



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Representaciones sociales acerca de la discapacidad en docentes de Pacheco, Partido de Tigre. Claves para repensar la inclusión educativa

Trabajo Final para optar por el título de
Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas

Estudiante:

Arce Yamina

Diciembre 2021

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo conocer las representaciones sociales que tienen los docentes acerca de la discapacidad en niños de primaria, en Pacheco, Partido de Tigre. La temática elegida resulta de fundamental interés para el campo de la gestión de instituciones educativas porque permite pensar la inclusión educativa que se traduce en mejoras en los procesos de aprendizaje del alumnado. Concretamente, desde la gestión se pueden brindar herramientas y recursos que enriquezcan las prácticas docentes, integrando y guiando a las familias para el bienestar social y educativo de todos los niños. Con este propósito, se utilizó una metodología cualitativa; y se entrevistaron a 6 docentes de Pacheco, Partido de Tigre. Los resultados evidenciaron que los docentes reproducen algunas de las representaciones sociales que están inmersas en la sociedad, que implican ciertas caracterizaciones negativas hacia las personas con discapacidad. Del mismo modo, se puso de manifiesto en los resultados que los docentes consideran necesario el trabajo del docente facilitador en los casos en los que se presenten Necesidades Educativas Especiales, tanto para acompañar las tareas docentes como para brindar mayor información acerca de la discapacidad y para establecer espacios de contención de los niños. Se concluye a partir de los resultados obtenidos que resulta fundamental desarraigar ciertos conceptos que no permiten que los procesos de aprendizaje se puedan dar de manera inclusiva e integradora, y que tienen que ver con categorías antiguas y cargadas de prejuicios para tratar a los niños con discapacidad. También, es necesario proponer estrategias que vayan en el sentido de la inclusión de todos los niños en las aulas, no sólo de aquellos que presentan NEE, ya que esto implicaría una ampliación de los derechos humanos y derechos del niño.

Palabras clave: discapacidad – representaciones- docentes- necesidades educativas especiales- inclusión.

Dedicatoria

A mi familia, por acompañarme siempre.

A los tutores, por las indicaciones y sugerencias para avanzar en mi investigación

A la Universidad, por la excelencia académica.

¡A todos ellos, gracias!

Índice

Resumen	2
Dedicatoria	3
Introducción	5
Justificación	6
Estado del arte	7
Marco teórico	10
<i>¿Qué es la discapacidad?</i>	10
<i>Sobre la discapacidad intelectual</i>	11
<i>La discapacidad intelectual en el ámbito educativo: las necesidades educativas especiales</i>	12
<i>Necesidades educativas especiales e inclusión</i>	14
<i>El rol de la escuela frente a la diversidad</i>	14
<i>Las representaciones sociales</i>	15
Encuadre Metodológico	17
Análisis de Datos	19
Comparación e Interpretación de los datos	19
Eje 1: Discapacidad y necesidades educativas especiales en niños	19
Eje 2: Experiencia docente ante estos casos: inclusión y representaciones	22
Eje 3: Docente facilitador e intercambios de prácticas pedagógicas para fomentar la inclusión escolar	24
Conclusión	28
Bibliografía	30
Anexo	32

Introducción

Según lo planteado por la OMS (2005), el concepto de discapacidad hace referencia a “toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen considerado normal para el ser humano” (p.54). La discapacidad puede ser temporal o permanente, reversible o irreversible. En otras palabras, tiene que ver con una limitación funcional, consecuencia de una deficiencia, que se manifiesta en la vida cotidiana. La discapacidad, entonces, es algo que se tiene; no se es discapacitado, sino que se “está” discapacitado (Tróccoli, Grande y Bersanker, 1997).

Ahora bien, las actitudes que se toman frente a personas discapacitadas pueden crear barreras físicas y sociales que dificultan considerablemente su acceso y participación; y es en el ámbito escolar donde muchas veces la actitud negativa expresada por los docentes es la que lleva al fracaso de los programas de integración. En mayor parte, dichas actitudes surgen del desconocimiento, tanto el concepto de inclusión educativa, como del problema de niños con discapacidades (Lorenzo, 1985).

La concientización e información sobre las NEE debe llegar a la sociedad en su conjunto, el uso del lenguaje inclusivo, la educación sobre derechos humanos y la inclusión social. Los padres, el cuerpo docente, los estudiantes y la comunidad deben colaborar en la educación de los niños. La valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social es fundamental para dar lugar al cambio cultural de la sociedad y así valorar y respetar la diversidad y lo diferente. De acuerdo a algunos autores, ésta es una de las condiciones necesarias para el desarrollo de una educación inclusiva y es el Estado el que debe garantizar esta transformación de las actitudes mediante campañas de información y sensibilización (Soto Calderón, 2003).

Cuando hablamos de inclusión hablamos de ofrecer oportunidades a todas las personas, para que puedan participar, sin obstáculos, de todas las situaciones. Pero eso no quiere decir, como menciona Saleh (2005) “ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes: es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos” (pag.16). Sólo de esta forma, brindando reales posibilidades para una igualdad de oportunidades es posible vivir en una sociedad equitativa en cuanto a los derechos.

Semejante tarea es regulada bajo la normativa “3438-2011” del Maestro/a de Apoyo a la Inclusión en Discapacidad. La misma aspira a cubrir las necesidades del alumno brindando funciones al integrador. En ocasiones los colegios convencionales, los docentes convencionales y los maestros de apoyo no pueden facilitar y cumplir con la normativa por diversas razones. Por medio de este trabajo podremos analizar las representaciones que tienen docentes acerca de la discapacidad en niños de primaria.

Justificación

En términos de lo formulado por la Organización Panamericana de la Salud (2012) los niños con discapacidad son víctimas de alguna forma de violencia con una frecuencia 3,7 veces mayor que los no discapacitados; de la violencia física con una frecuencia 3,6 veces mayor, y de la violencia sexual con una frecuencia 2,9 veces mayor. Por esto, es importante entender la discapacidad como una construcción social, desde una concepción de los derechos humanos, que se da como un producto enmarcado en un contexto social y cultural particular. Esto posibilita comprender la variedad de conceptualizaciones y representaciones colectivas de las que ha sido objeto a través de la historia (Ferreira y Rodríguez, 2006).

Esta investigación tiene relevancia disciplinar ya que, en tanto licenciados en Gestión de Instituciones Educativas es importante desarrollar las herramientas para reconocer problemas y poder generar los cambios necesarios para alcanzar la calidad educativa poniendo en marcha diversos recursos y estrategias.

También tiene relevancia teórica y práctica. Teórica porque la investigación aportaría reflexiones conceptuales sobre la discapacidad y la inclusión. Y práctica porque examina las representaciones de un grupo de agentes educativos en particular y los resultados pueden arrojar luz sobre intervenciones concretas que favorezcan la inclusión educativa de los niños con discapacidad.

