



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación
y Psicopedagogía

Licenciatura en la Gestión de Instituciones Educativas

**Supuestos de los directivos sobre la
aptitud de los docentes para la inclusión
educativa de alumnos con discapacidad
intelectual leve**

Alumno:	Ariana Julieta Glait
Sede:	Centro
Fecha:	2023

Resumen

El presente trabajo se enfoca en los supuestos de los directivos de escuelas de gestión privada de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) acerca de la aptitud de los docentes para la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual leve. Inclusión entendida como la capacidad de centrarse en las barreras que impone el contexto y no en la individualidad como factor determinante para conseguir el acceso de todos los alumnos a una educación de calidad y en igualdad de condiciones con los demás.

La metodología utilizada en este estudio es cualitativa y se basa en entrevistas realizadas a cuatro profesionales del equipo de gestión de escuelas privadas en CABA.

Los resultados revelan que los directivos suponen que los docentes carecen de formación en la temática de la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual leve y que, en general, tampoco ellos poseen un conocimiento profundo al respecto.

Consideran que la aptitud de los docentes para la inclusión depende en gran medida de la experiencia, pero sobre todo de la personalidad, y destacan la falta de trabajo colaborativo para abordar esta problemática de manera más efectiva. Además, subrayan la inexistencia de una especialidad dedicada específicamente a estudiar esta cuestión en profundidad y desde todas sus perspectivas.

En consecuencia, el sistema educativo debe revisar y reformar su enfoque sobre la formación de los docentes, que muchas veces se transforman ellos mismos en barreras, generando la exclusión de sus alumnos, sobre todo en el aspecto social.

Palabras clave: Supuestos – Directivos – Inclusión educativa – Aptitud - Discapacidad intelectual leve

Índice de contenidos

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. ANTECEDENTES.....	10
3. MARCO TEÓRICO	12
3.1. Sobre supuestos y representaciones sociales	12
3.1.1. Representaciones sociales sobre discapacidad	13
3.2. Aptitud de los docentes	13
3.3. El modelo de inclusión educativa	15
3.4. Discapacidad intelectual leve	17
3.4.1. Discapacidad intelectual.....	17
3.4.2. Coeficiente intelectual.....	18
3.4.3. Discapacidad intelectual leve	18
3.5. Estrategias de inclusión para socializar y aprender.....	19
3.5.1. Intervenciones recomendadas para el aprendizaje académico	20
4. ENCUADRE METODOLÓGICO	22
4.1. Tipo de estudio.....	22
4.2. Participantes.....	22
4.3. Materiales- instrumentos.....	23
5. ANÁLISIS DE DATOS	25
5.1. Análisis descriptivo.....	25
5.2. Discusión	30
6. CONCLUSIONES.....	34
Referencias bibliográficas	36
Anexo A. Guía de entrevistas a directivos	39
Anexo B. Guía de entrevistas al equipo de orientación.....	41

Datos de identificación..... 41

Índice de tablas

Tabla 1: Datos tomados de Echeita y Simón (2007).....	16
---	----

1. INTRODUCCIÓN

Alguna vez se creyó que las personas con discapacidad cargaban con una maldición divina y estaban poseídas por el demonio. Más adelante, se comenzó a hablar de niños normales y anormales. También recibieron el nombre de idiotas, retrasados mentales, deficientes o discapacitados. Hoy, el término de diversidad busca terminar con la discriminación. Pero es evidente que lo importante no son los cambios en el vocabulario, sino en el pensamiento y en las actitudes. Con esta investigación se busca ser parte de esta evolución.

Los directivos de las escuelas tienen el privilegio de poder intervenir desde la gestión, en la transmisión de valores como la igualdad de derechos, la solidaridad y la tolerancia en las instituciones de las que forman parte; y a su vez, tienen la obligación de comprender que las aulas deben satisfacer las necesidades de *todos* los alumnos. En el Plan Curricular Institucional de la Carrera de Formación Docente - Resolución-2514-2014-MEGC, no se ofrecen asignaturas que tengan en cuenta la inclusión de alumnos con discapacidad, y por lo tanto, los directores deberían ocuparse de brindar las herramientas necesarias para abordar la cuestión. Pero tampoco ellos fueron formados para esto si se tiene en cuenta que para dirigir una escuela primaria de gestión privada solo es necesario poseer el título docente de nivel primario. Es decir, en todos los casos, tanto en el del equipo directivo de una escuela, como en el de sus docentes, e incluso en el planeamiento curricular, se debe apelar a su voluntad individual para adquirir conocimientos y herramientas al respecto.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada mediante la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 dice en su artículo 24, y luego a través de la Ley N°26.206 de la Ley de Educación Nacional aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre del mismo año, que se establece que las personas con discapacidad pueden acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que viven. “Son dos las características básicas que deberían perfilar el papel del centro escolar en el proceso integrador: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso.” (Arnaiz Sánchez, P., 2006). Define José María Tomé (2010) que estamos ante el paradigma de la inclusión que, a diferencia del de la integración que tenía una concepción

más cercana al abordaje individual y por lo tanto centrada en el niño, la inclusión está centrada en el entorno. Es decir, así como antes se describía al alumno por sus necesidades educativas especiales (NEE), ahora se habla de barreras al aprendizaje y la participación.

Esta investigación se limita a las escuelas de gestión privada de CABA de las comunas 13 y 14 del presente ciclo lectivo que tienen como denominador común los elevados aranceles, y en su mayoría, las necesidades básicas satisfechas y la posibilidad de la adquisición de material para capacitarse en el tema.

A la vez, se orientó la investigación hacia la discapacidad intelectual leve debido a la inexistencia de escuelas especiales para este colectivo, más allá de que la Ley les otorga el derecho a estudiar en escuelas comunes. Sumado a esto, y tomando en cuenta el trabajo sobre "Discapacidad intelectual" elaborado por la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, el 85% de las personas con discapacidad intelectual tiene esta escala de gravedad, en la mayoría de los casos se debe a factores constitucionales y socioculturales y no orgánicos; la condición se manifiesta coincidiendo con la etapa escolar y se caracterizan por el hecho de poseer capacidad para desarrollar los hábitos básicos como alimentación, vestido, control de esfínteres y comunicación, haciendo uso del lenguaje tanto oral como por escrito. Sin embargo, presentarán déficits específicos o problemas en alguna área que precisará de refuerzo (FMED, 2020). En síntesis, los apoyos y adecuaciones que necesitan para ser incluidos no son materiales, por el contrario, sólo precisan de la formación de la comunidad educativa para abrazarlos.

Es evidente que no se puede trabajar en la resolución de un problema si no se es consciente de su existencia. Sin embargo, es natural asumir un asunto partiendo de la base de suposiciones consideradas como verdaderas, o dicho de otro modo, de representaciones sociales que construimos acerca de la realidad. En su trabajo sobre representaciones sociales, Jodelet (1986) afirma que estas se presentan bajo complejas y variadas formas.

Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Moscovici, 1986, pp. 472-773).

Sostiene Blejmar (2013) que el director, como observador participante, está limitado y a su vez posibilitado por quién está siendo y qué está haciendo, es decir, es capaz de ver lo que otro no puede y no logra ver algo que es claro para distintos directores. En la presente investigación se plantea el problema a través de los supuestos de los directivos, teniendo en cuenta sus contextos sociales y culturales, y los juicios que consiguen alcanzar por medio de estos. Desde esta óptica las preguntas planteadas serían, ¿qué supuestos tienen los directivos sobre la aptitud de sus docentes en la implementación de estrategias de inclusión educativa? ¿Qué saben los directivos acerca de las estrategias que utilizan los docentes para que sus alumnos con discapacidad intelectual leve aprendan? ¿Qué conocimiento tienen los directivos acerca de cómo contemplan los docentes la participación de los niños con discapacidad intelectual leve en el momento de planificar los proyectos? ¿Qué información tienen los directivos sobre las estrategias que implementan los docentes para socializar a sus alumnos con discapacidad intelectual leve y que se sientan y lo sientan parte del grupo? ¿Qué saben los directivos acerca de cómo alojan los docentes a los Acompañantes Pedagógicos No Docentes (APDN) en el trabajo diario? ¿Qué capacitaciones brinda la escuela sobre cómo trabajar con niños con discapacidad intelectual leve? ¿Qué capacitaciones reciben o se interesan por realizar los docentes más allá de las paredes de la escuela? ¿Qué estrategias brinda la institución para acompañar a los alumnos con discapacidad intelectual leve de la manera más efectiva?

