



FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
TESINA DE GRADO

La representación social de la discapacidad y su incidencia en las prácticas de enseñanza: barreras de accesibilidad e inclusión educativa.

Tesista: Prof. Romina Natalia Argentino

Directora: Dra. Natalia Forlini

Codirectora: Ps. Julieta Beltramini

Rosario, marzo de 2022.

*Dedicado a Lauti y a cada niñe que con el tenaz deseo de aprender,  
enfrentan las más injustas barreras.*

*Mi agradecimiento a las docentes entrevistadas por su predisposición a pesar de la difícil coyuntura.*

*A Julieta, codirectora de este trabajo, por las lecturas, los consejos y el intercambio franco.*

*A Natalia, mi directora, por su rigurosa dedicación y acompañamiento.*

INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN	8
PROBLEMA	11
OBJETIVOS	12
ANTECEDENTES	13
MARCO TEÓRICO	16
La construcción histórica de las representaciones de la discapacidad	19
Inclusión Educativa: Ajustes razonables y configuraciones de apoyo	24
El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	26
DUA: Pautas para su aplicación	28
MARCO METODOLÓGICO	36
Diseño del instrumento de indagación	36
Criterio de selección de la muestra	37
Procedimiento de recolección de la información	37
Procedimiento de análisis	38
CAPÍTULO I	44
CAPÍTULO II	47
CAPÍTULO III	57
CONSIDERACIONES FINALES	59
REFLEXIONES (A MODO DE BALANCE)	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	66

## INTRODUCCIÓN

En Argentina existe un amplio marco legal,<sup>1</sup> que reconoce el derecho a la inclusión educativa, sin embargo aún existen barreras de accesibilidad relacionadas con las prácticas de enseñanza. Estas obstaculizan la plena inclusión y participación de niños con discapacidad en el nivel primario.

El tema seleccionado para esta tesina "discapacidad y educación", resulta un campo de investigación vasto en problemáticas a ser abordadas por las Ciencias de la Educación y que aún se encuentran vacantes. En el ámbito educativo cuando utilizamos la palabra inclusión se produce un desborde de sentidos y en cada persona remite a una cuestión diferente. Inmediatamente tenemos que especificar a qué sujetos nos estamos refiriendo, a quiénes hay que incluir, de qué grupo poblacional de excluidos estamos hablando. Tomando en este trabajo a la discapacidad como perspectiva de inclusión, surgen las siguientes preguntas ¿Quiénes son los sujetos de la discapacidad? ¿los discapacitados, los discas, las personas con discapacidad, personas con capacidades especiales, personas con diversidad funcional? ¿Por qué necesitamos una categoría diferencial para estas personas? ¿No son simplemente personas?

Para delinear posibles respuestas a estos interrogantes, se recurrió a la categoría "representación social", ya que son las representaciones sociales las que ordenan todo aquello que percibimos de la vida y el mundo, posibilitándonos interpretar y en consecuencia, orientar nuestras acciones.

---

<sup>1</sup> Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

Resolución 311/16 Consejo Federal de Educación

Históricamente, el orden social construido a partir de nuestras representaciones sociales se ha asentado en clasificaciones binarias como normal/anormal, o femenino/masculino. Si bien la deconstrucción de categorías binarias no es el objeto de este trabajo, la misma está implícita.

Este proyecto de investigación tuvo como propósito contribuir a la construcción de una educación primaria verdaderamente respetuosa de las diferencias, democrática y plenamente inclusiva. El resultado de las interrogaciones planteadas contribuyeron a orientar acciones para disminuir o bien para poner en cuestión las barreras que se generan en la enseñanza y que resultan de naturaleza representacional.

Indagar acerca de las representaciones sociales de la discapacidad en las docentes que conforman la muestra fue fundamental para obtener datos empíricos que articular con la hipótesis sostenida en la teoría sustantiva seleccionada, es decir, con la construcción imaginaria de la discapacidad sustentada en la teoría psicoanalítica que propone Marcelo Silberkasten (2014). La hipótesis central de este autor es que "si el sujeto se interna en el sistema productivo necesariamente cambian las representaciones sociales y se resquebraja el sistema normativo" (p.21). Esto se puede verificar realizando una operación historizante sobre las representaciones sociales de la discapacidad. Por este motivo uno de los apartados del presente trabajo remite a reconstruir la historicidad de la discapacidad y la educación, en otras palabras, se historiza sobre la discapacidad y sobre la escuela como institución reproductora del sistema normativo.

También este trabajo pone en tensión dos paradigmas: el paradigma médico rehabilitador y el paradigma social de la discapacidad. El primero fundamenta un modelo individual cuyo propósito es la sobreadaptación de la persona a la sociedad a partir de la medicalización y la rehabilitación. Este es el sentido de la integración, lo que legitima la inferiorización y dependencia de las

personas con impedimentos. En cambio, el nuevo paradigma social que se formaliza a partir de la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad, propone que la discapacidad es una relación de opresión y persigue la transformación de la sociedad discapacitante mediante la lucha activa por la plena inclusión de las personas como sujetos de derecho.

Por otra parte, en relación a la redacción de este trabajo, cabe mencionar que coexisten diferentes formas de expresión. Está presentado en lenguaje no sexista e inclusivo, de acuerdo a lo autorizado por la Resolución C.S. N°662/19 UNR, utilizando mayoritariamente la letra “e” como expresión neutra de género, exceptuando las citas de autor. Asimismo, la instancia de análisis de datos está escrita en femenino debido a que las personas entrevistadas manifestaron autoperibirse en ese género.

## JUSTIFICACIÓN

El tema es de gran relevancia y actualidad en tanto está vinculado a la enseñanza y su relación con la vulnerabilidad del derecho a aprender de niños en edad de escolarización obligatoria. También resulta un aporte necesario para comprender el actual período de transición entre paradigmas sociales y educativos:

- Del modelo médico rehabilitador al modelo social de la discapacidad.
- De la escuela integradora a la escuela inclusiva.

El trabajo se enmarca en educación primaria por ser el nivel del sistema educativo en el que se debe garantizar a todos los niños el acceso a un conjunto de saberes comunes que permitan su participación plena en la vida social. Así lo establece la Ley de Educación Nacional (LEN N.º 26.206) que impulsó la inclusión educativa de todos los niños y adolescentes del país, habilitándoles para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de los estudios, al reconocerles como sujetos de derecho.

En relación a los alumnos con discapacidad, se contempla su matriculación en la escuela común, convalidada con el artículo 24 de la Convención internacional de los Derechos de las personas con discapacidad que fue aprobada en nuestro país en el año 2008 (Ley 26.378). La discapacidad se concibe desde entonces, como el resultado de la interacción entre las características de una persona que pueden resultar limitantes en algunos aspectos y el entorno en el que vive, es decir, es el resultado de la conjunción entre el sujeto y el contexto. Este último puede obstaculizar el ejercicio pleno de los derechos o puede facilitar e impulsar la accesibilidad universal. En efecto, la diversidad que hoy enriquece nuestras aulas representa sin dudas un gran desafío para la comunidad educativa y para la docencia en particular.



En nuestro país se patrocinan políticas sociales para este grupo poblacional, denominado Personas con Discapacidad (en adelante PCD) bajo la estrategia lingüística de derechos subjetivos previamente declarados en normas de jerarquía superior, como la ya mencionada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044). Esta formalización en materia de derecho expresó un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social. En el inciso “e” del Preámbulo de dicha convención se define el concepto de discapacidad de la siguiente manera:

“Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (*CDPD, Preámbulo, Inciso E, p.2*)

En base a este marco normativo de ampliación de derechos, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/2016 con el fin de propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, establece lo siguiente:

art. 15°: En la etapa inicial de interacción de los/as estudiantes con el contexto institucional y con las propuestas de enseñanza, surgirá un primer análisis acerca de las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad”.

art. 16°: A partir de esa instancia, en espacios institucionales de definición colectiva entre los equipos docentes, y teniendo en cuenta la palabra del/la estudiante con discapacidad y la de su familia, se evaluará la necesidad de incluir apoyos específicos, enmarcados en el proyecto de cultura escolar inclusiva. (Consejo Federal de Educación, 2016)

Todos los documentos mencionados se fundamentan en el modelo social de la discapacidad.

El modelo médico rehabilitador por su parte, había explicado la discapacidad desde la limitación física o psicológica que la persona porta, producto de una enfermedad progresiva o un accidente. Por eso se lo denomina "modelo individual". El cambio de paradigma hacia el "modelo social" a partir de la redefinición del concepto de discapacidad, enmarca un movimiento instituyente que puja por transformar la mirada sobre la misma con importantes consecuencias en el ámbito educativo que resultan de interés para este trabajo de investigación.

Cabe mencionar que en diciembre de 2020, mientras transcurría la elaboración del presente trabajo, la Real Academia Española (RAE) actualizó la definición de la palabra "discapacidad". La misma ya no se define como la "disminución por un problema físico, sensorial o psíquico, que incapacita total o parcialmente para el trabajo u otras tareas". A partir de esta redefinición, el diccionario de la Real Academia Española (RAE) indica que se trata de la "situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas, se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social".

Esta mención sobre la definición de la palabra "discapacidad" viene a abonar el debate entre los modelos individual y social. Si bien la nueva definición de la RAE expresa una relación entre las condiciones de la persona y el acceso

a la participación social. Omite que se trata de una relación de opresión que sufre la persona por parte de la sociedad. Insistiendo en situar a la discapacidad como una cuestión individual, expresando claramente que son "las condiciones de la persona" las que la enfrentan a barreras de acceso y no la sociedad la que genera esas barreras a su participación en la vida social.

Esta búsqueda de una definición, los modos de nombrar o más bien la necesidad de nombrar a las diferencias, a aquello que se nos presenta extraño o deforme, son el sedimento que se desliza en el lenguaje, de la representación social que traemos sobre la discapacidad. Es por ello que en este trabajo se hizo a un lado la deconstrucción de categorías, dado que binarias o no binarias como sujetos del lenguaje, insistimos en nombrar las diferencias. Se problematiza, en cambio, la incidencia de las representaciones sociales sobre la discapacidad en la formación de barreras que obstaculizan el acceso de los niños a la educación primaria en la ciudad de Rosario".

## **PROBLEMA**

A partir de la contextualización realizada en la presentación de este trabajo, se delimitó el siguiente problema de investigación:

¿Cómo inciden las representaciones sociales de las docentes sobre la discapacidad en la formación de barreras que obstaculizan el acceso de niños con discapacidad a la educación primaria en la ciudad de Rosario?

Para poder abordar el problema es pertinente realizar las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las representaciones de las docentes sobre la discapacidad?
- ¿Qué problemáticas se generan en las docentes ante la discapacidad que puedan operar como barreras de accesibilidad para la enseñanza?
- ¿Qué características tienen las representaciones sociales que inciden en las prácticas de enseñanza que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos con discapacidad?

## **OBJETIVOS**

General:

Analizar las representaciones sociales sobre la discapacidad en docentes de primaria que operan como barreras de accesibilidad en las prácticas de enseñanza.

Específicos:

1. Describir las barreras de accesibilidad presentes en las prácticas de enseñanza.
2. Indagar las representaciones sociales sobre la discapacidad de los docentes de educación primaria.
3. Identificar la vinculación entre las representaciones sociales de los docentes y las barreras que operan en la accesibilidad a la educación primaria.

## ANTECEDENTES

Tomando en cuenta el contexto latinoamericano, en el mes de julio del año 2019 la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI) publicó un informe sobre educación inclusiva titulado *“Educación inclusiva y de calidad: una deuda pendiente en América Latina”* en el que se expresó la fuerte prevalencia del enfoque integrador y de perspectivas que ponen el foco en el “déficit” del sujeto y no en el diseño de estrategias a partir del potencial que cada niño tiene. El informe identifica diferentes barreras que obstaculizan la inclusión, entre ellas las que se vinculan con el objeto de esta investigación:

- El desconocimiento sobre las herramientas básicas para asegurar una participación equitativa a todos los estudiantes (Diseño Universal para el Aprendizaje, tecnologías asistivas, formatos de comunicación aumentativos y alternativos, etc.)
- Resistencias a implementar medidas de accesibilidad y ajustes razonables, a garantizar la participación de los alumnos con discapacidad en todas las actividades.
- El personal de apoyo trabaja aisladamente con los estudiantes con discapacidad, en detrimento de su inclusión con el resto del alumnado y en corresponsabilidad con la docente del aula. De esta manera los alumnos quedan segregados dentro del aula, trabajando con propuestas paralelas y sin que la docente del aula les considere parte de su clase.

En la ciudad de Rosario, la educación inclusiva es un tema ampliamente desarrollado por María José Borsani, asesora pedagógica, maestra especial y terapeuta ocupacional de reconocida trayectoria por su trabajo en la materia. En su libro titulado "integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural" una de sus obras más completas, concluye que "La mayoría de las veces no son las barreras arquitectónicas o de comunicación las que condicionan la integración educativa de un alumno con discapacidad a la

escuela común, sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad" (Borsani, 2007, p.210).