Estado del arte

En primer lugar, se retoma el trabajo realizado por Palacios, Lirio, Matamala & Viglino (2021). El Artículo hace referencia a una investigación realizada en San Carlos de Bariloche (Rio Negro, Argentina) por estudiantes y profesoras del IFDC. El objetivo de esta investigación cualitativa fue indagar las diferentes condiciones que se presentan como obstáculos o de manera positiva en la inclusión educativa de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en el diferente nivel primario, secundario y técnico- profesional. Se entrevistaron a los equipos directivos y profesionales. Como resultados se advirtió la falta de normativas concretas para dar respuesta al abordaje pedagógico de estudiantes con discapacidad.

En esta línea de investigación, en Chile, Muñoz (2014) realizó una investigación con el objetivo de describir las representaciones y actitudes del profesorado en cuanto a la integración de niños con NEE. Con este propósito, la población que formó parte de este estudio estuvo conformada por cuatro profesores y profesoras de un establecimiento educativo municipal de la ciudad de Temuco, que atendían a niños/as correspondientes al Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2. La metodología utilizada fue de corte cualitativo, caracterizado por hacer una descripción detallada de los hechos y acontecimientos que acontecen en un determinado escenario social. En este trabajo, la autora utilizó la observación no participante como procedimiento, ya que le permitió indagar sobre lo que piensa el profesorado con respecto a los niños que están integrados en sus aulas, y las actitudes de los docentes frente a estos alumnos.

Los resultados obtenidos demostraron que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Las conclusiones a las que llegó la autora indican que las representaciones que tiene el profesorado sobre estos niños siguen la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños. Por esto, el rol de profesorado en el contexto de una escuela integradora es visualizado como importante en este proceso.

Por su parte, Torres y Fernández (2015) realizaron una investigación en la Universidad de Jaén, España, cuyo objetivo fue analizar la percepción desde una perspectiva organizativa y curricular que tiene el profesorado de Educación primaria de la provincia de Jaén (España) con respecto a la inclusión. Para dar respuesta a esto utilizaron un diseño de investigación de tipo descriptivo, donde el enfoque de recolección y análisis de datos se definió como mixto, en el que se integraron técnicas cualitativas (grupo de discusión) y cuantitativas (cuestionario). Los participantes seleccionados fueron 436 profesores/as de Centros de Educación Primaria y se ha realizado 1 grupo de discusión con la presencia de 9 informantes claves. Los resultados obtenidos fueron que los profesores entienden que los cambios más significativos se producen por el agrupamiento de los alumnos, pero les sigue preocupando la organización de horarios y rol del profesorado en cuanto al desarrollo de nuevas competencias. Con respecto a lo curricular los docentes reconocieron que se realizaron cambios metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la presencia de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las aulas.

Finalmente, en la Universidad de Murcia, España, Morant, Rubio y Chacón (2016) se plantearon realizar una investigación sobre el funcionamiento y la organización de los sistemas inclusivos de apoyo en centros de Educación Infantil y Primaria. Sus objetivos principales fueron valorar cuál es el nivel de aproximación de cada uno de los elementos seleccionados hacia las prácticas inclusivas en las aulas y establecer el modelo de apoyo que predomina en los centros analizados, considerando como punto de partida el modelo inclusivo. Para esto, utilizaron instrumentos cualitativos como la entrevista, la observación y el análisis documental. La muestra que seleccionaron fue de 24 profesionales pertenecientes a cuatro centros con diferentes modalidades de escolarización. La investigación fue realizada en la ciudad de Valencia. Los resultados demostraron que los sistemas de apoyo no se ajustan de forma integral a enfoques inclusivos, reflejando en el análisis una aproximación en algunos elementos relacionados con su organización, y también que existen otros elementos que están alejados a los sistemas inclusivos como el lugar, el espacio, el tipo de alumnado que recibe el apoyo educativo. Los autores pudieron concluir que, a pesar de haber un avance en el modelo de apoyo inclusivo, todavía existe un enfoque tradicional centrado en el alumno. Es por esto que consideran que los sistemas de apoyo instituidos en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad

Valenciana, no favorecen de forma completa y generalizada la inclusión educativa del alumnado con NEE.

De los antecedentes seleccionados se concluye que la actitud u orientación de los docentes hacia los alumnos integrados con discapacidad resulta fundamental para entender la inclusión como una nueva visión de la educación basada en la diversidad, es decir, como un proceso de búsqueda permanente que trata de identificar y remover barreras y obstáculos para que el aprendizaje tenga éxito.

Marco teórico

¿Qué es la discapacidad?

Según la Organización Mundial de la Salud (2011, p.11):

La discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Así, los problemas del funcionamiento humano se agrupan en tres categorías vinculadas entre sí: en primer lugar, *deficiencias* (son problemas en la función corporal o alteraciones en la estructura corporal; por ejemplo, parálisis o ceguera); en segundo lugar, *limitaciones de la actividad* (son dificultades para realizar actividades; por ejemplo, caminar o comer); y, por último, *restricciones de participación* (son problemas para participar en cualquier ámbito de la vida; por ejemplo, ser objeto de discriminación a la hora de conseguir empleo o transporte).

Entonces, se puede asegurar que la discapacidad se refiere a las dificultades que se presentan en alguna de las tres áreas de funcionamiento y que la misma surge de la interacción entre las condiciones de salud y los factores contextuales: factores ambientales y personales. Por consiguiente, en coincidencia con la OMS (2011), se plantea que la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Siguiendo a Aguado Díaz (1995) se puede decir que las sociedades tienen en los diferentes momentos históricos unas determinadas necesidades y unos valores sociales, en función de los cuales se establece lo que es adecuado o inadecuado. Y en relación con esto se comprende qué es la discapacidad.

Según Palacio (2008) hay tres modelos de tratamiento o concepción de la discapacidad:

En primer lugar, el *modelo de prescindencia*, en el que se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso. Desde este modelo se consideran prescindibles a las personas con discapacidad porque no contribuyen a las necesidades de la sociedad. Se piensa también que pueden traer mensajes diabólicos, o se vincula su discapacidad con el enojo de los dioses. Por otro lado, está el *modelo rehabilitador* que considera que las causas que originan la discapacidad son científicas (limitaciones individuales). Las personas con discapacidad no son consideradas inútiles o innecesarias, siempre que sean rehabilitadas. Desde esta postura se la considera un problema personal de salud, que requiere cuidados médicos (tratamientos). El tratamiento, de carácter terapéutico o compensatorio, está encaminado a conseguir el mejor manejo posible del sujeto ante las exigencias y demandas de la sociedad. El objetivo es normalizar a las personas con discapacidad, promoviendo el ocultamiento de la diferencia; y en tercer lugar, desde hace algunos años, viene cobrando fuerza el *modelo social de la discapacidad* teniendo como base la *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud* (2001) que sostiene que la discapacidad se explica fundamentalmente por las desventajas que un individuo con una discapacidad experimenta a la hora de participar en igualdad de condiciones al resto de los ciudadanos.

