativo no cuantitativo, el que se piensa en los estudiantes. Y siempre que se dice que hacen falta recursos, lo que falta es recurso humano. ¿Qué pasaría si más escuelas tuvieran equipos, pensando estrategias para abordar estas situaciones con los estudiantes? ¿no?

E: ¿Alguna vez trabajó con Maestro/a de Apoyo para la Inclusión? ¿Cómo vivió esa experiencia? ¿Trajo dificultades o potenció el trabajo?

J: Siempre es importante pensar, a mí me gusta pensar que, si en un aula están trabajando dos estucadores, no existe la pareja pedagógica, sino que son dos compañeros y no existe el yo hago una parte y vos otra, sino que son dos que tienen posibilidades de llevar una grupalidad adelante y una experiencia. Si, en esta escuela trabajé con una maestra 5 años donde planificábamos juntos, y se iba a la par con muchas actividades. A veces se tardaba más en planificar porque hay que ponerse de acuerdo, pero el trabajo es sumamente valioso.

E: ¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted? ¿Y si no logra que los alcance en todo el trimestre? ¿Qué siente cuando surgen estas cuestiones?

J: Mira, lo que sucede cuando un estudiante quizás termina el ciclo lectivo y no pudo alcanzar los objetivos que yo me propuse, recurrir a las instancias de recuperación que

propone la misma escuela, cómo periodos de recuperación. Y las materias que quedan pendientes, seguir estableciendo una comunicación, de seguir pensando al estudiante y no es que bueno... paso de año y es un problema menos, sino que la escuela acompaña para que el profesor siguiente pueda acompañar esa trayectoria en los años siguientes.

Lo que siento cuando surgen estas cuestiones es que no es culpa de nadie, sino que hay que seguir acompañando y que los tiempos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes a veces son distintos a los que se proponen en las escuelas de pensar en un ciclo lectivo que vaya de marzo a diciembre. Todas y todos tenemos tiempos distintos para estudiar, aprender y conocer.

E: Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el alumno sin PPI y el que tiene PPI?

J: Entiendo que puede haber estudiantes que necesiten un grado mayor de acompañamiento, pero a nosotros nos gusta pensar que más allá de un diagnóstico, nosotros miramos a un estudiante con nombre y apellido, con una historia detrás y que no existen dificultades si el alumno está dentro de la escuela, ya sea para enseñar o para aprender.

E: ¿Cómo entiende la discapacidad? ¿Qué significa para usted? ¿Qué requiere? ¿Cómo cree haber llegado a este pensamiento? ¿Este conocimiento lo recibió en su formación de grado o necesitó de otros recursos para formularlo?

J: El concepto de discapacidad siempre a lo largo de mi camino de formación como educador ha cobrado diferentes significados. Hoy en día puedo llegar a la idea y a la situación de que los estudiantes son estudiantes, que pueden llegar a tener como un diagnóstico pero que eso no determina la vida del estudiante. Entonces dentro de la escuela con un posible diagnóstico y con una historia donde el estudiante se puede dar a conocer, puede suceder algo potente, algo posible, como el acto de que conocer es poder. Y pensar a las escuelas mirando al pibe no con el diagnóstico, sino en su totalidad. Con una enfermedad si es que la tiene, pero también con una historia posible llena de sueños de deseos. El estudiante es un sujeto activo dentro de la escuela donde tiene sueños, proyectos y también deseos.

E: Muchas gracias por tu disposición.

J: De nada, gracias a vos.

#### **Entrevista N° 4**

E: Entrevistadora

S: Letra de referencia del entrevistado

E: ¿Qué materia dicta?

S: Todas las relacionadas al área de comunicación, comunicación social, audiovisual.

E: ¿Hace cuantos años ejerce en su/s trabajo/s y dónde?

S: 10 años, siempre en el partido de San Martín

E: ¿Cuántas horas a cargo del mismo curso está semanalmente?

S: 5/6 horas

E: ¿Dónde se formó?

S: Tecnicatura y materias pedagógicas en el Centro Salesiano de Buenos Aires (Cosal + profesorado Don Bosco). Instituto superior de comunicación social, y la parte de comunicación se llamaba Cosal. Ahora es el Centro de Estudios Salesianos. Título: “Técnico Superior en Comunicación Social”. Hice luego un año más de materias pedagógicas “Profesor en Comunicación Social”. Luego hice la Licenciatura en Comunicación audiovisual en la Unsam.

E: ¿Tiene alumnos con Propuesta Pedagógica para la inclusión?

S: Sí, tengo varios.

Preguntas abiertas:

E: ¿Qué implica, a partir de su experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

S: Para mí es una experiencia super positiva que se puedan adaptar, que surja lo que es la verdadera inclusión y que algunas cuestiones que antes se decía “se distrae con facilidad” “no presta atención”, que puedan tener atención y seguimiento para tener un normal funcionamiento en el desarrollo de la materia.

Hay diferentes variantes, capacidades, cuestiones que requieren un seguimiento más constante, otros más esporádicos, pero ayuda a la verdadera inclusión. Poder atender a la diversidad.

E: ¿Desde el área curricular, como es acompañar a alumnos/as con PPI? ¿Qué propuestas lleva adelante con el grupo cuando hay este tipo de diversidad en los/as estudiantes?

S: Hemos tenido un alumno sordo en donde al dar materias relacionadas con lo audiovisual era todo un desafío convivir con la intérprete, repensar contenidos, estrategias y salir del manual de lo esperable. Pensar nuevas herramientas. Bueno, la clase no es esa clase homogénea donde todos procesan igual, tienen el mismo tiempo. Este fue de los desafíos más grandes, buscar material subtitulado si no estaba la intérprete. Desafíos para que no se sienta

excluido y que sea parte. Que pueda participar de los proyectos, como por ejemplo el de radio. La clave era consensuar con él hasta donde se sentía cómodo.

Se trata de ir viendo qué necesita ese alumno, si palabras más claras o reformular la consigna, no ir avanzando en piloto automático y decir seguimos como si nada. Estar más atento y alerta a cada particularidad.

E: ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI? ¿Cómo realiza el seguimiento?

S: Trato que no sean actividades diferentes al resto de la clase, que sea la misma actividad adaptada, resignificada, consensuada con la maestra que lo ayude. Por lo general, trato de ver hasta dónde puede llegar dentro de sus posibilidades a realizarla. Suele ser la misma, haciendo que lo expresé con ejemplos o cuestiones más familiares, cercanas, resaltando palabras...

A veces depende del número de estudiantes que haya en el aula. Ahora, con la pandemia y teniendo la mitad del curso es diferente. Teniendo treinta alumnos, es muy difícil hacer el seguimiento que uno quiere. Lo importante es buscar los puntos de interés, la predisposición. A veces creo que hay un mal sentido de la palabra inclusión. Como que hay que incluir por incluir.

Mi primera experiencia como docente fue bastante incómoda lo que me sucedió. Mi primera hora en la primera escuela. Se presentaban y tenían que leer una fotocopia. Y como todo adolescente, se hacen chistes, bromas, tienen sus cuestiones. Entonces un compañero había hecho un chiste mientras leía y ya después dijimos bueno vamos a leer bien. Y le toca el turno a esta nena, que no tenía a su MAI en ese momento no recuerdo por qué. ¿Y yo le dije “¿podes leer bien?”. Y una situación súper incómoda, que si no sabes o conoces esas particularidades te sentís súper incómodo. Cuando supe que tenía esa dificultad ya había tenido esa clase yo. Pensé que me tomaban el pelo, que me estaban probando. Después vas aprendiendo y lo manejas de otra manera.