Asimismo, en su trabajo más reciente: *Aulas inclusivas. Teorías en acto*, escrito en 2020 durante la pandemia de covid-19, propone la accesibilidad como eje desde donde se sopesan las barreras que condicionan el acceso al aprendizaje y se piensan los ajustes necesarios para sortearlas o minimizarlas.

"Pensar en y desde la accesibilidad corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto, en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilidad de acceder para operar en ese contexto limitacional, que es lo que genera la inaccesibilidad condicionando el derecho a la educación" (Borsani, 2020, p.20).

Desde esta perspectiva la autora propone algunas cuestiones claves para la construcción de una educación verdaderamente inclusiva: un currículum común, abierto y de base flexible, adecuado a los contextos y grupos, formas no tradicionales de producción pedagógica, diversificación curricular y un enfoque de enseñanza basado en el Diseño Universal para el aprendizaje. Y sobre todo "la Justicia Curricular como posibilidad de desandar las propuestas curriculares segregacionistas de alumnos separados y "diferentes" con currículum especial o recortado que dejan intacto el currículum hegemónico en vigor y sostienen los procesos de exclusión". (2020. p.20)

Otro aspecto indispensable que destaca Borsani es la formación de los docentes en tanto derecho y obligación colectiva para la construcción de una educación inclusiva.

En este mismo sentido, *"Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes"* es una obra compilada por Gisela Untoiglich y Graciela Szyber, también en el año 2020, durante la pandemia por covid. En este libro se interpela al acto educativo/inclusivo que puede ejercer su poder sobre el otro,

disciplinarle, estigmatizarle. O puede ser un acto emancipatorio en tanto acompañe la construcción de los propios saberes, respetando las modalidades de aprendizaje. Es decir, un acto político que aloje a la otredad.

Plantean la pregunta acerca de qué formas de vida podemos construir en las escuelas para quedar alojados todos y cada uno, donde se entrelacen mundos sensibles. Parafraseando a las autoras (2020), precisamos de la construcción de mundos habitables, de prácticas concretas incluyentes y desobedientes de mandatos que promueven la exclusión. "Para pensar la inclusión es necesario habitar las tensiones que se suscitan al interior de la escuela" (p.24)

Con ciertos matices tanto el informe regional como las obras mencionadas, ponen de manifiesto con insistencia, cómo las barreras ideológico-pedagógicas de la comunidad educativa obstaculizan el aprendizaje y la participación plena de la vida escolar de niños con discapacidad.

## MARCO TEÓRICO

La conceptualización de la discapacidad como categoría representacional es central para explicar las barreras de accesibilidad ideológico-pedagógicas en la escuela. En este trabajo resultaron de interés las representaciones sociales que tienen los docentes a fin de analizar su respuesta en la vida cotidiana del aula frente a los niños que portan algún impedimento.

El abordaje de la discapacidad en la escuela primaria presenta actualmente la complejidad de articular un dispositivo singular como lo es un “proyecto de inclusión educativa” centrado en las potencialidades del alumno particular, con otro dispositivo institucional fuertemente homogeneizador centrado en los contenidos curriculares. Esta complejidad se expresa en lo que llamamos barreras de accesibilidad, que por definición general son un obstáculo que impide o dificulta la realización de una determinada tarea o actividad, afectando negativamente la plena integración social de una persona a su comunidad.

El sistema educativo argentino históricamente construyó su ideal de igualdad en base a la supresión de las diferencias de la población escolar y aún hoy mantiene características instituidas relacionadas con la conservación de su estatus quo. Es decir, con la transmisión del saber legitimado culturalmente y también por supuesto con la producción de conocimiento, aunque sin dejar de ser funcional al orden social capitalista que es injusto y desigual. Desde una concepción reproductivista de la educación podríamos decir que la escuela desde una mirada capacitista prepara a sus alumnos para el futuro rol que serán llamados a desempeñar en el sistema productivo durante su vida adulta. ¿Y las personas con discapacidad tienen un rol asignado en el sistema productivo de la sociedad de la cual son parte? Este primer interrogante fue elaborado por Marcelo Silberkasten (2014), quien explica desde el marco del psicoanálisis



cómo la PCD al no insertarse en el entramado social y productivo es un sujeto fijado, no circula por un sistema de intercambio, está confinado a una vida intrafamiliar. No produce, ni reproduce y es justamente esta no inserción dentro del sistema de producción de bienes y servicios lo que lo define como discapacitado.

El modelo social de la discapacidad, surgido en los años '70 por iniciativa del movimiento por los derechos de las personas con discapacidad anglosajón, instala una concepción de la discapacidad que permite comprenderla como forma de opresión. "Esta peculiar visión disputaría simbólicamente miradas individualistas de la discapacidad, generando profundos cambios en los modos contemporáneos de pensar este fenómeno social" (Ferrante, 2014, p.7).

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, la atención del problema requiere intervención social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para que la participación plena de las PCD en todas las áreas de la vida social.

Este modelo social de la discapacidad se impone entonces a la institución escolar como un movimiento instituyente que insta a la apertura hacia la diversidad, cuestionando el binomio "normalidad/anormalidad". Entendiéndose el concepto normalidad como aquello que se ajusta a una norma vinculada a una escala de valores determinados, -por ende, todo lo que no se ajuste a dicha norma es excluido, expulsado-. Durante el siglo XX fueron las Escuelas Especiales las instituciones que se encargaron de la educación de los niños que no se ajustaban a la norma, conformando un subsistema educativo. Si bien las escuelas especiales son reconocidas por sus logros pedagógicos y el respeto por los diferentes modos de aprendizaje de sus alumnos, sus abordajes tendieron a los aspectos rehabilitatorios propios del modelo médico rehabilitador

que situaba la discapacidad como una disfunción orgánica, sin tener en cuenta la importancia del aspecto social para el desarrollo del sujeto.

Como ya fue mencionado, se trata de dos modelos, dos paradigmas en pugna: el modelo individual o paradigma médico rehabilitador que fundamenta la integración y el modelo o paradigma social que fundamenta la inclusión.

En esta pugna entre lo instituido y lo instituyente, los alumnos con discapacidad ya no se encuentran alojados en escuelas especiales sino que fueron integrados a la escuela común, lo que se denomina integración educativa. Las primeras experiencias de integración educativa en Argentina sucedieron hacia finales de los años '80 y se formalizaron con la Ley Federal de Educación de 1993 y luego con la Ley de Educación Nacional en 2006. Si bien la integración a la escuela común representó una opción superadora, las experiencias se limitaron a la matriculación de los alumnos en la escuela común, pero las prácticas educativas al interior del aula continúan siendo segregatorias. Borsani (2007) sostiene que la inclusión supone una profunda revisión de los modelos institucionales, de los fundamentos y de las prácticas educativas y que para ello es preciso "una toma de conciencia y reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica, que permita asumir y comprometerse con la necesidad de un cambio en las prácticas escolares para hacerlas cada vez más plurales y democráticas" (p.188). Al respecto Carlos Skliar, reflexiona sobre la manera en que concebimos los cambios en educación y plantea que cuando el cambio se produce porque la ley así lo ordena, entramos en la lógica de la ficción legalista:

Por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo

otro pensado y producido como ambiguo y anormal  
(Skliar, 2005. p.18).

De allí la importancia de comprender a la discapacidad como concepto representacional, en tanto tiene estas importantes consecuencias en la subjetivación de les niñes que no pueden ser soslayadas.

### **La construcción histórica de las representaciones de la discapacidad**

Para abordar una historización sobre las representaciones de la discapacidad, es preciso establecer previamente una conceptualización sobre representaciones sociales. Al respecto Jodelete (1986) brinda una definición precisa:

"En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos" ( p.472).

Tomando esta conceptualización de las representaciones sociales como sistemas de referencia que nos permiten dar sentido a lo inesperado, se acuerda con Silberkasten (2014) en que las PCD fueron pensadas como un grupo a ser trabajado desde la necesidad de la integración social, la igualdad de oportunidades y la problemática de la discriminación. Y que en realidad hacemos un análisis superficial al pensar la discriminación desde lo arquitectónico por ejemplo, ya que la principal discriminación, es de carácter representacional y está inserta en el lenguaje.

El autor explica la construcción de la discapacidad desde la premisa teórica básica del psicoanálisis por la cual lo real es un pleno y donde no hay falta, el atravesamiento por lo simbólico define una ausencia que lo real en sí no tiene. El cuerpo es entonces una construcción y sus faltas son dadas desde un significante que lo recorta. El cuerpo discapacitado como todo cuerpo está despedazado, pero tiene una legalidad particular que lo define como tal, y por ende la discapacidad no se define por un real orgánico sino por el código que lo determina como discapacitado o no. Es así como históricamente en las diferentes culturas, las sociedades han definido a la discapacidad y han creado representaciones compartidas sobre la misma:

-En las épocas prehistóricas eran consideradas discapacitadas aquellas personas que no podían sumarse al esfuerzo de la caza de animales o al de la recolección de frutos. Además, representaban un riesgo para la tribu a la hora de movilizarse ante un ataque, por lo tanto, eran exterminadas o abandonadas a su suerte.

-En la Edad Antigua a los niños deformes se les consideraba como reemplazos de los niños verdaderos. En Esparta se arrojaba desde un precipicio a quien naciera con algún defecto. ¿Qué defectos? cualquiera que le impidiera en el futuro servir en la guerra. Por otra parte, en la misma tradición griega, la persona no vidente ocupaba una posición de oráculo, paradójicamente era considerado “el vidente”. Es decir, tenía un lugar especial en la sociedad, pero no discapacitado.

-En el Medioevo, con el advenimiento del cristianismo la creencia de “niño reemplazo” se transforma en “niño diabólico”, que el diablo dejó en sustitución del niño humano que se robó. Definir al “niño anormal” de esta manera, como un no semejante (un reemplazo de niño real, un diablo) facilitó el abandono sin culpa. Este aspecto, el manejo de la culpa, se puede observar en la interacción social hasta nuestros días.

La administración de la culpa rige todo el campo de la discapacidad. El diferencial de poder entre el “normal” y el “discapacitado” es tal que se producen operaciones tendientes al manejo de la culpa que queda como residuo de todo intercambio entre ambos (Silberkasten, 2014. p.56).

-En la Modernidad: Se produce un giro ideológico a partir de las contribuciones médicas. Las ideas sobre el origen sobrenatural de las PCD pierden fuerza y pasan a ser definidas desde la enfermedad. En el siglo XVII se inicia la época del encierro en instituciones para preservar a la sociedad de personas locas, pobres, delincuentes, desvalidas. Todos bajo un mismo techo. En el siglo XIX el positivismo con su pretensión de ordenar la sociedad en base a leyes científicas, adjudicará un estatuto propio a la locura, a la delincuencia y a la discapacidad. “Las nuevas significaciones plantean abordajes disímiles y establecen diferencias sustanciales entre las instituciones que los albergaron: cárcel, asilo, hospital” (Borsani, 2007. p.175).

De acuerdo con Borsani (2003) “Las representaciones sociales funcionan como un medio para interpretar lo real, ordenar lo percibido dentro de un sistema coherente y guiar la acción a partir de definir los objetos, las situaciones y las respuestas adecuadas” (p.166). En vista de ello, el análisis histórico en diferentes culturas demuestra que las sociedades han creado distintas definiciones y representaciones de la discapacidad y en consecuencia distintas conductas frente a la misma.

El significado de la discapacidad depende, entonces, de cómo construimos socialmente el concepto. Al respecto, es pertinente retomar la cuestión de la administración de la culpa, antes mencionada. La misma está presente en todo intercambio simbólico entre personas consideradas “normales” y “discapacitadas”, como así los rituales de Caridad -pedir limosna en la puerta de la Iglesia, por ejemplo- El acto caritativo (culposo), es decir la entrega de dinero

sin contraprestación a la PCD también tiene consecuencias subjetivas, sociales y culturales. Silberkasten (2014) lo define de la siguiente manera:

El dinero es un elemento de intercambio material y simbólico; cuando es entregado a alguien sin contraprestación carece de valor simbólico en términos de significantes que circulan. Queda ubicado en el lugar del signo fijo y por lo tanto inmutable: signo de un lugar marginal en la cultura. (p.68).

En este sentido, el Certificado Único de Discapacidad es funcional a los fines del sistema productivo, ya que si bien es indispensable para muchas familias que no pueden afrontar los gastos del abordaje que la persona requiera (prestaciones médicas, transporte, acceso a servicios, etc), ubica a la PCD en ese lugar de derecho a la caridad, a no tener que realizar contraprestación para acceder a un bien o un servicio. El análisis de estos aspectos sociales y culturales llevan a Silberkasten a concluir que: “discapacitado es aquel individuo que no puede insertarse plena y fácilmente dentro del sistema de producción de bienes y servicios de una comunidad determinada. (...) La noxa no define, cosa que sí hace, su lugar en el sistema social”. (2014, p.59). El certificado Único de Discapacidad resulta un mero paliativo de lo que la sociedad debería reparar por no generar condiciones para la inclusión de PCD.

La discapacidad se define entonces desde una perspectiva infraestructural-económica que tiene consecuencias representacionales y simbólicas. Así Silberkasten (2014) completa la definición: “el discapacitado al no insertarse en un sistema productivo no circula por un sistema de intercambio, es un sujeto fijado”. (p.66). En nuestra sociedad actual aún nos sorprendemos cuando vemos a una PCD en el espacio de circulación, en los escenarios de intercambio (bares, cines, la calle, oficinas, comercios, estadios deportivos) y es consecuencia de nuestro sistema representacional que fijó a las PCD en el hogar materno/paterno, invisibilizándolas en estos espacios.

