



Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Educación y Formación Docente

Ciclo de Complementación Curricular: Lic. Educación Especial

Director: Lic. Claudia Cavallero

TRABAJO FINAL:

“Concepciones de los docentes del nivel secundario respecto de las prácticas del profesor de Educación Especial en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.”

Prof. Taibe Kusselman

2025

DEDICATORIA

A mi mamá Graciela, por su amor incondicional, por ser pilar y sostén en mi vida, por el orgullo con el que acompaña cada paso que doy.

A mi hermana Florencia, mi hermano Augusto y a Maricel, que me acompañaron y sostuvieron durante todo este proceso, por sus palabras de aliento y confianza.

A mi pareja Deisy, por alentarme siempre a crecer, por creer en mí incluso cuando yo no confío en mí misma, por celebrar cada pequeño logro junto a mí.

A mis amigas que estuvieron ahí todo el tiempo y con su amistad me dieron fuerzas durante todo el camino.

A mi hermano Raúl, mi gran maestro y guía, quien llegó a la familia para mostrarme mi camino de vida. De su mano aprendí de este mundo maravilloso, encontré mi vocación y espero hoy, con este trabajo, poder devolver a este campo un poco de todo lo hermoso que aprendí. Doy gracias infinitas por su presencia.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora Claudia Cavallero, a quien agradezco y admiro profundamente, que con una paciencia infinita acompañó y dirigió este trabajo, siempre con palabras amorosas de aliento, siempre dispuesta a sacar lo mejor de esto, le agradezco por toda su enseñanza.

A los profesores de la Escuela Pública Digital (EPD) N° 1 Albert Einstein de la provincia de San Luis, que colaboraron con sus testimonios para este trabajo, gracias por su buena voluntad y predisposición.

A mis compañeras del box, grandes mujeres que sin saberlo han sido guía, referentes y red apoyo en este camino, toda mi admiración para ellas.

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: Planteo del problema.....	13
CAPÍTULO II: Marco teórico.....	17
2.1. Las concepciones.....	17
2.2. Acerca de la historia de la Educación Especial.....	17
2.3 El marco legal en el que se inscribe la educación inclusiva.....	22
2.4. La inclusión educativa en el nivel secundario.....	24
2.5. Acerca de la función del profesor de Educación Especial en el marco de la educación inclusiva.....	28
2.6. Antecedentes.....	29
CAPÍTULO III: Marco Metodológico.....	34
3.1 Tipo de estudio realizado.....	34
3. 2. Sujetos de investigación.....	35
3.3. Instrumento de generación de la información.....	36
3.4. Metodología de análisis e interpretación de la información.....	36
CAPÍTULO IV: Análisis e interpretación de la información.....	39
4.1. Acerca de la tarea del docente de apoyo a la inclusión.....	41

4.2. Respecto del trabajo entre el Profesor Disciplinar y el Docente de Apoyo.....	54
CAPÍTULO V: Conclusiones.....	65
Referencias bibliográficas.....	69
Anexo.....	74
Glosario.....	74
Entrevistas.....	77

RESUMEN

El trabajo analiza la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, centrándose en las concepciones que los profesores tienen sobre la tarea del docente de Educación Especial en la Escuela Pública Digital (EPD) N° 1 Albert Einstein. La investigación parte de que la educación inclusiva implica no solo el acceso a la escuela, sino también la permanencia, el aprendizaje significativo y la participación activa de todos los estudiantes.

Se destaca la evolución histórica de la Educación Especial, desde enfoques excluyentes hasta un paradigma social que considera la interacción entre la persona y su entorno como clave para la inclusión. La Educación Especial se concibe como un espacio de apoyo que facilita la participación de todos mediante ajustes razonables y estrategias colaborativas, valorando la diversidad como recurso pedagógico.

Los resultados muestran que la concepción predominante acerca de la tarea del docente de apoyo sigue centrada en la atención individualizada, lo que genera intervenciones focalizadas y discretas para no marcar diferencias, manteniendo lógicas de segregación parcial. La planificación y la colaboración entre docentes de área y de apoyo se ven limitadas por protocolos rígidos, dificultando la corresponsabilidad y el trabajo colectivo. Además, las funciones del docente de apoyo suelen exceder lo académico, involucrando mediación con familias y equipos interdisciplinarios, concentrando en un solo actor la responsabilidad de la inclusión.

La investigación evidencia que la inclusión efectiva requiere estrategias colaborativas, adaptaciones curriculares flexibles y reconocimiento de la heterogeneidad como recurso pedagógico. Se subraya la importancia de construir un clima de confianza y participación, promoviendo la autonomía de todos los estudiantes. La inclusión no puede reducirse a la intervención aislada de un docente especializado, sino que demanda un compromiso ético y colectivo de toda la comunidad educativa.

En síntesis, la investigación evidencia que la inclusión educativa en el nivel secundario se encuentra marcada por las concepciones que los profesores tienen sobre la tarea del docente de apoyo. Estas concepciones, centradas predominantemente en la atención individualizada y en la resolución de necesidades específicas de estudiantes con discapacidad, condicionan las prácticas en el aula y limitan el alcance de una verdadera inclusión. Al mismo tiempo, se reconoce el valor

de la diversidad y la importancia de avanzar hacia modelos de planificación colaborativa, donde el docente de apoyo sea parte de un equipo que diseñe estrategias colectivas, promoviendo la participación equitativa y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión educativa, Educación Especial, docentes de apoyo, prácticas pedagógicas, colaboración docente.

ABSTRACT

This study analyzes the educational inclusion of students with disabilities in secondary school, focusing on teachers' conceptions of the role of the Special Education teacher at the Escuela Pública Digital (EPD) N° 1 Albert Einstein. The research is grounded in the understanding that inclusive education involves not only the accessibility to the school, but also sustained attendance, meaningful learning, and the active participation of all students.

The paper highlights the historical evolution of Special Education, from exclusionary approaches to a social paradigm that observes the interaction between individuals and their environment as key to inclusion. Special Education is conceived as a support space that facilitates participation through reasonable adjustments and collaborative strategies, valuing diversity as a pedagogical resource.

The findings indicate that the prevailing conception of the support teacher's role remains centered on individualized attention. This results in targeted and discreet interventions aimed at avoiding visible differences, yet ultimately reinforcing partial segregation. Planning and collaboration between subject teachers and support teachers are limited by rigid protocols, hindering shared responsibility and collective work. Additionally, the responsibilities of support teachers often extend beyond academic matters, involving mediation with families and interdisciplinary teams, which places the burden of inclusion on a single actor.

The study shows that effective inclusion requires collaborative strategies, flexible curricular adaptations, and the recognition of heterogeneity as a pedagogical asset. It emphasizes the importance of fostering trust and participation, promoting the autonomy of all students. Inclusion cannot be reduced to isolated interventions by a specialized teacher; rather, it demands an ethical and collective commitment from the entire educational community.

In sum, the results show that educational inclusion at the secondary level is shaped by teachers' conceptions of the support teacher's role. These conceptions, primarily centered on individualized attention and the resolution of specific needs of students with disabilities, condition classroom practices and limit the scope of genuine inclusion. At the same time, the study acknowledges the value of diversity and the need to move toward collaborative, planning

models in which the support teacher is part of a team that designs collective, strategies to promote equitable participation and learning for all students.

Keywords: educational inclusion, Special Education, support teachers, pedagogical practices, teacher collaboration.

INTRODUCCIÓN

*“No son nuestras habilidades lo que muestra lo que somos, sino nuestras elecciones”
(Albus Dumbledore).*

Iniciamos este trabajo con esta frase que posibilita a reflexionar sobre la tarea del docente frente a la diversidad en el aula: no solo importa lo que sabemos, sino cómo decidimos actuar para generar oportunidades de aprendizaje equitativas y significativas para cada estudiante, considerando sus características, intereses y potencialidades.

A lo largo de la historia, los modos de entender la discapacidad han transitado desde modelos de exclusión y medicalización hasta el enfoque social actual que destaca la interacción entre la persona y su entorno como factor determinante de la participación plena en la sociedad y en la educación. Este cambio ha permitido avanzar hacia un marco donde la educación se entiende como un derecho y un espacio de equidad, dando origen a la distinción entre integración e inclusión: mientras la integración buscaba que los estudiantes se adaptaran a estructuras educativas preexistentes, la inclusión apunta a transformar la organización escolar, los recursos, las estrategias y las dinámicas pedagógicas para garantizar la participación y el aprendizaje de todos, reconociendo y valorando la diversidad como un recurso y una riqueza para la enseñanza.

En este marco, la Educación Especial deja de concebirse como un sistema paralelo y se constituye como un espacio de apoyo que facilita la participación de todos los estudiantes, mediante estrategias como apoyos específicos, ajustes razonables y acompañamiento constante a los docentes y a la comunidad educativa. De esta manera, se procura construir entornos educativos más flexibles, accesibles y colaborativos, que potencien el aprendizaje y la inclusión de cada estudiante, promoviendo la equidad, la autonomía y la participación activa.

En nuestro país la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), sancionada en 2006, constituye el marco normativo central que garantiza el derecho a la educación como un derecho personal y social. Estable, además, que la misma debe ser inclusiva, democrática y de calidad, asegurando la igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los estudiantes, sin discriminación de ningún tipo.

En este sentido, la LEN consagra el principio de inclusión educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, lo que implica que las escuelas deben constituirse en espacios

accesibles para todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o de cualquier otra índole.

La inclusión no se reduce únicamente al acceso a la escuela, sino que supone garantizar la permanencia, el aprendizaje significativo y la participación plena de cada estudiante en la vida escolar.

En este sentido, este trabajo busca profundizar en el estudio de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, a partir del análisis de las concepciones que han construido un grupo de docentes del nivel secundario de la Escuela Pública Digital “Albert Einstein” respecto de las prácticas del profesor de educación especial, en dicho proceso.

En este sentido, consideramos que la comprensión de las mismas resulta fundamental, en tanto son las que orientan sus prácticas pedagógicas. Estas ideas, construidas social y culturalmente, no sólo condicionan la manera en que se conciben la inteligencia, la discapacidad y la tarea del docente de apoyo, sino también cómo se planifican, implementan y evalúan las estrategias de enseñanza dentro del aula. Además, determinan la calidad de la cooperación entre profesores y docentes de Educación Especial, así como la capacidad de trabajar en equipo para responder de manera flexible y adaptativa a la diversidad presente en el aula.

El trabajo se encuentra organizado en seis capítulos.

En el **Capítulo I** se presenta la situación problemática que da origen a la investigación, se delimita el objeto de estudio y se fundamenta su relevancia. Asimismo, se formulan el objetivo general y los objetivos específicos que orientan y enmarcan el trabajo.

El **Capítulo II** desarrolla el Marco Teórico que sustenta la investigación. En él se definen las concepciones como categoría conceptual, se realiza un recorrido histórico por la Educación Especial, se examina el marco legal en el que se inscribe la educación inclusiva y se profundiza en la trayectoria de los estudiantes en el nivel secundario. Además, se analizan las prácticas del docente de Educación Especial y se presentan los antecedentes del tema.

En el **Capítulo III** se expone el Marco Metodológico, en el que se detallan el tipo de estudio realizado, las características de los sujetos participantes, el instrumento de generación de la información y el procedimiento de análisis e interpretación de los datos.

El **Capítulo IV** presenta el análisis de la información obtenida, organizada a partir de dos categorías centrales: las concepciones sobre la tarea del docente de apoyo a la inclusión al interior del aula y las vinculadas al trabajo en conjunto.

En el **Capítulo V** se exponen las conclusiones de la investigación, a partir de los principales hallazgos y reflexiones derivadas del estudio.

Finalmente, en el **Anexo** se incluye un glosario que reúne y define términos específicos empleados en el desarrollo de esta investigación. Su incorporación tiene como finalidad ofrecer al lector una referencia conceptual unificada para facilitar su comprensión.

CAPÍTULO I: PLANTEO DEL PROBLEMA

La inclusión en el ámbito educativo de estudiantes con discapacidad es un tema sobre el cual se debate y opina ampliamente, generando posturas diversas que van desde perspectivas centradas en la integración escolar hasta enfoques más actuales que promueven la construcción de prácticas verdaderamente inclusivas.

Podríamos considerarlo como uno de los grandes desafíos que enfrentan las instituciones educativas actuales; quienes, en la medida de sus posibilidades, van dando cauce y abriendo caminos en busca de generar propuestas que puedan incluir a todos los estudiantes que ingresan al mundo escolar. Si miramos al interior de estos establecimientos, nos encontraremos con estructuras propias, culturas, objetos, espacios y sujetos que configuran un escenario donde diversos actores se relacionan día a día desde su singularidad, hacia la función colectiva de la educación. La subjetividad de la que son portadores todos y cada uno de los miembros de estos establecimientos, no puede ser dejada de lado ya que, en parte, está constituida por las ideas, representaciones y concepciones que tienen sobre todos los aspectos que intervienen en la cotidianidad de la vida escolar y éstos, sin dudas, son las bases sobre las que se asientan sus prácticas.

La inclusión educativa se encuentra profundamente vinculada a la forma en que la sociedad entiende, nombra y trata a la discapacidad. Esta manera de concebirla ha sido el resultado de un proceso cultural que ha fluctuado, con avances y retrocesos y no puede considerarse un producto acabado.

El vínculo entre la manera de entender a la discapacidad y la escuela se da por los movimientos que se producen al interior de aquellas instituciones que buscan dar respuesta a los estudiantes que asisten y son parte de los establecimientos educativos.

El paradigma de la inclusión que busca instituirse en las escuelas, nos invita a preguntarnos de qué manera podemos lograr dar respuesta a quiénes lo necesitan, e incluso, ir un poco más allá y comenzar a pensar a las aulas como lugares heterogéneos, donde la diversidad no sólo es parte, sino que es la base sobre las cuales poder pensar nuestras propuestas educativas.

La educación inclusiva, como declaración de derecho, parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, tal como lo expresa Arnaiz (1996) quien sostiene que:

La educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. La palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. Excluir, el antónimo de incluir, significa mantener fuera, expulsar (p. 27).

Si entendemos la educación inclusiva desde esta perspectiva, podemos decir entonces que son las actitudes, las creencias y concepciones que portamos como sujetos, las que van a condicionar nuestras prácticas dentro del aula, pero también, van a configurar un tipo de cultura escolar, ya que se trata de un rasgo que va a definir la manera en la que la institución en conjunto entiende, practica y defiende la inclusión de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que por alguna razón se encuentran más vulnerados.

Desde este paradigma los estudiantes con discapacidad tienen derecho a acceder a las escuelas de nivel (inicial, primario y secundario) lo cual ha producido diversos cambios en la función o tarea del profesor de educación especial, demandando nuevas maneras de actuar como docentes. Esto requiere, entre otras cosas, poner en práctica una amplia gama de estrategias para atender a la diversidad presente en las aulas.

En este sentido, uno de los aspectos más relevantes en este proceso tiene que ver con la articulación que se establece entre los profesores de la escuela de Nivel a cargo del grupo al cual pertenece el estudiante, y el profesor de Educación Especial que actúa como apoyo a la inclusión escolar. Ya sea que el profesor de apoyo ingrese como agente externo a la institución, es decir, contratado por una obra social¹, o sea miembro de, por ejemplo, un gabinete de apoyo, su función dentro de la escuela, y particularmente dentro del aula, está enmarcada en el vínculo que se

¹ La Ley Nacional N.º 24.901 crea el *Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad*. Entre las prestaciones contempladas, se incluyen las de carácter educativo, entendidas como apoyos y recursos destinados a favorecer la inclusión y continuidad de las trayectorias escolares. Estas prestaciones buscan garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, promoviendo la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras en el acceso, permanencia y egreso de los diferentes niveles del sistema educativo.

establezca con el docente a cargo del grupo en general. A partir de esta vinculación se establece el modo de trabajo con un estudiante, o en el mejor de los casos, con el grupo general.

Es en el escenario de las escuelas secundarias, donde se incluyen estudiantes con discapacidad, la relación entre los distintos actores adquiere un papel central. Allí se ponen en juego miradas, concepciones, estrategias y funciones que resultan significativas, pues influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas prácticas suelen estar atravesadas por modelos educativos hegemónicos que aún esperan que todos los estudiantes aprendan de la misma manera, lo cual evidencia resistencias a pensar en una educación verdaderamente inclusiva, orientada a la diversidad presente en el aula más que a las características individuales de un sujeto en particular.

En este contexto, la tarea del docente de Educación Especial se encuentra en constante construcción, ya que su práctica se redefine día a día en el aula, en diálogo con las demandas de los profesores de las distintas materias y con las necesidades de los estudiantes.

De aquí la relevancia que cobra el presente estudio al proponerse indagar acerca de las concepciones que han construido un grupo de docentes del nivel secundario de la EPD N° 1 Albert Einstein, respecto de las prácticas del profesor de Educación Especial, en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Dicha institución cuenta con los tres niveles: inicial, primario y ambos ciclos del secundario (Básico y Orientado), con orientación en Ciencias Naturales. Funciona en tres turnos mañana, tarde y noche.

Cabe mencionar que la escuela se ubica en la ciudad capital de la provincia de San Luis y se inscribe en la modalidad de escuela autogestionada. La misma ha sido creada en el marco de políticas provinciales de diversificación institucional, dentro del cual estas escuelas adoptan un modelo organizativo basado en la integración transversal de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En este contexto, la EPD constituye una modalidad innovadora dentro del sistema educativo provincial, caracterizada por la autogestión, la personalización del aprendizaje y la integración estructural de las TIC.

En función de lo expuesto, nos preguntamos: ¿Qué concepciones han construido docentes del nivel secundario, en distintas áreas curriculares, de la EPD N° 1 Albert Einstein, respecto de

las prácticas del profesor de educación especial, en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad?

OBJETIVO GENERAL:

- Comprender las concepciones que han construido docentes del nivel secundario de la EPD N° 1 Albert Einstein respecto de las prácticas del profesor de educación especial, en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Indagar las concepciones que han construido los docentes del nivel secundario de la EPD N° 1 Albert Einstein, respecto de las prácticas pedagógicas del profesor de educación especial, en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
- Identificar las principales barreras y facilitadores que los docentes del nivel secundario de la EPD N° 1 Albert Einstein perciben en relación a la articulación entre el profesor disciplinar y el profesor de apoyo a la inclusión.
- Analizar cómo estas concepciones condicionan o influyen en las prácticas inclusivas desarrolladas en el aula y en la institución.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

En este capítulo nos detenemos en el marco conceptual que orienta y fundamenta la investigación, recuperando aquellos conceptos e ideas que guardan relación con las concepciones que portan los profesores, el recorrido histórico de la Educación Especial, y el marco legal en el que se inscribe la educación inclusiva.

2.1 Las concepciones.

Es importante establecer cómo entendemos este concepto ya que determina la perspectiva de nuestro trabajo. Entonces, vamos a definir a las concepciones (cuyo origen proviene del latín *conceptus*) como una unidad cognitiva de significado, es decir, algo construido o formado en la mente que cobra significación según las experiencias vividas. Pero puntualmente aquí nos interesan las concepciones construidas por docentes y, siguiendo con esta línea, tomamos los aportes de De la Cruz (1998) quien investiga a un grupo de profesores y establece que las concepciones que ellos poseen se encuentran construidas por valores, creencias y teorías que, en conjunto, forman un marco ideológico desde el cual se percibe, interpreta y reconoce el trabajo profesional, el proceso de enseñanza y su función educativa.

Lo anterior resulta relevante ya que los significados que construimos como sujetos se encuentran íntimamente relacionados con nuestra manera de concebir el mundo, de leer la realidad, y también, con la manera en la que observamos y nos relacionamos con los otros. Y esto es interesante porque no sólo estamos determinando un objeto, situación o sujeto a partir de nuestra concepción formada sobre el mismo, sino que, además, esto va a condicionar nuestra manera de actuar frente a ello.

En el marco de esta investigación, indagar las concepciones de los docentes es importante debido a que las mismas pueden condicionar la manera de actuar frente a lo que acontece en el aula, y, por lo tanto, la manera en la que desarrollamos nuestras prácticas.

2.2 Acerca de la historia de la Educación Especial

En este apartado, haremos un recorrido sobre la historia de la Educación Especial, centrándonos en la manera en la que la sociedad ha mirado, nombrado y tratado a la discapacidad, poniendo en evidencia cómo las concepciones han determinado las acciones que se han desarrollado por y para las personas según su condición. Para adentrarnos en este recorrido

tomaremos los aportes de Palacios (2008), quien enmarca en diversos paradigmas, el tratamiento hacia la discapacidad.