Según este último modelo, la mirada ha dejado de centrarse en el déficit y se ha enfocado en la evaluación de necesidades. Por lo tanto, el grado de discapacidad de una persona está determinado tanto por sus propias características como por las barreras al aprendizaje y a la participación que le presente su contexto así como los apoyos y ayudas que puedan implementarse. Cuando no se focaliza en el déficit aparecen las potencialidades de cada persona. Desde la diversidad, cada uno puede aportar algo diferente pero igual de necesario para poder contribuir a una sociedad más justa y equitativa. Eso tiene que ver con los derechos humanos y con las bases de la inclusión no solo educativa sino también social. Otros valores y principios que están detrás de esta modelo donde se evalúan las necesidades particulares de cada individuo son: el diálogo, la vida independiente, la no discriminación y el acceso universal a bienes y servicios.

Sobre la discapacidad intelectual

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en 2002 propuso 5 dimensiones para tener en cuenta a la hora de hablar de discapacidad:

funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, salud, contexto e interacciones, participación y roles sociales, sin olvidar la necesidad de tener en cuenta el perfil de los apoyos necesarios.

Teniendo en cuenta esto, la discapacidad intelectual no sólo se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento de la inteligencia sino que también está relacionada con las formas en que se aborda socialmente y se brinda apoyo en el contexto social-educativo-familiar (Ayuso, Martorell, Novell, Salvador y Tamarit, 2007).

Según esta perspectiva, el funcionamiento humano hace referencia a todas las actividades vitales de una persona, por lo cual, además del impacto de los factores biológicos y de la condición de salud de los individuos, también son relevantes los factores contextuales, ambientales e interpersonales. Desde aquí, las limitaciones en el funcionamiento no son necesariamente consecuencias lineales o causales de una patología, sino que se conciben como procesos interactivos múltiples en los que cada factor puede influir, directa o indirectamente. De esta manera, al incluir los factores ambientales y personales, se propicia un abordaje multidimensional que impacte sobre la forma en que la sociedad reacciona ante las personas con discapacidad intelectual, comprendiendo que requiere políticas de salud que fomenten intervenciones centradas en las fortalezas individuales y que enfatizan el papel de los apoyos para mejorar el funcionamiento humano (Seoane, 2012).

La discapacidad intelectual en el ámbito educativo: las necesidades educativas especiales

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) surge en 1978 por autoría del Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes, presidido por Mary Warnock. En este informe se rechaza el modelo tradicional de Educación Especial, y con esto se refuta la idea de que existan dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, sobre la cual está basada la concepción de dos sistemas diferentes de enseñanza.

Este nuevo concepto defiende la idea que el tipo de necesidad no está determinado por la naturaleza de su discapacidad o desorden. Este mismo Comité señaló que a los niños se los había categorizado por sus discapacidades y no por sus necesidades educativas, y que era necesario abolir esta categorización. Lo innovador en esto fue que plantearon que la base para la decisión sobre el tipo de servicios educativos requeridos no debía ser una etiqueta,

sino la descripción detallada de la necesidad especial que el niño presenta.

De acuerdo con esto, se puede definir qué:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada, y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y /o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum (Sánchez y Torres, 1997, 25).

Esto quiere decir que las necesidades educativas individuales son las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos, y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso de aprendizaje. Entonces, las mismas tienen que ser reconocidas y abordadas a través de tareas y consignas particulares por los docentes y/o acompañantes (por ejemplo, es importante como organizar el aula para la participación de estos alumnos, utilizar materiales diversos, etc.) para incluirlos educativamente.

Así, hoy en día, las NEE son planteadas desde la necesidad de la inclusión donde el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos para propiciar un proceso educativo a todos los chicos que lo necesiten. Hasta hace poco se creía que solo los alumnos con alguna deficiencia debían recibir educación especial, y solo en estos casos había que contemplar sus necesidades particulares a la hora de aprender. Desde ese enfoque, la mejor manera de trabajar era agrupándolos de acuerdo a los diagnósticos en escuelas especiales o comunes, pero en aulas especiales con una educación que responda a esto. Así, las dificultades que presenta el niño se asociaban a sus limitaciones, sin contemplar el contexto (Bunch, 2008).

En cambio, y como menciona Parrilla (2009), las NEE son de carácter interactivo, dependen de las condiciones del niño como de las del contexto educativo en las que se dan. Así, se desplaza la atención del problema del niño al contexto educativo y se discuten las decisiones curriculares que los docentes toman desde las actividades que se proponen, los métodos a utilizar, los vínculos que se establecen ya que estos intervienen en el aprendizaje del alumno. Se define entonces, que estas son flexibles ya que dependen del contexto educativo.

Existe un desafío, ante los casos de NEE en las aulas y está dado por cómo hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños a acceder a una educación y beneficiarse de una enseñanza de calidad adecuada a sus necesidades educativas individuales como especiales. Para lograr esto, la escuela debe lograr encontrar un equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva, y diversificada brindando una estructura curricular común a todos los niños, evitando la exclusión (Echeíta, 2016).

Necesidades educativas especiales e inclusión

Las necesidades educativas especiales están vinculadas con la inclusión educativa de una forma directa ya que intentan enfatizar la idea de la diversidad y el respeto por las diferentes capacidades y/o potencialidades que tiene cada estudiante. Se contempla la idea de espectro de necesidades de aprendizaje y ante esa diversidad se plantea la obligación de transformar los sistemas educativos para dar una respuesta satisfactoria a esa demanda real.

De esta forma, la flexibilidad y la metodología orientada a los ritmos y necesidades de los alumnos es una de las principales características de la inclusión, ya que son las instituciones las que deben ajustarse al niño y no al revés (Juárez Núñez et al, 2010).

El rol de la escuela frente a la diversidad

Desde aquí el reto de la escuela es pasar de ser un lugar de homogeneización de las diferencias de sus estudiantes a un lugar donde se contemplen activamente la diversidad de necesidades educativas (Tenti Fanfani, 1993). Y esta contemplación de la diversidad tiene que ocurrir no sólo dentro del aula sino en todo el ámbito educativo. Es más, debe trascender las puertas del colegio y hacer extensiva esa actitud en todo el contexto social, comunitario.

Por otro lado, hay que entender el rol de la escuela teniendo en cuenta la normativa nacional. El Estado Argentino considera de gran importancia el modelo de derechos humanos de la discapacidad reflejado en la CDPD-ONU, aprobada en el país mediante la Ley Nacional N° 26.378 del año 2008 y con jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014.