Se trata de una investigación de corte exploratorio dado que se busca describir el fenómeno, utilizando la recolección de datos sin tener una medición numérica o estadística. Se considera la investigación cualitativa ya que la misma se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Se abordará una población de directores de escuelas primarias comunes de gestión privada de CABA de las comunas 13 y 14, durante el ciclo lectivo 2023 utilizando como criterio de inclusión que estos tengan o hayan tenido alumnos con discapacidad intelectual leve en las escuelas en las que trabajan o trabajaron. Para ello, se realizará una muestra intencional de dos directores y dos profesionales del Departamento de Orientación. La técnica de recolección de datos para la investigación será la entrevista.

El objetivo general del presente trabajo es interpretar los supuestos de los directivos del nivel primario de las escuelas de gestión privada de CABA de las comunas 13 y 14, sobre la

aptitud de los docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual leve durante el ciclo lectivo 2023. A su vez, los objetivos específicos son sondear los conocimientos de los directivos acerca de las estrategias utilizadas por los docentes al momento de trabajar con alumnos con discapacidad intelectual leve, identificar la existencia de adecuaciones de los objetivos y los contenidos dentro del currículum para niños con discapacidad intelectual leve; indagar el conocimiento de los directivos acerca de las estrategias docentes empleadas para que los niños con discapacidad intelectual leve trabajen junto a sus compañeros; determinar los conocimientos formales de los docentes acerca de lo que implica trabajar con niños con discapacidad intelectual leve.

¿Por qué es relevante estudiar este problema? Como sostiene Anijovich (2014) “El enfoque de la diversidad en educación, supone un nuevo modo de mirar a las escuelas, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje a la luz de valores democráticos” (p. 23). No se puede hablar de derechos parciales. Se cumplen o no se cumplen. Y si nos abocamos a defender la implementación de los Derechos Humanos, la educación inclusiva se encuentra entre los fundamentales.

2. ANTECEDENTES

Los criterios a partir con los cuales se buscaron los antecedentes para la realización de esta investigación son los trabajos realizados durante los últimos cinco años en los países de habla hispana que apuntan al abordaje de la inclusión educativa de los niños de nivel primario con discapacidad intelectual leve. Los trabajos seleccionados se enfocan en la aptitud de los docentes en esta cuestión, tienen en común la concepción de la importancia de la preparación inicial y la capacitación del profesorado en el tema para conseguir el objetivo de que todos los alumnos accedan a una educación de calidad.

La investigación “La preparación del docente de la educación primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual” fue llevada a cabo en Cuba en el año 2017 por las psicopedagogas y egresadas de la facultad de Educación Infantil Rodríguez Blaya y Ferrer Madrazo. Las dos autoras realizaron visitas realizadas de ayuda metodológica, de orientación y seguimiento en las escuelas primarias del municipio Boyeros, y realizaron un análisis del contexto educativo en el que viven y del proceso de perfeccionamiento de los docentes de Educación Primaria con respecto a la heterogeneidad de sus aulas, específicamente, respecto de la inclusión educativa de alumnos con diferentes discapacidades, entre las cuales predomina la discapacidad intelectual. El objetivo del trabajo es reflexionar sobre la preparación del docente de la Educación Primaria, para el logro de la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual, del municipio Boyeros, en la provincia de La Habana. Las autoras llegan a la conclusión que “si todos pensaran como propia la idea de la inclusión social, laboral y escolar de las personas con discapacidad intelectual, este reto, no se vería como utopía en algunos momentos y espacios” y consideran que es menester que la educación se oriente más allá del ámbito educativo y apunte hacia todas las esferas que, de algún modo, tienen que ver con la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.

“Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad”, el trabajo realizado por Bermúdez y Navarrete Antola en el año 2020 en Uruguay, aborda la problemática de las escuelas públicas donde a pesar que el marco normativo existente en Uruguay dispone la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, la práctica docente en el aula no fue modificada. La investigación, descriptiva basada en la aplicación de un cuestionario, tiene el objetivo de conocer las actitudes de los docentes para

comprender su predisposición para actuar y realizar una propuesta de intervención en el aula que atienda a la diversidad. Está desarrollada desde la perspectiva teórica de la OMS (2011) donde se “define la discapacidad como un fenómeno complejo que refleja la interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” Por lo tanto, en la actualidad se piensa en un modelo biopsicosocial que no intenta curar al individuo con el fin que se adapte, sino, como afirman Colamarco y Delamonica, es necesario que la sociedad brinde distintas formas que garanticen la accesibilidad y la inclusión de todos y que estas sean asumida mediante el amparo de políticas públicas (2013). Bermúdez y Antola proponen la necesidad de “generar espacios de escucha que sirvan como base para la implementación de políticas educativas que organicen realmente el apoyo para atender a la diversidad, tal como proponen Booth y Ainscow (2002), permitir a los docentes describir las actividades que contribuyan a que el centro tenga capacidad de responder a la diversidad de sus estudiantes.”

En el año 2020, Yarlenis Batista-Serrano, Laura del Carmen Sanz-Hidalgo y Mayelín Caridad Martínez-Cepena, en Cuba, se ocuparon por “*La atención educativa a escolares con discapacidad intelectual leve: experiencias de la escuela primaria rural*”. En su investigación, se centran en la importancia y la necesidad de dirigir el proceso de enseñanza ajustado a las exigencias del contexto rural, las particularidades del escolar con discapacidad intelectual leve y la concepción de inclusión. Su objetivo apunta a ofrecer consideraciones teórico-metodológicas esenciales que contribuyan a la atención educativa de los alumnos con esta condición dado que las existentes no son suficientes.

Por tanto, se infiere que la preparación, las actitudes y la atención de los docentes frente a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual leve no es satisfactoria. ¿Cuáles son entonces los supuestos de los directivos de las escuelas de nivel primario sobre esta problemática?

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Sobre supuestos y representaciones sociales

Los supuestos son apreciaciones consideradas verdaderas que guían y les dan marco nuestras intervenciones. “Generalmente se traducen en las prácticas y discursos naturalizados que construyen un cotidiano en el que por momentos nos movemos con cierta comodidad.” (Aizencang y Bendersky, 2013). Son ciertas representaciones sociales que, como afirma Jodelet (1986) construimos acerca de la realidad y nos permiten interpretar lo que sucede, clasificar los elementos del entorno y elaborar teorías al respecto; una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social que se forma a partir de lo que conocemos, nos rodea y experimentamos, pero también de la información que nos brindan los demás, de la tradición y de la educación que recibimos. En las representaciones sociales intervienen también lo imaginario y lo individual, “tiene lugar todo un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos.” (Moscovici, 1986, p. 478).

Según el trabajo realizado por Duveen y Lloyd, (2003) los individuos elaboran primero sus representaciones apropiándose de las preexistentes, comunes a los adultos del grupo social del que forman parte. A partir de esto, construyen sus identidades sociales y entonces se convierten en actores sociales. Pero este proceso no se limita a la infancia, sino que ocurre cada vez que las personas se integran a nuevos grupos y se apropian de sus significados, que implican una dimensión subjetiva, relativa a los aspectos personales involucrados. “Se trata de los aspectos singulares y las vivencias propias de la historia de cada individuo, así como también de procesos generales constitutivos de la construcción individual de una creencia colectiva.” (Barreiro y Castorina, 2018).

En síntesis, los supuestos pueden o no ser conscientes, y en consecuencia, este es el asunto desde donde abordamos la investigación, al asumirlos como reales nos vemos limitados en la posibilidad de cuestionarlos, de reflexionar sobre estos, y por lo tanto, de modificarlos.

3.1.1. Representaciones sociales sobre discapacidad

Estudios realizados en España (Arateko, 2001; Marchesi et al. 2003; ACPEAP, FaPaC, FAPAES y PCEI, 2004; Martínez, 2005) y compartidos por Echeita y Simón (2007) consideran que a pesar de que en la actualidad se promueve un modelo inclusivo que centra la dificultad en el contexto y ya no en el alumno, aún persiste la perspectiva más antigua. Del mismo modo, los alumnos con discapacidad son etiquetados y sus docentes, compañeros y familias siguen teniendo bajas expectativas en ellos. Todavía el maestro de grado delega la responsabilidad del aprendizaje de estos estudiantes en los maestros integradores y la formación del profesorado no cumple con los objetivos de transmitir valores y herramientas para la inclusión.

Aizencang, Bendersky y Maddonni (2018) sostienen en su trabajo que es habitual que en las representaciones sociales se asocie el acompañamiento a una figura de apoyo como el maestro integrador o el tutor. De este modo, se suele perder el objetivo de la escuela como sistema en donde la búsqueda de flexibilizar y renovar los modos de aprendizaje son un trabajo colectivo docente.