En el primer paradigma nos encontramos con el llamado Modelo de la Prescendencia, ubicado en la época medieval de la historia de la humanidad (S. V - S. XIII), donde la explicación acerca de la causa de la discapacidad provenía de una concepción demoníaca, basada en fundamentos mayormente religiosos, en los cuales el origen deviene de un castigo divino hacia la persona con discapacidad o sus padres. Desde este lugar se desprecia y prescinde de los sujetos en esta condición, por considerar que no tenían nada que aportar a la sociedad.

Al llegar la modernidad (S. XIX y XX) surge un nuevo paradigma, proveniente del campo médico y científico, llamado por la autora Modelo Médico, donde la discapacidad será definida a partir de los parámetros de medición binarios de “normal - anormal” centrando la mirada en aquellas condiciones de la persona que se alejan de los cánones “normales”. Se adopta en este momento una mirada rehabilitadora acerca de la discapacidad, que procurará que sea la persona con portadora del déficit la responsable de encontrar los recursos, herramientas y habilidades que le permitan participar en la sociedad. Si bien la concepción de discapacidad en este momento sigue centrada en el sujeto y sus limitaciones, este Modelo tuvo grandes aportes al campo de la psicología y la educación, ya que se instalaron en el discurso y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a través de, por ejemplo, los test psicométricos, que establecían mediciones, generaban diferenciaciones y segregaciones dentro del campo educativo y social.

Más cercano a nuestro tiempo actual, en el siglo XX, surge un nuevo paradigma, llamado Modelo Social, que aún puja por instalarse en nuestra sociedad. Este surge a partir de la lucha y las voces de las propias personas con discapacidad, sus familias y profesionales involucrados, que proponen que el foco en torno a la discapacidad cambie de la persona al entorno. Esto implica que todas las actividades que desarrollamos como sociedad (educación, salud, trabajo, recreación, etc.) sean destinadas a todos los miembros de la comunidad, brindando igualdad de oportunidades, y considerando la diversidad presente en todos los grupos humanos.

La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) define en el Preámbulo, inciso (e) a la discapacidad como:

Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p. 1).

Es importante reconocer el largo camino transitado hasta nuestros días y poder observar cómo las concepciones sociales derivan en acciones que resultan en las posibilidades y calidad de vida de ciertas personas. También resulta relevante entender y promover la diversidad como una característica intrínseca de todo grupo humano, y lograr ver estas distinciones como aquello que nos enriquece como sociedad.

De esta manera las concepciones en torno a la discapacidad no solo inciden en las actitudes y respuestas que se despliegan en el ámbito educativo, sino que también delimitan las posiciones y modos de actuación de quienes enseñan y de quienes aprenden.

Las respuestas educativas que se han dado a lo largo de la historia surgen de estos posicionamientos, de los cuales se desprenden dos conceptos que se encuentran vigentes en la actualidad. Nos referimos a las categorías de integración e inclusión educativa, que, si bien guardan una estrecha relación, no deben entenderse como sinónimos, pues se sustentan en concepciones y supuestos distintos que derivan en prácticas y resultados disímiles

Tomamos primero el concepto de integración, el cual siguiendo a Blanco (1999) entendemos como:

La consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población (p. 5).

De lo anterior resulta pertinente señalar que este concepto deviene del principio de normalización, a partir del cual se consideraba que los estudiantes con discapacidad debían tener oportunidades de aprendizaje en entornos regulares, con experiencias escolares semejantes a las de sus pares, evitando prácticas segregadoras o institucionalizadoras. Además, se suele centrar la atención en disponer los recursos procurando más la integración social, por encima de lo educativo.

Este principio surge en la década de los 60, en diversos países, como resultado del movimiento de luchas sociales, sobre todo de los sectores más vulnerables, en busca de mayor justicia, igualdad y participación social.

En lo que respecta a lo educativo Blanco (1999) expresa que “todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad” (p. 6).

Nuevamente nos encontramos hablando de “contextos normalizados”, donde podría inferirse que las estructuras e instituciones que conforman nuestra sociedad, son estables y comunes para todos, esperando que cada sujeto sea capaz de adaptarse y ser parte de lo que ya está creado y funcionando.

La integración también tiene su origen como respuesta a una problemática que comenzó a hacerse evidente en el ámbito educativo, hacemos referencia aquí a las escuelas especiales, que, por un lado, no alcanzan los objetivos, y por el otro, muchos estudiantes sin discapacidad terminan accediendo a ellas debido al fracaso de su experiencia en la educación común.

La integración condujo a la incorporación paulatina de estudiantes con discapacidad a las escuelas de nivel, lo que comenzó a generar ciertas resistencias por parte de los actores involucrados, derivadas de las propias representaciones sociales construidas en cuanto a la discapacidad. Tal como lo explica Blanco (1999)

Un primer obstáculo tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones sociales. [...] muchos piensan que los alumnos con discapacidad “aprenden menos” en la escuela común que, en la especial, porque no tienen una enseñanza tan individualizada ni la presencia constante de especialistas (p. 7).

Las resistencias también se manifiestan a través del temor, frecuentemente asociado a la idea de que el grupo en general pueda aprender menos o más lentamente debido a la presencia de compañeros con discapacidad, aunque no existan pruebas que lo confirmen. Estas y otras concepciones sostenidas por quienes reciben a los alumnos en la escuela dieron lugar a la creación de estrategias orientadas a eliminar las diferencias, intentando que todos aprendan de la misma manera.

Frente a los postulados de la integración cabría preguntarse qué papel cumple la Educación Especial en las escuelas de nivel. Para entender esto, primero vamos a partir de la definición que nos aporta Blanco (1999):

La Educación Especial ha de considerarse como el conjunto de conocimientos, técnicas, recursos y ayudas que van a favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos alumnos que, por la causa que fuere, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela. [...] Desde esta perspectiva la educación especial deja de ser un sistema paralelo [...] para convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran (p. 9).

Siguiendo con esta idea, podríamos entender a la Educación Especial como aquella capaz de tejer puentes para que todos los estudiantes puedan recibir una educación de calidad, teniendo en cuenta sus características personales, no para generar segregación o separación sino en pos de ofrecer los apoyos adecuados.

Más adelante este paradigma comienza a evolucionar debido a que empieza a surgir una mirada más integral de la educación que fue poniendo en valor a la Educación Especial, dando lugar a nuevos planteamientos destinados a superar la integración por un concepto más amplio, el de la inclusión.

Esta categoría parte de un supuesto diferente a los considerados hasta el momento y tal como lo plantea Blanco (1999) implica que “todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (p.10)

Desde esta perspectiva se trata de pensar en una educación capaz de cambiar su estructura, funcionamiento y propuesta a los fines de brindar respuestas educativas de calidad a todos y cada uno de los estudiantes, incluso aquellos con discapacidad.

Mientras que en la integración es el estudiante quien debe adaptarse a la institución, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y de la respuesta educativa que la escuela ofrece para recibir y alojar a todos los estudiantes.

Se comienza a hablar entonces de atención a la diversidad, entiendo que las diferencias son inherentes al ser humano, y, por lo tanto, estarán presentes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, la respuesta educativa depende en gran medida de la concepción que se sostenga acerca de la discapacidad. Cuando los estudiantes son clasificados bajo criterios normativos, aquellos que por alguna razón o condición no se ajustan a los parámetros de lo ‘normal’ tienden a ser considerados diferentes, portadores de dificultades y, en consecuencia, destinatarios de servicios y prácticas diferenciadas, lo que puede derivar en procesos de segregación dentro del sistema educativo.

2.3 El marco legal en el que se inscribe la educación inclusiva.

Los cambios que se han producido a lo largo de la historia, posibilitaron la promulgación de leyes y resoluciones que intentan dar encuentre legal al trabajo de brindar mejores oportunidades de educación para los niños y jóvenes.

Comenzaremos por nombrar la “*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*” (ONU, 2006) que constituye un hito fundamental en el reconocimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad. En lo educativo, este tratado internacional establece el principio de que la educación es un derecho universal que debe garantizarse en igualdad de condiciones, sin discriminación y sobre la base de la inclusión.

El artículo 24 señala que los Estados Parte deben asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, eliminando barreras y brindando apoyos razonables para que los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades, talentos y creatividad. De este modo, la Convención desplaza la mirada asistencialista hacia un enfoque de derechos, promoviendo transformaciones estructurales en las instituciones escolares que permitan la plena participación y el aprendizaje de todos (ONU, 2006).

En nuestro país, la sanción de la LEN N.º 26.206 en el año 2006 significó un avance fundamental en relación con el derecho a la educación de las personas con discapacidad. A partir de esta normativa, la Educación Especial dejó de pensarse como un circuito paralelo y comenzó a considerarse una modalidad del Sistema Educativo. En particular, el artículo 42 establece que la

Educación Especial tiene como finalidad asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades. Esta disposición no solo reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación integral, sino que también se enmarca en los principios de inclusión y equidad, alentando a las instituciones a transformar sus prácticas y estructuras para garantizar trayectorias educativas de calidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2006).

El marco normativo de la Educación Especial se enriquece con las resoluciones del Consejo Federal de Educación, que no solo le otorgan especificidad y coherencia, sino que también orientan las políticas y las prácticas hacia la construcción de un sistema más inclusivo.

De esta manera la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 115/11 "Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnica Profesional correspondiente a la Formación Profesional" establece lineamientos generales para la implementación de la educación inclusiva, promoviendo la transformación de las prácticas pedagógicas y organizacionales para asegurar la participación plena de los estudiantes con discapacidad, e incentivando la formación docente y la adopción de ajustes razonables para eliminar barreras al aprendizaje y la participación.

En tanto que la Resolución CFE N° 174/12 "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación" brinda orientaciones específicas sobre la acreditación y certificación de los estudios de los estudiantes con discapacidad que asisten a la educación obligatoria, regulando la articulación entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y asegurando una cultura inclusiva en las instituciones.

Por su parte la Resolución CFE N° 311/16 "Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad" introduce criterios actualizados para la planificación y el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, destacando la necesidad de intervenciones integrales que contemplen apoyos pedagógicos, adecuaciones curriculares y estrategias de trabajo colaborativo entre docentes de grado y de educación especial.

En conjunto, estas resoluciones consolidan un marco legal que respalda la educación inclusiva, promoviendo la participación activa y el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando la diversidad y eliminando barreras dentro de la escuela.

Podemos observar que existe un amplio marco para regular los procesos de inclusión en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, sin embargo, en la práctica observamos que aún persisten barreras que obstaculizan dichos procesos.

2.4. La inclusión educativa en el nivel secundario

Haciendo foco en la trayectoria por el nivel secundario de estudiantes con discapacidad, encontramos que existe aún una desigualdad escolar devenida, entre otras cosas, de las condiciones institucionales, la formación docente, y las concepciones que circulan en torno a la discapacidad.

Resulta pertinente en este punto hacer mención al surgimiento de la escuela secundaria, poniendo especial atención a su marca de origen, que como veremos más adelante, no consideraba dentro de sus posibilidades la educación de estudiantes con discapacidad.

En 1884 se institucionaliza en nuestro país la Ley 1.420, que establece la educación primaria común, gratuita y obligatoria, a los fines de integrar a todos los habitantes de nuestro territorio hacia el ideal nacional de ciudadano civil. Sin embargo, a la escuela secundaria accedía sólo una pequeña porción de la población estudiantil.

Surgen en ese contexto, según Barrozo-Cobeñas (2019) dos circuitos diferenciados para la educación secundaria: los colegios nacionales, que actuaban como antesala de los estudios universitarios, con gran prestigio debido a un curriculum enciclopedista y humanista, a la cual asistían principalmente varones pertenecientes a las clases dominantes. Y por el otro lado, las escuelas normales, pensadas como un nivel terminal que otorgaba el título de magisterio, orientada hacia las mujeres. En ese momento se consideraba al nivel secundario como un espacio de ascenso social y prestigio.

Conforme avanza la sociedad y se democratiza el acceso a este nivel, se fueron produciendo reformas y cambios significativos.

Terigi (2008, p. 64) establece tres disposiciones básicas para la organización de las escuelas secundarias. En primer lugar, tenemos la clasificación del currículum, esto se refiere a que el saber se organiza en diferentes clasificaciones y los límites entre contenidos están firmemente establecidos en materias, por lo general muy poco relacionadas unas con otras. En segundo lugar, se refiere a la designación de los docentes por especialidad, que responde a la clasificación de saberes recién mencionada, lo que nos lleva a la tercera disposición que establece el trabajo docente por horas de clase, lo que trae como consecuencia que los docentes reparten sus horas en varias escuelas y deban ir de una a otra durante su jornada laboral.

Montes y Ziegler (2012) agregan a estas características la graduación de los cursos, la separación de alumnos por edades y la promoción por ciclo aprobado completo.

Todas las características mencionadas acerca de este nivel en particular, nos llevan a pensar en un sistema, que en palabras de Braslavsky (1985) resulta segmentado, desarticulado y subsidiario.

¿Cómo puede pensarse, dentro de un sistema así, la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad?

Volvamos entonces al concepto de inclusión desde su implicancia dentro del sistema educativo, para esto tomamos nuevamente los aportes Blanco (2006), quien describe las principales finalidades de la educación inclusiva, haciendo mención en primer lugar a la inclusión como una cuestión de derecho, que va más allá del acceso porque implica una educación de calidad para que todas las personas puedan desarrollar sus talentos y capacidades. Otro rasgo fundamental que destaca es la participación, aludiendo a tres aspectos fundamentales de la misma que son, en primer lugar, ser parte de la comunidad educativa participando al máximo posible del currículum y las actividades educativas. En segundo lugar, hace referencia al derecho a la escucha y a tener en cuenta las voces de todos en los distintos aspectos que afectan a sus vidas. Y, por último, establece que la participación incluye también los procesos democráticos de toma de decisiones donde intervengan todos los miembros de la comunidad, incluyendo a los estudiantes.

Continuando con las ideas de la autora, la inclusión se basa en el principio de equidad que significa “tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos” (Blanco, 2006. p. 9).

Esto en el ámbito educativo, implica tres dimensiones a ser consideradas: la igualdad en el acceso, en la calidad de la oferta educativa y en los resultados de los aprendizajes, es decir, que todos los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje sin importar su origen social o cultural, y que puedan desarrollar sus capacidades y talentos específicos. Se trata entonces de un equilibrio entre aprendizaje y participación, teniendo en cuenta que muchas veces en la trayectoria educativa de estos estudiantes, se le da más importancia a la socialización que a los logros en el aprendizaje, o al revés, se segrega a los estudiantes de distintas maneras con el fin de lograr los resultados de aprendizaje esperados.

Retomando el concepto de educación inclusiva, coincidimos con Blanco (2006) quien sostiene que esta “aspira a proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuestas a la diversidad de necesidades educativas del alumnado” (p. 10). Esta definición resalta que la inclusión no se limita únicamente a la presencia física de los estudiantes en la escuela, sino que implica generar las condiciones pedagógicas, institucionales y sociales necesarias para garantizar su participación efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según la UNESCO (2005) existen tres elementos para definir una educación de calidad: el respeto a los derechos de las personas, la equidad en el acceso, procesos y resultados y la pertinencia en la educación. La educación de calidad implica considerar a los estudiantes como centro y punto de partida, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, teniendo en cuenta lo que cada uno es, sabe y siente, dentro del contexto sociocultural del que es parte y buscando promover el desarrollo de todas sus capacidades, potencialidades e intereses.

Otro aspecto importante que Blanco (2006) menciona con respecto a la educación inclusiva es que considera a la diversidad como algo “normal” dentro de cualquier grupo humano, lo que significa que la educación valore y respete las diferencias propias de cada estudiante, viéndolas como una oportunidad para el desarrollo personal y social, es decir, como un medio para enriquecer los procesos educativos.

Para hablar del término “diversidad” tomaremos los aportes de Pantano (2002) quien hace alusión a la etimología de la palabra donde “di” se refiere a dos o más, y “versidad” alude a versación o versar; es decir, que hay al menos dos versiones sobre las cosas, y esto depende de muchos factores (individuales, institucionales, sociales, culturales y políticos).

A partir de esta definición, podemos comprender que todos los sujetos presentan diferencias entre sí, aunque en determinados casos algunas de esas diferencias se vuelven más visibles en relación con la mayoría. Es justamente esta mayoría la que establece los parámetros o normas a partir de los cuales se mide y valora a cada individuo dentro de una comunidad. Tal como señala Pantano, existe una tendencia estadística a vincular el concepto de “norma” con el de “frecuencia”, lo que conduce a pensar que aquello considerado “normal” se corresponde con lo más frecuente. Sin embargo, esta concepción también genera el riesgo de que quienes se apartan de dicha frecuencia sean categorizados como “anormales”. En palabras de la autora:

Un individuo encarna una desviación de una norma cuando se manifiesta diferente a los otros en alguna dimensión significativa que puede ser considerada como valor negativo; entonces, no es la diferencia lo que crea una ‘desviación’, sino la diferencia ‘valorada negativamente’ (Pantano, 2002, p. 22).

De lo anterior podemos inferir que para hablar de educación inclusiva y de calidad, debemos partir de la base de entender que todo grupo humano es diverso y que es justamente esa diversidad la que nos abre las puertas a encontrar distintas maneras de ofrecer los contenidos y actividades propuestas a los fines de beneficiar a todos los estudiantes, teniendo en cuenta las características particulares de cada uno, como una oportunidad para enriquecer nuestras estrategias de enseñanza.

Si entendemos a la educación inclusiva como aquella que da respuesta a la diversidad presente en cada estudiante cabe entonces preguntarse ¿Cuál es la función que cumple la educación especial y el docente de apoyo dentro de las aulas?

Siguiendo esta línea de pensamiento, la idea central radica en avanzar hacia la reducción de la brecha entre la educación común y la educación especial. Ello supone superar la histórica dicotomía entre una educación concebida para “todos iguales”, de carácter homogeneizante, y otra destinada únicamente a aquellos estudiantes considerados “diversos” o “diferentes”. La perspectiva inclusiva, en este sentido, invita a repensar el sistema educativo como un espacio único y flexible, capaz de responder a la heterogeneidad del alumnado sin recurrir a segmentaciones que refuercen la exclusión.

Retomando Blanco (1999), entendemos que la inclusión educativa va más allá del acceso de estudiantes con discapacidad a las escuelas de nivel, sino que requiere que se eliminen las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

2.5. Acerca de la función del profesor de Educación Especial en el marco de la educación inclusiva.

Tal como se señala en el documento *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1* (2009), las configuraciones de apoyo se expresan en diversas prácticas que buscan garantizar la inclusión y continuidad de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. Estas prácticas pueden asumir distintas formas: atención directa a los/as estudiantes, asesoramiento y orientación a docentes y familias, capacitaciones específicas, provisión de recursos materiales y didácticos, acciones de cooperación y coordinación interinstitucional, seguimiento de los procesos pedagógicos y, en algunos casos, investigación orientada a la mejora de las prácticas (p. 40).

En conjunto, estas configuraciones evidencian que la práctica del docente de Educación Especial trasciende la intervención individual, posicionándose como un agente clave en la construcción de prácticas inclusivas, en articulación constante con la escuela común y con los distintos actores del sistema educativo. En este sentido, podríamos decir que la tarea consiste en guiar, asesorar, cooperar y trabajar en equipo con los docentes y demás integrantes de la institución, contribuyendo a detectar barreras u obstáculos en el centro educativo con el fin de eliminarlas o, al menos, reducir su impacto. Dichas barreras pueden manifestarse en diferentes dimensiones y niveles: institucional, áulico, de planificación, entre otros. Su identificación y abordaje favorece el desarrollo de procesos de inclusión educativa.

La finalidad de la escuela inclusiva se orienta al cambio, la transformación, la cooperación, el respeto, la aceptación y el sostén. En otras palabras, la inclusión implica garantizar la participación de todos los estudiantes y adultos en la vida escolar, así como también acompañar a los centros educativos en el desafío de volverse más responsables frente a la diversidad de su alumnado, ya sea en razón de sus orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades u otras características (Booth & Ainscow, 2015).

Lo anterior da cuenta de la función que el docente de Educación Especial en términos generales, deberá llevar adelante al interior de la institución, pero como mencionamos anteriormente, también puede ocurrir que exista algún estudiante que requiera de apoyos específicos y/o ajustes razonables que puedan brindarse fuera de la misma. Vamos a definir cada término para esclarecer también las funciones que cada uno cumple.

En cuanto a los apoyos, éstos se conciben como “las redes, relaciones, posiciones e interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas que promuevan la participación escolar y comunitaria” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004, p. 48). Es decir, no se trata únicamente de recursos materiales o asistencia individual, sino de un entramado de colaboraciones y vínculos que permiten abordar las dificultades de aprendizaje de manera colectiva, favoreciendo la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes en los ámbitos escolar y comunitario.