La Ley N° 26.378 establece en su artículo 1 que: “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva

en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. En consecuencia, centra su intervención en la participación de las personas con limitaciones y propone que se brinden los apoyos necesarios y que se realicen las modificaciones, adecuaciones necesarias a través del diseño de políticas públicas que aborden los aspectos sociales que influyen de tal manera en relación a la discapacidad.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 tiene como objetivo principal asegurar la inclusión educativa. Ello lo intenta lograr proponiendo ciertas políticas públicas y estrategias pedagógicas. También asignando recursos a la población más vulnerable para asegurar que todos los niños del país tengan las mismas oportunidades y acceso a la educación de calidad. Esta ley es la consolidación del nuevo paradigma en torno a los derechos de los niños y a un posicionamiento de la infancia como un lugar de oportunidades y crecimiento para todos y todas. Ahora bien, sabemos que no es solo la ley –como marco normativo- lo que importa a la hora de hacer efectiva la inclusión educativa. Además de la voluntad política y las políticas públicas, es necesario que toda la sociedad tome conciencia y acciones concretas para que estos valores sean reconocidos.

En este sentido, Escudero (2012) afirma que la inclusión educativa es un proceso complejo en el que la actitud y el compromiso de toda la comunidad educativa influye significativamente, de tal forma que requiere educadores comprensivos y abiertos a la diversidad, a la vez que decisiones políticas e institucionales que garanticen el derecho a la enseñanza – aprendizaje de todos los niños.

En relación a lo dicho, Fernández Batanero (2010) señala que para poder llevar adelante una enseñanza inclusiva, es necesario la puesta en práctica de un diseño curricular flexible y atento a la diversidad que presenta el alumnado. Según el autor, planificar los diseños curriculares, entendiendo que no todos los niños aprenden lo mismo de la misma manera, permite erradicar las desigualdades y el fundamentalismo curricular, que sostiene la imposición de qué y cómo aprender, de manera idéntica para todos los estudiantes.

Las representaciones sociales

El entender discapacidad como una construcción social, un producto social humano enmarcado en un contexto social y cultural particular, posibilita comprender la variedad de conceptualizaciones y representaciones colectivas de las que ha sido objeto a través de la

historia (Ferreira y Rodríguez, 2006).

Según Moscovici (1979) la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Como un corpus organizacional de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social. Siguiendo al mismo autor, éste caracteriza a los procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales, explica cómo lo social transforma un conocimiento en representación. Ambos procesos se denominan como: el de anclaje y el de objetivación. El primero se puede entender como un proceso de categorización a través del cual se clasifica y se da un nombre a las cosas, situaciones o personas; el segundo consiste, en transformar entidades abstractas en algo concreto y material: los conceptos en imágenes y en realidad física.

Enfatizando el aspecto social de las representaciones, Jodelet (1993) plantea que las representaciones sociales constituyen un conocimiento de sentido común, un tipo de conocimiento social en su naturaleza, pero que a la vez hace referencia a lo que acontece a nivel de la conciencia, al definir las como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana” (p. 473)

Para Tenti Fanfani (2005), la mirada sobre el alumno con discapacidad intelectual es aún valorativa con juicios que aún hoy acompañan a la sociedad y a los maestros, que son parte indisoluble de la misma. En este sentido, tanto Terigi (2005) como Armendano (1998) coinciden en sostener la convicción de que todos los niños y niñas pueden aprender dadas las condiciones pedagógicas adecuadas, y que una parte importante de esas condiciones está bajo el control de las políticas educativas, de las escuelas y muy especialmente de los docentes.

Al respecto, Johnson y Johnson (1980) agregan que las concepciones negativas y el etiquetado social sobre la discapacidad intelectual, contribuyen a reforzar la estigmatización. Asimismo, Velásquez (2017) sostiene que, en el acto de etiquetar, las connotaciones son de índole negativas y afirman que frecuentemente, los maestros manifiestan pocas expectativas respecto de sus alumnos como consecuencia de las etiquetas impuestas, lo que empobrece la propia práctica de enseñanza y no beneficia la obtención de logros en el aprendizaje. En este sentido, Fortes (1994), afirma que, a pesar de los avances en discapacidad e inclusión escolar, las etiquetas siguen estando presentes

con igual intensidad, y sostiene que estas concepciones son una construcción social, que no obedece sólo a una interpretación de significados, sino que es otra forma de la dialéctica entre ideología y condiciones socio-económicas que se expresa a través de múltiples estrategias.

Encuadre Metodológico

El enfoque de investigación fue cualitativo para identificar y describir la naturaleza de las diferentes realidades, dando fundamento desde la perspectiva subjetiva de los diferentes participantes. Su alcance fue descriptivo ya que se intenta dar las características del fenómeno estudiado. Dentro del enfoque cualitativo se tomó a la Teoría Fundamentada (Glaser y Straus, 1967) para recopilar datos de una manera sistemática, analizarlos y finalmente, se generó una teoría explicativa del fenómeno estudiado.

La Teoría Fundamentada es considerada uno de los enfoques más utilizados dentro de los procesos de investigación cualitativa. Sus procedimientos se centran en la idea que se tiene acerca del status de los participantes de la investigación, considerando que sus perspectivas e interpretaciones pueden generar una teoría sustantiva del tema a investigar. Una ventaja de este método es el hecho de que facilita al investigador la generación de teoría con características de integrada, consistente, plausible y cercana a los datos (Sampieri, 2010).

Los participantes de este trabajo fueron 6 docentes de escuela primaria de la localidad de Pacheco, Partido de Tigre. Los participantes fueron todos de género femenino y sus edades oscilaban entre los 35 y los 55 años de edad. Todos los participantes tenían una antigüedad laboral en el campo de la docencia superior a 3 años. Su participación fue de manera voluntaria.

También se tomaron diferentes consideraciones éticas en cuanto al consentimiento informado en donde los participantes deberán manifestar si están de acuerdo en formar parte

del estudio mediante la entrevista, para además mantener el respeto por los participantes, teniendo en cuenta el anonimato, para mantener la identidad de los mismos

En cuanto a las técnicas de recolección de datos se tomó como modelo la entrevista individual semi estructurada en donde el investigador previamente a la entrevista lleva a cabo un trabajo de planificación de la misma elaborando un guión que determine aquella información temática que quiere obtener. Existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Ahora bien, las preguntas que se realizaron son abiertas. Se permite al entrevistado la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den.

Durante el transcurso de la misma se relacionaron temas y se fue construyendo un conocimiento generalista y comprensivo de la realidad del entrevistado. El investigador mantuvo un alto grado de atención en las respuestas del entrevistado para poder interrelacionar los temas y establecer dichas conexiones.

Análisis de Datos

Comparación e Interpretación de los datos

Las preguntas de las entrevistas se organizaron alrededor de tres ejes: el primero, sobre los conceptos de discapacidad y de necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad. El segundo, acerca de la inclusión educativa y las representaciones de docentes acerca de los niños con discapacidad, y el tercero, acerca de los docentes facilitadores y los intercambios de prácticas pedagógicas para asegurar la inclusión educativa de estos alumnos.