Creo que hay que conocer el límite de hasta dónde podemos incluir y ayudar. Porque si no estamos sin las herramientas necesarias o el tiempo y atención que requiere ese chico o chica es otro y no es que se discrimine o no se pueda incluir. Pero hay que ser sinceros con eso también. También pienso que hoy en los chicos, hay una aceptación de las diferencias que antes no había, hay casos y casos por supuesto, pero en general.

E: ¿Las actividades que realiza para el/la alumno/a con PPI siempre fueron las mismas o fueron cambiando con el tiempo? ¿Notó cambios durante la virtualidad? Hoy en día, según su experiencia, ¿hay alguna que resulte mejor para la apropiación de contenidos en estos/as alumnos/as con PPI?

S: La virtualidad fue perjudicial para quienes no pudieron tener un seguimiento constante. Porque o no entregaban las tareas o los plazos, si bien cambiaron, la conectividad, la falta de dispositivos, era complejo. Y para alguien que necesita una adaptación fue mucho más complejo. Y ahí sí creo que, al no estar en el aula, la atención y dedicación específica estuvo mucho más en falta en líneas generales.

E: ¿Cuáles son las dificultades que surgen al trabajar con alumnos/as con PPI? ¿Cómo las resuelve o cómo aprendió a llevarlo adelante?

S: A veces reconocer el límite de hasta dónde puedes llegar a ayudar y hasta dónde obstaculizas porque no tienes las herramientas para ayudarlo o por la infraestructura. Si bien en la mayoría hay buena aceptación, a veces hay cursos que no colaboran para que se dé la inclusión. Son los menos por suerte, pero puede pasar.

No encuentro dificultades en la adaptación de contenidos, salvo algunos detalles muy puntuales. Pero ahí es cuando digo hasta acá se puede adaptar o es otra cosa, que no es inclusión, es un “como sí”. Reconocer esos límites es fundamental.

E: Según las estrategias que usted utiliza con estos alumnos/as, le parece que son suficientes? ¿Cree que necesita algo más para poder acompañar a sus alumnos/as con PPI? ¿Cuánto tiempo le insume todo esto?

S: En su mayoría no es un tiempo que te demanda, pasa por una cuestión clave de predisposición más que tiempo. Pasa por poder detenerte, ok, no es por este lado, ver por dónde. Ver la manera que puedan adaptar. La pandemia nos enseñó eso también, cómo readaptar los contenidos. Lo mismo con alumnos que tienen dificultades, que lo expresen de otra manera, buscar las potencialidades de cada chico o chica.

E: ¿Alguna vez trabajó con Maestro/a de Apoyo para la Inclusión? ¿Cómo vivió esa experiencia? ¿Trajo dificultades o potenció el trabajo?

S: Hubo personas más dedicadas que no era solo cambiar el orden a la pregunta y que daban más en la tecla con lo que el chico necesitaba. Es muy complejo, tratar de llegar al mismo punto u objetivo que llega el resto de la clase. Nunca han obstaculizado, siempre muy respetuosos. Me sentí siempre respaldado, me permitían avanzar y abordar la situación de mejor modo. Algunos favorecieron más el desarrollo del alumno a otros los vi más estancados o que le hacían la tarea al alumno.

E: ¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted? ¿Y si no logra que los alcance en todo el trimestre? ¿Qué siente cuando surgen estas cuestiones?

S: Aprendí a no desesperar. Lo fui aprendiendo, la pandemia también tiró por mil pedazos esos tiempos. Nos hizo mirar las particularidades de cada curso y se suma con no desesperarse. Es preferible que vayan comprendiendo parcialidades que después van haciendo un todo. Para el resto de la clase lo mismo, llegamos hasta acá no es un pecado, no te hará mejor ni peor docente. Eso lo vas entendiendo, si no das todo picadito y rápido y eso no es significativo. Muchas veces no hay ciertos criterios en los tiempos de los programas, ahí aplicas un criterio de selección y ves cómo ir logrando esos contenidos o en lo global o en lo particular. Entedés que a veces no se hizo un trabajo, bueno, no se hizo eso, pero hizo otra cosa, lo explicó de otra forma, hizo esto y esto y bueno, en el global es lo mismo o llegó de otra manera, pero llegó. La clave creo es no desesperarse y entender los tiempos de cada uno.

E: Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el alumno sin PPI y el que tiene PPI?

S: Yo trabajo con adolescentes, entre 15 y 18. Son todos y todas adolescentes, con sus potencialidades. Está el más aplicado, el que trabaja, el que a veces no tiene ganas y por eso no dejan de ser adolescentes. Y alguno va a estar más predispuesto para una cosa, otro no y lo va a dejar, otro se va a hacer el chanta, otro va a hacer algo fabuloso. Dentro de las posibilidades, diferencias va a haber en cuanto a una producción hay quienes tienen mayor capacidad de ir con mayor profundidad dadas sus posibilidades cognitivas o sociales. Ahí sí puede haber una diferencia. Pero en cuanto a comportamiento no vas a ver. No tiene nada que ver las particularidades o limitaciones, a veces cuesta una cosa o no tienen ganas o no les gusta. Como cualquier adolescente, siempre y cuando haya un nivel de reconocimiento, de espacio de tiempo, responsabilidad, que puedan reconocer eso. Si tienen este nivel de reconocimiento, no veo diferencia, todos actúan con las particularidades de todo adolescente. Podrán tardar más, hacer diferente, pero si quieren hacerlo lo hacen, si no tienen ganas no...si le gusta le gusta...es así para mí, no hay algo puntual en esto.

E: ¿Cómo entiende la discapacidad? ¿Qué significa para usted? ¿Qué requiere? ¿Cómo cree haber llegado a este pensamiento?

S: Me enseñaron a decir discapacidad con todo el sentido de la palabra, a no decir capacidades diferentes o angelitos. Pero son personas que tienen alguna limitación cognitiva, física o social y hay que ver la forma de que puedan tener una inclusión. Apuntar a lograr los mismos objetivos que tenes con el resto de la clase. Me enseñaron a decirle por su nombre, si tiene Asperger, por ejemplo, decir por su nombre. Es una limitación y no otro tipo de cosa. Que nadie se va a sentir ofendido o que lo estás discriminando.

Lo fui aprendiendo por la experiencia, lo vas viendo. Te das cuenta que no es un obstáculo sino una variante más, que puede existir y no lo ves en los primeros momentos, lo vas entendiendo.

E: ¿Crees que recibiste en tu formación pedagógica algo de información, formación para este tipo de práctica, para la diversidad, tener estrategias, entender...

S: Pocas, muy generales o cuestiones no muy específicas. Se está acostumbrado a decir esto es así y dar esa clase magistral. Se nombran algunas cuestiones, pero no es una práctica muy acentuada. Va cambiando en los últimos años creo que se van dando la importancia y atención que corresponde y que merece esa diversidad. Pero esta mirada no me la dio mi formación tanto sino más mi experiencia.

E: ¿Tuviste que recurrir a algún recurso extra?

S: Tratar de consensuar con la maestra, tengo amigas psicopedagogas que en su momento me han dicho qué tipos de cuestiones o por donde es mejor. Después aplicando el sentido común y herramientas que quizás tenemos de la formación, pero no son homogéneas para todos. Lo vas incorporando y viendo a medida que pasa el tiempo. Las tenes y las vas potenciando con tu experiencia. Lo bueno es tener el seguimiento y constancia en cómo va evolucionando, es eso la experiencia creo la clave.

E: ¿Han intercambiado estrategias con colegas, sentiste que te aportó algo la experiencia de otros?