Finalmente, se entiende por ajustes razonables las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (ONU, 2006, art. 2).

2.6. Antecedentes

En la actualidad existen numerosos estudios que demuestran que las concepciones que los docentes construyen en torno al estudiante que por algún motivo requiere una atención más personalizada, influyen de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como consecuencia esto puede agravar una problemática presente en el aula, o incluso dar lugar a que se presente una dificultad donde antes no existía.

Existen antecedentes en distintas partes de América Latina que dan cuenta de esta problemática. Así por ejemplo en México encontramos una investigación titulada “Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales” (Miramontes, Martínez Llamas y Rojo Sabaleta, 2009), donde los autores se propusieron indagar acerca de los significados y sentidos construidos por los docentes respecto a

los estudiantes denominados “alumnos con necesidades educativas especiales”. Para tal fin realizaron entrevistas a 15 profesores y personal de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular compuesta por un equipo interdisciplinario, abordando ciertas temáticas específicas como: formas de entender al niño, valores y creencias implicados en las formas de entendimiento, objetos y formas de trabajo, entre otras. Entre las muchas conclusiones a las que llegaron, resulta interesante para este trabajo mencionar que los docentes reciben y aceptan con una actitud más positiva a aquellos estudiantes que presentan un diagnóstico de discapacidad, pero cuyo comportamiento dentro del aula es dócil, y, por el contrario, los estudiantes que presentan algún problema de conducta o disciplina, son etiquetados como antisociales y sus docentes no ven la posibilidad de que puedan beneficiarse académicamente. Los autores también mencionan otro aspecto relevante que tiene que ver con que las prácticas del docente están ligadas a su biografía, a su formación, a su propio sistema de valores, a la confianza en sí mismos con respecto a su propia capacidad educativa, su objetividad, su edad, entre otros; si sumamos todos estos factores personales, más los prejuicios que puedan llegar a elaborar sobre los estudiantes que presenten alguna dificultad podemos inferir que todo esto será determinante dentro de la dinámica de enseñanza, aprendizaje e inclusión en el aula.

De lo anterior se entiende que es común poner expectativas sobre los estudiantes, que indudablemente influyen en su trayectoria educativa, y por esto, es importante que estas concepciones que el docente trae sean flexibles y abiertas, para que, durante todo el proceso educativo, se puedan ir modificando a los fines de favorecer dicho proceso.

Los autores López, Echeita y Martín (2010) realizaron una publicación en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, llamado “Dilemas en los procesos de inclusión; explorando instrumentos para la comprensión de las concepciones educativas del profesorado”, en donde se elaboró un cuestionario de dilemas y situaciones referidas a estudiantes con diferentes problemas escolares y de rendimiento así como también situaciones relacionadas con el trabajo colaborativo docente, las formas de agrupamiento, la valoración de la educación y las políticas de inclusión, entre otras. Este cuestionario se realizó con el fin de estudiar las concepciones de enseñanza y aprendizaje en profesores de primaria y secundaria, donde se les presentaba una serie de situaciones conflictivas que se producen comúnmente en las instituciones escolares. Para dicho trabajo se seleccionó una muestra compuesta por 92 profesores de secundaria y orientadores,

trabajando con tres categorías: segregadora, integradora e inclusiva. Luego del análisis, llegaron a la conclusión de que en el proceso de inclusión educativa se hace necesario la revisión y el cuestionamiento permanente de algunos supuestos que se presentan de manera implícita en la mirada de los docentes y orientadores, que persisten y obstaculizan la comprensión respecto de cómo adaptar las prácticas inclusivas hacia aquellos estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje.

Los autores señalan la importancia de volver explícitas estas concepciones con el fin de reconocerlas y de esta manera modificarlas para poder seguir avanzando. Por último, señalan que es importante que estas concepciones sean comparadas con la evidencia que se obtiene en las propias instituciones escolares respecto de las posibilidades de transformación de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, así como también, la observación permanente del efecto de las prácticas llevadas a cabo por los docentes a favor brindar una educación de calidad para todos.

A partir de este aporte podemos revalorizar la importancia que tiene el poder cuestionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro de las aulas, pudiendo reconocer las concepciones sobre la cual los docentes se posicionan a la hora de acompañar a un grupo dentro del aula, pudiendo tener una mirada flexible y abierta respecto a los estudiantes y sus posibilidades, para así, poder ofrecer una educación de calidad para todos los integrantes del grupo.

Estos mismos autores realizan una investigación más adelante titulada: “Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria” (2012). En dicha investigación se centran puntualmente en la inclusión en el nivel secundario, que resulta relevante para el desarrollo del presente trabajo. En esta oportunidad los investigadores seleccionaron una muestra compuesta por 92 participantes (28 hombres y 64 mujeres) divididos en cuatro grupos compuestas por: profesores de secundaria, orientadores, estudiantes del Título de Especialización Didáctica y estudiantes de psicopedagogía. La muestra se dividió entre aquellos participantes sin experiencia (estudiante de la especialización y de psicopedagogía) y aquellos con experiencia (profesores y orientadores en ejercicio).

Elaboraron un cuestionario que permitió dar cuenta de las posiciones teóricas que sustentan las concepciones de enseñanza y aprendizaje. Los resultados pusieron de manifiesto que, aunque en la formación de los profesorado se promuevan conocimientos basados en el constructivismo y

en el principio de inclusión educativa, la realidad que se vive dentro de las aulas es otra. Señalan más adelante que las concepciones del profesorado pueden operar como barreras que obstaculizan la inclusión de un grupo de estudiantes vulnerables a la exclusión educativa; estas concepciones se basan en los presupuestos que sostienen que los estudiantes con discapacidad intelectual deben recibir una atención educativa en aulas separadas. Estos supuestos se sostienen en la idea de que las dificultades del aprendizaje son esencialmente individuales y que no pueden ser transformadas en la interacción escolar; a este supuesto lo acompaña la concepción del aprendizaje como una mera transmisión de conocimientos donde la inclusión de estudiantes con dificultad puede resultar un obstáculo para el aprendizaje de sus compañeros.

Las conclusiones de esta investigación resaltan la importancia de desarrollar prácticas reflexivas con los docentes que posibiliten el cuestionamiento y la puesta a prueba de aquellos supuestos que, al ser implícitos, perviven y obstaculizan la comprensión de las dificultades del aprendizaje.

Podría decirse que las concepciones devienen de un sentimiento de incapacidad para atender a la diversidad, muchas veces derivadas de la falta de formación en el ámbito profesional.

En Colombia se realizó una investigación al respecto titulada: “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Díaz Haydar, Franco Media, 2008) en dicha investigación los autores encuestaron a 23 docentes de 7 escuelas integradoras, utilizando una escala tipo LICKERT llamada “la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)”.

Los resultados evidenciaron que 8 manifestaban actitud de indecisión, 7 actitudes positivas y 7 negativas y, dentro de las conclusiones, resaltan algunas cuestiones a tener en cuenta como el hecho de que estos profesores reconocen la importancia y la necesidad de la inclusión dentro de las instituciones escolares, pero no han realizado actividades de capacitación en este tema, lo cual provoca actitudes de rechazo que se suman a la idea de que los estudiantes con discapacidad deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares, basándose en el argumento de que estos estudiantes constituyen un problema para el docente en el aula por sus aspectos disciplinarios y de rendimiento académico, por lo que entienden que la inclusión es necesaria pero es conveniente que la realicen otros profesores. Al respecto de esto último, los

docentes responsabilizan al docente de apoyo como el encargado de realizar el proceso de inclusión en el aula y, por lo tanto, se lo percibe como el culpable o responsable del comportamiento y rendimiento del estudiante incluido.

Esto último resulta pertinente para el desarrollo del trabajo ya que, como se puede evidenciar en el recorrido de los diversos estudios, la mirada que el docente construya sobre los estudiantes presentes en el aula será un factor importante ante el desarrollo de las prácticas educativas. Muchas veces, ante la diversidad presente en el aula se recurre al docente de apoyo a la inclusión como el único encargado de llevar adelante este proceso, y esto lleva a que, los docentes a cargo del aula, por no sentirse preparados o por no disponer de ciertos recursos, pueden llegar a desligarse de la responsabilidad que les atañe como referentes dentro del espacio áulico. Se ve también en los estudios revisados, cómo estas concepciones que los docentes tienen sobre la inclusión, colaboran a construir ciertos prejuicios sobre ciertos estudiantes, lo cual, puede convertirse en una barrera para el proceso de inclusión.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se expone el marco metodológico que sustenta la investigación, explicitando las decisiones, estrategias y procedimientos implementados para el abordaje del problema de estudio. El desarrollo de este apartado resulta fundamental, ya que ofrece los fundamentos epistemológicos y técnicos que permiten comprender de qué manera se buscó dar respuesta a los objetivos planteados, así como también garantizar la rigurosidad y coherencia interna del trabajo.

3.1 Tipo de estudio realizado

La investigación se enmarca en un *enfoque cualitativo*, en tanto su propósito central consiste en indagar y comprender las concepciones de profesores de nivel secundario en relación con las prácticas del docente de Educación Especial en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Este enfoque resulta pertinente porque privilegia la interpretación de los significados que los actores sociales otorgan a sus prácticas, experiencias y discursos, en lugar de la cuantificación de variables o la búsqueda de generalizaciones estadísticas.

En palabras de Navarrete (2004), la investigación cualitativa se inscribe en un *encuadre interpretativo*, desde el cual se propone “el análisis de los fenómenos sociales dentro de la concepción fenomenológica, es decir, en su medio natural, en el propio mundo en que se presenta, por lo que las teorías emergen de estos datos observados” (p. 287).

De este modo, el interés no está puesto en comprobar hipótesis preestablecidas, sino en construir comprensiones a partir de los relatos y significados expresados por los propios docentes.

El mismo autor sostiene que la investigación cualitativa desarrolla una visión holística de la realidad, entendida como una totalidad dinámica. Este proceso, implica que cada instancia de interpretación supone alcanzar un nivel mayor de profundidad y de comprensión respecto de los fenómenos estudiados (Navarrete, 2004).

Desde esta perspectiva, consideramos que la complejidad de los procesos de inclusión educativa exige justamente esta mirada holística, capaz de capturar las múltiples dimensiones, tensiones y significaciones que atraviesan las prácticas docentes en contextos escolares diversos.

Tal como plantean Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), “la investigación cualitativa se caracteriza por estudiar la realidad en su contexto natural e interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que las personas les otorgan” (p. 32). Esta definición resulta particularmente pertinente para el presente trabajo, en tanto nos interesa develar cómo los profesores de la EPD N° 1 Albert Einstein significan sus prácticas y concepciones en torno a la inclusión.

3. 2. Sujetos de investigación

Los sujetos de investigación estuvieron conformados por un grupo de 5 profesores disciplinares (Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Música) de nivel secundario de la EPD N° 1 Albert Einstein ubicada en la ciudad capital de la provincia de San Luis.

La selección de los participantes se realizó mediante un *muestreo intencional*, técnica propia de la investigación cualitativa, que permite elegir a los informantes en función de criterios de pertinencia y relevancia para el objeto de estudio (Patton, 1990).

En este caso, se establecieron dos criterios centrales:

1. Haber tenido experiencias vinculadas con prácticas inclusivas en el nivel secundario.
2. Manifestar interés y disposición para participar en la investigación.

De esta manera la muestra quedó conformada por 5 profesores de las siguientes áreas curriculares: Matemática (Profesor 1), Lengua (Profesor 2), Ciencias Naturales (Profesor 3) Ciencias Sociales (Profesor 4) y Música (Profesor 5)

Este recorte responde al interés de trabajar con profesores que puedan aportar reflexiones situadas y fundamentadas en experiencias concretas de inclusión, lo cual contribuye a obtener una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno.

Asimismo, cabe señalar que la decisión de trabajar con un número reducido de participantes no constituye una limitación, sino una característica propia de la investigación cualitativa, que privilegia la profundidad y riqueza del análisis por sobre la cantidad de casos.

3.3. Instrumento de generación de la información

El instrumento de generación de la información fue la *entrevista en profundidad*, recurso que permite acceder a las percepciones, concepciones y experiencias de los docentes en torno al objeto de estudio.

Denzin y Lincoln (2005) la definen como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643). En este sentido, la entrevista no debe ser entendida simplemente como un mecanismo de obtención de datos, sino como un proceso de interacción y comunicación, a través del cual emergen significados y se construyen relatos que reflejan la visión del mundo de los participantes.

Dado que el propósito central de esta investigación es indagar en las concepciones de los profesores, la entrevista se presenta como la técnica más adecuada, ya que posibilita el acceso a discursos subjetivos que de otro modo serían difíciles de captar.

Para el desarrollo del estudio se realizaron *entrevistas semiestructuradas en profundidad*, modalidad que permite partir de una guía orientadora y, al mismo tiempo, otorgar la flexibilidad necesaria para adaptar las preguntas a cada participante (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013). La guía utilizada buscó indagar en las experiencias de los profesores respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula, explorando si habían trabajado previamente con quienes presentan esta condición y cómo se habían desarrollado esas experiencias. Asimismo, se procuró conocer si dichos procesos fueron llevados a cabo de manera individual o junto a otros docentes, y particularmente, cómo describían las tareas del Docente de Apoyo a la inclusión en esos contextos. Finalmente, la entrevista contempló la reflexión sobre las condiciones necesarias para favorecer procesos de inclusión adecuados, permitiendo que cada profesor ampliara y profundizara en aquellos aspectos que considerara relevantes.

3.4. Metodología de análisis e interpretación de la información

En relación con el análisis de la información, Spradley (1980) lo define como “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (p. 70).

En este trabajo, el análisis de las entrevistas se realizó siguiendo la propuesta de Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles y Herrera Torres (2005), quienes describen tres momentos fundamentales:

1. Reducción de datos: implica la fragmentación inicial de la información mediante la separación de unidades de contenido, la identificación y clasificación de elementos, así como la síntesis y agrupamiento de la información relevante.
2. Disposición y organización: consiste en ordenar y estructurar los datos obtenidos a través de diferentes herramientas como gráficos, diagramas, matrices o tablas de doble entrada, lo cual permite visualizar relaciones y patrones emergentes.
3. Obtención de resultados y verificación: comprende la descripción detallada de los datos textuales y la aplicación de estrategias de validación, tales como la presencia prolongada en el campo, la triangulación, el contraste con los participantes y la comprobación de la coherencia estructural del análisis.

En la práctica, la información obtenida a partir de las entrevistas fue sistematizada en cuadros de análisis que facilitaron la identificación de temas recurrentes y la detección de relaciones entre los diferentes relatos de los profesores. Este proceso permitió construir *categorías analíticas* que orientaron la interpretación de los hallazgos.

Finalmente, se establecieron dos categorías de análisis, cada una con sus respectivas subcategorías, las cuales nos permitieron ir desentrañando las concepciones que los profesores de la EPD N° 1 Albert Einstein portan.

1. Concepciones acerca de la tarea del Docente de Apoyo a la inclusión al interior del aula.
2. Concepciones respecto del trabajo en conjunto.

Estas categorías, lejos de ser cerradas, funcionaron como ejes de análisis flexibles que posibilitaron organizar la información y, al mismo tiempo, dar cuenta de las concepciones construidas por profesores del nivel secundario de la Escuela Pública Digital “Albert Einstein” respecto de las prácticas del profesor de educación especial, en dicho proceso.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

En el presente capítulo nos abocamos al *análisis de la información* procurando dar respuesta a los objetivos planteados. Dicho análisis consistió en la transcripción de las entrevistas grabadas, haciendo una lectura en profundidad de los relatos de los profesores. A partir de esto emergieron las categorías teóricas sobre las cuales se ordenó la información obtenida que luego fue analizada con los aportes teóricos que sustentan este estudio.

Antes de iniciar el análisis, queremos aclarar que a fin de adoptar un criterio que nos permita identificar a quienes participaron de este estudio y evitar confusiones en la manera de nombrarlos, establecimos el término “profesores” para referirnos a los docentes responsables de las asignaturas y docente de apoyo a la inclusión para el Profesor de Educación Especial.

La primera categoría refiere a las concepciones elaboradas por los profesores disciplinares respecto de la tarea específica del docente de apoyo a la inclusión en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario.

La segunda categoría refiere a las concepciones en torno al trabajo entre el profesor disciplinar y el docente de apoyo a la inclusión. En esta categoría se analizan las barreras y facilitadores que los profesores disciplinares han construido sobre lo que implica el trabajo de manera conjunta con el docente de apoyo en el proceso de inclusión. Profundiza sobre la manera en la que ellos piensan que debe ser elaborada la planificación, las actividades concretas e incluso, cómo es el trabajo dentro del aula cuando se encuentran dos profesionales de la educación involucrados en la inclusión de estudiantes con discapacidad, haciendo foco en el análisis de los factores que actúan como barreras y también de los facilitadores del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario.

Desde el posicionamiento que asumimos en este estudio, entendemos la educación inclusiva como aquellas acciones y prácticas que forman parte de la propuesta educativa de la institución para responder a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos que están en una situación más vulnerable.

Antes de adentrarnos en el análisis de las categorías, queremos señalar algunos aspectos vinculados a las concepciones que se sustentan desde el proyecto educativo de esta institución,

teniendo en cuenta que sin lugar a dudas el contexto institucional es el que mayores desafíos representa, en tanto espacio desde donde debe abordarse el proceso que conduce al logro de escuelas inclusivas.

En este sentido, observamos que las mismas están ligadas a una postura más vinculada con la integración, en tanto consideran que la misma está dirigida a los estudiantes que poseen CUD², considerando además que para garantizar la misma deben asistir a la institución acompañados de un docente de apoyo, tarea a cargo del docente de Educación Especial, como puede apreciarse en el siguiente testimonio:

Yo creo que se nota la diferencia cuando estos chicos están sin docente integradora y quedan más al pasar del tiempo, al esperar que uno pueda adaptarles desde la ignorancia, a esperar que los papas puedan entender que necesita de más trabajo, porque por ahí sin las docentes integradora los papás no llegan a entender entonces, creen que la escuela va a poder por sí sola y no sé si es el lugar. (Profesor 3)

Estas concepciones que atraviesan la cultura institucional, sin lugar a dudas, condicionan las prácticas que despliegan los profesores y la manera en la que se posicionan frente al grupo de estudiantes a cargo. Si ese posicionamiento se ubica más en el paradigma de la integración, es probable que sus prácticas de enseñanza no se modifiquen significativamente ya que parten del supuesto de que todos los alumnos estudian y aprenden de la misma manera, y ahí la tarea del docente de apoyo se dirige a lograr que el estudiante con discapacidad se adapte a ese estilo de enseñanza, realizando las modificaciones que considere necesarias en la planificación que su colega le brinda. Por otro lado, si las prácticas educativas se enfocan desde un paradigma más inclusivo, quizás pueda llegar a ver al docente de apoyo como un par que le brinda herramientas para que los contenidos y actividades puedan beneficiar a todos los estudiantes teniendo en cuenta la atención a la diversidad presente en el aula.

² Certificado Único de Discapacidad. Documento que certifica la discapacidad de la persona y le permite acceder a derechos y prestaciones que brinda el Estado.

4.1. Acerca de la tarea del docente de apoyo a la inclusión.

En esta primera categoría nos centraremos en el análisis de las concepciones que enmarcan las prácticas que llevan a cabo profesores de nivel secundario de la EPD N° 1 “Albert Einstein”, en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad acompañados por un profesional de educación especial como Docente de Apoyo a la Inclusión, quien realiza una prestación de apoyo a través de una obra social.

Al momento de organizar el proceso de enseñanza, la planificación es la herramienta fundamental para guiar y acompañar dicho proceso, en tanto instancia en la que se toman decisiones respecto del qué enseñar, cuándo, cómo y con qué recursos, basándose en criterios pedagógicos claros evitando de esta manera las improvisaciones.

Siguiendo con los lineamientos teóricos de este trabajo en relación a la corresponsabilidad que les asiste a los docentes que intervienen en la inclusión de estudiantes con discapacidad, entendemos que la misma debería ser construida de manera conjunta atendiendo a las necesidades educativas de los estudiantes y respetando la diversidad presente en las aulas.