El análisis e interpretación de las respuestas más significativas de cada eje se exponen a continuación:

Eje 1: Discapacidad y necesidades educativas especiales en niños

En este primer eje se buscó conocer las nociones de los docentes acerca de los conceptos de discapacidad y su relación con las necesidades educativas especiales que se pueden apreciar en los procesos de aprendizaje. Las respuestas fueron diversas y estuvieron asociadas a diferentes opiniones personales de las participantes. Algunas de las respuestas contemplaron que la discapacidad se define como una limitación o una capacidad diferente para realizar tareas que tienen que ver con habilidades intelectuales o físicas. Así, una de las docentes expresó lo siguiente:

“La discapacidad es la capacidad diferente para realizar alguna tarea. Esto entendiéndola como una discapacidad de tipo intelectual, que no permite que la persona realice ciertas actividades intelectuales como se esperaría para su desarrollo cognitivo. Las discapacidades pueden ser también de tipo físicas, en las que hay una limitación más visible.”

Así, las definiciones que dieron algunos de los docentes acerca del concepto de discapacidad estuvo asociado a dos factores principalmente, que tienen que ver con la diferenciación entre limitaciones físicas y limitaciones cognitivas, entre lo que se puede

ver y lo que se percibe en procesos educativos o de desafío intelectual. Al respecto otra docente estableció la siguiente diferenciación:

“La discapacidad es una limitación física o mental. Puede ser visible a la vista de todos, como puede ser el caso de la falta de una extremidad que genera dificultades en la motricidad, o en el caso de la discapacidad mental puede ser percibida en diferentes desafíos intelectuales, como por ejemplo los que los chicos deben atravesar en la escuela y tienen algún tipo de retraso cognitivo.”

Otra pregunta del eje indagó acerca del concepto de necesidades educativas especiales (NEE) y cómo son entendidas por este grupo de docentes. Así, muchas de las respuestas se valieron de cuestiones prácticas y de la experiencia propia para explicar esto. Al respecto, una de las docentes dijo que las NEE se refieren a las particularidades que puede presentar un alumno o una minoría de alumnos frente a las que tiene la clase. Se expresó de la siguiente manera:

“Las NEE son cuestiones subjetivas de algún alumno o de un grupo reducido de alumnos dentro de la clase y que produce problemas en el aprendizaje si no se trata de manera adecuada. En relación a la pregunta anterior, puede tener que ver con un diagnóstico de discapacidad de tipo cognitiva o madurativa, como no.”

“Algunas necesidades educativas especiales se dan a partir de dificultades de aprendizaje y de asimilación de conceptos, y otras a partir de problemas de relación con otras personas, por lo que los procesos de aprendizaje deben establecerse de un modo menos convencional.”

De este modo, se puso de manifiesto que todos los docentes estaban familiarizados con el concepto de NEE, entendiendo que, a partir de sus respuestas, todos comentaron por lo menos un caso que se les ha presentado en algún momento de su desarrollo profesional de alumnos con necesidades educativas especiales. Otra de las respuestas que se destacó fue la de una de las docentes quien comentó lo siguiente:

“Las NEE son los procesos que tenemos que acompañar como docentes ante chicos con dificultades para aprender. Estas dificultades son de distinta índole y por eso cada caso es particular. No es lo mismo un chico que tiene diagnosticado algún grado de autismo, a

uno que tiene algún tipo de retraso madurativo, e incluso si tiene un retraso eso cambia dependiendo el grado y si eso está acompañado de alguna limitación física. En mi caso, me pasó de trabajar con chicos con NEE pero cuyos casos no eran severos como sí han habido otros en la escuela. Y las maneras de abordar eso son completamente diferentes entre sí.”

Finalmente, en este se buscó conocer las caracterizaciones que los docentes consideran importantes acerca del hecho de “ser discapacitado” y de tener NEE. Las respuestas demostraron que los docentes son conscientes de muchos de los estereotipos en los que se encasilla a las personas con discapacidad, y sobre todo, a los niños. Ante esto, uno de los docentes comentó:

“Las personas con capacidades especiales se caracterizan por ciertas particularidades que se salen de lo normal. Esto puesto entre comillas porque en definitiva nadie es normal y todas las personas somos diferentes entre sí. Los niños no aprenden todos de la misma manera ni a los mismos tiempos, pero lo que destaca a algunas discapacidades (o capacidades especiales como prefiero decirles) tiene que ver con que los resultados ante los procesos de aprendizaje no se acercan a los esperados y las problemáticas son totalmente distintas. Para la sociedad lo que destaca a un “discapacitado” es la infantilización, es decir que se los trata como a chicos que no pueden hacer nada. En el caso de los nenes con capacidades diferentes, lo que más los caracteriza es lo que no pueden hacer, lo que les falta. Algo con lo que no coincido pero sé que funciona así en la sociedad.”

En definitiva, ante esta pregunta muchos de los docentes reconocieron reproducir ciertas representaciones sociales muy arraigadas acerca de lo que significa ser discapacitado. Y algunos hasta consideraron que esto se debe a causa que hay poca información en la sociedad en general acerca de lo que esto significa. Del mismo modo, se destacó la importancia de no tratar a todas las discapacidades de la misma manera, ya que no todas implican las mismas limitaciones.

Sobre la definición de los conceptos de discapacidad y de necesidades educativas especiales, comprendiendo su relación, algunas de las definiciones brindadas por los docentes entrevistados estuvieron en consonancia con la idea de discapacidad planteada con la Organización Mundial de la Salud, aunque mayormente las respuestas brindadas

tuvieron que ver con una confusión entre lo que se define como discapacidad y lo que se define como deficiencia (pérdida o anomalía permanente o temporal de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica).

Se pone de manifiesto que el concepto de discapacidad es entendido por un grupo de docentes en un sentido amplio y sin poder divisar las diferencias entre las consecuencias del “ser discapacitado” y las caracterizaciones que lo definen. Por otro parte, el modo de concebir las NEE es adecuado por parte de los docentes: no se contempla la necesidad de establecer un plan de inclusión escolar atendiendo a las NEE tan solo de un niño discapacitado, sino que la definición es más abarcativa y contempla problemáticas que no pueden ser definidas como discapacidades. Esto concuerda con lo sostenido por Parrilla (2009), para quien las NEE tienen un carácter interactivo, es decir, que dependen tanto de las condiciones del niño como del contexto educativo en el que se dan. Así, el foco deja de estar en el problema del niño y pasa al contexto educativo.

Es aquí donde se deben tomar las decisiones curriculares que correspondan de acuerdo a la concepción de los docentes, de las actividades que se realizan y de los vínculos que se establecen. Esto implica que las NEE son flexibles dependiendo del contexto educativo en el que sucedan. En el caso de la docente cuya alumna había sufrido un accidente esto se pone de manifiesto de manera explícita. Ya que, el centro del conflicto para la escuela deja de estar en la problemática singular de este caso y pasa a ser una cuestión que debe encontrar una solución institucionalizada que asegure el bienestar de todos los niños y su inclusión, así como el óptimo tratamiento de casos similares a futuro. Desde la experiencia de estos docentes, lo más importante resulta el hecho de trabajar el vínculo del niño que tiene NEE con sus pares, evitando que la relación se dé a partir de malos tratos, prejuicios o discriminaciones por su limitación (sea ésta física o intelectual).