La escuela también es un espacio de circulación y de socialización del cual durante mucho tiempo les alumnos con discapacidad estuvieron privados y hoy contamos con un amplio marco de derechos que garantizan su inclusión. Sin embargo, no es el marco legal sino el marco de referencia, desde donde los docentes interpreten la inclusión y den sentido a lo inesperado, la piedra basal para alojar las diferencias y construir inclusión o por el contrario, generar barreras a la misma.

## **Inclusión Educativa: Ajustes razonables y configuraciones de apoyo**

Utilizamos la expresión “inclusión educativa” para referirnos a que ninguna persona se quede sin acceso a la educación, pero el uso del término no especifica con qué dispositivos se accederá a la misma. Una vez dentro de las escuelas no está predeterminado cómo se sostendrá la inclusión, dado que en el caso de la discapacidad, se requiere de una atención particular según el tipo de impedimento (físico, cognitivo, subjetivo, etc.).

Con la **accesibilidad** como horizonte se intenta dar respuesta con **ajustes razonables y configuraciones de apoyo**. Entiéndase por accesibilidad al grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Para la Organización de las Naciones Unidas (2006) garantizar la accesibilidad es indispensable e imprescindible ya que se trata de una condición necesaria para la participación de todas las personas independientemente de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener.

En materia curricular encontramos dos vertientes. Una de ellas referida a las **configuraciones de apoyo**, entendidas como un conjunto de andamiajes planificados por el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad. Estos andamiajes tienden a minimizar las barreras que les impiden desarrollar una trayectoria educativa integral.

Las configuraciones de apoyo suponen las estrategias de enseñanza, la organización del espacio y la gestión escolar en general, los recursos humanos y materiales que todas las escuelas deben tener a disposición para poder asegurar aprendizajes significativos a la totalidad de su alumnado. Se propone concretamente el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**. Este modelo que se ampliará más adelante, se basa en la diversificación curricular.



Por otro lado, desde la perspectiva de los **ajustes razonables**, la categoría de **Justicia Curricular** de Connell (2006) resulta oportuna para explicar de qué se trata esta conceptualización teórica. Entiéndase por ajuste razonable a todo cambio o modificación desde el punto de vista técnico, económico o cultural que se realiza en un espacio, bien, servicio, etc. para que sea posible su utilización autónoma por cualquier persona. De esta manera, las personas con discapacidad pueden participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos (ONU, 2006). Connell con su conceptualización de Justicia Curricular pretende resituar la valoración y posición del proyecto cultural que implica el currículum hegemónico, desde las políticas educativas hasta los contenidos escolares, la evaluación, los recursos y los roles de los diferentes actores involucrados (docentes, familias y estudiantes). Este cambio radical que propone la autora en la estructura profunda para configurar un currículum justo es un claro ejemplo de un ajuste razonable, que no debe confundirse con las configuraciones de apoyo. Estas últimas garantizan la equidad en el sistema, el ajuste razonable garantiza la justicia.

Para la pedagoga Flavia Terigi (2008) “la inclusión cobra un sentido preciso: se trata de promover aquellas formas de organización institucional y de trabajo pedagógico que se requieran para remover los obstáculos que se oponen a que todos logren los aprendizajes a que tiene derecho” (p.212). La diversificación curricular y la atención de la diversidad expresan este cambio de sentido pero no alcanza para resolver el problema de la injusticia en educación. Esto no se resuelve con estrategias pedagógicas diversificadas que favorezcan la adquisición de los mismos contenidos académicos por diferentes caminos. Se trata de revisar la estructura profunda del currículum. Terigi (2008) retoma en su análisis el concepto de justicia curricular de Connell (2006); no se trata de generar currículas contrahegemónicas, especiales para los grupos desfavorecidos porque de esa manera queda sin cuestionarse el currículum hegemónico, y concluye que “la inclusión educativa significa que la corriente

principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos incluyendo la de los menos favorecidos” (p. 214).

María José Borsani (2020) también recurre al concepto de Justicia Curricular en su propuesta de escuela inclusiva, como posibilidad de desandar las propuestas curriculares segregacionistas:

"Es imprescindible hacer del currículo una herramienta que asegure que todos se inserten en la sociedad del siglo XXI, y no sostener currículos diferenciados para pobres y ricos, varones y mujeres, nacionales y extranjeros, con o sin discapacidad, y demás variaciones poblacionales, como si pertenecieran a distintas especies de personas destinadas a ocupar socialmente posiciones de mayor o menor jerarquía social" (Borsani, 2020, p.20).

### **El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque que aporta un abordaje práctico para diseñar experiencias de aprendizajes que reducen al mínimo las barreras y posibilita que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículum común.

Se trata de otorgar mayor flexibilidad a la propuesta curricular para garantizar la igualdad de oportunidades y para ello el DUA propone un marco estratégico de aplicación en el aula y se fundamenta en tres principios aplicables a los diseños didácticos con la finalidad de reducir las barreras del currículum y desarrollar las potencialidades de todos los estudiantes:

1. Proveer múltiples formas de representación de la información. Sería “el qué” del aprendizaje. Se trata de ofrecer diferentes opciones para abordar

los contenidos, a través de los distintos canales de percepción (auditivo, visual, motriz). Por ejemplo, un libro de textos principalmente visual. Como menciona Borsani, (2020) al ofrecer texto, audio, video y aprendizaje interactivo, todos los niños tienen la oportunidad de acceder a la información en la forma que mejor se ajuste a sus capacidades para aprender.

2. Proveer múltiples formas de expresión. Sería “el cómo” del aprendizaje. Además de ofrecer la información de manera asequible para cada alumno, es necesario ofrecer alternativas para que los estudiantes puedan elegir cómo expresar sus aprendizajes, mostrar sus logros y aportar al trabajo grupal con sus compañeros desde sus posibilidades y preferencias. Por ejemplo, la evaluación mediante presentaciones orales, gráficas, artísticas o proyectos de grupo.
3. Proveer múltiples formas de participación e implicación. Sería “el por qué del aprendizaje”. Se trata de que el docente planifique las actividades teniendo en cuenta las motivaciones y los intereses propios del alumnado, ofreciendo diferentes formas de participación y empoderando a los estudiantes para que regulen con autonomía su propio aprendizaje. Es decir, permitir que los estudiantes hagan sus propias elecciones e intentar asignarles proyectos que sean importantes para ellos. Por ejemplo, proponer agrupamientos flexibles y crear oportunidades para que los alumnos puedan levantarse y moverse en el espacio del aula.

“Los tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje” (Pastor, 2011. p.19). Para ello propone pautas (conjunto de estrategias) vinculadas a cada uno de los principios. Si bien no es objeto específico de este trabajo, resulta oportuno incluir aquí esas pautas para ejemplificar de manera concreta los modos posibles de diversificación curricular.

## DUA: Pautas para su aplicación

### **Pautas de aplicación del 1° principio: Proporcionar múltiples formas de representación**

Les estudiantes tienen diferentes formas de percibir y comprender la información. Quienes tengan un impedimento sensorial como la sordera, dificultades del aprendizaje, o diferencias lingüísticas y culturales pueden necesitar de maneras distintas de abordar los contenidos. Por lo tanto, no hay un medio de representación que resulte el más adecuado para todos; será preciso entonces proporcionar múltiples opciones de ofrecer la información. Para ello se proponen tres pautas:

1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información.
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos
3. Proporcionar opciones para la comprensión.

La primera pauta nos alerta sobre la percepción. Si el estudiante no puede percibir la información, no habrá aprendizaje. Para evitar que se conforme una barrera se debe asegurar que todos los alumnos puedan percibir la información clave y para ello habrá que buscar diferentes alternativas de presentación de la información: visual, auditiva, táctil o audiovisual. Por ejemplo:

- cambiar el tamaño del texto o de la letra.
- Medir el contraste entre fondo, texto e imagen.
- Utilizar el color como medio de información o para resaltar algún elemento.
- Variar el volumen o la velocidad con que se presenta la información sonora.
- Utilizar organizadores gráficos: diagramas, cuadros, tablas.
- Facilitar transcripciones escritas de video o de documentos sonoros.
- Utilizar subtítulos en material audiovisual.

- Convertir texto digital en audio
- Facilitar claves auditivas para las ideas principales.

En cuanto a la segunda pauta, opciones para el lenguaje y los símbolos, también es importante ofrecer múltiples opciones dado que la interacción con los diversos sistemas de representación también varía de un alumno a otro. Una imagen que tiene un significado para algunos podría no tener el mismo significado para otros. Si sólo se utiliza un determinado símbolo, un determinado gráfico o un determinado vocabulario para presentar la información, quienes no compartan ese significado asignado, no tendrán acceso. Para no generar una barrera en este aspecto, se podrán incorporar complementariamente sistemas de representación alternativos. Por ejemplo:

- Utilizar palabra e imagen juntas clarifican y mejoran la comprensión.
- Usar descripciones de texto de los símbolos gráficos.
- Destacar el modo en que palabras y símbolos sencillos forman otros más complejos.
- Explicar las relaciones entre los elementos.
- Establecer conexiones con estructuras previas.
- Resaltar las palabras de transición en un texto.
- Utilizar listas de palabras clave.
- Acompañar el texto digital con voz humana.
- Presentar los conceptos claves en formas alternativas al texto: imágenes, movimiento, tabla, video, fotografía, material concreto y manipulable.
- Hacer explícitas las relaciones entre los textos y la representación alternativa que acompañe a esa información.

Finalmente, la tercera pauta se refiere a la comprensión. Para enseñar a los alumnos a transformar esa información a la que tuvieron acceso en conocimientos, es preciso proporcionarles los apoyos necesarios que garanticen el procesamiento significativo de la información, como por ejemplo:

- Favorecer la fijación de conceptos previos ya asimilados.
- Vincular conceptos mediante analogías y metáforas.
- Usar ejemplos y contraejemplos.
- Hacer conexiones curriculares explícitas.
- Identificar habilidades previas que se puedan utilizar para resolver nuevos problemas.
- Brindar indicaciones explícitas de cada uno de los pasos que componen un proceso secuencial.
- Mostrar métodos de organización.
- Ofrecer estrategias variadas para estudiar un tema: texto, teatro, arte, películas, etc.
- Usar estrategias mnemotécnicas: listas de comprobación, organizadores gráficos, notas, recordatorios.
- Incorporar acciones de revisión de lo aprendido.
- Establecer apoyos para conectar la información nueva con los conocimientos previos.

**Pautas de aplicación del 2º Principio: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión**

Les alumnos tienen diversas formas de expresar lo que saben. Suele ser una cuestión de preferencias, sin embargo, hay quienes portan alteraciones significativas del movimiento como parálisis con dificultades en las habilidades organizativas (trastornos de la función ejecutiva). Por eso, en la práctica docente es preciso proporcionar diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar los aprendizajes alcanzados. Para llevar este principio a la práctica se proponen tres pautas

1. Proporcionar múltiples medios físicos de acción.
2. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación.
3. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

En relación a la primera pauta se trata de ofrecer diferentes opciones para responder preguntas o demostrar lo que se ha aprendido a partir de varios métodos, según aumente su autonomía (abecedario, diccionario, tablas numéricas, etc).

-Variar las personas que agencien de orientadoras: compañeros, maestra, docente de apoyo (que utilicen diferentes estrategias didácticas).

-Proporcionar ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales.

-Proporcionar alternativas en el ritmo, en los plazos y en la acción que hay que realizar para responder a las tareas.

-Permitir que se puedan dar respuestas físicas o por selección como alternativas al uso del lápiz o el mouse.

-Proporcionar opciones para la interacción con los materiales didácticos y con los contenidos: buscar, responder, seleccionar, redactar, etc).

-Utilizar comandos del teclado para accionar el mouse.

-Proporcionar teclados alternativos adaptados.

-Incorporar al aula el software accesible u otra tecnología asistiva a la que el alumno esté habituado.

Para la expresión y la comunicación fluida, se pueden aplicar múltiples medios de comunicación, herramientas para la composición y la construcción, e incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje. Por ejemplo:

- El uso de objetos manipulables: bloques, modelos 3 d, regletas, etc.
- Proporcionar aplicaciones de comunicación y herramientas web interactivas.
- Utilizar diferentes estrategias para la resolución de problemas.
- Componer o redactar manejando múltiples medios: texto, voz, dibujos, cine, arte visual, movimiento, etc.
- Usar conectores ortográficos y gramaticales.
- Incorporar software de predicción de palabras.
- Proporcionar comienzos o fragmentos de frases.
- Uso de calculadora
- Permitir apoyos que se puedan retirar gradualmente

Se tratará entonces de incorporar apoyos graduados para aprender a establecer metas personales que supongan un reto, pero que sean realmente realizables. Por ejemplo:

- Incorporar apoyos para hacer una estimación previa del esfuerzo, los recursos que se van a utilizar y el grado de dificultad.
- Usar modelos o ejemplos del proceso y resultados de la definición de metas.
- Proporcionar pautas y listas de comprobación para definir objetivos.
- Hacer visibles los objetivos.