En las entrevistas realizadas los profesores nos comentan que su modo de planificación y trabajo con el docente de apoyo es mediante un protocolo instituido dentro de la escuela, en el cual se establece que el profesor de área es el responsable de elaborar la planificación y sobre ella el docente de apoyo realiza los ajustes para un determinado estudiante. Esto implica que existe una planificación pensada y elaborada y sobre esa, el docente de apoyo realiza las modificaciones pertinentes para ese estudiante que acompaña. De esta manera se hace una planificación paralela pensada para un caso en particular. Compartimos a continuación el testimonio de un docente que relata cómo se lleva adelante esta tarea de planificación:

En nuestra escuela hay un protocolo de trabajo, al docente integrador se le envía esa planificación que se va a trabajar con el estudiante con anticipación, luego el docente integrador hace la devolución al docente del área y bueno ahí se van pautando las actividades, las estrategias y cómo se va a trabajar el tema o cómo se va a trabajar dentro del aula. (Profesor 1)

Lo primero que notamos al respecto de este modo de trabajo es la rigidez, teniendo en cuenta que se parte de un protocolo de trabajo establecido como práctica institucional. El mismo

remite a un procedimiento estandarizado en el cual se describen paso a paso cómo realizar la planificación, es decir que se parte de una planificación armada, terminada, que es enviada al docente de apoyo para que realice los ajustes o adaptaciones en función de las necesidades de un estudiante en particular.

Este protocolo deja de lado la comunicación y el intercambio tan necesarios entre los docentes, lo que genera un empobrecimiento en la construcción colectiva de saberes y en la posibilidad de enriquecer las prácticas pedagógicas a partir del diálogo. Asimismo, restringe las posibilidades de flexibilizar las actividades de la propuesta, ya que impide repensar de manera conjunta los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la selección de recursos, las dinámicas de trabajo y, en última instancia, los modos de evaluar. En este sentido, la ausencia de instancias de intercambio no solo limita la creatividad y la innovación didáctica, sino que también obstaculiza la posibilidad de realizar ajustes pertinentes a las necesidades y características de los estudiantes, aspecto clave para avanzar hacia una enseñanza inclusiva y situada, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

El protocolo nos hablaba netamente de la actividad, nosotros nunca supimos cómo era la relación, qué decir, qué no decir. Eso nos pasa con todos los chicos, porque por ahí nosotros vamos cursando con otros chicos que no tienen supuestamente ninguna dificultad, y de repente son chicos que son violentados en la casa, y capaz que, si uno habla en voz alta les caía mal y se bloqueaban y uno se entera con el tiempo de esas condiciones culturales y sociales que están viviendo los chicos, y eso queda fuera del protocolo. (Profesor 3)

Este testimonio retoma lo señalado anteriormente respecto de los ajustes de la propuesta educativa centrados exclusivamente en los aspectos curriculares. Sin embargo, en dicho enfoque quedan desatendidos otros elementos fundamentales, como las condiciones familiares y sociales de los estudiantes, así como los factores emocionales que inciden de manera directa en los procesos de aprendizaje. En este sentido, se invisibiliza información valiosa que el docente de apoyo a la inclusión suele disponer, precisamente por su rol de nexo entre la institución y la familia, lo que limitaría la posibilidad de construir intervenciones pedagógicas más integrales y contextualizadas.

Por otro lado, los ajustes se realizan pensando en un estudiante específico, dejando de lado que otros estudiantes también pueden necesitar apoyos o ayudas de algún tipo porque están

atravesando alguna situación de vulnerabilidad que queda por fuera de ese “protocolo”, como puede verse en el siguiente testimonio

Porque por ahí nosotros vamos cursando con otros chicos que no tienen supuestamente ninguna dificultad, y de repente son chicos que son violentados en la casa, y capaz que, si uno habla en vos alta les caía mal y se bloqueaban y uno se entera con el tiempo de esas condiciones culturales y sociales que están viviendo los chicos, y eso queda fuera del protocolo. (Profesor 3)

El protocolo se presenta como algo rígido, individualizado y fijo, sin considerar la corresponsabilidad de los profesores en la planificación; es un documento que va de un docente a otro y vuelve, destinado a un estudiante con discapacidad. No parece haber una instancia previa de trabajo colaborativo y enfocado a atender a la diversidad presente en el aula, sino que se centra en realizar los ajustes en las actividades y estrategias de intervención, siempre pensando en un estudiante particular.

Podríamos inferir que las políticas institucionales llevadas adelante se sustentan en la concepción de que la inclusión se centra en un estudiante con discapacidad (que debe estar diagnosticado clínicamente) dejando de lado otros casos y entendiendo que el docente de apoyo está allí exclusivamente para encargarse de ese estudiante, lejos de ser visto como corresponsable en el trabajo de atención a la diversidad.

Las prácticas que realiza una institución siempre se basan en los fines que la misma persigue, y, si entendemos que la finalidad principal de una escuela es educar a todos los estudiantes, sería importante poder pensar en la figura del docente de educación especial como un apoyo dentro del aula para atender a lo que es común dentro de los grupos, es decir, la diversidad como condición inherente a todos los sujetos. Desde esta perspectiva se entiende que, no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, y es allí donde los docentes debemos poder trabajar en equipo para elaborar una planificación abierta, diversa y flexible que nos permita responder a las necesidades de todos y cada uno de ellos.

Tal como lo señalamos anteriormente, acompañar la trayectoria educativa de estudiantes con discapacidad que transitan procesos de inclusión educativa en el nivel secundario, conlleva necesariamente cambios tanto en las culturas como en las prácticas y políticas institucionales.

En este sentido nos abocamos en los párrafos siguientes a analizar y reflexionar en torno al modo en que los profesores reciben a los estudiantes cuando ingresan, qué importante es esa bienvenida y primer acercamiento. Esto sin dudas estará determinado por la capacidad que el profesor siente que tiene para acoger a quienes ingresan, lo cual, como ya dijimos, está relacionada con sus concepciones en relación a las posibilidades del estudiante de estar en esta escuela.

Cuando las concepciones que el docente sostiene acerca del estudiante con discapacidad lo ubican como un alumno más dentro del grupo, su intervención tenderá a integrarlo en las dinámicas del aula del mismo modo que al resto de sus compañeros. En cambio, cuando el docente lo concibe como “el distinto” o “el diferente”, es probable que delegue en el profesor de apoyo la responsabilidad de favorecer su participación y su sentido de pertenencia al grupo clase.

Un ejemplo de ese sentir en el primer encuentro podemos verlo reflejado en el siguiente testimonio:

En realidad, para mí fue totalmente nuevo, por ahí con algunas patologías, un poco de desconocimiento, lo cual fue subsanado con la ayuda de las integradoras, que han estado acompañando a los chicos a lo largo de su transcurso durante el nivel secundario. Así que ha sido mucho, porque uno por ahí posee el conocimiento específico del área y las integradoras han ido ayudando, obviamente a través de sus adaptaciones y de su acompañamiento. No solamente para el estudiante sino muchas veces para los docentes, pudiéndonos sacar dudas, y colaborando desde la parte del conocimiento que uno tiene desde el área de docentes especiales, para poder subsanar ese tipo de situaciones que por ahí se presentan. (Profesor 1)

En este fragmento encontramos varios puntos de análisis. En primer lugar, por el hecho de que muchos profesores no han trabajado nunca con estudiantes con discapacidad, puede suceder que no se sientan capacitados para hacerlo y que aparezca entonces la figura del docente de apoyo como el encargado de “subsanan” las situaciones que escapan a las posibilidades de control del profesor a cargo.

En este relato la profesora se resguarda mucho en su formación específica, sin tener en cuenta habilidades sociales, de contención y apoyo que los docentes realizan día a día con el grupo general, pero que se ponen en duda cuando aparece un estudiante con discapacidad.

Otro punto interesante de analizar es esta concepción de que el docente de Educación Especial también puede colaborar con el profesor a cargo respondiendo las dudas que puedan surgir, aportando desde la mirada específica de cada profesional para elaborar propuestas más diversas, aparece aquí la incipiente idea de que ambos profesionales están allí presentes para atender a todo el grupo y no para centrarse en un solo estudiante.

Las prácticas que los profesores desarrollan dentro del aula para trabajar con estos estudiantes se sustentan en las concepciones que construyeron en torno a la discapacidad las cuales en general responden a los modelos que hegemonícamente atravesaron el campo de la Educación Especial que colocan la mirada en el sujeto con discapacidad como portador de un déficit.

Para ilustrarlo mejor, veamos el siguiente relato:

Yo creo que se nota la diferencia cuando estos chicos están sin docente integradora y quedan más al pasar del tiempo, al esperar que uno pueda adaptarles desde la ignorancia, a esperar que los papás puedan entender que necesita de más trabajo, porque por ahí sin las docentes integradora los papás no llegan a entender entonces, creen que la escuela va a poder por sí sola y no sé si es el lugar. (Profesor 3)

Para empezar, hace referencia a que sin la docente de apoyo el estudiante “se queda”, podríamos pensar que esto significa para ella que el estudiante se atrasa en relación al ritmo de aprendizaje de sus compañeros porque no tiene nadie que lo acompañe.

Luego mencionan las adaptaciones considerando que no tiene el conocimiento que se requiere para poder elaborarlas, y que puede intentarlo desde la ignorancia, pero cabe preguntarse aquí ¿Qué es lo que ignora? Como ya mencionamos, las adaptaciones se realizan en función de las características de aprendizaje del sujeto, por lo cual, teniendo los conocimientos específicos de su área y conociendo al estudiante, podría llegar a realizar las modificaciones necesarias, sin depender completamente de la docente de Educación Especial.

Sin embargo, la concepción que comúnmente construyen los profesores deja en evidencia que no se sienten capacitados para realizar dichas modificaciones y esto se debe, principalmente, a que están pensando en un sujeto particular y no en la diversidad presente en el aula. Con esto queremos retomar la idea de que resulta imprescindible pensar la planificación contemplando

distintas maneras de acceso al conocimiento, y desde este lugar, poner al docente de apoyo como corresponsable de esta tarea, pensando en atender a la diversidad y heterogeneidad del grupo.

También menciona a los padres, dando a entender que otra de las funciones del docente de apoyo es ser mediador entre la institución y las familias, orientando los apoyos y acompañando en las decisiones respecto de las opciones al momento de elegir una propuesta educativa que responda a las necesidades de este estudiante.

Al centrarnos en las prácticas de enseñanza, en este marco de la educación inclusiva, es preciso establecer la responsabilidad que le asiste tanto a quien está a cargo de un curso o materia como a quién ejerce la tarea de apoyo a la inclusión.

En relación a este último, Lovari (2019) refiere que el profesor de Educación Especial debería intervenir al menos en tres niveles:

1) Intervención que promueva la relación del docente a cargo del aula con el niño. Propiciar la comunicación entre el niño y el maestro de grado. Que le pregunte cosas, como a sus compañeros; que le ponga límites, si fuera necesario, como a los demás; que lo haga participar como a cualquier otro par.

2) Intervención que favorezca la relación con los pares. Propiciar en las actividades del aula y también en los recreos, así como sugerir actividades a nivel institucional.

3) Intervención relativa a las tareas del aula, adaptaciones de contenidos si fuera necesario, adaptaciones comunicativas utilizando como marco la filosofía de la comunicación total (fotos, dibujos, pictogramas, lenguaje escrito, habla, etc.) (p. 53)

Desde esta perspectiva, la tarea del docente de apoyo no se centra únicamente en el aula, desarrollando actividades específicas para determinado estudiante, sino que comprende otros aspectos relacionados con el establecimiento de vínculos tanto entre docentes como con el grupo de pares y también con las familias.

Si tenemos en cuenta los principios teóricos sobre los que se basa este trabajo, la inclusión no depende únicamente del desempeño del docente de Educación Especial, sino que va más allá de las acciones individuales. La inclusión debe ser transversal a toda la vida institucional, debe ser

encarnada por cada uno de los miembros del establecimiento. Por eso es importante que el docente de apoyo pueda intervenir en distintos ámbitos y niveles del sistema escolar, buscando aunar criterios inclusivos que sean compartidos por quienes día a día se encargan de acompañar a todos los estudiantes que ingresan y permanecen en las aulas.

Si bien desde los postulados teóricos se invita a correr el foco de atención del estudiante, por lo general su tarea suele centrarse fundamentalmente en el trabajo individualizado, acompañando a los estudiantes que transitan proceso de inclusión en la realización de las actividades dentro del aula.

Así por ejemplo los docentes entrevistados refieren que una de sus tareas es precisamente la adaptación o acceso a las actividades propuestas por el profesor tal como podemos ver en el siguiente relato:

Y generalmente el rol es poder acompañar a ese estudiante brindándole las herramientas que por ahí el docente no puede prestar en el momento inmediato ya que está en una agrupación, donde tenés muchos estudiantes, entonces poder darle el acceso a esas actividades que brinda el docente, poder acompañarlo brindándole ese acceso. (Profesor 1)

Aquí se está refiriendo puntualmente al acompañamiento para poder brindarle acceso a las actividades. Podría pensarse en la escena áulica en la que el profesor a cargo explica la tarea y el docente de apoyo, situado junto al estudiante, corrobora que haya entendido y, en el caso de ser necesario, brinda otras maneras de acceso a ese contenido. Su trabajo se focaliza en un estudiante determinado al cual se le explica el contenido de diversas maneras a los fines de que pueda realizar la actividad propuesta.

La accesibilidad académica según Borsani (2018) hace referencia al grado en que las personas pueden utilizar un objeto (en este caso estaríamos hablando de actividades y contenidos escolares) sin importar sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Esto está contemplado en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA³)

³ «[...] un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje». En: <http://www.cast.org/udl/faq/index.html>

Si nos posicionamos desde el paradigma de la inclusión quizás sería interesante presentar desde el primer momento un contenido de diversas maneras, ya que muchas veces estas modificaciones resultan beneficiosas no sólo para el estudiante a quien está dirigida, sino que también ofrece una oportunidad a sus compañeros de acceder de otras maneras a un mismo tema.

Por otra parte, inferimos que los docentes se sienten más tranquilos y con confianza en este proceso cuando cuentan con el acompañamiento tanto de la docente de apoyo, como de la familia, teniendo en cuenta el siguiente testimonio:

Cuando los chicos y chicas tienen un trabajo de acompañamiento con una maestra integradora es otro mundo. Y cuando tienen un acompañamiento familiar también, eso se nota inmediatamente cuando hay un acompañamiento de la familia, uno lo nota inmediatamente porque son chicos que son incentivados constantemente y lo ves, y van y avanzan con sus compañeros y compañeras como si nada. (Profesor 5)

Se hace notoria la importancia del acompañamiento e incentivo de la familia hacia el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, destacando que este apoyo tiene como resultado el avance del mismo a la par que sus compañeros.

El “acompañar” conlleva la ayuda para que un proyecto pueda ver la luz o evolucionar, compartiendo conocimientos y el saber-hacer para lograr mayor autonomía en las personas implicadas, sin embargo, en este caso refiere exclusivamente al trabajo con el estudiante, lo cual puede resultar necesario en determinadas instancias del proceso de aprendizaje, pero se vuelve excluyente cuando se centra en el alumno.

Retomando el relato de la docente es interesante la expresión que utiliza para referirse al progreso en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad: “avanza como si nada”. Inferimos que una posible traducción de esta expresión sería: “avanza como si no tuviera discapacidad”, asumiendo en tal caso que todos los estudiantes lo hacen al mismo ritmo, y que el trabajo de las familias y la docente de apoyo logra que esa discapacidad no se note en cuanto al ritmo de aprendizaje. Claro que esto no está explícito de manera consciente, sino más bien responde a aquellas concepciones e ideas tradicionales que nos hacían creer que todos conocemos y aprendemos de la misma manera y al mismo tiempo, ideas éstas que aún se notan muy enraizadas en los profesores.

De las entrevistas realizadas se observa que las concepciones que los profesores tienen en cuanto al acompañamiento cobran diferentes significados. En algunos casos se centran en aspectos vinculados con la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir que lo que se espera del profesor de apoyo es que pueda realizar las adaptaciones o ajustes necesarios en el contenido para que el estudiante pueda trabajar. Su responsabilidad también radica en elegir el material y, sobre todo, decidir hasta dónde se puede llegar a nivel académico. En este sentido el trabajo del docente se reduce únicamente al hecho de brindar acceso y adaptación al contenido.

Las adaptaciones curriculares pueden definirse como las modificaciones que se realizan en la propuesta educativa con el propósito de atender las diferencias individuales presentes en las aulas. Estas pueden implicar desde ajustes poco significativos del currículum hasta modificaciones más profundas, y pueden ser de carácter transitorio o permanente, según las necesidades de los estudiantes.

En este sentido, el Ministerio de Educación de la Nación (2009) sostiene que “la inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que implica la exigencia de un currículum común con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares para atender las diferencias y las particularidades de cada estudiante. Ese currículum procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Y, en un sentido amplio, las adaptaciones curriculares son parte de la tarea diaria de cualquier docente” (Anexo I, p. 46). Asimismo, el mismo documento refuerza que “la inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que implica la exigencia de un currículum común con la posibilidad de desarrollar adaptaciones curriculares. Ese currículum procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (Anexo I, p. 46).

Estas concepciones se encuentran más ligadas a los principios de la integración educativa que a los postulados de la educación inclusiva, en tanto hacen hincapié en que el estudiante pueda acomodarse a la propuesta curricular previamente establecida.

Otro ejemplo de las concepciones acerca de esta manera de entender el acompañamiento puede verse reflejado en el siguiente fragmento:

Generalmente es ese acompañamiento, obviamente que uno tiene otro tipo de estructura de trabajo en lo que tiene que ver con planificación, y por ahí lo que, en mi caso, en mi

área específica cuesta mucho, es la claridad en los objetivos. Entonces por ahí, el tema de trabajar esa planificación que uno le brinda al docente de educación especial para que pueda adaptar, que por ahí fuese un poquito más clara. (Profesor 1)

Puede observarse que es la claridad en los objetivos lo que preocupa al profesor. En este sentido comparte la planificación con el docente para que pueda ser ajustada, resaltando siempre la importancia de que los objetivos estén claros.

Notamos que no se piensa de entrada en realizar un trabajo en conjunto sobre la propuesta de los contenidos y clases, sino que la misma es elaborada por el docente y luego “brindada” al profesor de apoyo (tal como lo establece el protocolo de la institución) con la única finalidad de que realice las adaptaciones o ajustes que considere necesarios, pensando sólo en un estudiante particular y remarcando que, más allá de cualquier modificación que se pueda hacer, se respeten los objetivos como condición para acreditar aprendizajes.

Siguiendo en esta misma línea de pensamiento, se observa que se deposita en el docente de apoyo la responsabilidad de tener que establecer o hacer el recorte de contenidos y objetivos de la asignatura, sin tener la formación específica en la disciplina, lo cual hace que no siempre esta adaptación pueda resultar significativa.

Se espera también que, además de realizar las adaptaciones correspondientes en base a los contenidos y objetivos determinados para una materia, pueda definir y establecer los temas y hasta dónde los mismos pueden ser abordados por el estudiante, como se expresa en el siguiente relato:

Y lo que sí la integradora me decía bueno, a ver, estos son los temas, él puede llegar hasta este nivel podemos avanzar, pero ya estas otras cosas no, entonces ella como que iba marcando (Profesor 4)

Por otro lado, como establecimos más arriba, el profesor a cargo de la materia espera que el docente de apoyo le marque el camino, estableciendo el comienzo y el final del recorrido que el estudiante puede hacer de su materia. Como un “techo” preestablecido que nos determina hasta qué parte de la materia va a poder llegar el estudiante.

Cabría preguntarse cómo se establece ese punto de llegada, bajo qué criterios, por qué se marca como algo fijo y determinado (quizás por un diagnóstico) sin tener en cuenta que el

aprendizaje es un proceso que avanza y se desarrolla junto y a la par del estudiante. Que nuestras habilidades como docentes pueden despertar motivaciones superadoras que lleven al estudiante a instancias donde pensábamos que quizás no podíamos llegar.

En síntesis, tal como lo expresa esta docente:

Porque en muchos casos se da que a mí me ha pasado con docentes integradoras, de que la integradora como busca trabajar de forma particular, termina haciendo como un aula paralela. (Profesor 1)

De lo señalado hasta el momento emerge como idea fuerte que es al docente de apoyo a quien le corresponde realizar una propuesta que, en muchos casos, dado las adaptaciones y ajustes que necesita, termina siendo diferente a lo establecido por el profesor. Se genera así una planificación paralela que incluye la búsqueda de material, de actividades y recursos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.

La mayoría de los profesores, coinciden al momento de señalar que le corresponde al docente de Educación Especial, realizar diferentes tareas siempre orientadas al trabajo personalizado con el estudiante. Así, por ejemplo, es quien se responsabiliza de diseñar las actividades según cada contenido proponiendo estrategias de acceso a los mismos. También asume la tarea de explicar una consigna de diversas maneras para asegurarse de que el estudiante entienda lo que debe hacer.