Las autoras mencionan además, que frente a niños que tienen dificultad para vincularse, para organizarse o para acomodarse a las normas escolares y que muchas veces presentan desbordes, se suele etiquetarlos prediciendo futuros comportamientos o incluso el fracaso escolar. Los alumnos están dentro del aula común, pero se estimula una convivencia que esconde las diferencias o bien las destaca, provocando así que estén en el aula, pero no sean parte del grupo.

3.2. Aptitud de los docentes

En esta investigación se construye la definición de aptitud a partir de la concepción de Perrenoud (2004) sobre las diez competencias que considera prioritarias en la formación docente de nivel primario.

1. Debe poder planificar y guiar situaciones de aprendizaje;
2. Dirigir la progresión de los aprendizajes;
3. Adecuar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad de su clase;

4. Incluir y comprometer a los estudiantes en su aprendizaje y en su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Ser parte de la gestión de la escuela;
7. Implicar a las familias;
8. Utilizar las nuevas tecnologías;
9. Hacerles frente a los deberes y los dilemas éticos de la profesión;
10. Procurar continuidad en su la formación.

El autor, como nosotros, cree que estas prácticas apuntan a un docente ideal y nos interpela como educadores a reflexionar sobre estas en nuestra tarea cotidiana.

Luque Parra y Luque Rojas (2011) plantean la necesidad de que en un ámbito educativo, los docentes intervengan no solo desde lo cognitivo, sino además, desde lo afectivo y lo conductual. Aseguran que, en el caso particular de la discapacidad, todo maestro debe preguntarse, y a su vez hacer que sus alumnos lo hagan, qué conocimientos tiene acerca del otro, de sus necesidades, de su condición y qué prácticas debe llevar a cabo para vincularse con todos en el aula. Recién después de responderse a estas cuestiones, la discapacidad dejaría de ser objeto de actitud, y se convertiría en una característica de la persona, sin connotaciones negativas.

Así, los docentes deberán promover actitudes de aceptación, coherentes con lo que quieren enseñarle a su clase, fomentar la cooperación y el trabajo en equipo, y generar espacios de discusión, reflexión y expresión emocional. Del mismo modo, deberá trabajar para que sus alumnos conozcan los aspectos positivos y los apoyos que requieren sus compañeros con discapacidad, empaticen con ellos y desarrollen las habilidades específicas en el trato que requieren.

Según Damm (2009), el modo que tiene el profesor de acercarse a cada uno de sus alumnos tal vez sea la clave de cómo se van a relacionar los niños con discapacidad y el resto de sus compañeros.

Hay que “dejar atrás los programas que piensan en clave de déficit o limitaciones del alumno, para hacer foco en posibilidades que abre la situación pedagógica.” (Aizencang y Bendersky, 2013).

3.3.El modelo de inclusión educativa

Desde la antigüedad, las personas con discapacidad intelectual fueron marginadas. El desconocimiento sobre el tema generaba misterio, prejuicios y rechazo. A finales del siglo XIX, la obligatoriedad de la enseñanza generó que numerosos alumnos que hasta entonces eran segregados, tuvieran que ingresar a las escuelas. Como relata Arnaiz Sánchez (2003), en este contexto nació la Educación Especial, una disciplina dirigida especialmente para abordar el déficit de los alumnos con discapacidad de manera diferenciada de los “normales”. Según Ainscow (1995), las consecuencias de la perspectiva individual es poca expectativa del profesorado para los alumnos con discapacidad, el encasillamiento en las planificaciones, la limitación de oportunidades, la segregación y el mantenimiento del “statu quo”.

Recién en el siglo pasado y luego de un largo proceso, surgió el principio de integración, fundado en el concepto de normalización. Este modelo deja de centrarse en la idea de déficit para enfocarse en los intereses y los puntos fuertes del alumno. Las personas con discapacidad intelectual, debían acceder a una vida lo más parecida posible a la del resto. No obstante, este nuevo modelo continuaba teniendo importantes falencias. Según la crítica de Skritic (1996), promovía la idea de un grupo de personas con deficiencias y otro sin ellas. Genera la idea de permitir que lo “distinto” acceda a lo “normal”.

A raíz de esto, explica Tomé (2010), a mediados de los 80, un conjunto de profesionales, padres y personas con discapacidad, exigió un único sistema educativo para todos. Con este fin surge el modelo de inclusión. Este nuevo paradigma implica centrarse en el contexto y no en la individualidad. Para eso, es necesario identificar y eliminar las barreras, es decir, los supuestos y las actitudes que el entorno aplica y generan exclusión para que todos se sientan reconocidos.

Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia [...] supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo (Ainscow y Echeita, 2011, p.32-34).

En este contexto, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada mediante la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 en su artículo 24, y luego a través de la Ley N°26.206 de la Ley de Educación Nacional aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre del mismo año, se establece que las personas con discapacidad pueden acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que viven.

Comparación de las ideas básicas de los modelos individual e inclusivo.

Perspectiva individual	Modelo inclusivo
<ul style="list-style-type: none"> - Hay alumnos “normales” y otros, fácil de identificar, que necesitan una ayuda especial. - Solo los alumnos “especiales” reciben ayuda especial del sistema educativo. - Cuando un alumno tiene dificultad en el aprendizaje, las causas son el síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado. - Hay una discriminación positiva en tanto los alumnos “especiales” van a escuelas especiales para que reciban lo que necesitan. - Como los alumnos “normales” no necesitan ayuda especial, los docentes no reciben ayuda extra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los alumnos pueden tener en algún momento dificultades para aprender. - El sistema de ayuda debe asumir que todos los alumnos pueden necesitar apoyo en algún momento de su escolarización. - Las dificultades de aprendizaje se analizan teniendo en cuenta la interacción entre el alumno y lo que le ofrece la escuela. - La escuela común debe ser una comunidad integradora donde se aloje a todos los alumnos y se combata la discriminación. - La responsabilidad de la educación de todos los alumnos del aula es de un docente regular que a su vez debe contar con un sistema de apoyo para lograrlo.

Tabla 1: Datos tomados de Echeita y Simón (2007).

Sin embargo, como plantean con claridad Ainscow y Echeita (2011), una de las dificultades más importantes que subyace este asunto es que el término “inclusión” generalmente y en primera instancia, aparece relacionado a la discapacidad y no a otras cuestiones de desigualdad y vulnerabilidad como el género o la pertenencia étnica. Esto provoca que muchos individuos afectados no se sientan aludidos frente al concepto y lo vivan como ajeno.

Por otra parte, muchas escuelas comunes siguen exigiendo personal especializado con el objetivo de brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad y no reconocen que a pesar de la búsqueda de la inclusión, este acto provoca lo opuesto.

Para poder abordar seriamente la inclusión educativa, Ainscow y Echeita (2011), exigen con urgencia cambios educativos y reformas sistémicas en el profesorado, en el curriculum y en los roles de todos los profesionales que trabajan en las escuelas. Y agregan, que nada será factible sin un cambio de mentalidad en los líderes responsables de las políticas nacionales y de su puesta en práctica.

Alemañy Martínez (2009) considera que es fundamental, para llevar a la práctica el modelo de educación inclusiva, que el profesorado esté convencido que hacerlo es positivo. Si por el contrario, creen que los alumnos con discapacidad obstaculizan o ralentizan a los demás, su lógica sería claramente excluyente.

Como afirman Arnaiz (2003) y Moriña (2002), la escuela inclusiva debe centrarse en la colaboración, basarse en los principios de equidad, cooperación y solidaridad sin disfrazar las limitaciones y considerando que la inserción es incondicional. “Cuando no se tienen en cuenta las diferentes necesidades y ofrecemos a todos lo mismo, no hacemos sino ignorar la diversidad generando aún más desigualdad.” (Alemañy Martínez, 2009)

3.4. Discapacidad intelectual leve

3.4.1. Discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual está caracterizada, según los Profesores Ke y Liu (2017), por dificultades en el desarrollo intelectual y social adaptativo. De acuerdo con la gravedad de estas dificultades y el coeficiente intelectual, se clasifican en cuatro grupos: profunda, grave, moderada y leve. “Muchas personas con DI, en particular las que tienen una gravedad leve o

moderada, son capaces de vivir de forma autónoma y contribuir en su comunidad” (McPhee et al, 1999).

3.4.2. Coeficiente intelectual

El coeficiente intelectual (CI) son pruebas que tienen como objetivo medir las habilidades generales y específicas del sujeto. En el caso de los niños, las puntuaciones se desprenden de la comparación de otros de la misma edad.