- Realizar avisos para detenerse a pensar sobre lo trabajado.
- Designar y variar las personas de apoyo que modelen el proceso de pensar en voz alta.
- Facilitar pautas para dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo alcanzables.
- Instar a los alumnos a identificar que tipo de feedback esperan o necesitan.
- Emplear estrategias de autoevaluación y coevaluación.

**Pautas de aplicación del 3° Principio: Proporcionar múltiples formas de implicación.**

El aspecto emocional es crucial en el aprendizaje y se evidencia en las diferentes motivaciones de los alumnos y en la manera en que se implican en su aprendizaje. Hay quien se motiva con lo novedoso y espontáneo, y quien prefiere los procesos rutinarios; quien se concentra mejor trabajando solo y quien prefiere trabajar en grupo. Por ello, es importante ofrecer diferentes dinámicas para que cada cual pueda implicarse de acuerdo a sus preferencias:

- Proporcionar opciones para captar el interés.
- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
- Proporcionar opciones para la autorregulación.

Los intereses cambian a medida que los alumnos evolucionan y adquieren nuevos conocimientos y habilidades, según experimentan cambios biológicos y se van convirtiendo en adolescentes. Es importante disponer de vías alternativas para captar el interés. Por ejemplo:

- Brindar distintas herramientas para recoger y producir información.
- Permitir la participación de alumnos en el diseño de actividades y tareas.
- Involucrar a los alumnos en el establecimiento de objetivos.

-Variar las actividades y fuentes de información: personalizada y contextualizada en la vida real y respecto a sus intereses; culturalmente significativas y adecuadas a sus posibilidades.

Para mantener el esfuerzo y la persistencia sobre todo en los aprendizajes de habilidades que precisan de atención y esfuerzo sostenido será recomendable:

-Diferenciar grados de dificultad para completar las tareas.

-Variar los niveles de exigencia para considerar que un resultado es aceptable.

-Enfatizar el proceso, el esfuerzo y la mejora en el logro.

-Crear grupos de colaboración con responsabilidades, objetivos y roles claros.

Así como es importante cuidar que los factores extrínsecos no generen barreras al aprendizaje; la autorregulación, es una habilidad intrínseca que el alumno tiene que aprender para regular sus propias emociones y motivaciones. Como en cualquier aprendizaje, las diferencias individuales son más comunes que la uniformidad. Por ello, es conveniente proporcionar alternativas suficientes que ayuden a los estudiantes con experiencias previas y aptitudes diferentes a gestionar la forma de implicarse en su propio aprendizaje. Por ejemplo:

-Emplear actividades de autorreflexión e identificación de objetivos personales.

-Gestionar la frustración.

-Buscar apoyo emocional externo.

## **MARCO METODOLÓGICO**

El interés de este trabajo de investigación es comprender el fenómeno de la inclusión educativa de niños con discapacidad a partir de los significados socialmente compartidos, por lo tanto se adoptó un enfoque metodológico cualitativo. Este enfoque resultó adecuado para indagar los puntos de vista y otros factores subjetivos (significaciones, percepciones, intenciones) y las acciones de los sujetos protagonistas de la enseñanza que conforman la muestra del presente trabajo: docentes de educación primaria que se desempeñan en escuelas tanto de gestión pública como de gestión privada en la ciudad de Rosario, Santa Fe.

### **Diseño del instrumento de indagación**

La técnica para la recolección de datos utilizada para esta investigación fue la entrevista semi-estructurada con preguntas focalizadas para obtener información en relación a las representaciones sobre la discapacidad. La elección de esta técnica se fundamenta en la necesidad de indagar en las experiencias, recuerdos y sentimientos de las personas entrevistadas para la producción de la evidencia empírica necesaria.

La principal ventaja de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer. (Sabino,1992,p.122)

Es importante advertir que las entrevistas se realizaron en el contexto de pandemia por el virus covid-19, durante el período de aislamiento preventivo, social y obligatorio del año 2020. Por lo tanto, las mismas se llevaron a cabo mediante modalidad virtual, con excepción de una entrevista que se concretó de manera presencial durante el posterior período de distanciamiento social. Cabe mencionar las limitaciones que surgieron durante la etapa de desarrollo de las entrevistas, relacionadas con las fuertes resistencias que fueron surgiendo vinculadas al estado anímico de las docentes, quienes se manifestaban cansadas, agotadas, producto del teletrabajo y las exigencias laborales en la situación inédita de la pandemia.

### **Criterio de selección de la muestra**

Al tratarse de una muestra no probabilística, se definieron los siguientes criterios de selección:

- Docentes activas
- Docentes con experiencia en proyectos de inclusión.
- Pertenencia indistinta a escuelas de gestión pública/privada.

Sobre una selección de nueve maestras activas fundamentada en su experiencia en proyectos de inclusión educativa, según referencias obtenidas y su pertenencia a instituciones educativas tanto de gestión pública como privada, se lograron concretar cinco entrevistas.

### **Procedimiento de recolección de la información**

La totalidad de las docentes seleccionadas confirmó su aceptación para acceder a la entrevista. Sin embargo, las resistencias se manifestaron en dilataciones, incluso olvidos de los encuentros virtuales pactados, ya sea a través de la plataforma meet o zoom. Con mayor recurrencia manifestaron su

preferencia a realizar la entrevista por escrito vía email de manera autoadministrada. Si bien esta modalidad limitaba la posibilidad de repreguntar y ampliar el requerimiento de información, el contexto de pandemia en el período de aislamiento absoluto, no auguraba mejores posibilidades y se accedió a que contestaran las preguntas por escrito en diferido para concretar y avanzar en la etapa analítica de la investigación.

### Procedimiento de análisis

En primer lugar, al momento de diseñar las entrevistas se utilizaron las siguientes unidades temáticas, que fueron coloreadas sobre el texto de las entrevistas para facilitar su identificación según los colores que aquí se referencia:

- Definición de Discapacidad
- Sentimientos e inquietudes
- Limitaciones u obstáculos
- Apoyos
- Formación docente
- Prácticas de enseñanza
- Mejoras para la inclusión

Una vez realizadas las entrevistas, las unidades temáticas fueron condensadas en categorías de análisis que alumbraron el problema de investigación. Se obtuvieron cuatro categorías emergentes con sus correspondientes subcategorías e indicadores, según la siguiente tabla:

Tabla 1: Categorías

Categorías	Tipo	Dimensiones	Indicadores
a - Representación sobre la discapacidad.	Deductiva	a.1 Definición  a.2 Sentimientos e inquietudes	a.1.1 Condición personal a.1.2 Limitación a.1.3 Dificultad  a.2.1 Miedo / temor a.2.2 Inseguridad / impotencia a.2.3 Nervios / intriga

		a.3 Aportes de la Experiencia	<p>a.2.4 Ansiedad a.2.5 Falta de herramientas a.2.6 Falta de conocimientos</p> <p>a.3.1 Aprendizaje a.3.2 Apoyo de Integradoras a.3.3 Priorizar al niño, conocerlo. a.3.4 Compromiso y desafío a.3.5 Ganas de aportar algo positivo a.3.06 Trabajo conjunto / comunicación</p>
b - Accesibilidad	Deductiva	<p>b.1 Limitaciones u obstáculos</p> <p>b.2. Configuraciones de apoyo</p>	<p>b.1.1 La estructura de las instituciones b.1.2 Características del sistema educativo: homogeneización, aprendizaje sistematizado, ritmos, tiempos, contenidos y grupos. b.1.3 La falta de información y formación docente b.1.4 Falta de recursos e infraestructura. b.2.1 Reducción/limitación de tiempo de permanencia y/u omisión de contenidos. b.2.2 Espacios físicos acondicionados b.2.3 Modificaciones curriculares b.2.4 Reuniones con equipo de profesionales b.2.5 Información sobre la situación del alumno b.2.6 Participación de la Familia</p>
c. Formación docente	Inductiva	<p>c.1 Valoración de la temática de la discapacidad</p> <p>c.2. Conocimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje</p>	<p>c.1.1 No se trató el tema c.1.2 Si, se dio como una problemática c.1.3 Búsqueda personal c.1.4 Poca información.</p> <p>c.2.1 Desconocimiento.</p>

d. Prácticas de Enseñanza	Inductiva	d.1 Planificación de actividades  d.2 Participación de la Docente integradora	d.1.1 Misma planificación con adecuaciones posteriores. d.1.2 Diferentes propuestas  d.2.1 Realización las adecuaciones d.2.2 Realización de aportes al grupo d.2.3 Trabaja de manera individualizada con el niño.
---------------------------	-----------	---	---

En la tabla N.º 2 se expone la categorización completa realizada sobre las entrevistas, a modo de matriz de relaciones entre los relatos obtenidos:

Tabla N.º 2 : Matriz de relaciones

Categoría	Dimensión	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
a - Representación sobre la discapacidad.	a.1 Definición	...es una condición que tenemos los seres humanos donde nos vemos limitados para realizar algo.	Límites físicos o mentales en las actividades cotidianas.	Una condición física o mental limitada, que dificulta el pleno desarrollo o actividad de la persona.	Una capacidad, habilidad distinta a la de los demás, a causa de alguna dificultad o limitación, ya sea física o mental.	Una dificultad para afrontar la manera común de hacer las cosas.
	a.2 Sentimientos	...sentí miedo de no poder brindarle a ese niño las herramientas necesarias...	...sentí muchos nervios, me planteé si contaba con las herramientas necesarias para serle útil, también fue momento de mucha intriga...	Alegría, ansiedad, ganas de ayudar y ser de utilidad.	Sentí un poco de temor, por no poseer las herramientas y conocimientos necesarios para poder acompañarlo.	Miedo, impotencia sentir que no tenía las herramientas para afrontarlo...
	a.3 Aportes de la experiencia	A través de las experiencias fui aprendiendo mucho y en la actualidad me siento más tranquila y segura. Siempre con el apoyo de integradoras.	...lo tomo como un alumno más que va a necesitar de mi acompañamiento como todo el resto. Priorizo al niño por arriba de su discapacidad. Primero me gusta conocerlo y	Alegría, es una tarea que implica compromiso y un enorme desafío, mi sentir ha cambiado me siento con más ganas de aportar algo positivo a la persona con la cual comparto mi entorno	El temor y la inseguridad siempre están...considero de suma importancia que el docente del grupo y el acompañante del niño trabajen juntos siempre y en constante comunicación con la familia.	Miedo, no. Pero sí que me faltan herramientas para darle al chico o chica lo que se merece. Porque siento que no estoy capacitada de ninguna manera.

			después saber cuáles son sus limitaciones.	escolar y al mismo tiempo recibir también lo que quiera enseñarme.		
b. Accesibilidad	b.1 Limitaciones u obstáculos	Las principales dificultades con las que me enfrenté fueron las estructuras de las instituciones que a veces no responden a las necesidades reales del niño y muchas veces las familias no acompañan como deben.	Creo que el principal obstáculo para enseñar a niños con discapacidad, es el Sistema de Educación que tenemos (...) donde todavía se sigue homogeneizando, se apunta a un aprendizaje sistematizado, truncado y poco constructivista. Igualmente la Institución educativa, influye y mucho.	Los prejuicios, las falsas creencias, las limitaciones de nuestro sistema, la desinformación. La falta de recursos y de infraestructura.	Los ritmos de la escuela (formación, recreos, áreas especiales), los tiempos de una clase, la complejidad de algunos contenidos a enseñar, la cantidad de alumnos y características del grupo a veces no permiten poder dedicarles el tiempo suficiente a estos niños.	Que estoy formada digamos para enseñar de una manera que pretende ser común a todos y que no tiene en cuenta las diferentes formas de aprender, en general y mucho menos cuando hay una discapacidad...
	b.2. Configuraciones de apoyo	La escuela ha realizado algunos ajustes y ha intentado adaptarse a las nuevas formas de trabajo, por ejemplo reducción horaria, omisión de idiomas.	...implementar una sala equipada con material para trabajar en ella, pero no creo que haya sido favorable para la inclusión ya que es una sala aislada en la que solamente va el niño con su docente integradora, apartando del grupo y del trabajo enriquecedor que se da en el aula.	...algunas modificaciones en su currículo,	Se realizan reuniones con equipo de profesionales, se informa a los demás profesores sobre la situación de cada alumno, se da permiso a la familia para acercarse a la Institución de acuerdo a las necesidades del niño.	No, tienden a sacarlos todo lo que puedan de la institución, le limitaban el tiempo, o sea, ellos lo que pedían todo el tiempo era gente, acompañantes y sobre todo la disminución de jornada, que estuvieran lo menos posible en la escuela común.
c. Formación docente	c.1 Valoración de la temática de la discapacidad	No.	En mi formación docente he cursado una materia en 3° año del profesorado que se llamaba Problemática, en donde trabajamos la temática y	No, todas las búsquedas de información han sido de forma personal.	Realicé profesorado de nivel inicial y primario. Sólo en el de nivel Inicial, muy poca información. Recuerdo haber estudiado sobre Síndrome de Down; no recuerdo en qué materia.	Información, en una materia, sí. Como espacio específico, único, no. En una materia que se llamaba problemática del aprendizaje, me dieron un texto.





	d.3. Expectativas para la inclusión	Creo que debemos considerar principalmente sus habilidades, recursos y ayudarlos a potenciarlos.	materiales, espaciales y humanos(...)El trabajo grupal (...) el fomento de valores y desarrollo de competencias sociales. El manejo de las nuevas tecnologías para motivarlos. Una buena coordinación y trabajo interdisciplinar entre los profesionales, docentes y familia. Contar con un ambiente positivo (...)	mitos y prejuicios, aportando desde la educación los elementos necesarios para la inclusión en todos los ámbitos en los cuales está invisibilizada.	inclusión se enseñe como una asignatura más, uno incluye e integra y lo hace con amor. (...) se debe tener un conocimiento mínimo para poder acompañarlo.	en cuenta en la formación docente como sujetos de aprendizaje porque la verdad que no existen.
--	--	--	---	---	---	--

A continuación, se presenta el desarrollo de la producción de datos que enlaza los momentos analíticos y sintéticos del trabajo de investigación en tres capítulos. Es decir, la síntesis e integración de resultados obtenidos y el proceso de interpretación de los datos.