De esta manera lo expresan:

Fue fundamental el trabajo de la integradora, ella buscó qué, con qué imágenes, cómo llevarlo, cómo hacer, con qué ejemplos, para que él llegara a la idea, y bueno, después, a la hora de evaluar fue todo oral, pero vos te dabas cuenta que el chico entendió los conceptos, los pudo relacionar, pudo llegar a un buen puerto. (Profesor 4)

Observamos además algunas tensiones respecto de lo que conllevan ajustes en las actividades, sobre todo cuando las mismas implican un recorte en el nivel de complejidad del contenido, dado que esto provoca en el profesor un cierto temor a que su materia pierda significación, como puede verse en el siguiente relato:

Por ahí nos cuesta mucho a los docentes el poder bajar al nivel que se requiera para poder hacer esas adaptaciones, pero siempre en general acompañado por el docente integrador, eso se ha ido subsanando, acomodando, y pudiendo hacer las adaptaciones que se requiere. (Profesor 1)

La concepción que subyace en este relato acerca de las adaptaciones está relacionada con un recorte del contenido y, si bien en algunos casos se requiere que el mismo se presente de manera más concreta o con un grado menor de complejidad para que el estudiante tenga acceso al mismo, podemos afirmar que no siempre es así. Muchas veces se trata de encontrar diversas maneras de acceder a un mismo conocimiento, o quizás, empezar por algo más concreto que se va complejizando más adelante. O incluso, pensar en la planificación multinivel, que considera que un mismo contenido puede presentarse persiguiendo diversos objetivos.

Otro aspecto que resulta muy significativo para analizar en el fragmento presentado es el uso del término “subsana”. El diccionario de la Real Academia Española define el término como: “Reparar o remediar un defecto.” Esto nos ubica de lleno en el modelo médico y en el concepto de “Integración” que, sin que sea necesario volver a definir conceptualmente estos términos explicados en el marco teórico de este trabajo, remiten a la tarea del docente de apoyo a la inclusión como el responsable de reparar/remediar/mejorar/ocultar eso que es diferente y que no le permite al estudiante ser parte o aprender a la par de sus compañeros.

Otra de las tareas que los profesores entrevistados asignan al docente de apoyo está vinculada a lograr que el estudiante se sienta parte del grupo:

Lo que yo espero de un docente integrador comúnmente es ese acompañamiento y que colabore con ayudar a integrar al estudiante al aula, al grupo, que pueda hacer que el chico también se sienta cómodo (Profesora 1)

Se remarca mucho la importancia de estar, hacer presencia y acompañar a ese estudiante a generar vínculos significativos con sus pares, pero también, y esto no es un dato menor, lograr que se sienta cómodo dentro del aula. Es decir, que se considera que además de dar acceso a los contenidos y actividades, debe también brindar herramientas de socialización a los fines de lograr que se sienta parte del grupo total.

Entonces ya no hablamos únicamente de estrategias pedagógicas, sino que se agregan ahora estrategias de socialización que se esperan que el docente de apoyo pueda desplegar en el aula a los fines de que el grupo total acepte a este estudiante como uno más.

Puede ocurrir también que el docente de apoyo realice su trabajo fuera de la escuela, por ejemplo, en clases particulares a contra turno, con el fin de anticipar y reforzar los contenidos escolares. Es decir que no necesariamente debe estar en el aula a la par del estudiante, siempre que se los acompañe en el abordaje de los contenidos dentro o fuera del aula, como lo relata el siguiente testimonio:

No sé si en el aula, porque en realidad ha habido varios casos, algunas veces iban netamente al aula siempre, algunas veces el acompañamiento era en la casa y en el aula se notaba que había habido un trabajo, se notaba que uno podía seguir esa actividad, que podía interactuar. (Profesora 3)

Se evidencia en este punto la importancia que le otorgan los profesores al trabajo por parte del docente de Educación Especial en espacios extra escolares brindando apoyo para profundizar en el abordaje de los contenidos, llegando a mencionar que puede interactuar con el estudiante gracias a esa labor que existe por fuera de la escuela.

Así es como los profesores dan cuenta de la tarea del docente de apoyo, aunque no esté presente físicamente en el aula. Esto les brinda mayor confianza al momento de llevar adelante las actividades y trabajar con el estudiante, sabiendo que son contenidos a los que él accedió previamente.

En síntesis, se observan tensiones significativas en las concepciones que poseen los profesores en torno a la tarea del docente de educación especial en el nivel secundario. Por un lado, valoran de manera positiva su presencia, ya que lo conciben como responsable de brindar herramientas que faciliten el acceso al conocimiento, acompañando al estudiante para que pueda comprender y realizar las actividades propuestas. Este acompañamiento incluye no sólo aspectos académicos, sino también estrategias de socialización que permiten que el estudiante se sienta parte del grupo y desarrolle vínculos significativos con sus pares.

Por otro lado, los profesores identifican como un aspecto problemático que, inevitablemente, se genere un trabajo paralelo entre el estudiante con discapacidad y la docente de apoyo. Esta situación surge porque la tarea del docente de apoyo es concebida mayormente en función de un estudiante particular, lo que limita la atención a la diversidad del aula y reduce la posibilidad de un trabajo colaborativo entre docentes para pensar la planificación de manera inclusiva. En consecuencia, los ajustes, aunque son necesarios, muchas veces implican recortes o modificaciones que separan la trayectoria del estudiante del grupo general, reforzando la percepción de un aprendizaje aislado y reforzando concepciones tradicionales sobre la discapacidad y el aprendizaje homogéneo.

En este marco, la tensión principal radica en la necesidad de equilibrar el acompañamiento individualizado con un enfoque inclusivo que contemple la diversidad del aula, promoviendo la corresponsabilidad de todos los docentes en la planificación y en la implementación de estrategias pedagógicas y sociales que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes.

4.2. Respeto del trabajo entre el Profesor Disciplinar y el Docente de Apoyo

En esta categoría pretendemos reflejar las concepciones que los 5 profesores de áreas disciplinares han desarrollado en torno a lo que implica el “trabajo en conjunto”, entre el profesor y el docente de apoyo, adoptando diferentes significaciones en función de las experiencias transitadas por cada uno de ellos.

Una primera significación tiene que ver con el trabajo colaborativo, cuya dinámica sostienen los profesores, implica acciones dentro y fuera del aula y requiere del aporte de ambos docentes. También, involucra coordinar el trabajo hacia metas comunes, compartir un sistema de creencias, demostrar paridad en los roles, utilizar un liderazgo distributivo y actuar en forma cooperativa (Villa, Thousand & Nevin, 2008, p. 59)

Una de las tareas que los profesores destacan cuando refieren al trabajo colaborativo se relacionan con la posibilidad o fortaleza de poder atender a las necesidades individuales de los estudiantes a partir del trabajo en equipo, del intercambio que se genera entre ambos, tanto en lo que se refiere al sujeto como a su familia. Como se puede ver en el siguiente testimonio:

Entonces si viene alguien que lo conoce y que está más cerca, por ahí yo en el montón de los chicos puedo llegar a conocerlo, pero hay otra persona que está específicamente trabajando con él, entonces me puede aportar muchísimas más cosas a mí y lo podemos ver de otra manera, entonces para mí es enriquecedor trabajarlo de esa manera. Y poder dar una devolución, poder hablarlo, poder hablar y que cada uno aporte sus conocimientos, “mira para mí este chico puede hasta acá” “no, mira fijate porque yo lo he visto, o fijate por la familia. (Profesor 2)

En este sentido resaltan la importancia del trabajo cooperativo con el docente de apoyo en varios aspectos.

En primer lugar, destacan los aportes que este brinda en relación a saberes específicos para abordar dificultades de aprendizaje que presentan algunos estudiantes, resultando “enriquecedor trabajar de esa manera”.

Se infiere en este testimonio que la responsabilidad de la enseñanza es compartida, ayudando y prestando servicios para atender a las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidad.

Señalan también como un factor que promueve el trabajo colaborativo la posibilidad de intercambio de saberes entre ambos profesionales, donde cada uno aporta desde la especificidad de su formación. Así, por ejemplo, el profesor de lengua aporta sus conocimientos específicos sobre el campo, es decir, el contenido a abordar en determinada actividad, y el docente de Educación Especial sugiere y brinda los apoyos y ajustes pertinentes para el estudiante que acompaña. Estos resultan en estrategias pedagógicas pensadas para que los estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse en el contexto educativo con el mayor grado de autonomía posible.

Otro aspecto importante para analizar que surge de las entrevistas realizadas tiene que ver con los vínculos que el docente de apoyo establece, no sólo entre el estudiante y el profesor, sino también con la familia y con el contexto en el que está inmerso el sujeto que acompaña, lo cual aporta información muy valiosa para comprender lo que sucede más allá del aula y de la escuela.

Conocer acerca del contexto social y familiar resulta muy importante en tanto puede haber factores que operan como facilitadores o bien como barreras para el aprendizaje y la participación.

Si bien se resalta la importancia del trabajo colaborativo, seguimos encontrando en los testimonios que las concepciones en torno a la tarea del docente de apoyo continúan centradas en el trabajo con un estudiante determinado. Esto puede entenderse si tenemos en cuenta que el docente de Educación Especial ingresa a la escuela para acompañar al estudiante y por lo general es contratado por la familia a partir de una obra social. Estas prácticas se dan en el marco de la Ley 24.901 de nuestro país que establece el derecho a un sistema de prestaciones básicas de atención integral para las personas con discapacidad, incluyendo las de rehabilitación, educación, terapéuticas y asistenciales. Esto les permite a las familias, a través de una obra social, contratar a una docente de Educación Especial que acompañe al estudiante durante la jornada escolar.

A partir de aquí todas las decisiones que se toman están centradas en que la docente de apoyo acompañe, asista, contenga, ayude, etc. a ese estudiante que lo necesita. Y si bien, es una de sus tareas fundamentales, no es como ya dijimos, la única.

Sin embargo, en los relatos de los profesores seguimos encontrando que ellos entienden el trabajo en conjunto desde una mirada que sigue centrada en el docente de Educación Especial como responsable del trabajo con el estudiante.

Veamos por ejemplo qué dicen en torno a la planificación:

De los contenidos, el programa y las actividades que se van a trabajar, se hacía la adaptación que corresponde, y bueno, uno lo veía antes, lo íbamos trabajando, íbamos viendo. Es un trabajo en conjunto, “mira hasta acá podemos llegar” o “no, este chico da para más, podemos poner más. (Profesor 2)

Como vemos, este trabajo en conjunto se realiza sobre una planificación previamente elaborada por los profesores. El resultado, en general, es una propuesta homogénea y poco flexible, donde no se aprecia la diversificación curricular, la cual no tiene que ver simplemente con adaptar ciertos contenidos, sino también con ampliarlos, enriquecerlos y contextualizarlos a los fines de que se vuelvan significativos y relevantes para la vida de todos los estudiantes. Una vez que esta planificación llega a manos del docente de apoyo, su función es poder orientar y realizar los ajustes

de los temas, las actividades y materiales para ese estudiante que acompaña. Se vuelve a mencionar aquí el “límite” en los contenidos que van a poder ser trabajados, pensando en un “techo” pre - establecido que delimita los contenidos y actividades que el estudiante podrá conocer y elaborar. No está claro si este límite es algo fijo, pero sí podemos decir que es algo que los profesores buscan saber con antelación.

Por otro lado, cuando se les pregunta a los profesores por el trabajo en conjunto por fuera de la planificación o de las tareas en el aula nos comentan:

Pero por eso, es un trabajo en conjunto entre la maestra integradora que trabajaba desde casa, trabajaba con el otro equipo, con los psicopedagogos que saben y entonces, trabajamos en conjunto y ahí era donde se tomaba la decisión. (Profesor 2)

Dentro de los apoyos que pueden recibir los estudiantes que transitan procesos de inclusión educativa, existe la posibilidad de que los mismos se les brinden fuera de la institución, en contra turno. En este caso el docente de apoyo también forma parte del equipo interdisciplinario que puede estar involucrado y en este sentido, sería un nexo, una conexión y transmisión entre lo que sucede fuera de la escuela y lo que pasa dentro del aula. Y es bajo esta modalidad que se toman decisiones importantes sobre la trayectoria del estudiante.

El hecho de que el docente de apoyo funcione como puente entre el contexto del estudiante y el contexto escolar es muy importante, ya que transmite información relevante para el profesor a cargo del aula. Así lo expresa el siguiente testimonio:

Hay todo un contexto, que por ahí uno no conoce, entonces creo que por ahí trabajar en conjunto es enriquecedor en ese sentido, o sea, hace que el estudiante pueda mejorar, y hace que su paso por la escuela sea lo mejor posible. (Profesor 2)

Según este relato resulta enriquecedor que la docente de apoyo pueda brindar información de lo que sucede en el contexto del estudiante fuera de la escuela, así como también comunicar lo que sucede en el trabajo con el equipo interdisciplinario. Esta transmisión hace que la profesora pueda conocer mejor lo que acontece en la vida del estudiante, lo cual favorece su trayectoria escolar.

Podríamos pensar en la docente de apoyo como aquella que va tejiendo un puente que conecta lo que sucede fuera de la escuela con lo que pasa adentro, pero además, también está dentro del aula estableciendo acuerdos entre el estudiante y el docente a cargo y a su vez, entre el estudiante y su grupo de pares. Veamos un ejemplo:

Justamente dentro de la escuela lo que se busca es integrarlos a su grupo de compañeros o sea no dejar afuera y decir trabaja sentado con su docente integradora, entonces hasta el docente integrador está dentro de esa mesa de trabajo. Y son chicos que no necesariamente tienen una acompañante o tienen alguna discapacidad particular.
(Profesor 1)

En el documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación (2009). “Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: Orientaciones 1”, se enuncian las tareas que el docente de apoyo debería desarrollar dentro del aula de manera colaborativa con los profesores a cargo del grupo, tales como:

- Ofrecer herramientas para que los apoyos sean andamiajes y no se conviertan en ayudas desproporcionadas o indebidas.
- Trabajar valores que lleven a producir prácticas inclusivas entre pares.
- Generar acciones que impliquen el trabajo colaborativo y cooperativo.

En el documento *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1* (Ministerio de Educación de la Nación, 2009) se establece que la Educación Especial debe aportar configuraciones de apoyo que permitan identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, el Docente de Apoyo trabaja de manera articulada con los profesores disciplinares, colaborando en el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan la mayor autonomía posible de los estudiantes y eviten prácticas que generen dependencia. Además, se señala la necesidad de construir una cultura escolar inclusiva, basada en el reconocimiento de la diversidad y en la participación activa de todos los actores institucionales, lo que implica transformar prácticas y estructuras para garantizar trayectorias educativas integrales. En este marco, el trabajo colaborativo, el desarrollo de redes de apoyo y la generación de entornos que valoren la pertenencia y la participación constituyen funciones centrales de la tarea de apoyo dentro del aula.

En este sentido podría decirse entonces que el docente de apoyo debe conocer y desplegar estrategias que promuevan estas instancias de intercambio, pero sería interesante pensar esto como una corresponsabilidad de todos los miembros que acompañan las trayectorias estudiantiles, y no únicamente del docente de Educación Especial, quién por lo general se encuentra junto al estudiante y esto, muchas veces, termina resultando un obstáculo o una barrera al inhibir intercambios espontáneos entre compañeros. Algo así nos expresa otra profesora en el siguiente relato:

Lo que espero es que pudiese camuflarse lo mejor posible para que el adolescente, porque es el secundario, no es la primaria, entonces el adolescente se sentía incómodo. Eso creo, porque por ahí he visto chicos muy tensos cuando llega la integradora y que después cuando no está, y lo ha ayudado desde la casa están más relajados, se sienten más a la par con sus compañeros. (Profesor 3)

Podemos ver aquí un claro ejemplo de lo expuesto arriba, donde el estudiante expresa tensión ante la presencia de la docente de apoyo en el aula. Por esto resulta importante pensar estrategias en conjunto para el grupo total que integra la clase, sin interferir demasiado en los intercambios que espontánea y naturalmente se dan entre compañeros.

Otro aspecto interesante para analizar es que la profesora expresa que sería positivo que la docente de apoyo pueda “camuflarse”, es decir, que no se note su presencia en el aula, porque según su relato, pone en evidencia al estudiante que acompaña, generando incomodidades; en este punto acordamos con Misischia (2018) cuando refiere al concepto de inclusión excluyente para describir lo que ocurre cuando se habla de “igualdad” para referir solo a la igualdad de acceso al sistema educativo, como si esto fuera suficiente para lograr trayectorias educativas significativas donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso educativo.

En este sentido, consideramos que lo que ocurre es que las políticas que fomentan la igualdad de oportunidades no son suficientes para modificar los paradigmas que rigen en las instituciones educativas, por lo tanto, no se puede hablar de equidad educativa. Este concepto de equidad educativa, es definido por Blanco (2006) de la siguiente manera: “tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos” (p. 9). Luego la autora establece tres niveles de igualdad: el primero hace referencia a

la igualdad de acceso, lo que se traduce en escuela disponibles y accesibles para la población en general; el segundo nivel se refiere a la igualdad en la oferta educativa, es decir, que todos los estudiantes tengan acceso a escuela con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos; y el último nivel se refiere a la igualdad en los resultados del aprendizaje, que se entiende como la posibilidad de los estudiantes de alcanzar los aprendizajes establecidos en la educación básica, desarrollando también las capacidades y talentos específicos de cada uno.

Nuestra Ley de Educación Nacional (26.206) establece que ninguna institución escolar puede negar el acceso a un estudiante por motivos de género, religión, discapacidad u otras condiciones. Sin embargo, aún se sostiene una mirada que concibe aulas homogéneas, donde las planificaciones no contemplan la diversidad real de los estudiantes.

Con frecuencia, se considera que hay inclusión simplemente porque hay estudiantes con discapacidad dentro del aula, en algunos casos acompañados por una MAI. No obstante, persiste la expectativa de que ese estudiante “sea uno más”, entendiendo esto como que todos realicen las mismas actividades, de la misma manera y al mismo ritmo. Cuando esto no es posible, se elabora una propuesta paralela o diferenciada solo para ese estudiante.

De este modo, se configura lo que algunos autores denominan una inclusión excluyente: el estudiante está presente físicamente en el aula, pero no se transforman las prácticas, las planificaciones ni las dinámicas institucionales para garantizar su participación plena y en igualdad de condiciones.

A partir de las entrevistas realizadas podemos inferir que hay distintas maneras de entender esta corresponsabilidad. Sucede que muchas veces, los docentes pueden sentir malestar ante la presencia del docente de apoyo en el aula, tal cual lo expresa esta docente:

Sí, y también he visto casos donde se, o sea, en el trato con colegas ¿No? Donde el colega, el docente del aula se ve como invadido por el que viene de afuera, “como que viene a evaluarme a mí”. Y no, viene a acompañar a un chico en su proceso de aprendizaje. Pero bueno, tiene que ver con estos miedos que el docente enfrenta a la hora de tener una integradora en el aula. (Profesor 4)

Encontramos aquí este sentimiento de incomodidad que puede generar el docente de apoyo en el aula, como una especie de invasión a ese espacio, como alguien que viene a evaluar, cuando en realidad como venimos diciendo, se trata de un trabajo en conjunto, de corresponsabilidad y colaboración desde distintos campos disciplinares, donde no hay un saber que valga más que otro, sino que son, o al menos deberían ser complementarios.

Al continuar indagando acerca de este trabajo colaborativo, los profesores se refieren nuevamente al abordaje de la planificación centrada en un estudiante en particular, donde el trabajo de la docente de apoyo es, nuevamente, marcar, guiar, modificar, ajustar, regular, mover, en función de las características particulares que se presentan, como podemos ver en el siguiente fragmento:

Bueno, y con la integradora lo que hacíamos era, generarle los espacios justos para que él pudiera hablar, desenvolverse y demás. Y a la vez también tratar, porque por ahí se ponía muy cerrado en una idea, y bueno tratar de hablar sin que llegara a ponerse violento, todo un tema, un desafío también. (Profesor 4)

Aparece nuevamente esta concepción de que es la docente de apoyo, a quien se nombra como “la integradora”, la encargada de generar las situaciones para que el estudiante tenga la posibilidad de participar, pero no sólo eso, sino también, debe modificar o presentar otras situaciones de aprendizaje que lo lleven a salir de algunas estructuras de pensamiento que pueden volverse muy rígidas, con el fin de que pueda ampliar su manera de pensar.