S: Depende el caso, algunos nos consultamos cómo trabajamos o hacemos algo en conjunto y te va sirviendo. Dependiendo del caso vas preguntando y vas viendo distintas herramientas. Cada caso es puntual y diferente, no es que tenes plan a o plan b y listo funciona, pero no es así. Es para cada persona. Sí hay diagnósticos similares, pero al ser personas diferentes, todo es diferente. Puede haber cosas que te sirven a vos, pero no a mí, y algunas cosas vas consultando hasta cierto punto. No es porque tenga la verdad, sino que hay cosas que funcionan de mejor manera y otras que les pusiste todo el empeño y no pasa nada. Lo mismo con temas que quizás son más rápidos y para tocar por arriba y se arman debates que decís super importantes y bueno, hay que dedicarnos acá. Lo que esperas capaz no era necesario y no es, también está bueno aprender a equivocarse.

E: Muchas gracias, hemos terminado.

S: De nada.

## Entrevista N° 5

E: Entrevistadora

D: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Qué materia dicta?

D: Cs. Sociales y Geografía

E: ¿Hace cuantos años ejerce en su/s trabajo/s y dónde?

D: Desde 2013, 8 años. En Vte López y San Martín.

E: ¿Cuántas horas a cargo del mismo curso está semanalmente?

D: 4 horas

E: ¿Dónde se formó?

D: Vera Peñaloza, V Ballester. Título “profesora en geografía”. Se recibió en 2015.

E: ¿Tiene alumnos con Propuesta Pedagógica para la inclusión?

D: Sí, más de uno.

E: ¿Qué implica, a partir de su experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

D: Implica tiempo extra, dedicarle un momento extra a repensar. Me implicó en su momento tener que hacer capacitaciones porque en el profesorado, coincidimos con otros colegas, que no tenemos formación para el tema de la integración de los chicos. Todo lo que hacemos es cursos que hacemos extra o que nos informamos por nuestra propia cuenta o que nos ayudan la MAI o algún equipo de orientación. Pero por lo que tenemos nosotros de formación es cero.

Ni siquiera sabía, la primera vez que me tocó un chico con dislexia, que estaba con integración, pensé ¿qué es esto? No tenía ni idea para donde correr.

Implica planificar y a veces hacer dos propuestas paralelas y también acompañar al grupo porque a veces también cuesta que lo integren, dependiendo del grado de dificultad.

La complicación más grande creo que viene por el que no llega, siente y nota que tiene la adaptación y que está haciendo algo diferente a los otros. Creo que eso le juega un poquito en contra. Lo noto como que se sienten en desventaja o expuestos. Muchas veces no quieren a la MAI dentro del aula, o no quieren la adaptación y piden “tomame como a todos”.

En ciclo básico, de 1ro a 3ro veo las mayores diferencias, de 4 en adelante veo que los compañeros empiezan a ser más empáticos.

E: ¿Desde el área curricular, como es acompañar a alumnos/as con PPI? ¿Qué propuestas lleva adelante con el grupo cuando hay este tipo de diversidad en los/as estudiantes?

D: En 1ro y 2do año los contenidos son mucho más cerrados. Mucha repetición, todavía los contenidos son más estructurados. Después, al menos en el área de CS Sociales, tenes temas que son mucho más de opinión de reflexión entonces ahí es más fácil porque si bien hay interpretación de textos, no lleva ese laburo que con los más chicos se siente más la diferencia y cuesta más que entiendan.

También el hecho de que sean a veces 30 en un curso, cuando tenes que prestarle atención a uno y tenes a veintinueve saltando.

E: ¿Cómo sobrellevas esa situación actualmente?

Pasa que por ahí le quita tiempo o a la explicación de los otros porque es como que se detiene todo para concentrarnos en uno o al revés, a veces los otros no te permiten que le expliques a este porque donde los descuidaste ya está, se descontroló todo.

E: ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI? ¿Cómo realiza el seguimiento?

D: En general las adaptaciones nos las mandan las integradoras, nos ayudan y acompañan bastante. En un colegio tenemos equipo de orientación y ahí también nos brindan criterios específicos y en función de eso se planifica.

En su mayoría se adaptan evaluaciones, por ejemplo, con imágenes. Hay que adaptar el tema del aula. Cuesta un montón el tema de las distracciones, las láminas a los costados de pizarrones, ventanas donde pasa gente y los chicos con algunas dificultades enseguida se distraen y esa es de las partes más complicadas. Porque después en la planificación de actividades, en mi área se trabaja mucho con herramientas de estudio y con eso ya de alguna manera tenemos el texto, pero estamos aplicando tal herramienta y acompañamos. Dentro de mi área, es más el tema de pruebas y trabajos, quizás imagino que será diferente en un área como matemática; más exactas.

E: ¿Notó cambios durante la virtualidad?

D: En la escuela privada el contacto se mantuvo, pero eso no pasó en la escuela pública donde trabajo. Se notó mucho más en los que tienen adaptaciones que en el resto, la desconexión.

E: ¿Las actividades que realiza para el/la alumno/a con PPI siempre fueron las mismas o fueron cambiando con el tiempo? Hoy en día, según su experiencia, ¿hay alguna que resulte mejor para la apropiación de contenidos en estos/as alumnos/as con PPI?

D: En general, todo lo que es la oralidad es muchísimo mejor que el trabajo escrito. Por ejemplo, vemos un video disparador y después lo analizamos de manera oral, hacemos un análisis crítico, toda esa parte va muy bien. Ahora pedís que todo eso lo pasen a un papel y escriben renglón y medio. Eso es lo que cuesta. Pero creo que también tenemos que cambiar nuestra forma de evaluar y no solamente con los alumnos que tienen PPI sino en lo general. Teníamos una tendencia antes de la prueba escrita, que sí o sí tiene que estar y esa es la que va al boletín y ahora esto, que lo virtual nos ayudó a descontracturar, me parece que suma.

E: ¿Cuáles son las dificultades que surgen al trabajar con alumnos/as con PPI? ¿Cómo las resuelve o cómo aprendió a llevarlo adelante?

D: Nuestra falta de formación, necesitamos agarrarnos de donde podemos. Necesitamos tener las herramientas para arrancar. Cuando empecé a trabajar no sabía qué hacer y con este miedo de saber que, si no sé, voy a perjudicar a ese alumno en sus aprendizajes. Pero en todo el profesorado, diría que no me han siquiera nombrado la palabra inclusión. Fue algo que aprendí cuando me encontré con esto en el aula. Creo que esta es la mayor barrera que tenemos, la falta de preparación.

E: Según las estrategias que usted utiliza con estos alumnos/as, le parece que son suficientes? ¿Cree que necesita algo más para poder acompañar a sus alumnos/as con PPI? ¿Cuánto tiempo le insume todo esto?

D: Si bien las estrategias uno las va variando, como para poder afrontar las distintas particularidades, siempre uno siente que podría tener más herramientas. Como dije, mi experiencia me va dando cierta seguridad al momento de pensar las estrategias. Pero necesitaría sí, tener mayor formación y tiempo. Porque no contamos con el tiempo necesario para capacitarnos lo suficiente en el colegio.

E: ¿Alguna vez trabajó con Maestro/a de Apoyo para la Inclusión? ¿Cómo vivió esa experiencia? ¿Trajo dificultades o potenció el trabajo?

D: En la mayoría de los casos tuve experiencias positivas, sumaron a mi trabajo. Tuve un caso en el que trataba muy de “pobrecito” al chico, le copiaba las cosas y eso me parecía que no iba. Lo hablé y todo, pero bueno, yo no soy la experta en el tema entonces fue difícil, pero ya se veía que el chico no hacía nada.

E: ¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted? ¿Y si no logra que los alcance en todo el trimestre? ¿Qué siente cuando surgen estas cuestiones?