# CAPÍTULO I

El objetivo de este capítulo es indagar las representaciones sociales sobre discapacidad de las docentes de educación primaria.

En la siguiente tabla se presenta la categoría Representación social de la discapacidad con sus dimensiones según los testimonios obtenidos en las entrevistas realizadas.

Cat. a - Representación social sobre la discapacidad			
Entrevistadas	a.1 Definición	a.2 Sentimientos	a.3 Aportes de la experiencia
D1	Es una condición que tenemos los seres humanos donde nos vemos limitados para realizar algo.	Sentí miedo de no poder brindarle a ese niño las herramientas necesarias.	Fui aprendiendo mucho, me siento más tranquila y segura. Siempre con el apoyo de integradoras.
D2	Límites físicos o mentales en las actividades cotidianas.	Sentí muchos nervios, me planteé si contaba con las herramientas necesarias para serle útil, también fue un momento de mucha intriga.	Lo tomo como un alumno más que va a necesitar de mi acompañamiento como todo el resto. Priorizo al niño por arriba de su discapacidad. Primero me gusta conocerlo y después saber cuales son sus limitaciones.
D3	Una condición física o mental limitada, que dificulta el pleno desarrollo o actividad de la persona.	Alegría, ansiedad, ganas de ayudar y ser de utilidad.	Mi sentir ha cambiado, me siento con ganas de aportar algo positivo a la persona (...)
D4	Una capacidad, habilidad distinta a la de los demás, a causa de alguna dificultad o limitación, ya sea física o mental.	Sentí un poco de temor, por no poseer las herramientas y conocimientos necesarios para poder acompañarlo.	El temor y la inseguridad siempre están (...) considero de suma importancia que el docente del grupo y el acompañante del niño trabajen juntos siempre y en constante comunicación con la familia.
D5	Una dificultad para afrontar la manera común de hacer las cosas.	Miedo impotencia, sentir que no tenía las herramientas para afrontarlo.	Miedo, no. Pero si que me faltan herramientas para darle al chico o chica lo que merece porque siento que no estoy capacitada de ninguna manera.

En relación a la Categoría a- "Representación de la discapacidad" se enfatizó sobre la primera dimensión porque en las definiciones que las docentes brindaron se manifiesta una construcción representacional compartida. La discapacidad fue definida por atributos individuales del sujeto condensados en tres palabras recurrentes: "dificultad", "condicionamiento" y "limitación", que atribuyen de manera exclusiva a condiciones intrínsecas del sujeto. No manifestaron ningún dato relativo a las condiciones que crea el contexto socio-cultural ni a la interacción entre el sujeto y su entorno. Tal representación se expresa también en sus sentires: sentimientos negativos como el miedo, la ansiedad, los nervios, la impotencia y el temor aparecen en sus discursos asociados a una falta o una representación de que "algo falta" para acompañar a los niños vinculada a herramientas y conocimientos. Por ejemplo D4 menciona haber sentido *"un poco de temor por no poseer las herramientas y conocimientos necesarios para poder acompañarlo"*. También D2 se planteaba *"si contaba con las herramientas necesarias para serle útil"*. Incluso en el único relato que se manifiesta alegría, el de la D3 también hay referencia a esta cuestión de *"ser de utilidad"*. Resulta llamativo este modo tan pragmático de representarse la enseñanza a niños con discapacidad, abriendo nuevos interrogantes, ¿Qué conocimiento faltaría para alojarlos?, ¿Qué implicaría ser útil?, ¿Qué sucede con los procesos de subjetivación y socialización? Se puede apreciar que lo que subyace es la prevalencia de las ideas propias del paradigma médico rehabilitador y que el modelo social de la discapacidad aún no ha sido interiorizado.

Las experiencias concretas que han vivenciado posibilitaron un posicionamiento diferente en cuanto a sus sentires, logrando superar los sentimientos de inseguridad. Sobre todo a partir del apoyo de integradoras y acompañantes profesionales, con quienes construyeron un saber que parte del conocimiento de la niñez y de sus posibilidades de aprendizaje. Ese saber resultaría entonces, una construcción colectiva que posibilita ese abordaje que siendo particular es en comunidad. Sin embargo, la experiencia individual por sí

misma no basta para modificar el imaginario dado que prevalece la mirada de la discapacidad como una patología humana, una dificultad individual descontextualizada, tal cual la definieron en las entrevistas.

Retomando las ideas desarrolladas en el marco teórico, no se trata de negar el déficit/ impedimento, lo que llevaría a PCD a una renegación, sino de correrlo del lugar central. Parafraseando a Silberkasten (2014), si el sujeto se interna en el sistema productivo (el niño en la escuela) necesariamente cambian las representaciones sociales y se resquebraja el sistema normativo, así decantaría una nueva representación social.

El material empírico encontrado da cuenta de experiencias aisladas, sin embargo, el objetivo de indagación acerca de las representaciones sociales sobre la discapacidad en las docentes se ha podido cumplir en forma total porque los relatos manifiestan la existencia de una representación compartida subyacente.

## CAPÍTULO II

Se describen aquí las barreras de accesibilidad presentes en las prácticas de enseñanza a partir del interjuego entre las "limitaciones u obstáculos" y las "configuraciones de apoyo", en tanto dimensiones de la categoría "Accesibilidad".

Al igual que en el capítulo I, se presenta en la siguiente tabla la categoría Accesibilidad y sus dimensiones.

Cat. b - Accesibilidad		
Entrevistadas	b.1 Limitaciones u obstáculos	b.2 Configuraciones de apoyo
D1	Las principales dificultades con las que me enfrenté fueron las estructuras de las instituciones que a veces no responden a las necesidades reales del niño y muchas veces las familias no acompañan como deben.	La escuela ha realizado algunos ajustes y ha intentado adaptarse a las nuevas formas de trabajo, por ejemplo reducción horaria, omisión de idiomas.
D2	Creo que el principal obstáculo para enseñar a niños con discapacidad, es el Sistema de Educación que tenemos (...) donde todavía se sigue homogeneizando, se apunta a un aprendizaje sistematizado, truncado y poco constructivista. Igualmente la Institución educativa, influye y mucho.	(...) implementar una sala equipada con material para trabajar en ella, pero no creo que haya sido favorable para la inclusión ya que es una sala aislada en la que solamente va el niño con su docente integradora, apartando del grupo y del trabajo enriquecedor que se da en el aula.
D3	Los prejuicios, las falsas creencias, las limitaciones de nuestro sistema, la desinformación. La falta de recursos y de infraestructura.	(...) algunas modificaciones en cuanto a su currículo,
D4	Los ritmos de la escuela (formación, recreos, áreas especiales), los tiempos de una clase, la complejidad de algunos contenidos a enseñar, la cantidad de alumnos y características del grupo a veces no permiten poder dedicarles el tiempo suficiente a estos niños.	Se realizan reuniones con equipo de profesionales, se informa a los demás profesores sobre la situación de cada alumno, se da permiso a la familia para acercarse a la Institución de acuerdo a las necesidades del niño.
D5	Que estoy formada digamos para enseñar de una manera que pretende ser común a todos y que no tiene en cuenta las diferentes formas de aprender, en general y mucho menos cuando hay una discapacidad (...)	No, tienden a sacarlos todo lo que puedan de la institución, le limitaban el tiempo, o sea, ellos lo que pedían todo el tiempo era gente, acompañantes y sobre todo la disminución de jornada, que estuvieran lo menos posible en la escuela común.

La accesibilidad se determina en el interjuego entre las dificultades u obstáculos y las configuraciones de apoyo porque el grado de acceso a la educación puede verse tanto dificultado como facilitado, independientemente de la condición de la persona. Poder identificar aquello que hace barrera al acceso es primordial para poder subsanarlo, pero para ello es indispensable comprender que la discapacidad radica justamente allí, en lo que conforma barrera, lo que vulnera el derecho de la persona. En los relatos prevalece como dificultad u obstáculo el modelo educativo cuyas características son la homogeneización, la sistematización, la masividad y la fragmentación. En segundo lugar, las instituciones escolares en su particularidad; sus mitos y prejuicios pueden acompañar o dificultar el trayecto de alumnos con discapacidad. En este sentido, las instituciones escolares realizan configuraciones de apoyo como la habilitación de espacios para el descanso o trabajo individual, reducción u omisión de contenidos y horarios, modificaciones en cuanto al currículo, se fomenta la comunicación entre profesores y con las familias con las que se pactan acuerdos. En el caso de la entrevistada D5, la docente identifica las limitaciones en su propia formación profesional.

Es preciso advertir, las contradicciones que surgen en los relatos, en cuanto a la conformación de la accesibilidad. Por ejemplo, la reducción de horario es interpretada por la D1 como un ajuste, y por la D3 como un obstáculo a la inclusión ya que ante la aparente imposibilidad del estudiante con discapacidad se le otorga el beneficio de retirarse antes, sin cuestionarse qué apoyos se pueden proporcionar desde la institución para que el estudiante pueda permanecer y disfrutar de la jornada completa. También el relato de la D1 hizo referencia a la reducción u omisión de contenidos, y dio como ejemplo el idioma extranjero, sin intermediar estrategias, recursos o andamiajes que posibiliten la participación del estudiante en ese espacio curricular.

La D2 pone énfasis en la estructura del sistema educativo y de cada institución en particular. Reconoce la implementación de una sala equipada

como desfavorable para el proceso de inclusión, en tanto es un espacio habilitado solamente para que el niño trabaje con su integradora de manera aislada del grupo. También la D3 ubica las limitaciones del propio sistema educativo y las carencias en cuanto a información, recursos e infraestructura, y a lo difícil que resulta desarticular ciertas actitudes negativas en docentes e instituciones debido a los mitos, prejuicios y falsas creencias. De hecho, si bien ella no lo advierte, en su propio discurso se desliza el segregacionismo cuando ubica como configuración de apoyo a las "modificaciones en su currículo" en referencia al alumno con discapacidad. El desliz del adjetivo posesivo "su" pone de manifiesto la existencia de un currículum paralelo para ese alumno particular.

En el relato de la D4 también se identifican los mismos obstáculos referidos a las particularidades del actual sistema educativo con sus ritmos, sus tiempos y complejidades, no obstante en cuanto a los apoyos ofrecidos por la institución identifica "la comunicación con el equipo de profesionales", "la información que se brinda a los docentes sobre la situación del niño" y "la apertura hacia la familia para que pueda ingresar a la institución de acuerdo a las necesidades del niño, para higienizarlo, por ejemplo". En este relato podemos observar la resistencia institucional a la implementación de configuraciones de apoyo. Estas provienen del exterior (profesionales, familia) pero no de la propia institución. De hecho la docente refiere que en sus experiencias no ha tenido que realizar muchos ajustes. La inclusión estaría dada por el hecho de recibirle en la institución pero sin una conciencia clara de la responsabilidad institucional para garantizar la accesibilidad.

Como bien lo ha manifestado María José Borsani (2010) se trata de generar acciones productoras de sentido frente al vacío institucional, a la homogeneización y generalización de la banalidad, encontrando nuevos modos de subjetivación. Es por ello que en el análisis de este concepto, "accesibilidad" se incluyeron a las configuraciones de apoyo y su interjuego con las dificultades u obstáculos que se supone vienen a subsanar, para dar cuenta de que (más



allá de que cada caso es particular) aún en los apoyos que se configuran subyace una representación social de la discapacidad.

Otro elemento que operaría como barrera a la inclusión es la formación docente que aparece recurrentemente en los relatos como una carencia. De modo tal, que la discapacidad parece ser percibida como una alteridad que requiere de una formación específica por parte de los docentes y de una dotación de recursos para que las instituciones puedan alojarla. A continuación se presenta tabla comparativa de la categoría de análisis "Formación Docente".