Teniendo en cuenta estos resultados, se concuerda con Escudero (2012) y Fernández Batanero (2010) que focalizan en la necesidad de establecer un trabajo cooperativo y solidario para que el aula sea un espacio de convivencia y aprendizaje que permita transformar las dificultades en posibilidades. La adaptación curricular es una respuesta que implica construir un currículo a la medida del estudiante, tomando decisiones respecto a qué tiene que aprender, de qué modo, y a partir de qué criterios de evaluación.

Eje 2: Experiencia docente ante estos casos: inclusión y representaciones

Este eje buscó conocer la experiencia de los docentes ante el trato de niños con NEE dentro del aula. Algunas de las respuestas del eje anterior ya habían puesto de manifiesto la existencia de casos de niños con discapacidades que habían sido estudiantes en ese establecimiento. De las respuestas más significativas, se puede destacar la de una de las docentes quien comentó el siguiente caso:

“En mi caso en particular tuve un alumno con un retraso madurativo que lo tenía de nacimiento, acompañado de manifestaciones físicas que lo limitaban en el uso de sus manos y de la motricidad fina. Este fue uno de los casos más particulares en la escuela por ese momento. Para mí fue la primera vez trabajando con un chico de estas características. Lo que hacía a la situación diferente es que se decidió que era necesario que alguien acompañe al chico en todo momento. Se habló de la posibilidad de que fuera una de nosotras, las maestras, pero por cuestiones de la institución eso no iba a poder ser. Lo que se resolvió finalmente fue que pudiera ingresar con él en el cotidiano su acompañante terapéutica, que era una chica que se especializaba en este tipo de problemas. Hubo que encontrar la manera de incluirla en la clase y que eso no fuera una distracción para el resto del grupo.”

Otras preguntas de este eje evidenciaron que para todos los docentes entrevistados el “diagnóstico” suele no colaborar para que el niño o niña se sienta integrado al grupo. De este modo, narraron cómo a un niño, su diagnóstico lo limita y el resto de sus compañeros comienzan a tratarlo de “diferente manera”. Ante esto una docente dijo lo siguiente:

“Creo que en muchos casos se “los encasilla” un lugar que termina lastimándolos emocionalmente o limitando su potencial. Ojo que muchas veces nosotros los adultos también caemos en esa lógica y terminamos sobreprotegiéndolos, algo que pasa mucho con los padres de estos chicos, o creyendo que no pueden hacer tal o cual cosa por su discapacidad. A veces vemos cómo el modo en el cual los ven los otros los frena para realizar alguna tarea, para aprender algo nuevo, o cómo les molesta ser vistos desde ese lugar donde la discapacidad no les permite ser como el resto.”

Además, entre las respuestas se pudo advertir que la “diferencia” en estos niños es tomada en muchos casos – y a raíz de representaciones sociales circulantes- como algo “negativo”. Los docentes respondieron que muchos de los niños discapacitados, sin importar cuál sea su problemática específica, son tratados como “anormales”. En palabras de una de las docentes:

“es necesario empezar a romper un poco con estereotipos que hay alrededor de diferentes discapacidades y escuchar más a quienes las tienen para entender más y para saber que no es necesario tratarlos diferente...hay muchos prejuicios en torno a la discapacidad y muchas veces, los traemos al aula. Es difícil saber cómo actuar correctamente cuando la sociedad te enseña únicamente a “descartar” lo que no responde a los parámetros que ellos manejan”.

“Aceptaría la integración si se dispusiera de recursos, pudiera trabajar en forma... con una comunicación fluida, consensuando y demás entre la institución que uno trabaja... bueno, todo lo que no sucede. Sería maravilloso”.

En relación con este eje quedó en evidencia las dificultades reales que tienen las docentes para incluir a niños con necesidades educativas especiales. Así, en relación a la caracterización de las representaciones sociales acerca de la discapacidad en docentes, los resultados evidenciaron que los docentes reproducen ciertas representaciones sociales acerca de la discapacidad que perjudican a los niños.

Tal como mencionaban Moscovici (1979) y Jodelet (1993), las representaciones sociales son una modalidad particular del conocimiento, que modela el comportamiento, los hábitos y las costumbres de un grupo. En general, gran parte de estas representaciones funcionan a nivel inconsciente y son difíciles de cambiar. Visualizar las consecuencias de tales representaciones suele ser producto de un proceso difícil y complejo. Sin embargo, las transformaciones que se logran a partir de las representaciones sociales son cruciales para tener en cuenta si se persigue un cambio en el actual sistema educativo. Como un corpus organizacional de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social.

En ciertos casos, los niños con discapacidad son limitados en lo que se les permite hacer o estereotipados en categorías negativas. Esto implica que existen dificultades para hacer

frente a ciertas representaciones y estigmatizaciones sociales frente a la discapacidad. La investigación de Muñoz (2014) concluía en relación a esta misma problemática que es necesario mantener una atención personalizada, ofrecer permanente apoyo y motivar a los niños para fomentar una autoestima positiva y modificar ciertas ideas circulantes (negativas) en relación a estos alumnos.

En relación con prejuicios y las etiquetas, se verifica lo sostenido por Velásquez (2017) y Fortes (1994), quienes subrayan la necesidad de la capacitación para trabajar en aulas heterogéneas para poder dar respuesta a la complejidad áulica a través de dinámicas creativas y participativas en las que la enseñanza –aprendizaje se lleve delante de forma colaborativa y significativa.

Eje 3: Docente facilitador e intercambios de prácticas pedagógicas para fomentar la inclusión escolar

Este último eje puso el foco en la importancia de la presencia del docente facilitador para la inclusión de niños con discapacidad y la puesta en marcha de intercambios de prácticas pedagógicas para asegurar que los procesos de aprendizaje en las aulas se den en óptimas condiciones y que se den contemplando la diversidad de todos los alumnos. La primera pregunta consultó a los docentes acerca de su opinión sobre los beneficios que puede brindar el accionar de los docentes facilitadores o maestras integradoras. Se mencionó:

“Y en realidad es favorable, es positiva sí. Este es el primer año que yo estoy acá en la institución, y es el primer año que trabajo con alumnos integrados y demás... y bueno por lo que veo de las Docentes facilitadoras, la forma de trabajo que ellas tienen, en el caso por ahí de conseguir las adecuaciones que hacen que los alumnos adquieran el aprendizaje de manera favorable”.