El resultado medio de estas pruebas es de 100, obteniendo, el 95% de la población, dentro de un rango de 70 a 130 (Ke y Liu, 2017).

3.4.3. Discapacidad intelectual leve

En cuanto al dominio conceptual, según el DSM-5 (2014), la discapacidad intelectual leve puede no manifestarse antes de los seis años. Recién en el nivel de educación primaria comienzan a observarse dificultades en el aprendizaje, sobre todo en lo relacionado a “la lectura, la escritura, el tiempo o el dinero y se necesita ayuda en uno o más campos para cumplir las expectativas relacionadas con la edad” (p.19).

Respecto al dominio social, los niños con esta condición son inmaduros en comparación a sus pares. Necesitan un lenguaje más concreto en las comunicaciones, son ingenuos, fáciles de manipular y poseen dificultades emocionales en el comportamiento.

Por último, siguiendo con lo publicado por de la Guía de consulta de los criterios diagnósticos de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), en el dominio práctico se manejan acorde a la edad en cuanto al cuidado personal, sin embargo, cuando las tareas cotidianas son más complejas, necesitan más ayuda que los demás.

Ke y Liu (2017) y la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (2020) coinciden en que los casos de discapacidad intelectual leve representan entre el 80% y el 85% de todos los casos de discapacidad intelectual y suelen tener un CI entre 50 y 69. Ambos explican en sus trabajos que estos niños son capaces de aprender las habilidades básicas, que pueden vestirse, alimentarse, controlar esfínteres y comunicarse oralmente o por escrito. Y según Ke y Liu (2017) mediante estrategias educativas adecuadas, pueden realizar operaciones matemáticas a un nivel de tercer a sexto grado. Además, este último sostiene que

para los niños con discapacidad intelectual leve, es fundamental estar escolarizados, no solo por lo que aprenden a nivel académico, sino que también porque desarrollan habilidades sociales, autodisciplinarias y prácticas para vivir en comunidad.

3.5. Estrategias de inclusión para socializar y aprender

Ainscow y Echeita (2011) afirman que las barreras, es decir, las creencias y actitudes que tienen los individuos respecto de la inclusión y que se reflejan en el clima y las prácticas escolares, generan exclusión. Por lo tanto, para cumplir con el objetivo de incluir, es imprescindible detectar quiénes experimentan tales barreras, qué roles cumplen en la comunidad educativa y trabajar sobre ellos. Los autores hacen referencia a Booth y Escudero (2006) subrayando el hecho de que difícilmente si no hay cambios en el comportamiento de los adultos, los haya en el de los niños y que es fundamental involucrar a todos los profesionales para que sean parte del proceso.

En el mismo trabajo, “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” también aseguran que para lograr la inclusión es necesario poner atención a la calidad de las experiencias de todos los alumnos, incorporando sus puntos de vista y valorizando su bienestar.

Sacristán (1999) hace referencia al ideal contradictorio de la educación que pretende destacar la individualidad, a la vez que busca la socialización homogeneizadora. Al desafío de encontrar el equilibrio entre ambos aspectos hay que sumarle la tensión que surge entre lo deseable y lo posible. Para ello propone estrategias con las que acordamos. Para este trabajo nos centraremos solo en algunas. Plantea ser flexibles ante aspectos del currículum que no es necesario que aprendan todos, que el profesor sea mediador para favorecer la metacognición de sus alumnos, iniciar las situaciones de aprendizaje partiendo de los conocimientos previos, planificar teniendo en cuenta la totalidad de la clase, es decir, personalizar y no individualizar las lecciones para los alumnos con necesidades educativas especiales; que los docentes realicen procesos de reflexión-acción sobre sus prácticas, que analicen procesos que puedan conducir a la exclusión y que se favorezca el trabajo en grupo y colaboración de los docentes para desarrollar un lenguaje común.

Las construcción de estrategias, consideran Aizencang y Bendersky (2013), tuerce destinos, libera de la dimensión material y ofrece mayores márgenes de libertad. Implica,

además, hacer sentir a todos capaces de aprender y de participar activamente en el devenir de sus propias trayectorias. El quehacer docente, según las especialistas, supone intervenciones que incluyen sobre todo “mirar y atender una situación; hacer foco en la complejidad del acto educativo” (Aizencang y Bendersky, 2013), como así también generar condiciones para brindar la oportunidad de aprender a todos los estudiantes.

Específicamente cuando nos referimos a la discapacidad intelectual leve, el Ministerio de Educación del Ecuador (2013), propone como estrategias de apoyo evitar la sobreprotección, no estigmatizar, estimular la autodeterminación y revisar los contenidos con el alumno después de clase. Además, recomienda distintas adecuaciones de acceso, entre ellas, un maestro de apoyo, trabajar con material concreto como bloques o letras imantadas y el uso de la tecnología. Respecto de la metodología, sugiere acercarse al alumnos a través de la experimentación, realizar mucha práctica y repetición, ofrecer consignas claras, cortas y con lenguaje sencillo y proveer la mediación adicional del maestro en las situaciones más complejas como las pruebas. A su vez, plantea que en las evaluaciones sean realizadas con consignas segmentadas. Sin embargo, el documento esgrime que no es necesario adaptar los objetivos y destrezas del curriculum general dado que los estudiantes con esta discapacidad pueden cumplirlos como sus compañeros.

3.5.1. Intervenciones recomendadas para el aprendizaje académico

El libro digital Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. En su tercer fascículo que corresponde a Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) (2019), plantea algunas intervenciones y estrategias a tener en cuenta en niños con esta condición.

Sugiere, por un lado, ser específicos y puntuales. Con esto se refiere, por ejemplo, a facilitarles el abecedario escrito, la tabla pitagórica o a reiterarles las consignas siempre que sea posible.

Por otro lado, según el caso, recomienda sostener el tiempo, pero acotar el espacio; o por el contrario, evaluar si es mejor sostener el tiempo y variar los espacios.

Aconseja, además, revisar sistemáticamente las metas y logros alcanzados.

Propone que el docente realice una evaluación durante las primeras semanas del ciclo para utilizar como referencia en las decisiones de los apoyos que se van a requerir.

En cuanto a las dinámicas grupales, recomienda tener en cuenta las distintas modalidades, como agrupamientos flexibles y no discriminatorios, división de grupos o selección específica de compañeros puntuales, entre otras.

En general los chicos con esta discapacidad requieren adecuaciones en las planificaciones y uno de los objetivos principales es que logren la mayor autonomía posible. Para eso, es importante priorizar algunos contenidos sobre otros. El criterio para hacerlo es evaluar el hecho que les sean útiles en la vida diaria, que fomenten el desarrollo de sus procesos psicológicos y que les sirvan de base para articular destrezas más complejas. El uso de materiales didácticos concretos y multisensoriales colaboran en el estímulo de los sentidos y por ende, el acceso a un aprendizaje significativo y real.

El libro sugiere también brindar flexibilidad en los tiempos, posibilitar el trabajo en equipo, generar un vínculo entre lo que se quiere que aprenda y experiencias de su vida cotidiana, secuenciar detalladamente los objetivos y prever generalizaciones, dado que estos niños suelen tener dificultades para la abstracción.

Es importante recalcarles sus logros, otorgarles apoyo visual y organizar con ellos agendas para que conozcan la secuencia de actividades y de este modo, puedan anticipar lo que se hará con una mejor predisposición y autonomía.

4. ENCUADRE METODOLÓGICO

4.1. Tipo de estudio

Nos propusimos como objetivo interpretar los supuestos de los directivos sobre la aptitud de los docentes para lograr la inclusión educativa de sus alumnos con discapacidad intelectual leve.

Los supuestos, desde la perspectiva de Aizencang y Bendersky (2013), pueden o no ser conscientes y, por lo tanto, para conocerlos, consideramos necesario y fundamental indagar qué creen estos directores que sus maestros saben sobre el tema, cómo están formados para hacerse cargo, cómo planifican, adecuan y evalúan el proceso de sus alumnos con este diagnóstico, cuánto se involucran o qué estrategias emplean. Es decir, si queremos interpretar los supuestos, entendidos estos como la lente a través de la cual cada individuo interpreta la realidad, tan subjetivos y personales, es menester conocer la mirada-realidad de cada uno de ellos y de ese modo construir una nueva, que sea el resultado de tal interacción.

Es por esta razón que el presente trabajo se trata de una investigación de tipo cualitativa desde una perspectiva interpretativa, dado que, como plantea Sampieri (2006), busca elaborar la realidad a partir de la mirada de los individuos que forman parte de un entorno previamente definido. Casos individuales, representativos desde los cuales interpretar lo que van captando en actividad y así aplicar una lógica inductiva, o dicho de otro modo, yendo de lo particular a lo general.