Cat. c - Formación docente		
Entrevistadas	c.1 valoración de la temática en el profesorado	c.2 conocimiento DUA
D1	No	No
D2	En mi formación docente he cursado una materia en 3° año del profesorado que se llamaba Problemática, en donde trabajamos la temática y tuvimos charlas de profesionales.	No, nunca recibí o escuché información sobre el Diseño Universal de Aprendizaje.
D3	No, todas las búsquedas de información han sido de forma personal.	No, me encantaría saber y es un desafío para mí ya empezar a buscar.
D4	Realicé profesorado de nivel inicial y primario. Sólo en el de nivel Inicial, muy poca información. Recuerdo haber estudiado sobre Síndrome de Down; no recuerdo en qué materia.	Aún no.
D5	Información, en una materia, sí. Como espacio específico, único, no. En una materia que se llamaba problemática del aprendizaje, me dieron un texto.	No.

Las experiencias concretas posibilitaron que las docentes se cuestionaran ciertos mitos y prejuicios sobre la discapacidad pero no resultaron suficientes para la superación de las prácticas de enseñanza segregacionistas que

reproducen. Estas se orientan a la adaptabilidad del sujeto a una propuesta pedagógica única y en este aspecto la formación recibida ejerce su influencia.

Las entrevistadas D1 y D3 manifestaron no haber recibido información durante su formación profesional. D2 y D5 han trabajado la problemática de la discapacidad sólo como un tema de un espacio curricular, D4 recuerda haber recibido información sobre un síndrome en particular en el profesorado de nivel inicial, pero no en el profesorado de nivel primario.

Esta carencia o insuficiencia en la formación de profesores de educación primaria podría explicarse por la existencia de una formación específica para la modalidad especial. Sin embargo, conforme a la LEN 26.206, desde el año 2006 la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, es decir, que brinda atención educativa solo en aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Dicho objetivo de la política educativa nacional no se vería plasmado en la formación de docentes de acuerdo con los datos obtenidos en las entrevistas. A su vez, la falta de formación y de herramientas redundaría en sentimientos de frustración. Para ilustrar esto último se recuperan aquí para facilitar la lectura, los siguientes relatos ya expuestos en este capítulo correspondiente a la dimensión "sentimientos" de la categoría de análisis a- "Representación de la discapacidad":

*D1- "(...)Sentí miedo de no poder brindarle a ese niño las herramientas necesarias para poder desempeñarse(...)"*

*D2- "(...) me planteé si contaba con las herramientas necesarias para serle útil"*

*D4- "Sentí un poco de temor por no poseer las herramientas y conocimientos necesarios para poder acompañarlo".*

*D5 - "miedo, impotencia, sentir que no tenía las herramientas para afrontarlo (...)"*

Asimismo, la totalidad de las entrevistadas han manifestado un total desconocimiento del diseño universal para el aprendizaje. Por otra parte, es importante rescatar el relato de D3 porque el mismo muestra un corrimiento de esa representación de carencia de formación que obtura y abre una mejor perspectiva para la inclusión. La entrevistada hace referencia a una planificación a conciencia, ya que no todos aprendemos lo mismo y al mismo tiempo y con las mismas posibilidades. Aquí se manifiesta una preocupación por involucrar al niño en su aprendizaje a partir de diferentes propuestas y que pueda sentirse bien con ellas. Es decir, que aunque la docente no conoce los fundamentos del DUA como tales, los tiene incorporados en su praxis. ¿Cómo los ha incorporado? A lo largo de la entrevista la docente ha manifestado su trabajo de elaboración reflexiva que le permite ir identificando en su experiencia cotidiana cuestiones relacionadas con los mitos, los prejuicios, las falsas creencias y las dinámicas institucionales. Se puede culminar entonces, que la formación docente implica una barrera pero también hay otra que actúa solapadamente y es la actitudinal que en el relato de D3 se expone claramente.

A continuación, se analizaron las Prácticas de enseñanza en las que se conjugan la planificación y la intervención de docentes integradoras (DI) o profesionales de apoyo a la inclusión (P.A).

d- Prácticas de Enseñanza		
Entrevistadas	d.1 Planificación	d.2 Participación de DI / PA
D1	Las actividades las vamos evaluando, algunas reciben adecuaciones y otras se realizan con el grupo clase.	Las integradoras están enfocadas en el niño que acompañan pero justamente para integrarlos conocen al grupo clase, se interesan por las situaciones que van surgiendo y realmente en muchos momentos han sido de gran ayuda para mí, ya que son grupos numerosos.
D2	En cuanto a la planificación se presenta la misma y con la docente integradora hacemos las adecuaciones necesarias. Pero siempre partimos de la misma actividad para todos.	(...) la mayoría se limita a trabajar de manera individualizada con el niño con discapacidad. Solamente tuve la posibilidad de trabajar con una sola acompañante que se desempeñaba con todo el grupo.
D3	La planificación de actividades debe hacerse a conciencia y no todos aprendemos lo mismo al mismo tiempo y con las mismas posibilidades, por lo tanto siempre me	Si, considero muy importante su aporte (...)

	he preocupado de que el niño esté involucrado en su aprendizaje con diferentes propuestas y pueda sentirse bien con ellas.	
D4	Las planificaciones son presentadas al docente especial quien las adecúa de acuerdo a las características y capacidades del niño.	trabajan de manera individualizada con el niño y, de acuerdo a las actividades y/o contenidos abordados, interactúan con el resto del grupo, para que el niño se relacione y participe.
D5	La misma actividad con adecuaciones, salvo algunas cuestiones puntuales. Si no estaban alfabetizados a través de la oralidad, con adecuaciones. Me ayudaba una maestra especial. Ella miraba mi planificación, muy humilde y amablemente me decía.	(...) individual. Yo tuve un solo caso en que surgió de ella como persona. Más allá de lo que tenía que cumplir en ese lugar.

Las docentes proponen su plan de acción mediante la planificación, que al decir de Ignacio Lewkowicz (2004) la misma representa una instancia de control.

"(...) La planificación tiene que ver con un plano, porque hace aparecer un espacio, un lugar en que se efectiviza el ejercicio del poder, cuadrículas que permiten ejercer los controles desde el momento en que el producto (la planificación) se desliga de su autor y se transforma en un instrumento de la institución para vigilar la adecuación/inadecuación de la propuestas, su desarrollo, su relación con el saber pedagógico" (p.25).

Cuatro de los cinco relatos dan cuenta de una planificación uniforme con las mismas actividades para todo el alumnado, con posteriores adecuaciones a cargo de la docente integradora para les niños con discapacidad. La participación de las docentes integradoras/ Profesionales de apoyo a la inclusión aparece limitada al trabajo individual con el niño y a la realización de adecuaciones sobre la propuesta pedagógica general. Solo D3, como ya fue mencionado, manifestó realizar la planificación a conciencia de que no todos aprendemos lo mismo al mismo tiempo, por lo que procura diferentes propuestas. Si bien la discapacidad requiere de una atención particular (no es lo

mismo un impedimento cognitivo que una dificultad subjetiva, por ejemplo), la misma puede integrarse si se planifica desde el diseño universal para el aprendizaje. Sin embargo, el desconocimiento que manifiestan las entrevistadas redundante en la reproducción de una segregación al interior del aula. Es decir, se reproduce la exclusión bajo una nueva forma; los niños con discapacidad comparten el espacio, están insertos en las instituciones pero segregados de la propuesta educativa. Las estrategias pedagógicas quedan a cargo de la docente integradora, en forma paralela a las desarrolladas por la docente para el resto del grupo, desvirtuando el rol de la figura de la integradora y del proyecto de inclusión.

Retomando a Lewkowicz la planificación como instancia de control se explicaría por la función que la modernidad le asignó a la escuela: "generar hábitos de disciplinamiento y de normalización de modo tal que su paso por allí genere seres útiles para la sociedad, es decir, dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional". (2004. p.25-26). Pivotea aquí nuevamente, la pregunta por el rol social de las personas con discapacidad.

En relación a la participación de las docentes integradoras, entre sus funciones se encuentra la co-conducción con la maestra de los procesos de enseñanza. En los relatos de las docentes entrevistadas se observa como esta función aparece desvirtuada y relegada a la confección de adaptaciones curriculares.

En el relato de D1 se ubica a las docentes integradoras como *"enfocadas en el niño que acompañan pero justamente para integrarlos conocen al grupo-clase, se interesan por las situaciones que van surgiendo y realmente en muchos momentos han sido de gran ayuda para mí, ya que son grupos numerosos"*. También D3 afirma el aporte de la integradora para el grupo. En el caso de D4: *"trabajan de manera individualizada con el niño y, de acuerdo a las actividades y/o contenidos abordados, interactúan con el resto del grupo, para que el niño se relacione y participe"*. En cambio, D2 Y D5 manifiestan que

trabajan de manera individualizada con el niño y ambas coinciden en haber tenido una sola experiencia en que la integradora trabajaba con todo el grupo. Incluso D5 lo percibe como una actitud individual de la persona: *"yo tuve un solo caso en que salió de ella como persona, más allá de lo que tenía que cumplir..."*

Como puede apreciarse, también desde el rol de la docente integradora o profesional de apoyo a la inclusión se reproduce el énfasis en la atención individual (motivada por un déficit), por sobre las potencialidades de lo grupal como dispositivo pedagógico que produzca subjetividad en tanto compañeros, alumnos de un grado, de una escuela tal. En palabras de Cristina Corea (2004) "la subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad en cuestión (...)"

El objetivo de descripción de las barreras de accesibilidad presentes en las prácticas de enseñanza requirió operar con diferentes categorías debido a su complejidad, dando cuenta así de la implicancia que las representaciones sociales tienen en la práctica docente.

## CAPÍTULO III

Las relaciones entre las categorías de análisis desarrolladas en los capítulos precedentes permiten identificar la vinculación entre las representaciones sociales de las docentes y las barreras que operan en la accesibilidad a la educación primaria.

Se pudo identificar que la concepción de discapacidad que subyace en las docentes entrevistadas se corresponde con una representación instalada no acorde con los principios del paradigma social de la discapacidad. A su vez esa representación social subyacente influye en sus modos de sentir y se expresa en su planificación y en el trabajo que construyen con la integradora o profesional de apoyo. Las problemáticas que se generan en las docentes ante la discapacidad y que operan como barreras de accesibilidad para la enseñanza se vinculan con la falta de información y el miedo ante aquello que se presenta como desconocido y que entienden no fueron formadas para abordar. Es decir, que en verdad, es la representación aquello que no les permite operar en la realidad cotidiana del aula. Si no hay representación del alumne que porta un impedimento como sujeto de la enseñanza y el aprendizaje, no habrá modos de incluirle con su particularidad en la planificación ni en el quehacer cotidiano del aula.

De este modo los significados construidos alrededor de la discapacidad se corresponden con el antiguo paradigma del modelo médico rehabilitador, que no brinda oportunidad de subjetivación ni de socialización. Por lo tanto, más allá de los aspectos materiales que las docentes fueron identificando (la falta de información, la carencia de recursos materiales, etc.), son las representaciones sociales las que inciden en la formación de barreras que obstaculizan el acceso y la participación de todes les niñes a la escolaridad primaria. Es importante aquí retornar una vez más al planteo propuesto en el marco teórico, en relación a la hipótesis del lugar que las PCD ocupan en el sistema productivo para poder

poner de manifiesto el movimiento dialéctico que se da entre las representaciones del imaginario social y la materialidad concreta de las PCD. Como bien lo expresa Silberkasten (2014):

“(…) el mejor trabajo que se podrá hacer con los discapacitados es una modificación del universo representativo, lo que implicaría una inserción distinta en el sistema de producción que, en un movimiento de círculo permitiría a su vez representarse al discapacitado de otra manera y tendría un lugar, un espacio, unas puertas, un sistema de transporte, una circulación acorde a sus posibilidades y necesidades, lanzado a un posicionamiento deseante del cual fue desalojado” (p. 125).

La principal barrera que se identificó es cultural y se nutre de la representación social de la discapacidad que se materializa en el accionar y sentir de las docentes. La formación y el trabajo conjunto con otros profesionales de la salud y la educación son necesarias para la construcción de trayectorias escolares inclusivas, pero la reflexión crítica es imprescindible para poder identificar los prejuicios que reproducimos y que conforman las barreras al aprendizaje.

Garantizar accesibilidad requiere cuestionar nuestro sistema representacional y de producción material. Las inquietudes, el sentir docente que insiste en una falta de un saber que no se sabe, refleja que lo que en realidad se pretende es una sobreadaptación del alumno a la propuesta, que no se logra y produce frustración. La propuesta pedagógica única opera como barrera al aprendizaje en tanto desconoce los estilos y posibilidades de aprendizaje de la totalidad del alumnado. Al situar la discapacidad en la minusvalía de le alumno, se le fija en un lugar de improductividad; no produce



conocimiento, no producirá plusvalía en la vida adulta. Cuestionar este capacitismo mercantilista subyacente en el currículum escolar, es imprescindible para la generación de prácticas de enseñanza que tiendan a la construcción de una sociedad plenamente inclusiva.

## CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo general de este trabajo se pudo concretar en tanto se analizaron las representaciones sociales que operan como barreras de accesibilidad en las prácticas de enseñanza, mediante el análisis interpretativo de las entrevistas. Este permitió poner de manifiesto las contradicciones con las que los docentes construyen inclusión en la práctica cotidiana, ya sea generando barreras o generando acciones de sentido, pudiendo establecer la incidencia de las representaciones sociales sobre la discapacidad en las prácticas de enseñanza.