Todas las respuestas indicaron que es fundamental trabajar en conjunto con estos profesionales y otros actores para abordar los procesos educativos de niños con NEE. Al respecto, una de las docentes destacó que es necesario pensar estrategias que se adecúen a esa situación en particular, contemplando la discapacidad del niño en cuestión, su personalidad, el grupo en el que se lo incluye dentro del aula, la relación con sus pares, etc. Lo expresó del siguiente modo:

“Creo que la participación de una maestra integradora puede ser fundamental, así también de un psicólogo o de otros profesionales que estén inmersos en el caso del chico en cuestión. En la escuela es donde es necesario no solo pensar en lo individual del niño discapacitado sino también tener en cuenta que es necesario generar un ambiente inclusivo dentro del aula para que pueda ser parte de esa clase. Es necesaria mucha comunicación y mucho trabajo por parte de padres, de los directivos de la escuela, de nosotras, de los psicopedagogos y de los chicos también para que esto pueda tener éxito. En definitiva, creo que lo más útil podría ser que el Equipo de Orientación Escolar junto con la integradora nos guíe a nosotras ante cada caso y cada discapacidad en particular.”

Del mismo modo, otra docente manifestó que es importante que un docente facilitador pueda funcionar como el nexo de comunicación entre los niños y entre el niño discapacitado, sus docentes y sus padres. Así, el espacio de contención del niño dentro de la escuela estaría asegurado y la comunicación entre los niños para hablar cuestiones de inclusión y de diversidad también estaría cubierto. Esto lo manifestó de la siguiente forma:

“Es importante que haya una psicopedagoga o un maestro integrador para cumplir dos funciones creo. Una es la de poder vincular a todas las partes, docentes, padres y niño para ir evaluando progresos del aprendizaje y ver si es necesario ajustar algo. Así se puede ir armando un plan de acción en conjunto que intente contemplar las NEE y que tenga como objetivo la inclusión real de ese chico en ese espacio. La otra creo que es fundamental y es que una psicopedagoga nos ayude a trabajar dentro del aula con los chicos (y va para nosotras también) a entender más sobre la importancia de la diversidad y la inclusión. También poder pensar las discapacidades más particularmente. Digo esto y pienso que hubiera sido útil en un caso de un chico con un grado leve de autismo que tuve de alumno.”

Finalmente, la última pregunta se centró en si la comunicación ente el docente del aula y el docente facilitador puede ayudar a “desarmar” estos prejuicios y estereotipos en los que se define a los alumnos con NEE. La totalidad de las respuestas fueron positivas, considerando en una primera instancia por parte de todos los docentes que el grado de prejuicios con los que se cuenta hacia los alumnos discapacitados es alto. Una respuesta significativa fue:

“Por mi experiencia, por ahí la falta de práctica y demás, necesito sobre todo por ahí la información y que me oriente acerca de cómo llegar al alumno integrado, de por ahí son cosas simples ¿sí? Por ejemplo, en mi caso particular ahora, de que se yo, de en vez de una lapicera común te dicen no, no pedile más bien una lapicera gruesa porque le ayuda por ejemplo para tener más motricidad, por ejemplo más... o para... que se yo, una regla, ahora que estamos viendo geometría necesitamos una regla especial que no es la misma. Ese tipo de orientaciones, que por ahí son básicas sin necesidad de un concepto súper elaborado, pero cosas básicas que te ayudan digamos, a llegar al alumno”.

Se mencionó, también, en una de las respuestas que la importancia de la participación de un maestro integrador consiste en hacer comprender a todos los miembros de la comunidad educativa la necesidad de incluir a alumnos con capacidades diferentes a los procesos de escolarización normales. La respuesta que mejor puso de manifiesto esto fue la de una de las docentes que lo expresó así:

“Creo que lo más importante de la participación de un docente facilitador en este proceso de inclusión tiene que ver con hacernos entender que las personas con discapacidades pueden ser parte de ámbitos con gente sin discapacidad. Con esto quiero decir que podemos aprender que no en todos los casos es necesario o es la mejor opción que un niño con una determinada discapacidad vaya a una escuela especial, y que no se puede recluirlos de los espacios conformados por personas no discapacitadas. En definitiva, puede ser enriquecedor tanto para nosotras como para los chicos que el espacio del aula cuente con esa diversidad.”

Otra docente destacó al respecto que es necesario si se pretende generar procesos de inclusión escolar, contar con el apoyo de un equipo orientador y de un docente facilitador que guíe una propuesta pedagógica y que incluya a todos los participantes: la familia, los directivos, los alumnos y demás actores educativos. También remarcó la importancia de tener más espacios de capacitación para el respeto de las diferencias. Se dijo:

“Una de las fortalezas que nosotros tenemos, es que cuando yo entré a trabajar aquí, todos los años los docentes se han perfeccionado. Entonces, aprovechamos la instancia.

De hecho, el año pasado tuvimos todo el año perfeccionamiento. Se intercambian ideas y diferentes practicas pedagógicas con los docentes facilitadores”.

En este punto, los resultados de las entrevistas evidenciaron que la mayoría de las docentes no saben cómo llevar a cabo transformaciones efectivas para la inclusión educativa de todos sus alumnos. Aluden así a la necesidad de la intervención, capacitación y trabajo en equipo con directivos y docentes facilitadores.

Sólo parcialmente las respuestas brindadas por las docentes consideraron necesario desde su rol como docente buscar el modo en el cual se genere dentro del aula esta comunicación constante entre el niño discapacitado, su acompañante terapéutica, la familia y el resto de los niños.

Se evidencia que es necesario brindar mayor información y acompañamiento a los docentes, y de las posibilidades de complementar el accionar de los psicopedagogos en esta función de ser el nexo entre las partes para establecer un plan de inclusión educativa. Hay antecedentes recabados (Torres y Fernández, 2015; Muñoz, 2014) que son consistentes con los resultados obtenidos ya que sus resultados indicaron que los estudiantes discapacitados no se sienten plenamente integrados, observándose diferencias según su etapa formativa y tipo de discapacidad. Por este motivo, hay autores que destacan, al igual que la presente investigación, que todavía existen importantes obstáculos para conseguir la total integración de los estudiantes con discapacidad.

De este modo, el contexto educativo se convierte en un asunto fundamental para proporcionar una respuesta educativa a la diversidad. Autores como Hernández de la Torre (2003) sostenían que si se tiene la intención de construir espacios inclusivos en la escuela, es necesario que todos los actores involucrados posean una comunicación abierta y continua. El docente, el equipo directivo, el psicopedagogo y los padres deben, entonces, generar un clima en el que se desarrollen espacios de cooperación, intercambio y responsabilidad. Finalmente, estos resultados demuestran, tal como había sostenido Parrilla (2009) y Echeíta (2016) aunque han habido muchos avances en materia de inclusión, en la actualidad, la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en los centros educativos ordinarios, es uno de los temas más controvertidos, existiendo en la mayoría de las escuelas, carencias de recursos y herramientas adecuados para una serie de adaptaciones que precisan los alumnos que presentan esta problemática, por ejemplo, un mayor número de especialistas, ampliación de recursos de apoyo,

capacitación del profesorado o la elaboración de diseños curriculares flexibles atentos a la diversidad. De esta forma, de los resultados obtenidos y los autores citados, se puede apreciar que aunque los niños con NEE estén presentes en las escuelas ordinarias, esto no ha implicado hasta el momento cambios organizativos profundos, sino que sigue existiendo una demanda de recursos materiales, humanos y de formación docente, que, en muchos casos, devienen en resistencias y discrepancias entre las distintas personas encargadas del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Conclusión

A modo de reflexión, cada quien hace su trabajo como puede. La mayoría de las veces sin tener la certeza y sin saber si ayudan o no a los alumnos, basándose en sus creencias.