Hablar de corresponsabilidad en este trabajo en conjunto entre los docentes implica necesariamente una buena comunicación entre las partes involucradas, esta resulta fundamental para llevar adelante prácticas que busquen generar una cultura inclusiva dentro de las instituciones. La manera en la que se establece ese intercambio, el lugar donde se realiza, los términos que se utilizan, y la importancia que se le otorga a esta práctica ha de resultar constitutiva de la manera en la que la misma se lleva adelante.

Retomando el documento de nación encontramos que allí se establecen ciertos criterios fundamentales para tener en cuenta respecto a la manera en la que se genera y mantiene el diálogo entre los miembros, comenzando por mencionar que los canales de comunicación institucional deben ser diversos, inclusivos e implican responsabilidades compartidas. La comunicación fluida

es entendida como un intercambio de saberes en el cual ningún saber tiene más valor que otro, sino que se complementan.

A partir de lo expuesto resulta interesante analizar el siguiente relato:

Entonces la comunicación por ahí ha sido corta con las docentes integradoras. Pequeñas reuniones, quizás tres veces, cuatro veces como mucho en el año, y bastante generales. Después la comunicación por WhatsApp cuando se permitió, por correo, e incluso, algo que detesto, en la misma aula, en el mismo espacio, en la misma clase. Por ahí eso sería más que improvisar una clase, por ahí la comunicación ha sido en esos momentos. No hay un espacio en donde uno pueda decir bueno, no sé, donde las integradoras nos puedan decir, esto es lo que va a pasar o esto es lo que pasa, y que pasen dos o tres semanas y decir esto es lo que pasa ahora. Las situaciones son cambiantes en los otros chicos, de hecho, son cambiantes. Entonces, la comunicación ha sido donde se puede, en el espacio en que se puede. (Profesor 3)

Pensar el aula como una instancia de comunicación, incluyendo también los lugares comunes a todos los miembros de la institución quiere decir, no pensar en que el diálogo debe darse en un único lugar, sino habilitar diversos espacios que permitan que el mismo sea fluido y constante, privilegiando el aula como lugar de intercambio. Porque es allí donde sucede la acción educativa y donde los docentes aportan y establecen acuerdos según los saberes pertinentes de cada especificidad. Es importante pensar en esa instancia de comunicación como algo enriquecedor y no como obstaculizador del aprendizaje, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje es dinámico y flexible, siendo necesario que se realicen los ajustes en función de lo que acontece cada día dentro del aula.

Entre los docentes entrevistados encontramos un ejemplo de esto:

Dentro del aula...estar, acompañar, yo valoro mucho cuando se va dando la dinámica de las situaciones y el integrador te llama y te dice podemos cambiar esto, podemos cambiar aquello, pese a que ya está planificado. (Profesor 4)

En este relato se observa como positivo que la docente de apoyo intervenga en el trabajo del aula, buscando siempre las mejores condiciones de aprendizaje para el estudiante. A esto nos

referimos cuando hablamos de lo positivo del intercambio que se da entre los docentes, donde cada uno aporta desde su campo de conocimiento, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, en esta categoría pudo evidenciarse cómo los docentes de nivel secundario conciben la colaboración con el docente de apoyo, incluyendo tanto la planificación de la enseñanza como el acompañamiento directo a los estudiantes. Se observa que los profesores valoran especialmente el intercambio de información, esperando que el docente de apoyo aporte conocimientos específicos sobre las dificultades de aprendizaje, estrategias de intervención y orientación sobre la trayectoria de cada estudiante dentro y fuera del aula. Tal como puede observarse en el siguiente relato:

Amí me gustaría que el diálogo fuera fluido y que nos puedan traducir en lo que desconocemos, a dónde hay que llegar, a dónde hay que apuntar y cómo... poder seguir de alguna manera algún caso y decir, vamos a llegar a esto a través de este camino.
(Profesor 3)

Este fragmento evidencia que se espera que el docente de apoyo no sólo acompañe al estudiante, sino que también señale objetivos y defina rutas de acción, reforzando la concepción de una planificación estable, homogénea y poco flexible, en la que los ajustes se diseñan principalmente en función de las características de un estudiante particular.

Los testimonios también muestran que la colaboración trasciende el aula, implicando vínculos con la familia y el contexto comunitario del estudiante. La información que aporta el docente de apoyo permite a los profesores comprender barreras y facilitadores del aprendizaje, funcionando como un puente entre distintos ámbitos y favoreciendo decisiones pedagógicas más contextualizadas y pertinentes.

Además, los docentes destacan la importancia de que el docente de apoyo promueva la inclusión y la participación de todos los estudiantes, evitando que los apoyos generen dependencia o inhiban los intercambios espontáneos entre pares. Esto implica desplegar estrategias de manera cooperativa, fomentando la autonomía y la corresponsabilidad de todos los profesionales involucrados en la trayectoria educativa.

No obstante, también se evidencian tensiones y desafíos. Los docentes perciben, en ocasiones, al docente de apoyo como invasor del espacio del aula o consideran que la corresponsabilidad se centra demasiado en un solo estudiante, lo que puede limitar la extensión de las prácticas inclusivas. Estos hallazgos sugieren que consolidar una cultura verdaderamente inclusiva requiere no solo planificación y ajustes pedagógicos, sino también comunicación fluida, cooperación entre profesionales y reconocimiento de la diversidad como eje central de la enseñanza.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En el presente capítulo nos abocamos al desarrollo de las conclusiones generales de la investigación las cuales se organizan procurando dar respuesta a los objetivos planteados, los cuales estuvieron orientados a:

- Indagar las concepciones que han construido los docentes del nivel secundario de la Escuela Pública digital “Albert Einstein”, respecto de las prácticas pedagógicas del profesor de educación especial, en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.
- Identificar las principales barreras y facilitadores que los docentes del nivel secundario de la Escuela Pública digital “Albert Einstein” perciben en relación a la articulación entre el profesor disciplinar y el profesor de apoyo a la inclusión.
- Analizar cómo estas concepciones condicionan o influyen en las prácticas inclusivas desarrolladas en el aula y en la institución.

Estas conclusiones no buscan cerrar el tema, sino más bien abrir un espacio para seguir pensando las tensiones, las búsquedas y los interrogantes que aún persisten en torno a la tarea del docente de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario.

Del análisis realizado emergen tensiones significativas que permiten comprender los alcances y limitaciones de los procesos de inclusión educativa en las aulas comunes. Se observa que la concepción predominante sobre la tarea del docente de Educación Especial continúa centrada en el acompañamiento individualizado de un estudiante. Esto se traduce en intervenciones focalizadas, donde el docente de apoyo asume la responsabilidad de garantizar que el alumno con discapacidad acceda a los contenidos y logre participar en las actividades propuestas. En la práctica, esta concepción se visualiza en el acompañamiento directo y constante a un único caso, lo que contribuye a mantener la lógica de atención individual más que la de inclusión.

Asimismo, se advierte que estas intervenciones suelen desarrollarse de manera discreta, procurando “no llamar la atención” ni generar divisiones visibles en el aula. Este accionar refleja la tensión entre ofrecer apoyo y, al mismo tiempo, evitar marcar diferencias, lo que denota la

persistencia de una mirada que asocia la inclusión con la normalización o la invisibilización de la diferencia.

En relación con la planificación, se reconoce su relevancia dentro del trabajo docente, aunque se encuentra condicionada por esquemas institucionales rígidos que dificultan la corresponsabilidad. El protocolo establecido en la escuela promueve un circuito lineal: el docente de área elabora la planificación y el docente de apoyo realiza ajustes para un estudiante específico. Este esquema restringe el intercambio, obstaculiza el trabajo colaborativo y reproduce lógicas individualizadas que invisibilizan la diversidad del grupo. La ausencia de espacios de diálogo previo impide construir propuestas flexibles, contextualizadas y diseñadas desde las necesidades de todos los estudiantes.

Esta dinámica genera un trabajo en paralelo: ambos docentes mencionan la existencia de colaboración, aunque en la práctica asumen funciones diferenciadas. La falta de corresponsabilidad dificulta la consolidación de un enfoque colectivo de la diversidad y restringe la posibilidad de construir un proyecto pedagógico compartido.

Por otra parte, las funciones del docente de apoyo exceden el ámbito académico. Se espera que actúe como nexo entre la escuela, la familia y los equipos interdisciplinarios, lo que lo convierte en un actor clave, pero también sobrecargado de responsabilidades. Esta multiplicidad de tareas refuerza la concepción de que el docente de apoyo es el principal garante de la inclusión, desplazando la responsabilidad institucional y colectiva que dicha tarea requiere.

Como plantea Skliar (2017), trabajar hacia una educación más inclusiva no consiste en estar preparado para prever todas las situaciones posibles, sino en estar disponible y asumir la responsabilidad ética de acompañar a cada estudiante, reconociendo su singularidad y potencial de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la inclusión no puede reducirse a la intervención de un docente especializado, sino que debe asumirse como un compromiso compartido por toda la comunidad educativa.

El análisis realizado demuestra que la tarea del docente de apoyo aún se halla anclada en un modelo que concibe la discapacidad como una condición individual, lo que conduce a prácticas compensatorias orientadas a “resolver” o “subsanan” déficits percibidos. Esta concepción produce

un tipo de inclusión fragmentada o “inclusión excluyente”, donde la atención se focaliza en un solo estudiante en lugar de promover el aprendizaje conjunto y la participación de todos.

Asimismo, los profesores de nivel secundario tienden a delegar en el profesor de apoyo responsabilidades que exceden su función específica, como la definición de las adaptaciones curriculares, el seguimiento académico o la mediación con las familias. Estas expectativas, sostenidas en la concepción de que el docente de apoyo “suple” lo que el profesor disciplinar no puede resolver, fragmentan la tarea pedagógica e impiden consolidar un trabajo colaborativo.

Los resultados también evidencian que la planificación y la distribución de responsabilidades requieren mayor coordinación y comunicación entre docentes. El intercambio permanente, la co-construcción de estrategias y la diversificación de las propuestas permitirían enriquecer la enseñanza para todo el grupo y no solo para un estudiante en particular. La inclusión, desde este enfoque, se entiende como un proceso dinámico que requiere adaptaciones curriculares flexibles, reconocimiento de los distintos estilos de aprendizaje y valoración de la heterogeneidad como un recurso pedagógico.

Otro aspecto clave identificado es la tarea ética y afectiva se dedican a educar. No basta con garantizar el acceso a los contenidos: es necesario construir un clima de confianza, respeto y pertenencia. El docente de apoyo, junto con el equipo institucional, puede promover la participación, la autonomía y la interacción entre todos los estudiantes, contribuyendo así a una escuela más inclusiva y equitativa.

Finalmente, el estudio invita a repensar los modelos institucionales y las políticas escolares desde una perspectiva más integral. La inclusión efectiva no se alcanza únicamente mediante la presencia de un profesional especializado, sino a través de la transformación de la cultura escolar, la construcción de vínculos de corresponsabilidad entre docentes y el compromiso ético con la diversidad. Concebir la inclusión como una práctica cotidiana, y no como una respuesta excepcional, constituye el desafío que permitirá avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y democrática.

En síntesis, la investigación evidencia que la inclusión educativa en el nivel secundario oscila entre el reconocimiento de la diversidad y la persistencia de prácticas que reproducen la segregación dentro del aula común. El desafío consiste en superar una mirada individualizante y

avanzar hacia modelos de planificación colaborativa y situada. Construir escuelas que enseñen a todos exige repensar el rol del docente de apoyo como parte de un equipo que co-construye estrategias, revisa protocolos y diseña propuestas pedagógicas colectivas.

Solo así será posible transitar del acompañamiento individual al trabajo inclusivo, del ajuste aislado a la planificación diversificada, y de la “inclusión excluyente” a la consolidación de comunidades educativas donde todos los estudiantes aprendan y participen en igualdad de condiciones.

Reflexión final

Esta investigación no pretende ofrecer respuestas concluyentes, sino aportar una mirada crítica sobre las representaciones que atraviesan las prácticas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Los hallazgos permiten visibilizar los avances y las tensiones que coexisten en las escuelas y abren el camino a nuevas preguntas sobre la formación docente, las condiciones institucionales y las políticas necesarias para sostener una educación que verdaderamente de respuestas ajustadas a las necesidades de todos los jóvenes que transitan el nivel

Repensar la tarea del docente de apoyo implica también repensar la escuela como un espacio colectivo donde la diferencia no se tolere ni se compense, sino que se valore como fuente de aprendizaje.

En este sentido, el horizonte de la inclusión se construye día a día, en la práctica, en las decisiones pedagógicas compartidas y en la voluntad ética de enseñar a todos sin distinciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina, 27 de diciembre de 2006.
- Arnaiz Sánchez, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27(2), 25–34. [ResearchGateRevistas Usal](#)
- Barrozo, N. N., & Cobeñas, P. (2019). *La discapacidad interpela a la escuela: demandas en la escuela secundaria, en Salta*. Cuadernos de Humanidades, (31), 132–152. Universidad Nacional de Salta.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM.
- Borsani, M. J. (2018). Accesibilidad educativa en la escuela secundaria. En *Accesibilidad educativa en la escuela secundaria* (pp. 93–106). Editorial Akadia.
- Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Ediciones Coyoacán.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Consejo Federal de Educación. (2011). *Resolución CFE N° 115/11: Lineamientos generales para la implementación de la educación inclusiva*. Argentina.
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución CFE N° 174/12: Orientaciones sobre acreditación y certificación de los estudios de estudiantes con discapacidad*. Argentina.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N° 311/16: Criterios para planificación y seguimiento de trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad*. Argentina.
- De la Cruz, M. (1998). *La enseñanza: ejes y concepciones*. Estudios Pedagógicos, (24), 31–41.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Díaz Haydar, O. d. C., & Franco Mejía, F. R. (2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008*. Zona Próxima, núm. 12, enero-junio, pp. 12–39. Universidad del Norte. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002> [Redalyc.orgDialnetRevistas Científicas](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002)
- Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2), 137–152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545128005Redalyc.org+2Redalyc>.
- Gómez, G. R. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Herrera, A. M., & Aragón, M. (2011). *La escuela digital en San Luis*. Argonautas, 1, 15–40.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485–496. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155–176. Recuperado de https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/4_2_010
- Lovari, C. (2019). *Educación inclusiva, fundamentos y prácticas para la inclusión: Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación*. Ministerio de Educación de la Nación. fh.mdp.edu.arneuquen.edu.ar

- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R., & Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969–996. search.syr.edu/COMIE
- Mejía-Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa: nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277–299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928> Scholarrevista.profesionaldelainformacion.com
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004). *Orientaciones para la inclusión educativa de alumnos con discapacidad en la escuela común. Serie Orientaciones, Documento 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Misischia, B. S. (2018). La relación Universidad – Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15(15), 1–18. <https://doi.org/10.19137/els-2018-151506>
- Montes, N., & Ziegler, S. (2012). *La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja*. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 161–182). Rosario: Homo Sapiens Editores. FLACSO
- Navarrete, J. (2004). *Metodología de la investigación: paradigmas cuantitativo, cualitativo y mixto*. México: McGraw-Hill.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

- Pantano, L. (2002). La diversidad en la escuela: Nosotros y los otros. *Elementos para la reflexión*. En A. Dell'Anno (Ed.), *Contextos de educación* (pp. 20–28). Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol14/pdfs/01-pantano.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage.
- Provincia de San Luis. (2004). Ley II-0035-2004. Régimen de Escuelas Públicas Autogestionadas.
- Provincia de San Luis. (2004). Ley II-0036-2004. Educación Pública de Gestión Privada.
- Provincia de San Luis. (2010). Ley II-0738-2010. Creación del Sistema de Escuelas Públicas Digitales.
- Provincia de San Luis. (2010). Ley I-0716-2010. Declaración del acceso a Wi-Fi como derecho ciudadano.
- Provincia de San Luis. (2019). Ley II-1011-2019. Regulación de Escuelas Generativas.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. *SOCIOTAM*, XV(2), 133–154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Skliar, C. (2012). *Educar a cualquiera y a cada uno*. *Revista IRICE*, 24, 37–45. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR).
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. *Propuesta Educativa*, 29(1), 63–71. FLACSO.

- Torres Gordillo, J. J., & Perera Rodríguez, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141–149. [DialnetUAEH](#)
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72681-4](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72681-4)
riem.facmed.unam.mx[ScienceDirect](#)
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.

ANEXO

GLOSARIO

ESCUELA DE NIVEL

Se refiere a las instituciones que atienden los distintos niveles de educación obligatoria, propuestos por la ley de educación 26.206/16, a saber: nivel inicial, primario o secundario, con funciones, finalidades y contenidos específicas

PROFESOR DISCIPLINAR

Docente especialista en una disciplina específica responsable de la enseñanza de contenidos propios de su campo. Así, por ejemplo, en esta investigación participaron profesores del campo de la lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y música.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículum. El tercer nivel de especificación curricular, en las instituciones y en el aula, permite al equipo docente (con la colaboración del equipo técnico inter o transdisciplinario), sobre la base de los aprendizajes para la acreditación del Diseño Curricular (o sus equivalentes) producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad.

Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículum común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno. Las adaptaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, referenciados en el currículum. Suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso. Hay tres tipos principales de adaptaciones:

De acceso: las que facilitan el acceso al currículum, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículum.

Curriculares propiamente dichas: Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular de cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires, y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

De contexto, actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (CFE)

Organismo interjurisdiccional que coordina y unifica la política educativa nacional en Argentina. Su función es concertar acuerdos entre el Ministerio de Educación nacional y las autoridades educativas de cada provincia para asegurar la cohesión y la unidad del sistema educativo argentino. Está conformado por una Asamblea General, un Comité Ejecutivo y una Secretaría General.

DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje)

Es un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula.

Esencialmente, el DUA se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles.

Este enfoque se adapta especialmente a los niños, niñas y adolescentes con diferentes tipos de discapacidades y facilitan su inclusión en el aula.

AJUSTES RAZONABLES

Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Este tipo de ajustes ocurre cuando es necesario priorizar algunas capacidades –y por lo tanto algunos contenidos y criterios de evaluación–, introducir aspectos no contemplados en el currículo común o que forma parte del ciclo o etapa anterior, ampliar determinados aspectos o eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial.

CUD (Certificado Único de Discapacidad)

Es un documento gratuito y de validez nacional en Argentina que acredita la discapacidad de una persona, permitiéndole acceder a derechos y prestaciones como cobertura total en salud, transporte público gratuito (con o sin acompañante), asignaciones familiares y exenciones impositivas, tramitándose a través de una Junta Evaluadora interdisciplinaria con turno previo y presentando DNI, partida de nacimiento e informes médicos completos.

APOYOS

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.

Un recurso por sí solo no constituye un apoyo. Sólo pasa a serlo cuando éste es activado por un agente (persona, grupo) con una intencionalidad o propósito educativo. Estos apoyos se desarrollan a través de configuraciones prácticas: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación.

MAI (Maestro/a de Apoyo a la Inclusión)

Es un/una Docente de Educación Especial que forma parte del Equipo de Apoyo que acompaña sistemáticamente al alumno/a con discapacidad en su Trayectoria Educativa Integral. Colabora con su par, el/la maestro/a de sala, ciclo o sección, en el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumno/as con discapacidad incluidos en la escuela. Desarrolla sus funciones en horarios coincidentes con los de las Instituciones educativas donde desempeñan su rol. Cabe mencionar que este cargo está contemplado sólo en los niveles inicial y primario, pero no en secundario. Además, son pocas las escuelas que cuentan con este cargo como parte de la POF (Planta Orgánico Funcional) de la institución, por lo que, generalmente, la MAI ingresa contratada por una obra social, es decir, que es la familia la encargada de que se garantice este servicio.

Entrevista Profesor 1 (Matemática)

DOCENTE: Trabajo en la escuela pública digital Albert Einstein hace diez años, desde que se creó la escuela. Yo tengo un título técnico y estoy terminando de cursar el profesorado de matemática.

ENTREVISTADOR: ¿En tu experiencia laboral a lo largo de estos años, has trabajado con estudiantes con discapacidad?

D: Aproximadamente desde hace siete años hemos tenido en la escuela estudiantes con distintas discapacidades con los que hemos venido trabajando.

E: ¿Cómo fue esta experiencia?

D: En realidad para mí fue totalmente nuevo, por ahí con algunas patologías, un poco de desconocimiento, lo cual fue subsanado con la ayuda de las integradoras, que han estado acompañando a los chicos a lo largo de su trascurso durante el nivel secundario. Así que ha sido mucho, porque uno por ahí posee el conocimiento específico del área y las integradoras han ido ayudando, obviamente a través de sus adaptaciones y de su acompañamiento. No solamente para el estudiante sino muchas veces para los docentes, pudiéndonos sacar dudas, y colaborando desde la parte del conocimiento que uno tiene desde el área de docentes especiales, para poder subsanar ese tipo de situaciones que por ahí se presentan. Sí, lo que suele pasar mucho, al menos en mi caso que es matemática que es un área que no es muy fácil, tanto sea para los chicos en general, como para adaptar también, es un poco el tipo de adaptaciones que se trabaja. Por ahí nos cuesta mucho a los docentes el poder bajar al nivel que se requiera para poder hacer esas adaptaciones, pero siempre en general acompañado por el docente integrador, eso se ha ido subsanando, acomodando, y pudiendo hacer las adaptaciones que se requiere.