D: Primero hay que evaluar cuán importante es ese contenido para la vida del chico a futuro. Porque si no logró aprenderse las capitales de toda América de memoria, por ejemplo, es un

objetivo que si no lo logra tampoco es que no va a poder progresar en la vida. Me preocupa más si no logra interpretar un texto básico o no sabe interpretar una consigna o no sabe fundamentar. Me parece importante discriminar entre esos que si o si tiene que lograr y cuáles son un poco más secundarios y no tan importantes.

Por otro lado, si bien tenemos objetivos generales de la materia, cuando se hacen los objetivos para chicos con proyecto de inclusión, los objetivos se miden en función de lo que pueden lograr. Que logre lo mejor que pueda, pero hasta donde pueda. Para evitar la frustración y el malestar, exigir más allá de lo que pueda.

E: Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el alumno sin PPI y el que tiene PPI?

D: Creo que ahí influye un montón la familia. Noto que el que está acompañado desde la casa, que sabe que la familia se preocupa, pregunta, a ese chico le va bien. El que está acompañado de la casa se nota mucho. Tenga o no una dificultad. La inclusión ayuda, acompaña, pero creo que cuando se sienten apoyados desde casa, cuando ves una familia que está ahí apoyando, preguntando, haciéndose cargo, se nota muchísimo la diferencia. Como cualquier otro chico que la familia lo sigue, le controla la carpeta, se fija. Preguntan más si no entienden, se preocupan por seguir la tarea, Aunque tengan dificultad, pero igualmente siguen avanzando. Otros que no tienen ese acompañamiento capaz ni se preocupan porque saben que no pasa nada. Creo que en esto la familia es base.

E: ¿Cómo entiende la discapacidad? ¿Qué significa para usted? ¿Qué requiere?

D: Creo que son habilidosos en otras áreas, en general tienden a eso, intentamos capaz hacer encajar a todos en el mismo cuadro y cuando los empezas a conocer y preguntas por gustos, ves que tienen otras habilidades que quizás no son las matemáticas, pero me ha pasado mucho que quizás no sabía de entrada que estaban integrados y no notaba la diferencia. Creo que tiene que ver con ciertos aspectos en los que necesitan quizás un ajuste tuerca, una ayuda, una diferencia, pero que todos las tenemos.

He visto chicos con integración que son muy buenos artistas y yo si me quiero poner a hacer un dibujo soy un desastre. Entonces, ¿dónde está la diferencia? Por ahí la escuela es el problema, en que queremos hacer encajar a todos en este modelo de escuela que tenemos ahora y puede haber un montón de habilidades que no se toman en cuenta y sería ideal que se pueda. Pero siento que falta un montón para eso.

E: ¿Cómo cree haber llegado a este pensamiento?

D: La experiencia y el estar en contacto con los chicos. Eso te hace ver muchas cosas diferentes. Porque uno supone algo y después cuando te toca es diferente. Como me pasó la

primera vez que me dijeron “tenes un chico integrado” y me dio pánico porque dije “¿qué hago?” y hoy en día, al contrario, es lindo trabajar con ellos. En general son de participar mucho cuando sienten que uno se interesa, se preocupa. Hubo casos, alguna excepción, donde eran más resistentes, pero como cualquier chico en la escuela, no es una situación particular de ellos. Creo que la experiencia, el contacto, la interacción con ellos. Tal vez si no estás dentro de un aula, te encontrás con gente que posiblemente tenga estas dificultades y no te enterás, porque estamos todos iguales y no hay diferencias.

E: Mencionaste que en tu formación no has recibido capacitación sobre el tema y que tuviste que recurrir a otros recursos. ¿Qué recursos podrías mencionar a los que has recurrido?

D: Hice cursos en el CIE, en San Martín, dos o tres cursos. Tanto para integración como para ESI, otro tema que siento que el profesorado hizo agua. Después hice algunos cursitos por fuera, algunos gratuitos que fui encontrando. Información que fui encontrando en internet, charlas con algún equipo de orientación en horas libres o algún recreo. Ir tomando de casa maestra integradora el aporte que te va dando, que siempre son miradas diferentes.

## **Entrevista N° 6**

E: Entrevistadora

N: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Qué materia dicta?

N: Matemática

E: ¿Hace cuantos años ejerce en su/s trabajo/s y dónde?

N: 11 años, en distintas escuelas del distrito de San Martín.

E: ¿Cuántas horas a cargo del mismo curso está semanalmente?

N: Depende el curso. 4 horas o 3 horas

E: ¿Dónde se formó?

N: ISFD y T Nro. 114 “Tupac Amaru II”

E: ¿Tiene alumnos con Propuesta Pedagógica para la inclusión?

N: No actualmente, pero años anteriores tuve varios.

E: ¿Qué implica, a partir de su experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

N: Tener un alumno con propuesta pedagógica, implica buscar las herramientas necesarias y capacitarme para que el alumno logre aprendizajes significativos.

E: ¿Desde el área curricular, como es acompañar a alumnos/as con PPI? ¿Qué propuestas lleva adelante con el grupo cuando hay este tipo de diversidad en los/as estudiantes? ¿Cómo sobrellevás esa situación actualmente?

N: Actualmente no tengo alumnos con PPI, pero las veces que si los tuve fue un gran desafío, debido a que tuve yo sola que ir buscando estrategias, e ir probando cual funcionaba para cada caso.

Es como que genera sensaciones encontradas. Por un lado, saber, entender y querer que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades, sean respetados en su singularidad y por el otro tu tiempo limitado, conocimientos, herramientas... como frustraciones. Uno no quiere aflojar y veo que mis compañeros, otros profes, también le ponen mucho esfuerzo en algunos casos, pero el tiempo limitado en cada escuela, que vas de una a otra de un grupo a otros, es medio frustrante.

E: ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI? ¿Cómo realiza el seguimiento? ¿Notó cambios durante la virtualidad?

N: Primero evalúo cuál o cuáles son las dificultades del alumno, busco diversas estrategias para dicha problemática, las llevo a cabo y semana a semana evalúo el progreso del alumno. Si veo que no avanzó, cambio de estrategia.

Con los alumnos con PPI en la virtualidad, fue muy difícil trabajar a la distancia. La entrega de tareas al comienzo costó mucho, luego, tuve un caso particular, en el que la tarea me llegaba perfecta hecha. Algo que hacía dudar del hecho de que la tarea fuera realmente hecha por el alumno. Eso era difícil de evaluar en muchos casos, no solo con PPI.

E: ¿Las actividades que realiza para el/la alumno/a con PPI siempre fueron las mismas o fueron cambiando con el tiempo?

N: Las actividades las armo en función a la situación de cada alumno, algunas veces coinciden y otras no. Siempre hago un diagnóstico previo para ver en que profundizar con cada alumno.

E: ¿Cuáles son las dificultades que surgen al trabajar con alumnos/as con PPI? ¿Cómo las resuelve o cómo aprendió a llevarlo adelante?

N: Las dificultades son que en un curso hay muchos alumnos, y es difícil dedicarles el tiempo necesario a los alumnos PPI, ya que el resto del alumnado también demanda tiempo y necesitan que les estemos atrás.

E: Según las estrategias que usted utiliza con estos alumnos/as, le parece que son suficientes? ¿Cree que necesita algo más para poder acompañar a sus alumnos/as con PPI? ¿Cuánto tiempo le insume todo esto?

N: Creo que no son suficientes mis estrategias. Necesitamos la ayuda de alguien realmente capacitado para que nos acompañe en este proceso y nos recomiende otras estrategias o nos brinde herramientas que quizás desconocemos. En el profesorado no hemos visto nada acerca de las diferentes dificultades de aprendizaje o de discapacidades.

En algunas escuelas no se cuenta con el personal suficiente. Esto hace que uno a veces se sienta un poco sobrepasado, sin contar con el tiempo suficiente para hacerlo como quisiera.