Las barreras de accesibilidad que se identificaron se atribuyen a las características históricas de nuestro sistema educativo en cuanto a sus organizadores pedagógicos tendientes a la homogeneización de la población escolar. También a la particularidad de cada institución educativa que los docentes han podido identificar. En las prácticas de enseñanza puntualmente, se identificaron las siguientes barreras de accesibilidad:

- Planificación única que no resulta común a todos. Es decir, falta de diversificación de la propuesta de enseñanza.
- Rol desvirtuado de la docente integradora/profesional de apoyo.
- Desaprovechamiento de la potencialidad de la grupalidad del grupo-clase.
- Prácticas excluyentes enmascaradas de configuraciones de apoyo. Aquí cabe aclarar que una reducción de contenidos o de permanencia no siempre es una práctica excluyente. Ello dependerá de la evaluación pertinente que todos los actores involucrados realicen (estudiante-familia-escuela-profesionales de apoyo). Cada caso es particular y puede establecerse como un posible andamiaje planificado y susceptible de reajustes de acuerdo con el desarrollo de la trayectoria individual y la adquisición de autonomía por parte del alumno.

Toda acción práctica está orientada por una representación que es social por ende compartida. En cuanto a discapacidad, las representaciones sociales que se manifestaron en los discursos de las docentes entrevistadas tienen su anclaje en el modelo individual. Las características de estas representaciones sociales se explican por lo que Silberkasten (2014) plantea como el "código" que determina que una persona sea discapacitada o no. E inciden en las prácticas de enseñanza conformando barreras porque lleva a las docentes a un posicionamiento pragmático de falta de utilidad para enseñar a niños determinados socialmente como discapacitados, desfavoreciendo su integración al colectivo social y la adquisición de una identidad de pertenencia.

## REFLEXIONES (A MODO DE BALANCE)

Las barreras que se identificaron en las prácticas de enseñanza más allá de su vinculación con las representaciones sociales, son abonadas por la falta de formación y de información. Al respecto es importante mencionar que el campus educativo de la provincia de Santa Fe cuenta con amplios recursos y mucha información, sin embargo la organización de la misma aparece clasificada en niveles y modalidades del sistema educativo, quedando muchos recursos formativos que transversalizan los distintos niveles (entre ellos el DUA) bajo el rótulo "Educación Especial".

El hallazgo más significativo de este trabajo se encontró en el aspecto representacional. La totalidad de la muestra manifiesta una representación común sobre la discapacidad anclada en el impedimento o déficit del sujeto. Esta representación social de la discapacidad se explicaría por la pregnancia que han tenido el modelo médico que ubica a la discapacidad en un lugar de inutilidad e invalidez social. También por la mirada rehabilitadora surgida de la postguerra que reduce la discapacidad a un proceso de ajuste a la pérdida y que busca la integración de la persona con discapacidad a partir de su sobreadaptación personal a la sociedad y sus instituciones. En este sentido se inscriben en materia educativa, las adecuaciones curriculares y la incorporación de docentes integradoras u otros profesionales de apoyo. El rol de estos últimos se desvirtúa debido a esta mirada rehabilitadora y de sobreadaptación de la persona al sistema. Es así que las actividades se adaptan o se recortan contenidos, cuando se podrían diversificar de acuerdo a las pautas que ofrece el diseño universal para el aprendizaje, por ejemplo. La correcta función de la integradora se orientaría a favorecer el vínculo de la niñe con el grupo y a la elaboración conjunta con la docente de la planificación y diseño de estrategias en función del potencial de cada niñe.

Explorar estas inquietudes, sentires y experiencias docentes permitió identificar cual es la concepción de discapacidad que prima en el imaginario social. Las representaciones sociales subyacentes permiten explicar la formación de barreras de todo tipo. Estas representaciones que ordenan la percepción y el accionar en este caso de las docentes, se funda en un prejuicio capacitista propio del sistema capitalista que clasifica sujetos productivos e improductivos, arrojando a estos últimos a los márgenes. El curriculum escolar en tanto recorte cultural hegemónico está impregnado de esta lógica capacitista, reproduciéndola a su vez en el plano representacional.

El correlato de este sistema representacional lo encontramos en el sistema de producción material, allí donde inciden las políticas públicas, se produce lo que Skliar (2005) denomina como ficción legalista. Claramente no podemos pretender que el mismo sistema que produce exclusión, solucione el problema. Asistimos así a una especie de "parche" que enmienda parcialmente, realizando una inclusión "mentirosa". Basta con analizar la enmienda que la Real Academia Española propuso en su última actualización de la palabra discapacidad "*situación de la persona que por sus condiciones físicas o mentales duraderas, se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social*". Esta definición que se presenta como superadora de la antigua: "*disminución por un problema físico, sensorial o psíquico, que incapacita total o parcialmente para el trabajo u otras tareas*", en realidad insiste en la responsabilidad individual del sujeto, poniendo el énfasis en el impedimento personal.

No es la situación de la persona, no es el impedimento en sí lo que genera la discapacidad, lo que le impide la participación en la vida social, sino la falta de responsabilidad política y social en la creación de condiciones de accesibilidad para todos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borsani, M J. (2007). Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As., Argentina.

Borsani, M J. (2020). Aulas inclusivas. Teorías en acto. Ed. Homo sapiens ediciones. Argentina.

Connell, R.W (2006). Escuela y justicia social. 3° edic. Madrid. Morata.

Corea C. y Lewkowicz I. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Ed. Paidós. Bs. As., Argentina.

Ferrante, C (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. Revista Inclusiones. Vol, 1. N° 3, julio/septiembre 2014. p.7

Jodelet, D (1986). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Ed. paidós, Bs. As, Argentina.

Martorello, V y Orlando, M (2018). Educación inclusiva y personas con trastorno del espectro del autismo. En Rattazzi, A (coord): “Lo que no te contaron acerca del autismo: construyendo un mundo inclusivo”. 1° ed. CABA. Edit. Bonum.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2019). Decir(es) de la educación especial: experiencias y orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad en la provincia de Santa Fe. 1° ed. Santa Fe.

Pastor, C. y otros (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Disponible en [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)

Real Academia Española

<https://dle.rae.es/discapacidad>

Red Regional por la Educación Inclusiva (2019, 17 de julio). *Educación inclusiva y de calidad: una deuda pendiente en América Latina*. Recuperado de <https://reeducacioninclusiva.org>

Sabino, C (1992). El proceso de investigación. Ed. Panepo. Caracas.

Silberkasten, M (2014). La construcción imaginaria de la discapacidad. 2da Ed. ampliada. C.A.B.A. Topía Editorial.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N° 41.

Terigi, F (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio-Diker (comp) Educar: Posiciones acerca de lo común. Editorial Del Estante.

Untoiglich, G. y Szyber, G. Comp. (2020) Las promesas incumplidas de la inclusión: prácticas desobedientes. Editorial Noveduc.

## Documentos Internacionales

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud. Ginebra.OMS (2001).

## Leyes y Resoluciones Nacionales.

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional

Resolución N° 311/16 Consejo Federal de Educación

Resolución N°662/19 Consejo Federal de Educación UNR



# ANEXOS

## ENTREVISTA DOCENTE 1

Fecha; 15/10/2020

Modalidad: virtual

Edad: 35

Género autopercebido: femenino

Antigüedad en la docencia: 11 años

1) ¿Se desempeña en escuelas de gestión pública, privada o en ambas?

-Me desempeño en una escuela de gestión privada

2) ¿Cómo definiría con sus propias palabras la discapacidad?

-Considero que la discapacidad es una condición que tenemos los seres humanos dónde nos vemos limitados para realizar algo.

3) ¿En su formación ha recibido información o cursado algún espacio curricular en el que se haya valorado la temática de la discapacidad?

-No

4) ¿Recuerda que sintió en su primer experiencia, al enterarse que tendría en su clase a un alumno/a con discapacidad? ¿Con qué tipo de discapacidad trabajó?

-En un primer momento sentí miedo de no poder brindarle a ese niño las herramientas necesarias para poder desempeñarse, pero luego me encontré con mucho apoyo y la verdad fueron hermosas experiencias.

Trabajé con discapacidad motriz, cognitiva, conductual.

5) ¿Actualmente cómo se siente al enseñar a niños/as con discapacidad?, ¿ha cambiado su sentir?

-A través de las experiencias fui aprendiendo mucho y en la actualidad me siento más tranquila y segura. Siempre con el apoyo de integradoras.

6) ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones u obstáculos para enseñar a niños con discapacidad?

-Las principales dificultades con las que me enfrente fueron las estructuras de las instituciones que a veces no responden a las necesidades reales del niño y muchas veces las familias no acompañan como deben.

7) ¿En relación a sus experiencias concretas, la escuela ha realizado ajustes razonables e implementado medidas de accesibilidad para favorecer la inclusión de los alumnos/as con discapacidad?, ¿Cuáles?

*-La escuela a realizado algunos ajustes y ha intentado adaptarse a las nuevas formas de trabajo, por ejemplo reducción horaria, omisión de idiomas*

8) ¿En cuanto a su propuesta de enseñanza, planifica la misma actividad para todos con adecuaciones para el alumno con discapacidad o presenta al grupo diferentes propuestas de actividades?

-Las actividades las vamos evaluando, algunas reciben adecuaciones y otras se realizan con el grupo clase

9) ¿Ha escuchado o recibido información sobre Diseño Universal de Aprendizaje?

-No

10) ¿En su experiencia, las docentes integradoras o acompañantes externos se desempeñan cumpliendo una función para el grupo o trabajan de manera individualizada con el niño/a con discapacidad?

-Las integradoras están enfocadas en el niño que acompañan pero justamente para integrarlos conocen al grupo clase, se interesan por las situaciones que van surgiendo y realmente en muchos momentos han sido de gran ayuda para mí, ya que son grupos numerosos.

11) ¿Cómo mejoraría la enseñanza a los alumnos/as con discapacidad?

-Creo que debemos considerar principalmente sus habilidades, talentos, recursos y ayudarlos a potenciarlos.

## ENTREVISTA DOCENTE 2

Fecha: 16/10/2020

Modalidad: virtual

Edad: 26 años

Género autopercebido: Femenino

Antigüedad en la docencia: 2 años 11 meses

- 1) ¿Se desempeña en escuelas de gestión pública, privada o en ambas? Privada
- 2) ¿Cómo definiría con sus propias palabras la discapacidad?  
Límites físicos o mentales en las actividades cotidianas
- 3) ¿En su formación ha recibido información o cursado algún espacio curricular en el que se haya valorado la temática de la discapacidad?  
En mi formación docente, cursé una materia en 3er año del profesorado llamada Problemática, en donde trabajamos la temática y tuvimos charlas de profesionales.
- 4) ¿Recuerda que sintió en su primer experiencia, al enterarse que tendría en su clase a un alumno/a con discapacidad?  
En mi primer experiencia con un alumno con discapacidad, sentí muchos nervios, me planteé si contaba con las herramientas necesarias para serle útil, también fue un momento de mucha intriga, porque si bien curse una materia y tuve charlas que trataban sobre la discapacidad, de la teoría a la práctica hay un abismo y no es lo mismo.
- 5) ¿Actualmente cómo se siente al enseñar a niños/as con discapacidad?, ¿ha cambiado su sentir?  
Actualmente y con la poca experiencia que tengo, cuando sé que tengo un niño con discapacidad dentro del aula, lo tomo como un alumno más que va a necesitar de mi acompañamiento como todo el resto. Priorizo al niño por arriba de su discapacidad. Primero me gusta conocerlo y después saber cuáles son sus limitaciones.
- 6) ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones u obstáculos para enseñar a niños con discapacidad?  
Creo que el principal obstáculo para enseñar a niños con discapacidad, es el Sistema de Educación que tenemos, el cual a mi parecer está a años luz de las situaciones que se presentan hoy en día en el aula. Donde todavía se sigue homogeneizando, se apunta a un aprendizaje sistematizado, truncado y poco constructivista.  
Igualmente la Institución educativa, influye y mucho. Está en cada una de las escuelas en quedarse y acoplarse a eso o querer darle una vuelta de tuerca.
- 7) En relación a sus experiencias concretas, ¿la escuela ha realizado ajustes

razonables e implementado medidas de accesibilidad para favorecer la inclusión de los alumnos/as con discapacidad?, ¿Cuáles?

Se han tomado ajuste o medidas, como el de implementar una sala equipada con material para trabajar en ella, pero no creo que haya sido favorable para la inclusión;

ya que es una sala aislada en la que solamente va el niño con su docente integradora, apartándolo del grupo y del trabajo enriquecedor que se da en el aula. En vez de incluirlo se lo excluye aún más.

- 8) ¿En cuanto a su propuesta de enseñanza, planifica la misma actividad para todos con adecuaciones para el alumno con discapacidad o presenta al grupo diferentes propuestas de actividades?

En cuanto a la planificación se presenta la misma y con la docente integradora hacemos las adecuaciones necesarias. Pero siempre partimos de la misma actividad para todos.

- 9) ¿Ha escuchado o recibido información sobre Diseño Universal de Aprendizaje? No, nunca recibí o escuché información sobre el Diseño Universal de Aprendizaje.