Adentrándonos en cada actor, conocemos también su entorno y así, podemos “profundizar en su sistema de valores y representaciones, creencias y expectativas” (Sabino, C. 2002).

4.2. Participantes

Asumiendo que no es posible abordar la mirada de todos los directivos, efectuamos una investigación de corte exploratorio que nos provea una visión general y aproximada sobre el asunto.

En esta oportunidad se realizó una muestra a través de una selección intencional no probabilística por medio de la técnica de conveniencia, de dos directores y dos miembros del

departamento de orientación con el objetivo de conocer sus experiencias en el campo investigado.

El criterio de inclusión empleado para la unidad de análisis es que trabajen en escuelas diferentes, primarias comunes de gestión privada de CABA de las comunas 13 y 14, durante el ciclo lectivo 2023; y que tengan, o hayan tenido, alumnos con discapacidad intelectual leve en las instituciones de las que forman parte.

La razón por la cual se enmarcó la investigación en dichas escuelas es porque tienen, en su mayoría y como denominador común, elevados aranceles, las necesidades básicas satisfechas y la posibilidad de adquisición de recursos materiales y humanos para capacitarse en el tema. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los supuestos de los directivos acerca de la aptitud docente y no quisimos correr el riesgo de cambiar el eje y centrarlo en los recursos para formarse o llevar adelante el trabajo.

Una de las entrevistadas forma parte de una escuela con características muy particulares que consideramos, le agregaba a nuestra investigación un matiz interesante. Es una escuela que tiene un equipo de profesionales de la salud que trabaja con los maestros en parejas pedagógicas, sumando a cada grupo y a cada alumno dos perspectivas y saberes diferentes.

Las otras entrevistadas trabajan en instituciones que, como en el resto de las escuelas de CABA, reciben acompañantes para los alumnos que así lo requieran, derivados de las respectivas obras sociales, es decir, no forman parte del staff de la escuela.

4.3. Materiales- instrumentos

Con el fin de descubrir las perspectivas y experiencias de los participantes, y así interpretar sus supuestos acerca de las aptitudes de los docentes para lograr la inclusión educativa de sus alumnos con discapacidad intelectual leve, se realizó una entrevista semiestructurada.

La razón de esta elección se basa en que esta técnica de recolección de datos permite flexibilidad, admite subjetividades y proporciona respuestas más detalladas para un tema que conlleva tantas complejidades como este. Las historias personales, los ejemplos vividos por cada entrevistado, sus aclaraciones, tonos, gestos y la posibilidad de nuevas preguntas que

surgen de la conversación nos brindan un testimonio más profundo y por lo tanto, un mayor entendimiento del tema.

Tres encuentros fueron realizados de manera presencial, dos de ellos en la dirección de la escuela y uno en un café aledaño. La cuarta entrevista fue a través de una plataforma virtual.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Tomando como base el objetivo general planteado para este trabajo acerca de inferir la interpretación de los supuestos de los directivos del nivel primario de las escuelas de gestión privada de CABA de las comunas 13 y 14, sobre la aptitud de los docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual leve durante el ciclo lectivo 2023, el análisis de datos se desarrolló en función de las siguientes categorías:

- El concepto de inclusión educativa
- Formación y capacitación docente en inclusión educativa
- Evaluación de aptitud docente para la inclusión
- Estrategias para la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual leve
- Inferencias del sistema educativo en inclusión

5.1. Análisis descriptivo

Partiendo de la primera categoría sobre el concepto de inclusión educativa en sí, las participantes, cada una a su modo, cuestionaron el término. Plantean, en todos los casos, que la idea de inclusión educativa es limitada y hasta contradictoria. P2 reflexiona acerca de la redundancia de referirse a una escuela inclusiva, dado que las escuelas tienen que ser inclusiva per sé, dice que es como decir *“una escuela que enseña”*. Por su parte, P1 sostiene que habría que entender que la inclusión es parte de la vida misma, que todos debiéramos ser incluidos. D2 considera que inclusivo tendría que ser el mundo y no limitarlo al aspecto educativo. Define incluir como la capacidad de facilitar la continuidad y en el caso de la escuela implica, sobre todo, tener en cuenta el tiempo *“con un chiquitín que tiene una discapacidad, no tenés tiempo para perder. Yo cuando veo que tienen 8.000 tratamientos, 32.000 psicopedagogas, terapeuta ocupacional, cuando todos van a jugar y hacer fútbol, entonces, yo le digo a la escuela: Aliviásela...”* Pero a su vez, confiesa que antes de inscribir a un niño a la escuela, se pregunta si su incorporación va a beneficiar realmente su trayectoria individual, y hubo veces en las que decidió que no era así. D1 se pregunta cómo llegamos a tanta desinformación y falta de aptitudes teniendo más de un alumno con discapacidad en las aulas. Y todas alegan que como sociedad, tenemos una deuda con la inclusión.

Continuando con la categoría de formación y capacitación docente, las entrevistas realizadas plantean de manera explícita la falta de conocimientos formales, tanto de sus docentes como de los miembros del equipo de gestión, respecto de cómo trabajar la inclusión en las aulas. En ninguno de los cuatro casos el asunto formó parte de su recorrido por el profesorado, y a pesar de que todas poseen títulos universitarios distintos, Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada en Organización y Conducción de Instituciones Educativas, Psicomotricista y Licenciada en Educación y Políticas Públicas y Licenciada en Psicopedagogía, aseguran que tampoco se abordó la temática en esta instancia. Sí hacen referencia de un acercamiento a la Educación Especial orientado a un aspecto más funcional y biológico, pero no a la problemática del aprendizaje académico ni a la inclusión social de alumnos con discapacidad intelectual leve. También coinciden en el hecho que lo que aprendieron fue a costa de la práctica, de la prueba y el error y de enfrentarse a la realidad cotidiana.

Asimismo, la totalidad de las entrevistadas afirman que los docentes de sus respectivos equipos carecen de estos conocimientos formales, y que si alguno posee más herramientas se debe a una motivación personal y no a la exigencia del sistema.

Sin embargo, sostienen las profesionales, que en ningún caso la idoneidad acerca de la materia se relaciona con la formación, sino con la entrega, la empatía, la amorosidad y la posibilidad de cuestionarse y de reflexionar acerca de sus prácticas. *“Los que tienen el concepto de educabilidad, los que creen que van a poder con todo, a pesar de los golpes de la realidad son los docentes más exitosos”* (D2).

En el caso de la entrevistada P1, se destaca en su discurso una particularidad de la institución en la cual trabaja. Se trata de la única escuela en América Latina en la que el equipo de integración forma parte del equipo docente, es decir, son empleados de la escuela y no derivados de obras sociales. Esto, según su descripción, implica que los maestros de grado aprenden de los especialistas y a la inversa, característica que les permite una formación más sólida a ambos.

Respecto de los criterios de evaluación que realiza el equipo de gestión acerca de la selección y la aptitud de los docentes, también se observa una notable semejanza. Se basan en su percepción. En consonancia con lo expresado en la primera categoría, en ninguno de los casos se relaciona con el curriculum. Las entrevistadas relatan que lo que tienen en cuenta en el momento de elegir un maestro para sus escuelas es su disponibilidad para acompañar, la

empatía, la preocupación o festejos cuando un alumno puede hacer algo, la forma de dirigirse al estudiante, lo que pretenden del alumno, la solidaridad, la generosidad y la disponibilidad humana.

Por el contrario, rechazan a los que traen *“un saber envasado”* (P2), el que dice que no puede en lugar de buscar caminos alternativos, el que se preocupa demasiado por el diagnóstico pero no mira al alumno y el que pretende ser centro y que los estudiantes se adapten a él cuando debería ser al revés.

Para D2, no solo no están preparados los docentes, tampoco lo están los especialistas. Ella sostiene que hace falta crear una ciencia que se ocupe de este tema. Por su parte, P1 y P2 perciben que las discapacidades que contienen rasgos físicos característicos, para muchos de los docentes acredita esa discapacidad, como si justificara el accionar. Les cuesta entender que pueden no tener nada que sea visible.

El material obtenido nos permitió también desplegar la categoría de las estrategias para la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual leve que brinda la escuela y que, saben los directivos, utilizan los docentes en sus aulas.