E: ¿Alguna vez trabajó con Maestro/a de Apoyo para la Inclusión? ¿Cómo vivió esa experiencia? ¿Trajo dificultades o potenció el trabajo?

N: Sí, he trabajado. La experiencia fue muy buena, ya que, ante la mínima duda, tenía con quien consultar o a quien recurrir para beneficiar el aprendizaje del alumno. Realmente potenció el trabajo. Una gran ayuda cuando el maestro de inclusión está comprometido con el alumno.

E: ¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted? ¿Y si no logra que los alcance en todo el trimestre? ¿Qué siente cuando surgen estas cuestiones?

N: Recorro a la ayuda de pares, del equipo directivo, o del equipo de orientación (si es que lo hay). Uno siente frustración porque quizás no estás aplicando las estrategias necesarias para que el alumno avance.

E: Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el alumno sin PPI y el que tiene PPI?

N: Sí, se desenvuelven de otra manera, porque tienen un apoyo constante. En muchas ocasiones se genera mayor dependencia. Eso nos lleva más dedicación. La que a veces no se puede dar teniendo en cuenta la cantidad de chicos que hay en el curso.

E: ¿Cómo entiende la discapacidad? ¿Qué significa para usted? ¿Qué requiere?

N: Para mí la discapacidad son ciertas limitaciones físicas o psíquicas que atraviesa una persona y que necesita la ayuda de profesionales para poder atravesarlas y/o sobrellevarlas.

E: Mencionaste que en tu formación no has recibido capacitación sobre el tema y que tuviste que recurrir a otros recursos. ¿Qué recursos podrías mencionar a los que has recurrido?

N: Investigue sobre el tema, leí mucho material y consulte a un psicólogo conocido, incluso a alguna amiga psicopedagoga así por mensajes que me ha tirado algún tip o ideas de qué hacer o cómo resolver situaciones puntuales. A veces los directivos son un apoyo, para pensar alternativas.

## Entrevista N° 7

E: Entrevistadora

I: Letra de referencia de la entrevistada

E: ¿Qué materia dicta?

I: Prácticas del lenguaje y Literatura

E: ¿Hace cuantos años ejerce en su trabajo? ¿Dónde?

I: Hace 13 años trabajo en la docencia. En dos escuelas del Partido de San Martín.

E: ¿Cuántas horas semanales tiene a cargo del mismo curso?

I: En los 2dos y 3ros años que dicto Prácticas del lenguaje dicto 4 horas semanales en cada curso, y en 4to y 6to año dos horas semanales. En total tengo 32 módulos semanales.

E: ¿Cuál ha sido su lugar de formación?

I: El Instituto de Formación Docente 174 de Villa Ballester.

E: ¿Tiene alumnos con PPI?

I: Sí, dos. Y también tuve hace unos años un chico sordo mudo y resultó todo muy bien gracias a la muy buena intérprete y a la voluntad y compromiso del alumno y la familia que acompañaba.

E: ¿Qué implica, a partir de su experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

I: Tener un alumno PPI dentro del aula implica nuevos desafíos. Lo que siempre hice cuando los tuve fue adaptar los contenidos y las formas de evaluación.

Centrar más la atención en ese estudiante, hablar con la familia, y la maestra integradora

E: ¿Desde el área curricular, como es acompañar a alumnos/as con PPI? ¿Qué propuestas lleva adelante con el grupo cuando hay este tipo de diversidad en los/as estudiantes?

I: Las actividades que suelo dar a los alumnos con inclusión son más cortas, y lo que hago es darles los contenidos mínimos del año que cursan.

Yo no estoy muy a favor de lo que sucede. Por un lado, creo que está bueno que el chico se incluya, pero, a su vez, nosotros no estamos preparados. A nosotros nos formaron para dar contenidos de nuestra área y no para estos problemas. Es como que la mayoría de las veces pueden avanzar. Pero otras veces cuesta mucho, más cuando tienen la inclusión con una escuela del estado. Las integradoras no vienen casi nunca, falta ese apoyo. Entonces a los profes nos cuesta trabajar con estos chicos.

E: ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI? ¿Cómo realiza el seguimiento?

I: Las actividades se van adecuando a cada alumno, en algunos casos resulta mejor la oralidad, que la escritura.

El seguimiento es por medio de la charla con su maestra de inclusión, su familia. Lo cual lleva un tiempo especial destinado a ello, claro.

E: ¿Las actividades que realiza para el/la alumno/a con PPI siempre fueron las mismas o fueron cambiando con el tiempo? ¿Notó cambios durante la virtualidad? Hoy en día, según su experiencia, ¿hay alguna que resulte mejor para la apropiación de contenidos en estos/as alumnos/as con PPI?

I: Mayormente la oralidad es el recurso que mejor se adapta a estos alumnos. Reducir la cantidad de contenidos y manejar las evaluaciones de manera oral son las adaptaciones que mejor suelen funcionar.

E: ¿Cuáles son las dificultades que surgen al trabajar con alumnos/as con PPI? ¿Cómo las resuelve o cómo aprendió a llevarlo adelante?

I: No me formé para dar clase a estos chicos, y por lo tanto necesito la ayuda de profesionales en el área. Desde mi lugar busco estrategias y recursos necesarios para que el alumno alcance esos contenidos mínimos.

E: Según las estrategias que usted utiliza con estos alumnos/as, le parece que son suficientes? ¿Cree que necesita algo más para poder acompañar a sus alumnos/as con PPI? ¿Cuánto tiempo le insume todo esto?

I: Creo que mis estrategias no siempre son suficientes. Creo que necesito el apoyo continuo de especialistas y maestras integradoras que tienen la formación necesaria para ayudar a este tipo de alumno. Siempre lleva tiempo extra poder brindarle lo que ese alumno necesita, ya que sus demandas son mayores al resto del grupo.

E: ¿Alguna vez trabajó con Maestro/a de Apoyo para la Inclusión? ¿Cómo vivió esa experiencia? ¿Trajo dificultades o potenció el trabajo?

I: Sí, trabajé con maestro integrador, y fue de mucha ayuda. La experiencia fue buena y potenció el trabajo.

E: ¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted? ¿Y si no logra que los alcance en todo el trimestre? ¿Qué siente cuando surgen estas cuestiones?

I: Si no alcanza los objetivos propuestos en todo el trimestre, se busca la forma para que pueda recuperar los contenidos no aprendidos. Se siente frustración, y pienso que en una escuela especial no tendría tanta presión y lograría alcanzarlos.

E: Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el alumno sin PPI y el que tiene PPI?

I: Sí, noto diferencia en el tiempo en que adquieren el conocimiento. Los alumnos con PPI tardan más en adquirir los saberes.

E: ¿Cómo entiende la discapacidad? ¿Qué significa para usted? ¿Qué requiere? ¿Cómo cree haber llegado a este pensamiento?

I: Entiendo la discapacidad como una falta o limitación de alguna facultad física o mental que imposibilita o dificulta el desarrollo normal de la actividad de una persona. Requiere apoyo constante de profesionales capacitados en el tema.

E: ¿Tuviste que recurrir a algún recurso extra?

I: Los recursos a los que recurrí fueron videos y libros.

## **Entrevista N° 8 - Pilotaje**

E: Entrevistadora

M: Letra de referencia de la entrevistada

(La entrevista fue cambiada luego de esta prueba, porque notamos que las preguntas no eran funcionales a lo que investigamos)

Datos relevantes: Es docente de secundaria de la materia Geografía, actualmente trabaja en un colegio privado en la zona de Villa Ballester, trabajando en diferentes años. Tiene 13 años de experiencia en el campo laboral y posee 4 horas cátedra frente al mismo curso.