E: Estas docentes de educación especial que han acompañado en el trabajo ¿De dónde vienen? ¿Las contratan los padres? ¿Son parte de la escuela? ¿Cómo llegan a la escuela?

D: En general siempre son docentes que son contratados por los papás, por los tutores de los estudiantes. En este momento en la escuela, sí estamos contando con una maestra que trabaja las integraciones y nos está acompañando un poco más en toda esta temática.

E: ¿Cuál es la tarea de una docente de educación especial en el trabajo de integración dentro del aula? ¿Cuál crees vos que es su tarea, su rol?

D: Y generalmente el rol es poder acompañar a ese estudiante, brindándole las herramientas que por ahí el docente no puede prestarle en el momento inmediato ya que está en una agrupación, donde tenés muchos estudiantes, entonces poder darle el acceso a esas actividades que brinda el docente, poder acompañarlo brindándole ese acceso.

E: ¿A la hora de recibir una docente en el aula ¿Qué es lo que esperas de esa docente?

D: Generalmente es ese acompañamiento, obviamente que uno tiene otro tipo de estructura de trabajo en lo que tiene que ver con planificación, y por ahí lo que, en mi caso, en mi área específica cuesta mucho, es la claridad en los objetivos. Entonces por ahí, el tema de trabajar esa planificación que uno le brinda al docente de educación especial para que pueda adaptar, que por ahí fuese un poquito más clara. Porque por ahí nos encontramos, que calculo que será por el desconocimiento del área, que cuesta un poco, y bueno, esa parte, ese tipo de acompañamiento por ahí, es más por parte de la escuela, en nuestro caso la escuela tiene un equipo que nos acompaña en eso para poder trabajar. Pero lo que yo espero de un docente integrador, comúnmente es ese acompañamiento y que colabore con ayudar a integrar al estudiante al aula, al grupo, que pueda hacer que el chico también se sienta cómodo. Que tenga alguien que pueda estar brindando esa ayuda que, por ahí en algunos casos, no en todos, necesitan esa ayuda constante. Como el caso de lecturas de consignas, de la explicación de la consigna un poco más clara de lo que ya pueda estar plasmada en una hoja o en un pizarrón.

E: ¿Cuáles son las estrategias de trabajo que se implementan cuando hay una integración? ¿Cómo es la comunicación? ¿Cómo es la dinámica que se da entre un docente de educación especial cuando está en el aula?

D: En el caos de nuestra escuela, comúnmente el docente integrador acompaña al estudiante y se brindan reuniones, o espacios, donde generalmente se trabaja en conjunto con el docente, ya sea a través del espacio físico, y en este último tiempo, se ha dado a través del contacto virtual. Desde poder acompañar al docente integrador desde el conocimiento del área, en mi caos he programado reuniones donde podemos explicar de qué se trata el tema, que es lo más importante del tema, qué es lo que por ahí puede servir para la vida. Y acompañarlo desde ese lugar, desde una reunión,

comúnmente el mail, y en este último tiempo a través del WhatsApp. Poder colaborar en sacarle dudas. En nuestra escuela hay un protocolo de trabajo, al docente integrador se le envía esa planificación que se va a trabajar con el estudiante con anticipación, luego el docente integrador hace la devolución al docente del área y bueno ahí se van pautando las actividades, las estrategias y como se va a trabajar el tema o como se va a trabajar dentro del aula.

E: En estas experiencias que has tenido con el trabajo de integración ¿Qué estrategias te resultaron positivas y cuales estrategias no te resultaron?

D: Como positivas ese acompañamiento, ese estar presente de la integradora ha sido fundamental, el estar presente, el estar ahí dentro del aula, en muchos de los casos ha sido muy productivo y muy beneficiosos. Tanto sea para los chicos, y para el resto de los chicos. En algunos casos, que, en nuestra escuela, no ahora, pero antes en grupos de chicos, que por ahí se trabajaba mucho en grupo, y por ahí ha servido ver otro tipo de trabajo a los propios alumnos. Eso me ha resultado muy beneficioso, en algunos casos sí me ha dificultado el hecho de que por ahí la docente integradora, al querer poner atención a lo que explico en el momento, se pierde de vista los estudiantes para pasar a crear un dialogo muy entre integradora y docente, y bueno, dificulta un poco la comunicación con los estudiantes. Eso es lo único que he encontrado como dificultad. El hecho de que el docente integrador tenga muchas dudas, y que pregunte y que bueno por ahí atrae mucho la atención de los chicos. Pero en general siempre ha sido muy positivo, han sido muy pocos los casos donde se da esta situación de que el docente integrador, que obviamente por una cuestión de necesidad intenta saber más sobre el tema y termina interrumpiendo una clase o creando un espacio que podría ser fuera del aula, adentro del aula para consultar dudas. Pero en general siempre ha sido muy positivo.

E: Recién nombraste que había grupos en las aulas ¿Me decís grupos de chicos con discapacidad o con el grupo en general?

D: En el grupo en general porque en realidad se arman mesas, o se armaban mesas, hoy por hoy los chicos están individual cada uno en su mesa por la situación que estamos viviendo. Pero en esta escuela en particular, esta escuela digital, se hacen como islas de trabajo, donde los chicos están sentados en mesas donde pueden estar reunidos hasta 4 o 5, y no necesariamente son chicos con discapacidad. Justamente dentro de la escuela lo que se busca es integrarlos a su grupo de

compañeros o sea no dejar afuera y decir trabaja en sentado con su docente integradora, entonces hasta el docente integrador está dentro de esa mesa de trabajo. Y son chicos que no necesariamente tienen una acompañante o tienen alguna discapacidad particular.

E: ¿En tu experiencia de formación como docente has tenido una formación puntual con el tema de la integración y el abordaje de la discapacidad?

D: No, específicamente no. Lo que sí yo he hecho en el carácter personal ha sido distintos cursos que ha brindado por ahí la Universidad Nacional o que ha brindado el gobierno de la provincia. Como este último tiempo que se ha trabajado mucho lo que tiene que ver con dislexia y discalculia. Temas que realmente estoy conociendo en función de lo que me ha tocado transitar dentro del aula, pero no como materia o dentro de las materias pedagógicas de la carrera que he cursado, no estaría incluido este tipo de temáticas. Sí como curso, y por ahí como inquietud propia de decir quiero saber un poquito más.

E: ¿Estos cursos o capacitaciones las ha brindado la escuela, les llevo la información a través de la escuela o vos has sido la que ha ido buscando cursos para especializarte?

D: En un primer momento que fue hace un par de años atrás donde empezamos a tener chicos integrados en la escuela por ahí buscaba muchos cursos de nación que dictaban desde conectar igualdad, cuando estaba la parte de conectar igualdad, sabía que se dictaban cursos y buscaba ese tipo de cursos. En este último tiempo la escuela nos ha brindado a través del equipo pedagógico, cuando pueden acceder a esa información, nos convocan si queremos participar, obviamente de carácter voluntario. Y en general a mí siempre me ha interesado porque matemática es un área que cuesta mucho, ya sea para los chicos en general, como para los docentes que realizan la integración. Tengo el conocimiento de haber ayudado y por haber ayudado a chicas que han estudiado para maestras especiales, que cuando la materia que tienen específica en la carrera es para integración en primaria, lo que ven como tema es de primaria y por ahí lo que pueden llegar a recordar es lo que vieron en el secundario. Tampoco tienen algo muy específico para poder integrar en el secundario, más que el conocimiento, y en muchos casos se dedican a estudiar o a recordar los temas para poder brindar esa integración.

E: ¿Cuáles consideras que son los mayores desafíos a la hora de trabar con inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula?

D: Yo creo que el desafío es propiamente el tema de la inclusión. Más allá de lo pedagógico, más allá de lo académico en sí, creo que es la parte de la inclusión, creo que es la parte de que sienta el estudiante parte del grupo. Y no que uno cree que lo está integrando de cierta manera, pero es solo la palabra, no es la inclusión. Yo creo que hay una diferencia entre integrar e incluir, hay una diferencia importante. Entonces yo creo que el desafío más importante más allá de lo académico es lograr esa inclusión.

E: Y esa inclusión a nivel digamos que el chico, como decías vos, se sienta parte ¿Cómo definirías vos, con tus palabras lo que es integración y lo que es inclusión? Lo que sería un chico integrado o un chico incluido dentro del aula.

D: Desde mi punto de vista integrar es decir esta acá, lo tenemos, está dentro del aula, es parte del aula. La inclusión es cuando ya puede trabajar en algún conocimiento en algún contenido junto con sus compañeros. Y eso cuesta muchísimo, quizás por el tipo de acceso al conocimiento, quizás por la forma en la que uno le brinda ese acceso al conocimiento. Cuando ya puede trabajar con su grupo de compañeros un determinado tema, cuando ya puede ser parte del grupo para tratar una dinámica específica, yo creo que ahí sí hay inclusión, sino es integración, está dentro del aula, es parte del grupo, pero no quizás dentro de la clase, porque en muchos casos se da que a mí me ha pasado con docentes integradoras, de que la integradora como busca trabajar de forma particular, terminan haciendo como un aula paralela. Entonces puede estar integrado, pero no está incluido. Esa es para mí la diferencia.

E: ¿Qué condiciones crees que deberían llevarse adelante para poder incluir en el nivel secundario puntualmente?

D: Yo creo que tiene que ver con el tema de los contenidos que se trabajan, en general, la forma de trabajo y los tiempos. Por ahí, quizás un chico con una integración le lleva más tiempo poder asimilar un concepto o entender un concepto que quizás al resto de sus compañeros no. Entonces por ahí, que en nuestra escuela está muy permitido porque al ser una escuela no graduada, permite por ahí volver a trabajar temas que ya se trabajaron. Comúnmente uno en la escuela tradicional qué hace, tiene un programa por cumplir, con unidades que bueno, tengo que dar esto a lo largo del año. Esta escuela al ser no graduada permite esa ida y vuelta donde en algún momento ese chico integrado, aunque sus compañeros ya hayan visto ese tema se vuelve a trabajar y de forma

conjunta con toda la agrupación. O sea, que por ahí tiene que ver con los tiempos, con los tiempos de trabajo para que pueda ser realmente una inclusión. Y los extensos programas que tenemos porque por ahí, bueno este año es otra la historia con el tema de que, si o si requiere de un recorte de ese programa para poder priorizar lo que los chicos necesitan, y en general yo creo que los programas son muy largos y por ahí se dificulta el poder trabajar todo y poder trabajarlo con todos.

E: Para finalizar esta ya sería la última pregunta, si quieres vos agregar algo más sobre el tema. O alguna experiencia que quieras comentar, o algo más que quieras comentar para cerrar.

D: Yo creo que esta cuestión que hablábamos recién de la capacitación, por ahí el que se pueda brindar información. Este último tiempo se han brindado muchas capacitaciones, pero por ahí los tiempos no han sido lo más óptimos para poder acceder, porque por ahí hemos estado muy cargados con el tema de las clases virtuales y todo eso, pero yo creo que sería muy necesario el poder crear un espacio donde a los docentes se nos capacite un poco más en diversas temáticas. Porque por ahí algunas las conocemos, otras no. Especialistas no vamos a ser porque creo que para eso estudian mucho más tiempo, pero si tener un poco más de acceso al conocimiento. De capacitarnos más, tener especialistas que nos acompañen. En el caso de nuestra escuela tenemos un equipo que nos acompaña, pero sé que en muchas escuelas no. Entonces poder crear ese grupo de gente, de profesionales que nos puedan ayudar a los docentes a poder acompañar también a los chicos.

E: Bien, bueno profe, eso sería todo. Te agradezco muchísimo la colaboración. Si algo me queda vuelvo a molestarte en algún momento, pero ya con eso tengo para trabajar.

D: Dale

Entrevista Profesor 2 (Lengua)

DOCENTE: Bueno, gracias a vos por convocarme, por hacerme esta entrevista. Yo soy profesora de Ciencias de la Educación, estudié en la UNSL, me egresé creo que, en el 2013, 2012. Soy especialista en Educación Superior y TICS. Además de eso he estado siempre formándome, o sea, tengo varios posgrados, estoy haciendo una diplomatura en Inclusión Escolar también, que es

mediación escolar con trastornos emocionales severos, sigo perfeccionándome, he hecho muchas cosas relacionadas a los temas de autismo, a todo lo que es el Espectro Autista.

ENTREVISTADOR: Disculpas ¿De qué es la diplomatura? Porque justo se cortó y no llegue a escuchar.

D: Es un nombre largo: Mediación escolar orientada en TES. Que serían trastornos emocionales severos.

E: Ah bien, perfecto. ¿Y hace cuánto que estás trabajando ya?

D: Estoy trabajando en una escuela secundaria, en la EPED “Albert Einstein”, hace 6 años. Estoy a cargo del área de lengua y literatura, tanto en el básico como en el orientado.

E: Bien, perfecto, y en tu experiencia, desde que comenzaste a trabajar ¿Has trabajado con estudiantes con discapacidad?

D: Sí, a lo largo de estos años me he encontrado distintos tipos, desde Asperger, Autismo, con retraso madurativo, dislexia. He trabajado con varios grupos de chicos así.

E: Bien ¿Querés comentarme alguna experiencia? O ¿Cómo ha sido algunas de esas experiencias?

D: Ralamente han sido muy buenas, en lo personal te puedo llegar a decir, bueno, voy a hablar de uno, que lo recibí en primero, que lo tengo desde hace 5 años. No sé si los puedo nombrar o no,

E: No hace falta dar el nombre.

D: Bueno voy a cambiarle el nombre así me entiendes bien. Por ejemplo, C, él empezó primer año conmigo, o sea, yo hace 5 o 6 años que estoy, él hace 5. El cambio, o sea, cómo fue evolucionando desde que ingresó a la escuela hasta el día de hoy es gigantesco. Desde el primer día que ingresó, por ejemplo, era un chico que no te hablaba, no dejaba que tocaras sus cosas, ni la carpeta, no dejaba que se acercaran, no preguntaba, no toleraba si vos le decías que estaba mal una actividad. Y bueno yo creo que, en ese caso, como en otros que te voy nombrando...hace unos dos años atrás tenía también un chico con autismo y retraso madurativo, que no habla, que esta solo sentado, que cuando se pone nervioso comienza a oscilar en su silla, empieza a moverse, por ejemplo, ese es otro de los casos, no habla con nadie, él está sólo, sentado, y cuesta mucho por ahí que trabaje. En

su momento, cuando él empezó no tenía maestra integradora, él estaba solito, y a mí lo que se me ocurrió y creo que por ahí es importante, que el docente pueda generar distintas estrategias pedagógicas para poder acercarme. Yo siempre digo, el que te va a abrir la puerta y te va a tender un puente para que puedas acercarte es el estudiante. Él es el que te va a permitir, así como este chico, o como C, que por ahí me permitió que agarra su carpeta, fue en su momento, cuando él me dijo: “profe, corríjame las actividades”, “profe, no entiendo esto”. Él me permitió, sin estar yo encima todo el tiempo, sino buscando la manera para poder lograr eso. Por ejemplo, el otro chico D, que te vengo contando, también, él no dejaba que se acercaran, y charlando, buscando la maneta, conmigo se ríe, me cuenta cosas, hace las actividades solo, hasta que llegó la maestra integradora. Se reía y me contaba secretos, como que le gusta escribir, tenía cuentos, pero me decía “profe, no se lo cuente a nadie, esto es un secreto nuestro”, y él me mostraba los cuentos que escribía, le encanta escribir, y escribe re bien y es súper inteligente y sabe muchísimo, y por ahí cuando teníamos que evaluar o hacer cuestiones, o algunos trabajos, lo llevaba más por el lado de las cosas que a él le interesaban. Siempre me acuerdo de unos juegos que a él le gustaban, y como el juego tenía personajes mitológicos, y justo en ese momento estábamos viendo mitos, me venía de 10 porque usaba los jueguitos de él para poder bajarlo. Entonces, todo ese avance fue solo, porque no tenía maestra integradora.

E: Bien, esa era la siguiente pregunta, si en estas experiencias ¿Estuviste sola o las compartiste con algún otro docente?

D: Por ejemplo, en uno de los casos siempre tuvo, C siempre tuvo maestra integradora desde el comienzo. Después esta D, M, tres chicos más que estuve en un principio sola, dos con autismo en la misma aula, con autismo y retraso madurativo, más un chico con dislexia, los tres juntos.

E: Ah, que desafío.

D: Sí, la verdad que fue un desafío, pero fue interesante, o sea. Creo que fue interesante en el sentido de que por ahí yo juego con ventaja en que tengo por ahí una base. Para el resto de los profesores por ahí se les complica el no tener una base y no saber cómo trabajar con ellos. Eso por ahí me juega a favor. Tenía estos tres chicos, en una misma aula, y vos decís: ¿Cómo trabajas? ¿cómo trabajo el contenido? ¿Cómo me acerco? Porque muchos que no querían que me acercara, había uno que al principio te pegaba un chirlo, si vos le llegabas a tocar la compu, te pegaba.

Entonces yo le pasaba un papelito porque no sabía la contraseña, entonces yo le daba el papelito y se lo dejaba en la compu “mira el papelito” le decía. Entonces él me pegaba un chirlo, a varios les había pegado un chirlo. Entonces la estrategia fue dejarle un papelito en el banco, le dejaba ese papelito con el usuario y la contraseña para que el copiara, a la pasada le dejaba un papel. Hasta que después ya no, ya se desató y le tenía que decir, hace la actividad y después escuchas música, porque le gustaba beatbox, hacia beatbox, entonces bueno, hacíamos negocio ahí. Él terminaba la actividad y le dejaba un ratito para que mirara autos, porque se dispersaba mucho, no podía estar muy concentrado, entonces hacíamos eso. Yo por ahí estaba encima de él todo el tiempo, era media molesta, o le tocaba el hombro y le decía: “¿eh, que paso? La actividad”, y me decía “si si si ya ya”, y me mandaba la actividad. Y por ejemplo las evaluaciones las hacía solo, él no quería yo fuera, por ahí me preguntaba alguna duda y me decía “ah sí ya entendí”, y se iba. Solo. No quería colaboración. Y cuando fue con la maestra integradora fue recién en segundo año, pero estuvimos mucho tiempo solos.

E: Ah bien, o sea estuvo un año solo y después en el segundo ya ingresó la docente. ¿Tenías a los tres chicos, con tres maestras diferentes?

D: Sí, tres diferentes. En segundo año tuve tres maestras con tres chicos diferentes.

E: ¿Estaban las tres maestras y vos todas en la misma aula?

D: Sí, así era.

E: ¿Y cómo era la tarea de las profes en ese momento?

D: Por suerte hacíamos un trabajo en conjunto, es lo que veníamos haciendo. De los contenidos, el programa y las actividades que se van a trabajar, se hacía la adaptación que corresponde, y bueno, uno lo veía antes, lo íbamos trabajando, íbamos viendo. Es un trabajo en conjunto, “mira hasta acá podemos llegar” o “no, este chico da para más, podemos poner más”. No es quitar contenidos, el contenido es el mismo que ven todos los chicos, lo que sí es adaptar o buscar la estrategia, por ahí algunos son más visuales, otros necesitan más lo escrito, entonces es buscar la manera, sabiendo esto, bueno si él es más visual busco imágenes, acorto los textos. Por ahí como yo doy literatura, por ahí buscar un cuento más corto. Por ejemplo, el chico que tenía dislexia, por ahí cuando no iba la maestra integradora, por ahí lo que yo hacía era buscarle, porque el al principio

no trabajaba si no estaba la maestra integradora porque era la que le iba leyendo todas las consignas y le iba diciendo, entonces al no estar ella no había quien le leyera. Entonces lo que yo hacía era, que hay una aplicación para el celular (tanto para el celular como para la compu) le hacía colocar la aplicación para que con los auriculares él iba escuchando todo, le leía todas las actividades. Entonces sin la necesidad de que yo estuviera ahí o que pudiera estar atendiendo a los otros chicos, y entonces iba y venía, entonces le leía la actividad, a través de la aplicación y entonces él iba haciendo la respuesta y yo pasaba y controlaba que estuviera bien. Esa era la estrategia que usaba por ahí con él, porque por ahí es complicado sentarme al lado de él para leerle todas las consignas, si era necesario lo hacía, pero sino utilizábamos la aplicación.