Concuerdan en todos los casos con que es primordial e imprescindible el trabajo en equipo. Los adultos involucrados deben crear un espacio de discusión, debate y planificación en conjunto. No obstante, tres de las cuatro entrevistadas advierten que les resulta complicado encontrar el tiempo y la disponibilidad. Esto ocurre porque, por un lado, los maestros de apoyo permanecen en la escuela exclusivamente para trabajar con el alumno designado y no con el plantel docente, razón por la cual depende de su voluntad realizar el encuentro, y por el otro lado, *“las urgencias no permiten ocuparse de las anticipaciones”* (P2). Solo en el testimonio de P1, que trabaja en la escuela con su propio equipo de integración, estas reuniones son quincenales y ocupan un lugar fundamental en el trabajo diario. En ese espacio analizan cada proceso, se escuchan distintas opiniones y se evalúa el trabajo que se está realizando.

Las dos directoras y las dos integrantes del equipo de orientación declaran que los objetivos y las planificaciones en el caso de los chicos con discapacidad intelectual leve deben ser personalizadas. Aunque dos de ellas subrayaron que debiera de ser así con todos los alumnos de la escuela. Sin embargo, en estos casos en particular, la flexibilidad y la atención tiene que ser mayor. Las estrategias a utilizar requieren ser evaluadas según cada estudiante

y para poder hacerlo, es esencial mirarlo primero, conocerlo. Según P1 saber el diagnóstico es fundamental. El resto difiere en este aspecto.

Otro ítem en el que coinciden es en la necesidad de acompañar a las familias en este trayecto. Cada una con sus palabras argumentó empatizar con el dolor que causa para cada una de estas enfrentarse con la realidad que les toca. *“No es nada lindo que te digan que tu hijo no puede, porque a todos nos encanta que nos llamen para felicitar”* (D2). Por lo tanto, trabajar en equipo, implica involucrar también a las familias en el proceso.

Las estrategias de inclusión educativa para este análisis fueron divididas en dos grandes grupos: las académicas y las sociales, aunque desde la mirada de P1, cómo se abordan las segundas influye necesariamente en las primeras.

En cuanto al aspecto académico, afirman que la problemática es más clara y que los docentes cuentan con más herramientas. Entre las estrategias que utilizan, acorde a la necesidad de cada alumno, es habitual:

- Acortar material
- Leerle y guiar en la comprensión de un texto
- Utilizar diferentes materiales concretos para la realización de cuestiones matemáticas
- Buscar otro objetivo distinto para un mismo ejercicio o diferenciar el ejercicio si es necesario
- Salir un tiempo del aula para concentrarse un poco más y después volver para trabajar con el material sabiendo lo que hay que hacer
- Utilizar un vocabulario más específico
- Ubicarlo con otro docente con una mirada uno a uno
- Oralizar
- Anticipar

También relatan que muchas veces planifica el equipo de gestión porque los docentes no saben cómo hacerlo. Y las cuatro hacen referencia a evaluaciones formales adecuadas a las posibilidades del alumno. *“Ajusto el embudo a lo irrenunciable”* (D2).

Las entrevistadas opinan que los docentes muchas veces pretenden que los alumnos con discapacidad intelectual leve hagan lo mismo que los demás. Que en su mayoría, es frecuente que deriven las adecuaciones al maestro de apoyo porque no están preparados para hacerlas, les falta información y consideran que no les corresponde a ellos. En sintonía con esto, afirman que a muchos les cuesta asumir a estos niños como sus alumnos. Otros buscan

una fórmula que no existe. P2 sostiene que *“cuando no les brindamos una forma de acercarse lo discapacitamos más”*.

En cambio, en el caso de las estrategias para la inclusión social, la cuestión es más compleja. Es común que los maestros no lo consideren como parte de su tarea. P2 dice que ella busca estar en contacto con el equipo de profesionales externos y con el equipo de acompañamiento, pero ellos, entre ellos, no tienen contacto. D1 hace referencia a un equipo de tutores con el que cuenta la escuela que asiste a los niños y a los docentes para cumplir con el objetivo de la inclusión social. D2 plantea que su manera de gestionar la inclusión social es *“dejarlos vivir libremente la vida social de la escuela. Pero la real, no la de entre algodones.”* Y P1, en consonancia con las características particulares de su escuela, asegura que el tener al maestro integrador con una mirada sobre todo el grupo y no sobre su alumno exclusivamente, hace que la inclusión social sea más fácil.

Ahora bien, todas coinciden en que el mejor modo de evaluar el aspecto social es observar el recreo y las ganas del niño de permanecer en la escuela. Si está contento, si tiene amigos, si juega. *“incluirlo es que esté en la formación, que vaya al acto, que pruebe, que baile, que se enoje, que se peleee con alguno, que se raye en un recreo - porque forma parte-, que se enojos y que lo sancionen”* (D2). Y D1 cuenta que muchas veces son los mismos compañeros los que guían y alertan al docente.

Por último, desarrollaremos las opiniones de las entrevistadas respecto de la inferencia del sistema educativo en esta problemática. Las normas y los elementos que propone el sistema educativo en cuanto a la inclusión son vividos por estas profesionales como aportes, pero a la vez como obstáculos. P2 considera que en las escuelas privadas el manejo de la inclusión depende de una decisión institucional. Asegura que en las de gestión pública las direcciones están más miradas, pero que en el caso de las privadas, si no hay una dirección que plantee acompañar las trayectorias, pensando las trayectorias no como atributos de los chicos, sino como aquello que se arma con la escuela, no funciona nada. Además, asegura que los APND existen porque hay algo que la escuela no está pudiendo hacer. Por su parte, D2 sostiene que son los ministerios, quienes no definen líneas y *“en la no definición, también hay una definición”*. Y que además, generaron el mercado de la inclusión que incluye a Psicólogos, psicopedagogas, terapeutas ocupacionales, tutores, etc.

De manera puntual, todas consideran que el hecho de que los maestros de apoyo sean dependientes del Ministerio de Salud y no del de Educación, que no sean parte de la escuela

y que no planifiquen en equipo con los docentes, provoca que el sistema trabaje más la integración que la inclusión, porque si no hay trabajo en equipo los niños parecen alumnos del APDN sin perder de vista que no pueden intervenir con los otros niños. Comparten la necesidad de elegir a estos profesionales acorde a la modalidad de la escuela.

Respecto de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) las opiniones están divididas. Dos de ellas opinan que en la actualidad, a diferencia de tiempos anteriores, la construcción de este documento es flexible y permite orientar a los docentes e ir modificándolo durante el proceso. Para que tenga sentido recomiendan que debe estar elaborado en equipo por los maestros de grado, los APND, el equipo externo de profesionales del alumno y supervisado por la coordinación de la escuela. Y que a su vez, debe actualizarse con frecuencia evaluando el proceso de aprendizaje y los objetivos propuestos. Las otras dos entrevistadas, sin embargo, entienden a este documento como un “*tramiterío*” que genera mucha burocracia. P2 dice que es más sencillo resolverlo de manera interna y en el plano de la conversación. Y D2 que es perverso anticipar a dónde se quiere llegar con el alumno. “*Cómo puedo saber a dónde va a desplegar en primer grado un chiquitín que viene con dificultades.*” Y agrega que esta documentación es para la supervisora y no para el alumno.

De acuerdo con el profesorado, las cuatro lamentan que el sistema educativo no tenga en cuenta este tema en la formación docente.

5.2. Discusión

Acerca de la idea de inclusión, las entrevistadas coinciden con la mirada de Ainscow y Echeita (2011), respecto de que la dificultad más importante que tiene, no solo la escuela, sino también la sociedad, es considerar que el individuo que requiere ser incluido es *el otro*. Son conscientes de la representación social que gira en torno a este concepto relacionándolo generalmente con la discapacidad y no a otras cuestiones de desigualdad y vulnerabilidad. Y por lo tanto, les resulta incómodo el sintagma “*inclusión educativa*”, provocando, como plantearon los autores, que muchos vivan esta cuestión como ajena.

Si nos detenemos en la formación docente, todas las entrevistadas expresaron que es habitual que, en la práctica, ellas tengan que planificar las clases por falta de idoneidad del profesor. Del mismo modo, relataron que muchos de sus docentes no asumen a los niños con discapacidad intelectual leve como sus alumnos, sino que delegan esa responsabilidad en el

acompañante personal no docente, como describen Echeita y Simón (2007); y que es habitual que pretendan que estos alumnos hagan lo mismo que los demás. Queda así expuesta la carencia de ciertas competencias que Perrenoud (2004) considera prioritarias: la del deber del maestro de planificar y guiar el proceso de aprendizaje y la adecuar las planificaciones sin perder de vista la heterogeneidad de sus alumnos. También, quedan reflejadas en esta exposición las palabras de Aizencang, Bendersky y Maddonni (2018) cuando dicen que se suele perder el objetivo de la escuela como sistema en donde la búsqueda de flexibilizar y renovar los modos de aprendizaje son un trabajo colectivo docente.