E: ¿Cree que de algún modo influye su trabajo el tener un alumno con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

M: No, no influye en mi trabajo. Cuando planifico, siempre antes de empezar las clases, ya se sabe si voy a tener algún alumno con inclusión. Tenemos entrevistas, reuniones con las maestras integradoras y siempre mi trabajo está basado en hacerlo de la manera tal que tanto los alumnos como el alumno que necesite su maestra integradora puedan cumplir con las actividades y las tareas y con la planificación armada.

E: ¿Cómo evalúa al alumno que posee Propuesta Pedagógica para la inclusión?

M: Bueno normalmente, con los que siempre trabajé este año y años anteriores, se toma en cuenta primero saber cuál es el problema o inconveniente o qué tipo de tratamiento tiene para saber si puede escribir sólo, si necesita ayuda o si puede tener un vocabulario fluido para un oral. Tomar en cuenta todos esos pequeños detalles para ver en cada evaluación o en cada actividad en qué va progresando o cómo responde a lo pedido. Y en base a eso evalúo si el alumno pudo mejorar la escritura, hablando siempre con la maestra integradora. Si logró hacer más renglones solo o si hay alguna actividad que requiera realizarse oralmente, o si puede responderme en pocas palabras una pequeña pregunta.

Siempre se evalúa de manera diferente que a los alumnos que no necesitan integración.

E: ¿Haces mucha diferencia a comparación de los otros alumnos?

M: No.

E: ¿Sos igual de exigente?

M: Sí. Porque trabajo siempre con toda la actividad, trabajo práctico o evaluación. En su momento previo lo trabajo con la maestra integradora, sabiendo hasta qué podemos ir exigiendo y qué podemos ir avanzando a medida que va transcurriendo el año y vamos poniendo más dificultades si va progresando para poder subirle el nivel. Y califico en base al trabajo armado. Pero no hago diferencias.

E: ¿Siente que afecta su carga laboral, cuando hay un alumno con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?

M: No. Porque como ya te dije antes, como nosotros siempre a principio de año ya sabemos cuántos alumnos tenemos o si tenemos uno o tenemos dos y por lo menos en los Colegios en los que trabajo, las maestras integradoras siempre están a la par y muchas veces yo envío trabajo o evaluación y ellas hacen la adaptación. Y si en algún caso la he tenido que hacer yo, siempre estoy orientada por la maestra integradora diciéndome si va con letra imprenta, con espacios más amplios o con preguntas acotadas. Pero no. No me ha resultado una carga ni tampoco que me sume más tiempo.

E: ¿Considera que, de algún modo, el tener un alumno con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula, afecta el cumplimiento de los contenidos establecidos por el currículum?

M: No, en absoluto. Porque yo trabajo con todos los contenidos, hablamos siempre digamos en un año normal. Este año fue atípico. Se trabajó con contenidos prioritarios. Pero siempre trabajé con los mismos contenidos. No me afecta para nada tener alumnos con inclusión. En algunos cursos tengo más de uno.

E: ¿Considera que posee los conocimientos pertinentes para atender las necesidades de un alumno con Propuesta Pedagógica para la inclusión, dentro del aula?

M: No y la base que me han dado en el profesorado no nos capacitan para tener, aunque sea una preparación mínima ante esto. Todo lo que puedo asimilar y aprendo es a través de las integradoras que trabajan con los alumnos con los que yo estoy. Me falta capacitación, pero no porque no quiera sino porque no me la brindaron en su momento. Ahora yo aprendo con la maestra integradora que está a mi lado.

E: ¿Realiza alguna acción para favorecer el proceso de inclusión de su alumno con discapacidad? ¿Cuál?

M: No. Quizá naturalmente siempre surge. Por ahí una cierta caricia para ciertas cosas que por ahí uno puede ver en el aula. En este año por ejemplo se les permitió a los alumnos no tener cámara encendida y no hablar por el micrófono porque se sentían cohibidos. Es por ahí eso lo que puedo decir, pero después no. Lo que por ahí le nace a uno naturalmente de tener esa consideración, pero no más allá de eso.

E: Se le mostrará al docente una foto de un sujeto con discapacidad, y se le preguntará cuál cree que es su ocupación. A qué se dedica o qué hace en la vida diaria. (Adjunta al final de esta entrevista)

M: Puede estar trabajando, haciendo tranquilamente un trabajo desde su casa. No impide que esté en una silla de ruedas que pueda trabajar, dar clases, enseñar, aprender a cantar, un montón de cosas.

E: Te voy a presentar posibles situaciones cotidianas y te voy a preguntar qué harías vos como docente:

a. Durante el desarrollo de una clase, nota que el alumno con PPI no comprende el tema que usted está explicando, ¿qué hace?

M: Me detengo quizás cinco minutos para poder retomar y volver a explicar eso que quizás el alumno no pudo interpretar o comprender. Quizás no lo haría notorio porque por ahí lo dejo como más expuesto que él no entendió y podría entenderse que como tiene una discapacidad no lo entiende. Si no que haría una línea general, algo más plural y decir: bueno, para los que no pudieron captar este tema vuelvo a dar una explicación, ¿y quizás ahí hacerlo más generalizado y no más individualizado no?

b. Al finalizar el tercer trimestre, nota que el alumno que cursa su escuela secundaria con PPI, no alcanza los objetivos planteados en la propuesta pedagógica individual. ¿Qué hace?

M: Bueno, teniendo una maestra integradora me pondría ya a trabajar con ella para ver de qué manera ver cuáles son los contenidos que no pudo alcanzar los objetivos y trabajarlos a la par con ella, como sería la instancia de diciembre en este caso que sería donde tendría que recuperar esos objetivos y esos contenidos que no fueron aprobados en el tercer trimestre. Tampoco desesperaría ni me pondría mal por eso porque bueno, estando con alguien que está trabajando al lado mío se puede solucionar.

E: Durante una de sus clases nota que el alumno con discapacidad está sin hacer nada mientras que todos tienen una tarea asignada. ¿Qué hace usted como docente?

M: Bueno, ahí puede haber dos opciones. Si está solo, si no está con su maestra integradora y teniendo en cuenta que por ahí hay algunos que no trabajan si no están con su maestra integradora porque por ahí no pueden desarrollar o no puede escribir solos si no tienen acompañamiento. Bueno, buscaría la manera de que pueda intentar hacer algo y sino, en el caso de que esté con su maestra integradora y no haga nada, hablarlo con la maestra en este preguntarle.

Y el que está solo, quizá acercarme y hacer algo individual y buscarle la vuelta para que trate de hacer algo o ver por qué no puede hacer lo que tiene que hacer. Todo depende del grado de dificultad que tenga cada uno de los alumnos que estén en el aula. Puede pasar que uno no pueda trabajar si no está con la maestra, pueda trabajar y no tenga ganas, pueda trabajar y tenga un ataque de rebeldía. Hay que saber manejarlo, cuál es la situación en este momento en particular.

Por eso digo que a nosotros no nos enseñan poder resolverlo ante estos casos. Son muchas las dificultades o problemas que se pueden ocasionar en el aula hay que ver de qué manera se puede manejar y solucionar.

E: Muchas gracias.

M: De nada.

Foto mostrada:



## 5.2 Modelo de consentimiento informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Información para los/as participantes de la investigación:

El fin de la presente nota es solicitar el consentimiento para participar del Trabajo Final Integrador: “Representaciones Sociales, acerca de los/as alumnos/as con discapacidad incluidos en escuelas comunes del sistema educativo, que tienen los/as profesores/as del nivel secundario de escuelas de gestión privada de la localidad de Villa Ballester”.

El objetivo del trabajo es conocer qué representación social predomina en los/as profesores/as de nivel secundario de escuelas de gestión privada.