Para que la inclusión escolar tenga un efecto positivo se considera que a los docentes facilitadores se les suministre material didáctico y las instalaciones adecuadas en la Institución para que puedan desarrollar su labor. También se requiere mayor calidad de los cursos de actualización de los docentes, lo que dará sentido y trascendencia en su desarrollo profesional y en el tipo de respuestas que brinden a las situaciones particulares que se les presenten en el aula con niños con discapacidad.

Por otro lado, entre los Docentes Facilitadores, Docentes y Directivos se debe presentar la disposición de trabajar en equipo. Este hecho puede servir de apoyo para que conjuntamente se pueda buscar esa formación y experiencia que den la preparación docente para llevar a cabo la integración y así lograr el cambio de actitud y representaciones que condicionan el modo de actuar de los docentes.

A lo largo de este trabajo se ha demostrado la necesidad de desarraigar ciertos conceptos y representaciones que no permiten que los procesos de aprendizaje se puedan dar de manera inclusiva e integradora, y que tienen que ver con categorías antiguas y cargadas de prejuicios para tratar a los niños con discapacidad. Incluso en términos de lo que plantearon las docentes entrevistadas resulta primordial repensar los modos en los que se concibe el hecho de “ser discapacitado”.

Algunas de estas ideas corresponden a ciertas concepciones asociadas a la normalización de los cuerpos y las conductas, de lo socialmente aceptable y esperable, y, en definitiva, de quienes pueden adaptarse a una institución como la escuela, y quienes requieren que ésta sufra modificaciones en sus mecanismos de enseñanza y de aceptación de la diversidad.

Para que esto ocurra, es necesario proponer estrategias que vayan en el sentido de la inclusión de todos los niños en las aulas, no sólo de aquellos que presentan NEE. Del mismo modo, es fundamental fomentar espacios donde se brinde mayor información acerca de las discapacidades, de cómo se pueden dar dentro del espacio de un aula, así como

también de fomentar el interés por crear ambientes donde la diversidad sea un factor positivo.

Resulta necesario destacar que la principal restricción de esta investigación tuvo que ver con la cantidad de participantes que formaron parte de las entrevistas. Habiendo encuestado 6 maestros de primaria se considera que éste no puede ser tomado como un resultado representativo acerca de cómo los docentes se apropian de las representaciones acerca de la discapacidad, pero sí es un indicador del modo en el que socialmente se comprenden las capacidades diferentes. Se recomienda ampliar la cantidad de participantes, así como también contemplar otros actores relevantes para lograr la inclusión educativa. Además, se recomienda incluir otros métodos de recolección de datos para obtener resultados más precisos.

Finalmente, se espera que esta investigación implique un avance en términos de comprender de mejor manera cómo afectan las representaciones sociales acerca de su condición a los niños con discapacidad, pero, fundamentalmente, comprender la manera en que impactan en los procesos de aprendizaje que los involucran. Se debe considerar de manera más amplia el accionar profesional de todos los actores educativos, en constante comunicación y trabajo conjunto. Esto implicaría mejoras en los planes didácticos con la idea de que sean realmente inclusivos, y que tengan en cuenta los derechos humanos como eje principal.

Bibliografía

- Aguado Díaz, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial.
- Ayuso, J. L., Martorell, A., Novell, R., Salvador-Carulla, L. y Tamarit, J. (2007). *Discapacidad Intelectual y Salud Mental: Guía Práctica*. Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 1 (3) 89- 101
- CONVENCIONES Ley 26.378. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Sancionada: Mayo 21 de 2008. Promulgada: Junio 6 de 2008
- Echeíta, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, Voz y quebranto. REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2). 87-102.
- Escudero, J. M. (2012): La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2).pp. 109-128.
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 18(22), pp. 1-25.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Aldine.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social*, (469 - 494). Paidós.
- Juárez Núñez, José Manuel, Comboni Salinas, Sonia, & Garnique Castro, Fely. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, D.F.)*, 23(62), 41-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es.
- LEY DE EDUCACION NACIONAL Ley 26.206. Disposiciones Generales. Sistema Educativo Nacional. Educación de Gestión Privada. Docentes y su Formación. Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa. Calidad de la Educación. Educación, Nuevas Tecnologías y Medios de Educación. Educación a Distancia y no Formal. Gobierno y Administración. Cumplimiento de los Objetivos de la Ley. Disposiciones Transitorias y Complementarias.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (178-190). Alianza.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Paidós
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Organización Mundial de la Salud. (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Palacios, A. L., Lirio, R. A., Matamala, L. A., & Viglino, M. (2021). Educación inclusiva e inclusión social en jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual: actores en contexto. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-16.
- Parrilla, A. (2009). Introducción. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 2 (39),15-22
- Saleh, L. (2005). La inclusión desde la mirada internacional. En UNICEF (Ed.), Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públicas (pp. 11-20). Ministerio de Educación
- Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Seoane, J. A. (2012). Derecho y personas con discapacidad. Hacia un nuevo paradigma. *Siglo Cero*. 35(1), 33-46.
- Susinos, Teresa y Rodríguez, Carlos. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(1), 15-30.
- Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S. y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología-Segunda época*, 11 (3), 53-78.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular

y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.

UNESCO – (1994). Informe final: “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994”, “Declaración de Salamanca”, conferencia organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO. UNESCO (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos, UNESCO.

Warnock, H. M. (1978). Necesidades educativas especiales. *Informe del Comité de Educación*.(3)2, 9-36

Anexo

Instrumento de recolección de datos

Eje 1: Discapacidad y necesidades educativas especiales en niños

1. ¿Qué entiende por discapacidad?
2. ¿Está familiarizado con el concepto de necesidades educativas especiales (NEE)?
3. En su escuela, ¿ha tenido alumnos con discapacidad? ¿De qué tipo?

Eje 2: Inclusión educativa y representaciones

1. ¿Cómo define la inclusión educativa?
2. En su caso, ¿Cómo promueve el bienestar estudiantil en relación a la inclusión escolar?
3. ¿Podrías dar alguna opinión sobre cómo mejorar la inclusión en la Institución Escolar?

Eje 3: Docente facilitador e Intercambio de prácticas pedagógicas para fomentar la inclusión escolar

- 1- ¿Cómo definirías la función del Docente facilitador?
- 2- ¿Se realizan intercambios de prácticas pedagógicas entre el Docente áulico y el Docente Facilitador?
- 3- ¿Existe la comunicación entre ambos? ¿Cree que la comunicación entre ambos puede ayudar a desarmar prejuicios instalados contra la discapacidad?