Lo antes mencionado también lo podemos relacionar con la teoría de Sacristán (1999) acerca de que el docente, en la misma planificación, debe tener en cuenta a la totalidad de su clase y no pensar en una distinta y especial para los alumnos con necesidades educativas especiales. Personalizar sí, pero individualizar no. Acorde a esta perspectiva, P1 y P2 sostienen que las planificaciones deben ser personalizadas, sin embargo, aclaran que así debería ser con cada uno de los alumnos del curso.

La implicancia de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos que sostiene Perrenoud (2004) está presente en todos los casos a través de una mirada empática y comprensiva.

Ambos autores, Sacristán (1999) y Perrenoud (2004), además, hacen referencia a la importancia del trabajo en equipo de los docentes. Y si bien, todas las entrevistadas acuerdan con eso en la teoría, solo P1 afirma llevarlo a cabo en la práctica, dado que su escuela cuenta con un equipo de integración propio, característica que considera, deberían repetir todas las instituciones. Las demás, argumentaron falta de tiempo a causa de los emergentes y de la disponibilidad docente, sobre todo de los acompañantes personales que suelen tener horarios administrados desde afuera de la escuela. Por lo tanto, la idea de Booth y Escudero (2006) acerca de que para lograr exitosamente el objetivo de la inclusión es necesario *“involucrar a todos los profesionales para que sean parte del proceso”*, en la realidad queda solo en palabras.

Desde la perspectiva de Ainscow y Echeita (2011) y de Tomé (2010), para lograr incluir hay que identificar las barreras, que no están en el individuo con discapacidad, sino en su entorno; y si no hay un trabajo en conjunto, no se pueden definir los roles que cumplen quienes funcionan como barreras en cada caso.

Tomando como eje las particularidades de la discapacidad intelectual leve, toda la teoría consultada apunta justamente, a dificultades en el aprendizaje y a inmadurez social, y de ningún modo a particularidades físicas. Este punto, según las palabras de las profesionales del departamento de orientación, complica la aceptación de la discapacidad para sus docentes. Les cuesta entender que pueden no tener nada que sea visible.

Y en relación con las estrategias utilizadas por los docentes para trabajar la inclusión con estos alumnos, en sus discursos, las entrevistadas coinciden con lo expuesto por el Ministerio de Educación del Ecuador (2013) donde se subraya la necesidad de no sobreprotegerlos ni estigmatizarlos, cuando aseguran que una estrategia que utilizan es *“dejarlos vivir libremente la vida social de la escuela. Pero la real, no la de entre algodones.”* (D2) o *“Incentivamos a que jueguen en los recreos con todos, que se los invite a jugar a las casas después de la escuela como a cualquier chico”* (D1).

Una de las estrategias de inclusión que propone Lovari (2019), aparece especialmente tenida en cuenta por las profesionales implicadas: El hecho de evaluar al alumno antes de tomar decisiones para su proceso de aprendizaje. Ellas consideran esencial mirarlo antes, conocerlo, *“primero el alumno se tiene que presentar”* (D2), *“Me parece que la mejor herramienta es el mirar, el escuchar.”* (P2) y solo para P1 el diagnóstico es importante.

Con respecto a las estrategias pensadas específicamente para el aprendizaje académico, los equipos docentes parecieran contar con gran parte de las herramientas propuestas por Lovari y por el Ministerio de Educación del Ecuador (2013). Si reunimos la enumeración realizadas por las profesionales, podemos decir que en sus escuelas estos niños, según la necesidad de cada uno, tienen acceso a trabajar con material concreto, con tecnología, flexibilidad en los tiempos requeridos, consignas más cortas y con lenguaje sencillo, maestros de apoyo, la priorización de unos contenidos sobre otros, ajustando *“el embudo a lo irrenunciable”* (D2), distintas formas de agrupamiento y anticipación.

Ahora bien, con respecto a las estrategias de inclusión social, las directoras acuerdan en que son más complicadas de abordar y de encontrar quienes las ejerzan. Como dicen en su trabajo Luque Parra y Luque Rojas (2011), además del aspecto cognitivo, los docentes deben intervenir desde lo afectivo, conductual y preguntarse qué deben hacer para vincular a sus alumnos y lograr que la discapacidad deje de tener una connotación negativa. Tal vez porque saben esto, las entrevistadas seleccionan a sus equipos, no por curriculum ni

experiencia, sino por sus cualidades empáticas, su entrega y la capacidad que tienen de cuestionarse sus prácticas.

Las respuestas de las cuatro entrevistadas nos permiten afirmar que aun conservamos rasgos de la perspectiva individualista que plantean Echeita y Simón (2007). Es decir, según las declaraciones de las directoras y los miembros del departamento de orientación, solo los alumnos con discapacidad reciben apoyo particular del sistema educativo y los alumnos “normales” parecieran no necesitarla, tampoco sus docentes. Sin embargo, encontramos dos aspectos claves que dan cuenta del modelo inclusivo. En primer lugar, en general, la escuela busca alojar a todos sus alumnos, excepto D2 que considera que en algunas ocasiones, hacerlo no beneficiaría su trayectoria individual. Y en segundo término, los inconvenientes o barreras que observan sobre el proceso de aprendizaje, en todo momento, fueron evaluados desde la capacidad del docente, de la escuela y del sistema educativo, pero nunca desde las limitaciones del alumno. Por ejemplo, se refirieron a la inexistencia de asignaturas sobre el tema en los profesorados, a la falta de tiempo en la organización escolar y a la poca sensibilidad docente.

Ainscow y Echeita (2011) consideran, al igual que las entrevistadas, que para poder abordar seriamente la inclusión son necesarios cambios a nivel nacional. Que muchas de las barreras están puestas en la normativa escolar y en la educación docente. Sumado a esto, los autores consideran que seguir exigiendo personal especializado externo para apoyar a los alumnos con discapacidad provoca lo contrario de lo que se busca. Estigmatiza y no incluye. En esta línea, P2 plantea que esta modalidad existe *“porque hay algo que la escuela no está pudiendo hacer.”*

6. CONCLUSIONES

Este trabajo tenía como objetivo Interpretar los supuestos de los directivos del nivel primario de las escuelas de gestión privada de CABA de las comunas 13 y 14, sobre la aptitud de los docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual leve durante el ciclo lectivo 2023. El recorrido que implicó nos permitió establecer algunas conclusiones.

En primera instancia podemos colegir que los directivos consideran que los docentes, en su mayoría, no poseen una educación formal que les permita trabajar la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual leve, pero ellos, tampoco la tienen. En ambos casos, aseguran que llevar adelante un proceso favorable de la tarea depende de dos aspectos particulares: la sensibilidad y la experiencia. El primero es inherente a la personalidad de cada profesional, se podrá adquirir o no; y para llegar al segundo, varios alumnos deben padecer la falta de dominio de los educadores en la materia.

Las escuelas, a pesar de considerar que sus docentes no tienen las aptitudes necesarias para trabajar la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual leve, y de tener varios casos en las escuelas, no brindan capacitaciones sobre el tema. Se manejan por intuición. Ponen en juego la percepción propia de cada directivo. Por lo tanto, la suerte del niño con esta discapacidad depende de los supuestos que tenga quien dirige su escuela, es decir, según Aizencang y Bendersky (2013) de las apreciaciones que consideran verdaderas, que guían sus intervenciones y que implican una dimensión subjetiva vinculada a sus vivencias personales.

Debido a que los niños con discapacidad intelectual leve no presentan rasgos físicos que reflejan su discapacidad, a sus maestros les resulta difícil identificar las barreras del entorno que les impiden acceder a una educación de calidad y en igualdad de condiciones que los demás. Relegan entonces, su responsabilidad de enseñar y de acompañar al APND y se convierten así en una barrera más, obstaculizando de este modo su inclusión escolar en lugar de vehicularla.

Sumado a esto, los directivos plantean la falta de especialistas en el tema. No se trata de que haya pocos, sino de la inexistencia de una carrera que los albergue. Hay una enorme cantidad de profesionales, como terapeutas ocupacionales, psicólogos, psicopedagogos, neurólogos, maestros de apoyo y psicomotricistas, entre otros, que desde su formación

poseen una única perspectiva y abordan solo una porción de la persona. Y si a esto le agregamos el hecho de la falta de trabajo en equipo que se ejerce en la escuela, el niño no llega nunca a ser visto como un sujeto entero, sino como una suma de partes.