Para indagar todo esto, se realizarán entrevistas a cargo de las psicopedagogas Guantay, Evelin. D.N.I 35.325.840; Maunier, Sofía. D.N.I 40.108.889; y Quirós, Eliana D.N.I. 31.205.271.

Estarán presentes: la persona a la que se le va a hacer la entrevista y la entrevistadora. Los lugares en donde podría realizarse la entrevista serán la escuela donde trabaja el/la docente o la Universidad Nacional de San Martín. Se requerirá grabar la entrevista.

La participación de la evaluación es voluntaria. Toda la información que se obtenga será preservada de forma anónima. No se divulgará la información personal, sólo se utilizarán los resultados obtenidos a fin de contribuir a la investigación y el/a entrevistado/a puede decidir suspender la entrevista en cualquier momento. Los/as participantes podrán retirarse de la investigación en cualquier momento de la misma.

Se podrá contactar las psicopedagogas a cargo del trabajo a través de los siguientes datos:

Psp. Guantay: [guantay.e@gmail.com](mailto:guantay.e@gmail.com) ; 011-34153571.

Psp. Maunier: [sofiamaunier@gmail.com](mailto:sofiamaunier@gmail.com) ; 011-59225492.

Psp. Quirós: [elianaquiros@hotmail.com](mailto:elianaquiros@hotmail.com) ; 011-67021658.

#### Manifestación del consentimiento para la realización de la evaluación:

*Declaro haber comprendido en qué consiste la evaluación, y habiendo tenido la oportunidad de formular toda clase de preguntas en relación a los procedimientos descriptos acepto mi participación.*

\_\_\_\_\_

FIRMA

\_\_\_\_\_

ACLARACIÓN

\_\_\_\_\_

DNI

\_\_\_\_\_

EDAD

### **5.3 Modelo de entrevista**

Nombre de pila:

Edad:

A. Espacio de presentación.

Breve presentación de las integrantes del trabajo. Brindar información acerca de la finalidad colaborativa de la entrevista, para la realización del trabajo final de egreso en el marco de la carrera de Lic. en Psicopedagogía de la Unsam.

B. Preguntas cerradas para obtener datos relevantes del/la entrevistado/a:

1. ¿Cuál es su nombre y su edad?
2. ¿Qué materia dicta?
3. ¿Hace cuantos años ejerce en su/s trabajo/s y dónde?
4. ¿Cuántas horas a cargo del mismo curso está semanalmente?
5. ¿Dónde se formó?
6. ¿Tiene alumnos/as con Propuesta Pedagógica para la inclusión?

C. Preguntas abiertas:

- ¿Qué implica, a partir de su experiencia, tener un/a alumno/a con Propuesta Pedagógica para la inclusión dentro del aula?
- ¿Desde el área curricular, como es acompañar a alumnos/as con PPI? ¿Qué propuestas lleva adelante con el grupo cuando hay este tipo de diversidad en los/as estudiantes?
- ¿Cómo planifica las actividades teniendo en cuenta el aprendizaje del/la alumno/a con PPI? ¿Cómo realiza el seguimiento?

- ¿Las actividades que realiza para el/la alumno/a con PPI siempre fueron las mismas o fueron cambiando con el tiempo? ¿Notó cambios durante la virtualidad?
- Hoy en día, según su experiencia, ¿hay alguna que resulte mejor para la apropiación de contenidos en estos/as alumnos/as con PPI?
- ¿Cuáles son las dificultades que surgen al trabajar con alumnos/as con PPI? ¿Cómo las resuelve o cómo aprendió a llevarlo adelante?
- Según las estrategias que usted utiliza con estos alumnos/as, le parece que son suficientes? ¿Cree que necesita algo más para poder acompañar a sus alumnos/as con PPI? ¿Cuánto tiempo le insume todo esto?
- ¿Alguna vez trabajó con Maestro/a de Apoyo para la Inclusión? ¿Cómo vivió esa experiencia? ¿Trajo dificultades o potenció el trabajo?
- Posibles situaciones cotidianas:
  - ¿Qué sucede cuando un/a alumno/a con PPI presenta dificultades de comprensión y no llega a los objetivos propuestos por usted? ¿Y si no logra que los alcance en todo el trimestre? ¿Qué siente cuando surgen estas cuestiones?
  - Con respecto a cómo los/as alumnos/as se relacionan con la tarea, ¿nota alguna diferencia entre el/la alumno/a sin PPI y el/la que tiene PPI?
- ¿Cómo entiende la discapacidad? ¿Qué significa para usted? ¿Qué requiere? ¿Cómo cree haber llegado a este pensamiento? ¿Este conocimiento lo recibió en su formación de grado o necesitó de otros recursos para formularlo?

## 5.4 Cuadro de coherencia interna:

Área y Tema	Palabras Claves	Pregunta	Supuesto de investigación	Objetivos Generales	Objetivos Específicos	Conceptos Principales
<p>Área: Psicopedagogía educacional</p> <p>Tema: Representaciones sociales de profesores de nivel secundario con respecto a la discapacidad y los proyectos de inclusión.</p>	<p>- Psicopedagogía</p> <p>- Inclusión escolar</p> <p>- Representaciones sociales</p> <p>- Discapacidad</p> <p>- Docentes nivel secundario</p>	<p>¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen los profesores de nivel secundario de escuelas privadas de Villa Ballester, partido de San Martín, sobre la discapacidad y los proyectos de inclusión durante el periodo de marzo-junio del 2021?</p>	<p>Los profesores de escuela secundaria poseen representaciones sociales acerca de la discapacidad y los proyectos de inclusión que se relacionan con su práctica.</p> <p>Ej.: Infantilización del sujeto con discapacidad.</p> <p>Modalidades de evaluación y calificación.</p> <p>Ausencia de objetivos de aprendizaje.</p>	<p>Conocer las diferentes representaciones sociales que existen en los profesores de nivel secundario de escuelas privadas de Villa Ballester, sobre la discapacidad y los proyectos de inclusión</p>	<p>-Identificar las representaciones sociales personales que tienen los profesores de nivel secundario acerca de la discapacidad y los proyectos de inclusión.</p> <p>-Identificar cómo es la práctica de los profesores de secundaria, en relación a los proyectos de inclusión.</p>	<p>-Representación social (Moscovici, 1969)</p> <p>-Discapacidad (OMS)</p> <p>- Educación inclusiva (Normativa vigente Pcia. De Bs. As.)</p>

## 5.5 Currículum Vitae de las autoras

### 5.5.1 Evelin Guantay



## Evelin Guantay

PSICOPEDAGOGA

### Datos de contacto

20/09/1990  
guantay.e@gmail.com  
Grand Bourg, Malvinas Argentinas

### Experiencia laboral

PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA (febrero 2022 - continúa)

Centro de Rehabilitación Integra

Trabajo en un equipo interdisciplinario tratando a niños/as y jóvenes con Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastornos del Espectro Autista y del Desarrollo.

DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL (2021 - continúa)

Escuela Taller El Sembrador

Docente de Formación Integral y actualmente del Primer Ciclo. Trabajo en el área pedagógica, elaborando planificaciones, informes y recursos que favorezcan los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

MAESTRA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA (2020 - 2021)

Escuela Taller El Sembrador

Me desempeñé en el nivel primario, primer y segundo ciclo. Armado de la propuesta pedagógica de inclusión, configuraciones de apoyo e informes evolutivos. Sugerencias pedagógico- didácticas a los docentes de nivel.

ASISTENTE DE SALA DE EDUCACIÓN ESPECIAL (2017 - 2020)

Escuela Taller El Sembrador

Trabajé a la par de mi pareja pedagógica en distintos talleres, acompañando a niños/as y jóvenes de Formación integral y nivel primario.