- 10) ¿En su experiencia, las docentes integradoras o acompañantes externos se desempeñan cumpliendo una función para el grupo o trabajan de manera individualizada con el niño/a con discapacidad?

De las experiencias que tuve al trabajar con docentes integradoras o acompañantes externos, la mayoría se limita a trabajar de manera individualizada con el niño con discapacidad. Solamente tuve la posibilidad de trabajar con una sola acompañante que se desempeñaba con todo el grupo.

- 11) ¿Cómo mejoraría la enseñanza a los alumnos/as con discapacidad?

Propondría que toda escuela cuente con una gran variedad de recursos, ya sean materiales, espaciales y humanos, para considerar diferentes estilos de aprendizajes. El trabajo grupal para promover la inclusión, el fomento de valores y el desarrollo de competencias sociales. El manejo de las nuevas tecnologías para motivarlos. Una buena coordinación y trabajo interdisciplinar entre los profesionales, docentes y familia. Contar con un ambiente positivo, fomentando un contexto en el que se sienta parte del grupo, intentando reforzar su autonomía.

## ENTREVISTA DOCENTE 3

Fecha: 19/10/2020

Modalidad: virtual

Edad: 50 años

Género autopercebido: femenino

Antigüedad en la docencia: 22 años

- 1) ¿Se desempeña en escuelas de gestión pública, privada o en ambas?

Me he desempeñado en ambas, pero en la actualidad solo en gestión pública.

- 2) ¿Cómo definiría con sus propias palabras la discapacidad?

Una condición física o mental limitada, que dificulta el pleno desarrollo o actividad de la persona.

- 3) ¿En su formación ha recibido información o cursado algún espacio curricular en el que se haya valorado la temática de la discapacidad?

No, todas las búsquedas de información han sido de forma personal.

- 4) ¿Recuerda que sintió en su primera experiencia, al enterarse que tendría en su clase a un alumno/a con discapacidad?

Alegría, ansiedad, ganas de ayudar y ser de utilidad.

- 5) ¿Actualmente cómo se siente al enseñar a niños/as con discapacidad?, ¿ha cambiado su sentir?

Alegría, es una tarea que implica compromiso y un enorme desafío, mi sentir ha cambiado me siento con más ganas de aportar algo positivo a la persona con la cual comparto mi entorno escolar y al mismo tiempo recibir también lo que quiera enseñarme.

- 6) ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones u obstáculos para enseñar a niños con discapacidad?

Los prejuicios, las falsas creencias, las limitaciones de nuestro sistema, la desinformación. La falta de recursos y de infraestructura.

- 7) En relación a sus experiencias concretas, ¿la escuela ha realizado ajustes razonables e implementado medidas de accesibilidad para favorecer la inclusión de los alumnos/as con discapacidad?, ¿Cuáles?

Si ha realizado algunas modificaciones en cuanto a su currículum, pero no todas las instituciones están preparadas para abordar y no todos los docentes están preparados para desarticular las actitudes negativas que puede provocar la inserción de una persona con discapacidad, debido a la gran cantidad de mitos y prejuicios formados alrededor del tema sobre discapacidad. Discap: auditiva, subjetiva e intelectual).

- 8) ¿En cuanto a su propuesta de enseñanza, planifica la misma actividad para todos con adecuaciones para el alumno con discapacidad o presenta al grupo diferentes propuestas de actividades?

La planificación de actividades debe hacerse a conciencia y no todos aprendemos lo mismo en el mismo tiempo y con las mismas posibilidades, por lo tanto siempre me he preocupado de que el niño esté involucrado en su aprendizaje con diferentes propuestas y pueda sentirse bien con ellas.

- 9) ¿Ha escuchado o recibido información sobre Diseño Universal de Aprendizaje?

No, me encantaría saber y es un desafío para mí ya empezar a buscar.

- 10) ¿En su experiencia, las docentes integradoras o acompañantes externos se desempeñan cumpliendo una función para el grupo o trabajan de manera individualizada con el niño/a con discapacidad?

Si, considero muy importante su aporte, lamento la falta de reconocimiento por parte del estado y el poco interés en las personas con discapacidad.

- 11) ¿Cómo mejoraría la enseñanza a los alumnos/as con discapacidad?

Con más formación sobre el tema, derribando mitos y prejuicios, aportando desde la educación los elementos necesarios para la inclusión en todos los ámbitos en los cuales está invisibilizada.

## ENTREVISTA DOCENTE 4

Fecha: 21/10/2020

Modalidad: virtual

Edad: 36 años.

Género autopercebido: *femenino*.

Antigüedad en la docencia: 15 años.

1) ¿Se desempeña en escuelas de gestión pública, privada o en ambas?

-Privada.

2) ¿Cómo definiría con sus propias palabras la discapacidad?

-Como una capacidad, habilidad distinta a la de los demás, a causa de alguna dificultad o limitación, ya sea física o mental.

3) ¿En su formación ha recibido información o cursado algún espacio curricular en el que se haya valorado la temática de la discapacidad?

-Realicé profesorado de Nivel Inicial y Primario. Sólo en el de Nivel Inicial, muy poca información. Recuerdo haber estudiado sobre Síndrome de Down; no recuerdo en qué materia.

4) ¿Recuerda que sintió en su primer experiencia, al enterarse que tendría en su clase a un alumno/a con discapacidad?

- Un poco de temor, por no poseer las herramientas y conocimientos necesarios para poder acompañarlo.

5) ¿Actualmente cómo se siente al enseñar a niños/as con discapacidad?, ¿ha cambiado su sentir?

- El temor y la inseguridad siempre están...tal vez no tanto como en la primera experiencia. Por eso considero de suma importancia que el docente del grupo y el acompañante del niño trabajen juntos siempre y sea constante la comunicación con la familia.



6) ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones u obstáculos para enseñar a niños con discapacidad?

- Los ritmos de la escuela (formación, recreos, áreas especiales), los tiempos de una clase, la complejidad de algunos contenidos a enseñar, la cantidad de alumnos y características del grupo a veces no permiten poder dedicarles el tiempo suficiente a estos niños.

7) ¿En relación a sus experiencias concretas, la escuela ha realizado ajustes razonables e implementado medidas de accesibilidad para favorecer la inclusión de los alumnos/as con discapacidad?, ¿Cuáles?

-La escuela en la que me desempeño favorece la inclusión desde siempre. Se realizan reuniones con equipo de profesionales, se informa a los demás profesores sobre la situación de cada alumno, se da permiso a la familia para acercarse a la Institución de acuerdo a las necesidades del niño. Respecto a mis pocas experiencias con alumnos con capacidades diferentes, no he tenido que realizar muchos ajustes.

Un alumno que ya egresó hace tiempo, ha necesitado permanecer en salones de la planta baja sus primeros años de escolaridad por una discapacidad física y su familia debía acercarse todos los días para cambiarlo e higienizarlo.

8) ¿En cuanto a su propuesta de enseñanza, planifica la misma actividad para todos con adecuaciones para el alumno con discapacidad o presenta al grupo diferentes propuestas de actividades? Las planificaciones son presentadas al docente especial quien las adecúa de acuerdo a las características y capacidades del niño.

9) ¿Ha escuchado o recibido información sobre Diseño Universal de Aprendizaje?

-Aún, no.

10) ¿En su experiencia, las docentes integradoras o acompañantes externos se desempeñan cumpliendo una función para el grupo o trabajan de manera individualizada con el niño/a con discapacidad?

-Trabajan de manera individualizada con el niño y, de acuerdo a las actividades y / o contenidos abordados, interactúan con el resto del grupo, para que el niño se relacione y participe.

11) ¿Cómo mejoraría la enseñanza a los alumnos/as con discapacidad?

-Si bien existe la carrera de educación especial, considero sumamente importante que en todos los profesados comiencen a formar a los docentes para trabajar con niños con capacidades diferentes; que la inclusión se enseñe como una asignatura más. Uno incluye e integra a ese niño y lo hace con amor. Pero un docente nunca sabe cuándo tendrá un niño con alguna discapacidad. Se debe tener por lo menos, un conocimiento mínimo para poder acompañarlo, contenerlo y satisfacer sus necesidades, independientemente de la información recibida por su familia.

## ENTREVISTA DOCENTE 5

Fecha: 19/12/2020  
Modalidad: Presencial

Edad: 33 años

Género autopercebido: femenino

Antigüedad en la docencia: 6 años

1) ¿Se desempeña en escuelas de gestión pública, privada o en ambas?

-Pública

2) ¿Cómo definiría con sus propias palabras la discapacidad?

*-Una dificultad para afrontar la manera común de hacer las cosas.*

3) ¿En su formación ha recibido información o cursado algún espacio curricular en el que se haya valorado la temática de la discapacidad?

-Información, en una materia, sí. Como espacio específico, único, no. En una materia que se llamaba problemática del aprendizaje, me dieron un texto.

4) ¿Recuerda que sintió en su primer experiencia, al enterarse que tendría en su clase a un alumno/a con discapacidad?

*-Miedo, impotencia, sentir que no tenía las herramientas para afrontarlo y sobre todo cuando no había acompañante, sabía que estaba en tratativas pero tenía que empezar yo.*

5) ¿Actualmente cómo se siente al enseñar a niños/as con discapacidad?, ¿ha cambiado su sentir?

-Miedo, no pero sí que me faltan herramientas para darle al chico o chica lo que se merece.

¿Por qué?

-Porque siento que no estoy capacitada, de ninguna manera.

6) ¿Cuáles considera que son las principales limitaciones u obstáculos para enseñar a niños con discapacidad?

-Que estoy formada digamos, para enseñar de una manera que pretende ser común a todos y que no tiene en cuenta las diferentes formas de aprendizaje, en general y mucho menos cuando hay alguna discapacidad, sea física, emocional, porque también he tenido chicos que el diagnóstico era bloqueo emocional.

7) ¿En relación a sus experiencias concretas, la escuela ha realizado ajustes razonables e implementado medidas de accesibilidad para favorecer la inclusión de los alumnos/as con discapacidad?, ¿Cuáles?

No, tienden a sacarlos todo lo que puedan de la institución, le limitaban el tiempo, o sea, ellos lo que pedían todo el tiempo era gente, acompañantes y sobre todo la disminución de jornada, que estuviera lo menos posible en la escuela común. Siempre hablando con la escuela especial.

8) ¿En cuanto a su propuesta de enseñanza, planifica la misma actividad para todos con adecuaciones para el alumno con discapacidad o presenta al grupo diferentes propuestas de actividades?

-La misma actividad con adecuaciones, salvo algunas cuestiones puntuales. Si no estaban alfabetizados a través de la oralidad, con adecuaciones.

9) ¿Las adecuaciones las hacías vos?

-No, me ayudaba una maestra de educación especial. Ella miraba mi planificación y muy humilde y amablemente me decía. También me traía actividades para reforzar la cuestión que yo quería trabajar.

10) ¿Ha escuchado o recibido información sobre Diseño Universal de Aprendizaje?

-No.

11) ¿Con qué tipo de discapacidad trabajaste?

-Neurológica y psiquiátrica. Física no me acuerdo, bueno no sé, uno que decía que tenía epilepsia en el diagnóstico. Era un manejo de síntomas la piba.

12) ¿En todos los casos te manejaste con adecuaciones curriculares que te sugería la docente integradora?

-Sí, a lo sumo yo proponía digamos pero a ella. Yo le preguntaba, che quiero hacer esto, ¿qué te parece? Pero era ella, bah... yo dejaba que fuera ella quien finalmente defina porque ya te digo, esto de sentirme sin capacidad.

13) ¿Y en ninguno de estos casos la escuela realizó ajustes, tomó medidas o cambió algo?

-No, ni siquiera a pedido. Una de las cuestiones con una de las nenas era poder darle la libertad de salir, ellas necesitaban salir, el encierro durante tanto tiempo las alteraba (eran mellizas) muchísimo y entonces propusimos (junto con la integradora) que pudieran salir a deambular fuera del horario del recreo, porque aparte el recreo les resultaba demasiado barullo, les costaba habitarlo, entonces les costaba habitarlo y les gustaba más en ese momento y propusimos que tuvieran la libertad y que de a poco las íbamos a ir formalizando en esto de que hay que estar en el salón.

Cuando por fin lo aceptaron fue muy a regañadientes y responsabilizándonos a nosotras por cualquier cosa que les pudiera pasar. Lo mismo con que pudieran salir al baño cuando ellas quisieran, darles libertad, dejándolas salir fuera del horario. Fue todo una lucha hasta que la directora dijo “bueno, bajo la responsabilidad de uds. yo no me hago cargo de nada.”

14) ¿En su experiencia, las docentes integradoras o acompañantes externos se desempeñan cumpliendo una función para el grupo o trabajan de manera individualizada con el niño/a con discapacidad?

*-No, individual. Yo tuve un solo caso en que surgió de ella como persona. Más allá de lo que tenía que cumplir en ese lugar.*

15) Por último ¿Cómo mejoraría la enseñanza a los alumnos/as con discapacidad?

*-Partiendo de la base de que formen a los docentes. De que se tengan en cuenta en la formación docente como sujetos de aprendizaje porque la verdad que no existen.*