Esto no ocurre con la escuela que funciona con integradores que son parte de su plantel docente. En este caso, tienen tiempo para trabajar de manera colaborativa, aprenden unos de otros y las miradas de los profesionales abarcan a todo el grupo y no estigmatizan a ninguno en particular, personalizando y no individualizando.

Respecto de las estrategias que utilizan los docentes, pudimos observar que la dificultad prima en las que se vinculan con la inclusión social. En las entrevistas, las directoras pudieron precisar qué estrategias utilizan sus docentes para el aprendizaje académico, qué objetivos se proponen en relación a sus alumnos desde el punto de vista social y cómo evalúan el proceso. Pero ninguna pudo enunciar con claridad qué herramientas, caminos, propuestas o actividades utilizan para lograr una inclusión social.

Coincidimos en la creencia que la idea de “escuela inclusiva” es de por sí redundante. Los docentes deben ser los custodios, mientras están en la escuela, del proceso de aprendizaje de sus alumnos, de su autoestima, de su curiosidad, de la construcción social y de su ser ciudadano; generando equidad, empatía, colaboración y entendiendo que todos debemos ser incluidos, y que de ningún modo es una cuestión del otro. Por lo tanto, es necesario poner este tema sobre la mesa. Estudiarlo, analizarlo, supervisararlo, evaluarlo. Como sociedad, tenemos una deuda con la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12. España.
- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Ediciones Manantial.
- Aizencang, N., Bendersky, B. y Maddonni (2018). Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. En Elichiry, N. (Ed.). *Aprendizaje situado: Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar* (pp. 185 – 213). Noveduc.
- Alban Martínez, J. y Naranjo Hidalgo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *Digital Publisher*, 5(4), 56 - 68.
- Alemañy Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo y de la formación docente. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(2).
- Álvarez Luchía, F., Booth, T., Ligabúe, A., Litwin, E., Ruiz, C. y Tomé, J. M. (2010). *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos*. Fundación PAR.
- American Psychiatric Association (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. American Psychiatric Publishing
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Ediciones Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2006). *Sobre la atención a la diversidad*. Universidad de Murcia.
- Barreiro, A. y Castorina J. A. (2018). Procesos de constructivos individuales en la apropiación de las representaciones sociales. En Barreiro, A. (Ed.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros : la construcción del conocimiento social y moral* (pp. 55 – 69). Editorial Unipe.
- Batista-Serrano, Y. y Sanz-Hidalgo, L., Martínez-Cepena, M. (2020). La atención educativa a escolares con discapacidad intelectual leve: experiencias de la escuela primaria rural. *Luz*, 19 (4).
- Bermúdez, M. M. y Antola, I. N. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14 (1).
- Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión: : del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Aique Grupo Editor.

- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de la inclusión social. En De Lorenzo, R. y Cayo Pérez Bueno, L. (2007) Tratado sobre discapacidad (pp. 1103 – 1134). Thomson y Aranzadi.
- Facultad de Medicina (2020). <https://www.fmed.uba.ar/sites/default/files/2020-03/CLASE%2018%20-%20DISCAPACIDAD%20INTELECTUAL.pdf> *Discapacidad Intelectual*.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 81.
- Ke, X. y Liu, J. (2017). Trastornos del Desarrollo: Discapacidad intelectual, *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*, 1.
- Lovari, C. y equipo (Eds.). (2019). *Educación inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión (3). Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad intelectual (DI)*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006579.pdf>
- Luque Parra, D. J. y Luque Rojas, M.J (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (6).
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014). *Diseño Curricular Jurisdiccional para la formación docente del Profesorado de Educación Primaria*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/12/19/54de8bb3e844d5fa542926e9f31bb207b5503391.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Guía de trabajo: Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*, p. 29.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II : Pensamiento y vida social*. Paidós.
- Navarro Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2 (4), pp. 35-52.
- Perrenoud, PH. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.

- Rodríguez Blaya, Y. y Ferrer Madrazo, M. T. (2018). La preparación del docente de la educación primaria para la inclusión educativa de educandos con discapacidad intelectual. *Revista Científico Metodológica*, 66.
- Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Ed. Panapo
- Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Mac Graw-Hill/Interamericana.
- Tomé, J.M. y otros (2010) *Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos*. Buenos Aires. Fundación PAR.

Anexo A. Guía de entrevistas a directivos

Al comienzo, se les explicará a los interlocutores que se trata de una entrevista para la realización de una tesina que tiene como propósito interpretar los supuestos que los directivos del nivel primario tienen sobre la aptitud de los docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual leve.

Los temas que serán abordados serán:

- La formación profesional de docentes y directivos
- La selección de contenidos para alumnos con discapacidad intelectual leve
- El planteo de objetivos respecto de niños con esta condición
- El modo de planificación que se utiliza
- Las estrategias empleadas para la inclusión
- El involucramiento del equipo de gestión en el tema
- La manera de evaluar el proceso

Datos de identificación

DX: D1

Cargo: Directora general y directora del nivel primario

Formación: Profesora para la Enseñanza Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación, Mg. en Tecnología Educativa

Antigüedad en el cargo: 20 años

DX: D2

Cargo: Vicedirectora del nivel primario.

Formación: Maestra de nivel inicial con especialización en maternal, Profesora de Enseñanza Primaria y Licenciada en Organización y Conducción de Instituciones Educativas

Antigüedad en el cargo: 7 años

- ¿Cuál es su formación respecto de la inclusión educativa de los chicos con discapacidad intelectual leve?

- ¿Qué capacitaciones respecto de la inclusión educativa de los chicos con discapacidad intelectual leve poseen los docentes de la escuela?
- ¿Cómo se plantean los objetivos y se seleccionan los contenidos adecuados para niños con esta discapacidad?
- ¿Cuál es el protocolo de planificación de las clases para alumnos con discapacidad intelectual leve?
- ¿Qué estrategias utilizan los docentes de la escuela para incluir y comprometer a los estudiantes con discapacidad intelectual leve en su aprendizaje y en su trabajo?
- ¿Qué estrategias utilizan los docentes de la escuela para incluir socialmente a sus estudiantes con discapacidad intelectual leve en?
- ¿Qué rol cumple el equipo de gestión de la dirección en las planificaciones que requieren adecuaciones?
- ¿Qué actitudes de los docentes le hacen saber si está o no preparado para trabajar con estos alumnos?
- ¿Cómo evalúa los resultados del proceso?
- Según su mirada ¿cuán preparados están los docentes para trabajar la inclusión de niños con esta discapacidad?
- ¿Hay alguna cuestión que no le pregunté y le parece importante agregar?

Anexo B. Guía de entrevistas al equipo de orientación

Al comienzo, se les explicará a los interlocutores que se trata de una entrevista para la realización de una tesina que tiene como propósito interpretar los supuestos que los directivos del nivel primario tienen sobre la aptitud de los docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad intelectual leve.

Los temas que serán abordados serán:

- Criterios de evaluación acerca de la selección y aptitud de las docentes.
- La selección de estrategias para la inclusión social y académica de niños con discapacidad intelectual leve.
- La intervención de los grupos familiares en el proceso de inclusión educativa
- El modo de realización del Proyecto Pedagógico Individual.
- El lugar de los Acompañantes Pedagógicos No Docentes en el proceso de inclusión

Datos de identificación

DX: P1

Cargo: Miembro del Equipo de Apoyo a la Inclusión de la escuela.

Formación: Psicomotricista y Licenciada en Educación y Políticas Públicas.

Antigüedad en el cargo: 15 años.

DX: P2

Cargo: Psicopedagoga a cargo del nivel primario

Formación: Licenciada en Psicopedagogía y Magister en Psicología Educacional.

Antigüedad en el cargo: 10 años

- ¿Con qué criterio evalúa si un docente está capacitado o no para tener en su aula a un alumno con capacidad intelectual leve?
- ¿Qué estrategias para trabajar la inclusión de chicos con discapacidad intelectual leve utilizan los docentes?

- ¿Qué estrategias brinda la institución para acompañar a los alumnos con discapacidad intelectual leve de la manera más efectiva?
- ¿Cómo se evalúan las adecuaciones e intervenciones de los docentes?
- ¿Cómo intervienen las familias en la educación escolar de sus hijos? ¿Qué lugar ocupan?
- ¿Cómo se realizan los PPI (proyecto pedagógico individual) y quién los supervisa?
- ¿Podría describir cómo son los modos de vincularse del docente con los Acompañantes Pedagógicos No Docentes (APDN) en el trabajo diario?
- ¿Hay alguna cuestión que no le pregunté y le parece importante agregar?