### Formación Académica

- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

Licenciatura en Psicopedagogía (2020 - 2022)

En instancia de entrega del Trabajo Final de Egreso

- UNIVERSIDAD FASTA

Tramo de formación pedagógica del Nivel Medio (2021- continúa)

- UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

Psicopedagogía (2014 - 2022)

- FUNDACIÓN DE ALTOS ESTUDIOS EN CS. COMERCIALES

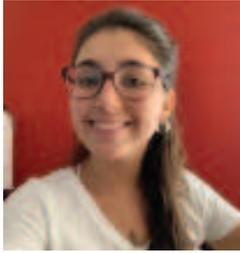
Técnico superior en Administración de RR. HH. (2009 - 2012)

### PRÁCTICAS Y TRABAJO VOLUNTARIO

- Centro de salud mental Pichon Riviere
- Cáritas Argentina

- Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez

## 5.5.2 Sofia Maunier



**Sofía Maunier**

17/08/1996

CABA

011-5922-5492

Sofiamauhier@gmail.com

### **Experiencia laboral**

#### **Maestra de apoyo a la inclusión autónoma FEBRERO 2022 – ACTUALIDAD**

- Adecuación de contenidos, planificación de actividades y colaboración interdisciplinaria para una mayor inclusión del alumno con ECNE dentro de la institución.

#### **Psicopedagogía clínica AGOSTO 2020 - ACTUALIDAD**

- Diagnóstico y tratamiento de niños/as con trastornos específicos del aprendizaje y trastornos del lenguaje.

#### **A.E.D.I.N (Asociación En Defensa del Infante Neurológico) FEBRERO 2019 - ACTUALIDAD**

- Terapeuta de grupo FEBRERO 2020 – ACTUALIDAD  
Planificación y ejecución de tareas educativo-terapéuticas, para niños y jóvenes con trastornos neurológicos (ECNE).
- Auxiliar de sala ENERO 2020 - FEBRERO 2020  
Colaboración y asistencia en actividades educativo-terapéuticas para niños y jóvenes con trastornos neurológicos (ECNE).
- Voluntariado FEBRERO 2019 - DICIEMBRE 2019

#### **Equipo A.D.I.P SEPTIEMBRE 2020 – DICIEMBRE 2021**

- Maestra de Apoyo a la Inclusión

Adecuación de contenidos, planificación de actividades y colaboración interdisciplinaria para una mayor inclusión del alumno dentro de la institución.

### **Formación académica**

#### **Universidad Nacional de San Martín**

- Licenciatura en psicopedagogía con orientación en mediación artística MARZO 2020 – MAYO 2022
- Psicopedagoga FEBRERO 2015 - DICIEMBRE 2019  
Matrícula provincial: 201028 RNP: 443929

#### **A.E.D.I.N (Asociación En Defensa del Infante Neurológico) MARZO 2020 – OCTUBRE 2020**

- Posgrado en Alfabetización en pacientes con necesidades complejas de comunicación

#### **Instituto Villasoles MARZO 2018 – DICIEMBRE 2019**

- Cuarto ciclo del curso de intérprete de lengua de señas, finalizado.

### 5.5.3 Eliana Quirós



ELIANA EMILCE QUIRÓS

elianaquiros@hotmail.com

Nacimiento: 07-08-1984 (Argentina)

#### Estudios:

- Nivel Universitario: “Universidad Nacional de San Martín”

Título obtenido: **Psicopedagoga Universitaria**

Año de egreso: 2017. Matrícula número: 175127. N° certificado RNP: 416018

**Licenciatura en Psicopedagogía** con orientación en Educación con Mediación Artística.  
Cursada en 2020.

- Nivel Terciario: “Instituto Superior de Educación Física N°1, Dr. E. Romero Brest”

Título obtenido: **Profesora Nacional de Educación Física**

Año de Egreso: 2009

#### Experiencia laboral:

- Septiembre 2019 a la actualidad.

**Psicopedagoga en equipo interdisciplinario CLOE.**

Clínica psicopedagógica individual. Evaluación y tratamiento. Trabajo con personas con discapacidad; niños, jóvenes, adultos; estimulación cognitiva, entre otros. Zona: Villa Ballester.

- Febrero 2020 a Diciembre 2021.

**Psicopedagoga en Instituto Psicopedagógico Senderos.** Escuela de Educación Especial.

Tareas: Dictado de taller de psicopedagogía a primero y segundo ciclo EP; Cargo “psicopedagoga gabinetista”. Admisiones y seguimientos individuales.

- 2009 a 2019.

**Complejo Educativo Rubén Darío- Jardín Nenelandya** (América 3576, Villa Ballester)

Maestra de Educación Física (2009 a 2015) Nivel Inicial y primario.

Coordinadora (2015 a 2019) de áreas extracurriculares: talleres artísticos y deportivos; espacios extracurriculares de jornada optativa; servicio de comedor; colonias de verano-invierno.

- Mayo de 2018 / Octubre 2019

**L' Etourdit Centro de Salud Mental Infanto Juvenil** (Villa Devoto, CABA)

Tareas: Clínica psicopedagógica individual; Coordinación grupo de adolescentes hospital de día. Taller psicopedagógica; Coordinación grupo de niños hospital de día. Taller psicopedagogía; Dictado de seminario: “Intervención psicopedagogía en trastornos graves de la infancia”; Visita a escuelas. Intercambio. Supervisión de acompañantes.

- Año 2018

Miembro del **Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional de la Universidad de San Martín.**

Actividad voluntaria, a cargo de la cátedra de O. V. O. de la carrera de Psicopedagogía.

Actividades realizadas: Dictado de talleres grupales a escuelas del partido de Gral San Martín; Profesional a cargo de procesos de orientación individuales y grupales.

Administración de técnicas, análisis y devoluciones.

- 2006- 2010

**Club Gral. San Martín** (San Lorenzo 2167, San Martín)

Colonia de Vacaciones de sucesivos veranos e inviernos. Profesora a cargo de grupos desde 3 a 13 años de edad. Profesora de escuela de natación. Niños y adultos.

Otra formación:

- **Inglés.** Nivel Intermedio (6to año, rendido en Cultural Inglesa de Buenos Aires).
- “Congreso Nacional virtual de aprendizaje y salud. **La psicopedagogía desde y para las diferencias**”. Septiembre de 2020.
- Jornada Virtual “**Controversias en Autismo**”. Fundación Neurodiversidad. Julio de 2020.
- Charlas dictadas por el Municipio de Gral San Martín (2019):
  - “**Tecnologías Inclusivas para Personas con Discapacidad**”. A cargo de “JUEGA JUAMPI”.
  - “**T.E.L. en Niñez y Pre Adolescencia**”. A cargo del Dr. Hugo Ahumada de A.TEL.AR
  - “**El TEA es Genético**”. A cargo del EQUIPO TEA del Hospital Eva Perón.
- Taller Gestión de RRHH – Comunicación eficaz como herramienta de gestión y desarrollo. “REDES para la organización y administración escolar”, Junio de 2019.
- Asistencia a la Novena **Jornada Internacional de Neurociencias, Educación e Inteligencia Emocional** (2019). A cargo de la Asociación “Educar para el Desarrollo Humano”.
- Curso de **Formación e Investigación en Teatro** de la Comedia Municipal de General San Martín. Duración 1 año. Año 2012.
- **Responsabilidad Civil en las Instituciones Educativas.** “REDES para la organización y administración escolar”, Agosto de 2011.
- Reanimación Cardio Pulmonar y primeros auxilios. Cruz Roja Argentina, sede San Andrés. Actualizado en curso brindado por la Municipalidad de San Martín. Última actualización: Marzo de 2018.