E: Bien, me mencionaste en un momento que vos con la profe hablaban y decían “bueno, hasta acá podemos llegar, esto así”. ¿Esas decisiones las tomaba la profe de educación especial sola, la tomaban en conjunto o como era esa toma de decisión de decir que contenidos trabajar?

D: A ver, la mayoría de los chicos, hay muchos que ya tienen su maestra y también tienen un psicopedagogo detrás, entonces, hay todo un conjunto, un equipo, entonces por ahí lo que se veía era, por ejemplo, este chico tiene habilidades para tal cosa. Que uno por ahí adapte el contenido en cuanto a lo visual, en cuanto a las consignas, depende del diagnóstico que tenga, ¿no? Si hay que adaptar la consigna, a ver, era agregar más actividades, no era que se le quitaba nada. El contenido lo va a ver, pero si yo puedo hacer que el escriba un poco más, si puedo hacer que se exprese un poco más, si puedo lograr otra cosa, lo sigo, sigo fortaleciendo esos aspectos que yo veo que él lo puede hacer, no me limito a decir, bueno él puede hasta acá y le pongo un techo yo, porque se me ocurre que no lo puede hacer, y capaz que sí, capaz que es muy bueno. Por ejemplo, este otro chico que era muy bueno en literatura, yo le ponía algunos desafíos, que capaz que le contaban, bueno si veíamos que ya por ahí no podía, bueno, bajamos un poco en el sentido de que tres textos no, ponemos dos. Pero por eso, es un trabajo en conjunto entra la maestra integradora que trabajaba desde casa, trabajaba con el otro equipo, con los psicopedagogos que saben y entonces, trabajamos en conjunto y ahí era donde se tomaba la decisión. El contenido siempre va a ser el mismo que trabajan todos los chicos, de ahí ver la manera o que estrategias para ver cómo se va a ir trabajando ese contenido de acuerdo a las habilidades de cada uno.

E: Bien ¿Y vos que esperabas con respecto a la tarea de esta docente? ¿Cuándo ingresaba una docente en al aula, cuáles eran tus expectativas o que esperabas vos de su trabajo?

D: No, yo siempre que entraba o que entra una maestra integradora, al contrario, o sea me parece que es muy bueno, lo veo como un apoyo fundamental también. A ver, es algo que enriquece también, porque uno va aprendiendo del otro. Yo lo veo en este sentido, a ver, trabajamos en conjunto para que este estudiante pueda avanzar, o sea, la prioridad es el chico. Entonces si viene alguien que lo conoce y que está más cerca, por ahí yo en el montón de los chicos puedo llegar a conocerlo, pero hay otra persona que esta específicamente trabajando con él, entonces me puede aportar muchísimas más cosas a mí y lo podemos ver de otra manera, entonces para mí es enriquecedor trabajar de esa manera. Y poder dar una devolución, poder hablarlo, poder hablar y que cada uno aporte sus conocimientos, “mira para mí este chico puede hasta acá” “no, mira fijate porque yo lo he visto, o fijate por la familia”. Hay todo un contexto, que por ahí uno no conoce, entonces creo que por ahí trabajar conjunta es enriquecedor en ese sentido, o sea, hace que el estudiante pueda mejorar, y hace que su paso por la escuela sea lo mejor posible.

E: Tal cual ¿Y cuáles estrategias que me puedan nombrar resultaron más positivas y cuales, por ahí, no resultaron? Que te acuerdes o que puedas mencionar.

D: No, por ahí la estrategia puede ser esto en el sentido de que yo te decía, a ver, en algunos casos es ensayo y error, o por ahí lo que yo te decía de acercarte sin saber quién era el chico, por ahí cuando no tenía una maestra integradora, de acercarte y no saber que te iba a pegar en la mano cuando le tocaras algo, y nadie te había dicho que pasaba, o qué hacer y qué no. Entonces por ahí como que algunos padres tampoco saben mucho, entonces ahí los vas conociendo. Hasta que uno los conoce y te vas dando cuenta hasta dónde puedes, y en función de eso vas viendo. Uno iba conociendo y decía “bueno, esto no lo tengo que hacer, a ver por dónde voy”, por ahí algunas cosas han fallado en ese sentido. O por ahí contenidos que uno ha trabajado o que se ha visto con la integradora y decir bueno, podemos trabajar este tema, podemos hacer esta cantidad, él lo va a poder lograr y lo trabajamos y por ahí el chico no puede, después lo tuvimos que cambiar porque decís no, le está costando mucho, no sabe cómo hacerlo, repite, no puede, bueno, veremos en otro contenido, cómo lo podemos trabajar. Por ahí esto de sumar más, tratando de mejorar y en realidad lo perjudicas porque se retrasaba más en hacer las actividades porque no lograba comprender o le costaba mucho, entonces bueno, vamos de a poco de vuelta. Ahí en eso ha sido, más que nada. En cuanto a contenidos y en cuanto a evaluaciones, de ver qué tipo de evaluaciones, mira te hago una evaluación escrita, mmm no, no funciona, se defiende mejor en lo oral, bueno, cambiamos, vamos

al oral, en ese sentido. Pero también ha pasado que uno ha probado, apostando a que lo puede hacer y por ahí no, bueno entonces, cambiamos la estrategia. No han sido por ahí muchos...no sé si por ahí tiene que ver con la formación que uno tiene o por ahí lo que yo escucho de otros profesores que para mí me resulta raro, o sea, que les cuenta mucho trabajar con chicos, les cuesta, no saben cómo hacerlo, entonces, a mí, no sé si por ahí lo hago bien o lo hago mal al trabajo, pero siento que por ahí lo puedo manejar, lo puedo trabajar, o sea, sé por dónde ir. Entonces no me encuentro tan perdida en ese tema.

E: Bien. Puntualmente con el tema de la discapacidad ¿Vos tenes alguna formación con este tema?

D: Lo que te venía diciendo, yo en cuanto a discapacidad, me dediqué al espectro autista, todo lo que tiene que ver con Asperger, todos los tipos de autismo, más que nada por ese lado. Con todos los que tengan problemas de aprendizaje, todo lo que es dislexia, en ese sentido, ahí sí, me he ido formando, todo lo que tenga que ver con dislexia, tanto lo escrito, lo oral, y todos los tipos del espectro autista. Más que nada me dediqué a eso. Y dentro del grupo de los tres chicos que te mencioné, dos con autismo y retraso madurativo, más el chico con dislexia, también había un chico hipoacúsico, cuatro eran. Lo que yo te decía, más que nada me formé y me sigo capacitando en todo lo que es problemáticas de aprendizaje, dislexia, todo lo que es el espectro autista, más por ese lado, no tanto de lo que es síndrome de down, todas las otras no, me apasionó un poco más lo otro, y me fui formando en ese sentido.

E: ¿Dónde accediste a esa información? ¿Dónde estudiaste? ¿En qué tipo de cursos o cómo accediste a esa información?

D: Algunos han sido cursos pagos, de manera privada. Otros por ahí he conseguido algún curso a través de una universidad nacional lo he realizado también, algunos de la universidad nacional que eran gratuitos, que tenían que ver con autismo, algunos por nación que eh hecho, de dislexia, por ejemplo. Entonces ha sido privado, nacional, en donde yo veo que me interesa y que me puede llegar a aportar lo hago. Ahora el que estoy haciendo de la diplomatura es una carrera virtual de dos años, y tiene el convenio de la universidad 3 de febrero con la universidad de la punta

E: Bien. ¿Vos cuáles consideras que son los mayores desafíos a la hora de trabajar con la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula?

D: Lo que yo siempre digo, para mí el mayor desafío creo que tiene que ver con todos los docentes, el desafío está en que cada uno se pueda capacitar. Me parece a mí que lo que falta es capacitación. No puedo ser ajena a esto. Está bien, yo estoy en una institución, tengo a este chico y bueno ¿Qué hago? Y bueno no sé, no entiendo que tengo que hacer, la maestra integradora se va a encargar. Sí, pero creo que uno como docente, que asume ese rol, creo que también pasa por uno, esto de que uno tiene e que estar continuamente capacitándose porque vivimos esta realidad, me parece que por ahí el desafío está en que primero falta eso, falta capacitación. Porque de pronto falta la maestra integradora y te morís, no sabes que hacer, y el chico queda ahí como una plantita y vos no podés hacer nada, y esa no es la idea. Entonces creo que si queremos mejorar el trabajo es de a dos, de equipo, de todo el equipo. Creo que el mayor desafío primero parte de que el docente se capacite, el otro desafío es esto que yo te decía, que el estudiante te abre esa puerta para que vos ingreses a su mundo, ese es el otro desafío, porque no todos los chicos te abren esa puerta, a ver, o por ahí no les caes bien, todo depende de cómo les caigas también. Por ejemplo, hay docentes que gritan mucho, y hay chicos que, por ejemplo, en este caso del chico con autismo, no tolera el ruido y los gritos, y él ahí nomás se pone nervioso, se empieza a morder, y bueno ahí también pasa por el desconocimiento de uno. Yo sé, por ejemplo, que depende del autismo que tenga pueden ser sensibles a la luz, al sonido, hay un montón de cuestiones...entonces por ahí entra una docente y grita y grita y este chico se termina mordiendo por todos lados, se pone muy nervioso porque ella grita, y entonces ella ni lo registra. Por eso te digo, el primer desafío es que el docente se capacite, por lo menos que tenga una noción de algo, y no se sienta tan perdido cuando este solo. Segundo que el estudiante te permita acercarte, entonces cuando el estudiante te permite que vos te acerques, vas a poder trabajar y desplegar un montón de estrategias para trabajar con él. Creo que esos son los dos grandes desafíos. Y si uno tiene formación puede generar estrategias.

E: Sí, tal cual. ¿Para vos, que condiciones crees que deberían llevarse a adelante en el proceso de inclusión en el nivel secundario?

D: ¿A qué te referís con procesos?

E: Me refiero a las condiciones que debe tener la escuela y el aula a la hora de recibir chicos para la integración en un secundario, que no es lo mismo que en una primaria.

D: ¿Te hablo en general o de la escuela en particular dónde estoy?

E: Lo que vos consideres...

D: Porque si vamos a hablar en general ya desde las rampas, para algún chico que tenga alguna dificultad, tenemos que empezar por el acceso a la escuela. Una rampa, los baños, cosas que por ahí dicen “Sí, los incluimos” pero solo tenemos escaleras. Eso sería en cuanto a las condiciones que tiene que tener la escuela. Es importante que la escuela también tenga un equipo pedagógico, un gabinete psicopedagógico para que pueda trabajar. Que nos puedan asesorar a los docentes que tengas o no alguna capacitación, o que sepan o no trabajar con los chicos. Después como te digo en cuanto a lo edilicio las rampas, los baños, las aulas que sean un poquito grandes. En nuestro caso por ahí son muchos chicos y las aulas son chicas, porque también se suman las maestras integradoras y están todo el día, y por ahí nos pasaba que estábamos todos re apretados. Después el lenguaje de señas, por ejemplo, esa es una materia pendiente que tengo, porque también es interesante a la hora de trabajar con un chico que puede ser hipoacúsico o tener alguna dificultad y cómo haces para comunicarte, está bien, uno puede escribir o algo, pero estaría bueno poder enriquecer un poco más y poder comprender, si te habla en lenguaje de señas y vos sentís que no entendes nada. Entonces creo que nos falta un poco, por ahí uno habla de inclusión, habla de la diversidad, habla de muchas cosas y aun nos faltan algunas cuestiones. No sé si todas las escuelas y todos están preparados para incluir. Porque a ver, si estamos hablando de incluir, incluir es un todo, no son chicos por un lado normal y por otro lado los otros, no, somos todos un grupo de estudiantes de tercer año, cuarto año, lo que sea, es todo un conjunto y si yo hablo de incluir hablo de todos. Yo por ahí me enojo, porque muchos hablan de incluir, pero en el aula el chico está sentado solo y no está incluido con sus compañeros ni nada, ni con el docente, pero dicen que son inclusivos porque el chico está en la escuela, pero no sirve de nada que el chico este ahí sentado ocupando un lugar, pero no aprende nada y no participa en nada. Entonces me parece que es mucho discurso y por ahí en la práctica falta.

E: Bien, y para finalizar ¿Algo más que quieras comentar sobre el tema, sobre tu experiencia, o algo más que quieras decir?

D: No, creo que hacer hincapié en esto, en cuanto a la capacitación, y que aprendamos a trabajar en conjunto, que por ahí no todos pueden dejar el ego de lado y trabajar en equipo para pensar en el chico, para poder mejorar. Yo hablo mucho de la práctica continua, para nosotros es acción, reflexión y acción, cuando actuamos tenemos que reflexionar nuestra práctica cotidiana a ver qué

estamos haciendo bien y qué estamos haciendo mal, y tener la capacidad de decir bueno, me equivoque, y bueno a ver lo vamos a ir mejorando. Soy hinchado en ese sentido porque me gusta seguir actualizándome, pero eso ya es personal de cada uno, de hasta dónde quiere llegar, si tiene deseos o no tiene deseos de aprender, pero me parece que de acuerdo a la realidad que estamos viviendo y si estamos hablando de una inclusión, de este cambio de paradigmas y desde la universidad desde quienes se están formando deberían incluirlo también. Yo salí sin nada, uno sale con lo justo, después arréglatelas cuando estés trabajando, yo me he capacitado un montón, pero me he capacitado por fuera y de acuerdo a lo que he ido viendo.

E: ¿Durante el profesorado no tuviste acceso a información de este tipo?

D: No, nunca, nada. Por eso digo, también parte de eso, porque a nosotros como profesores no nos capacitan para trabajar con este tipo de chicos o como te decía de incorporar el lenguaje de señas. Nosotros como pedagogos que por ahí trabajamos con un montón de casos y podemos trabajar con chicos con problemas de aprendizaje nunca nos formaron ni nada referido a eso.

D: ¿Vos estudiantes ciencias de la educación?

D: Sí.

E: ¿En qué año te recibiste?

D: 2012.

E: Bueno profe, la verdad creo que he podido sacar muchísima información, muy valiosa. Yo te conozco, se cómo trabajas y la verdad que se cómo te manejas en el aula y la verdad que este es bueno, por eso también quería entrevistarte, también quería saber cuál era tu aporte, porque sé que es muy valioso. Y bueno, ya con esto yo ya tendría para trabajar. De todos modos, si llega a quedar algo, te vuelvo a molestar, pero yo creo que no hará falta.

D: Bueno me alegro que te haya servido, que se haya sido útil. Cualquier cosita, cualquier duda o algo que te haya quedado me avisas, no hay problema.

E: Bueno muchas gracias.

D: Me gusta esto porque yo también aprendo de vos, y nos vamos enriqueciendo, eso está bueno.

E: Bueno, muchísimas gracias.

D: Bueno, gracias a vos.

Entrevista Profesor 3 (Ciencias Naturales)

DOCENTE: Yo me recibí en el 2002, de bioquímica, y ahí empecé a trabajar al tiempo en salud y en educación, y me empecé a perfeccionar en educación, completé horas pedagógicas, hice el profesorado, y de eso me debo haber recibido en 2019 capaz, más o menos. Y en educación estoy hace nueve años en la escuela digital y antes en otras escuelas. Ahora exclusivamente me dedique a educación, creo que siempre quise hacer eso. Ahora estoy solamente en esta escuela porque esta escuela nos pide exclusividad. Así que solamente en esa escuela.

ENTREVISTADOR: Y en toda tu experiencia laboral ¿Has trabajado con estudiantes con discapacidad?

D: Cuando estaba en otras escuelas, antes de entrar a la digital no porque era una escuela de adultos, entonces el cupo era chico, de gente grande que quería estudiar nada más, no tuve la oportunidad. En la digital sí, en la digital generalmente por agrupación hay algún chico integrado y bueno ahí como que me pude acercar a ver de qué se trataba, porque la verdad que no tenía idea. Como era que se daba clases de manera diferente, cómo era que una integradora tenía que estar en el aula, o a veces acompañaba, pero no estaba en el aula.

E: ¿Querés comentarme un poco más como fue esta experiencia de trabajar con chicos integrados?

D: Fue raro, porque la verdad que, al comienzo, antes de hacer horas pedagógicas y antes de perfeccionarme en educación yo pensaba que los chicos siempre demostraban físicamente quizás su discapacidad, quizás si era ciega, era síndrome de Down, o era...no sé, algún problema físico. Y bueno, uno se empezó a encontrar en la escuela con que los chicos tenían la misma movilidad, tenían las mismas capacidades y que capaz que cognitivamente manejaban otros recursos nada más. Cuando me di cuenta de eso fue un poco fuerte, era ajena a eso. Había cursado, cuando era estudiante no había chicos integrados, no había chicos incluidos en la escuela. Creo que sí había

aulas especiales para eso en un momento. Entonces bueno, como que no me era común, la verdad que no me era común. Y la verdad que estuvo bueno, estuvo bueno porque vi que algunos, los que más lo naturalizan son los propios compañeritos, los compañeritos como que encuentran la herramienta más rápida para llegar, para atenderlo, para estar atentos. Entonces eso estuvo bueno. Y bueno después las integradoras, que hacen el trabajo mucho mas fácil, porque por ahí colaboran en darnos alguna data, desde la ignorancia que tenemos nosotros cuando nos encontramos en un aula de repente en febrero y nunca se nos avisó en diciembre como para prepararnos al menos pedagógicamente.

E: Eso iba a preguntarte justamente, estas experiencias de integración ¿Las compartiste con alguna docente, alguna docente integradora? ¿Quién te acompañó en esta experiencia?

D: Generalmente en la escuela digital existe un protocolo formal donde hay una serie de pasos bastante ortodoxos, que por ahí quieren englobar a todos los casos y bueno, hay casos que a veces quedan, o detalles que quedan por fuera del protocolo. Entonces bueno, la escuela tenía el protocolo, lo publicaba, me lo publicaba a mí, lo publicaba quizás a los padres, a las docentes integradoras, y de a poco eso se fue limando, no es lo mismo de hace cinco años atrás que ahora. La sutileza con que se manejan, como se les habla a los padres. Porque por ahí debe ser brusco me imagino, hacer una reunión y tener un montón de gente, mi hijo merece toda esta gente, o por qué los otros no. Y bueno se fue creo que limando incluso la relación integradora – docente. Incluso entendiendo que la integradora tenía muy poquito tiempo para explicarnos a donde teníamos que apuntar. En nuestra cabeza cuadradita no haber cursado con chicos mi primaria, mi secundaria. Encender cómo funcionaba, entendedor que los objetivos iban a ser los mismos, pero con actividades diferentes, fue complicado. No es tarea sencilla poder llegar al alumno, haciéndolo sentir uno más, pero a la vez con una actividad diferente. Es complicado, pero yo creo que se va logrando de a poco, pero faltan muchos detalles, pero va.

E: Mencionabas recién que había un protocolo un poco ortodoxo quizás ¿Podrías comentarme un poco en qué consistía ese protocolo? ¿Cómo era el momento de recibir a los chicos?

D: Ante todo iba más focalizado en la actividad, el docente entregaba a la integradora la actividad digitalmente, la integradora la veía, nos hacia una devolución, se veía la devolución y eso le llegaba al estudiante. Supuestamente en toda esa línea, el equipo pedagógico de la escuela y los directivos

también daban el ok de las fechas, etc. ¿Qué pasa? Yo digo muy ortodoxo porque se ponían fechas fijas, por ahí no todos los temas tenían fechas fijas, y después la revisión podía ser en concepto de mi lado, yo podía decir si, este concepto está bien o está mal. Pero nunca termine de entender hasta donde llegaba ese estudiante y por qué llegaba a hasta ahí y que lo hacía llegar hasta ahí, si eso realmente los incluía con sus compañeros o no. Y el hecho de que él siempre tenga una actividad diferente a los compañeros y que no haya actividades en común a nivel grupal como me que dejaba un hueco. Quizás lo estamos integrando a nivel social, lo estamos acercando, se acerca a sus compañeros, en realidad sus compañeros se acercan solos y demás, pero a nivel de que él se sienta que puede hacer lo mismo que los demás como que me quedaba un ruido, siempre me quedo un ruido, hasta el día de hoy. Y el protocolo nos hablaba netamente de la actividad, nosotros nunca supimos cómo era la relación, qué decir, qué no decir. Eso nos pasa con todos los chicos, porque por ahí nosotros vamos cursando con otros chicos que no tienen supuestamente ninguna dificultad, y de repente son chicos que son violentados en la casa, y capaz que, si uno habla en vos alta les caía mal y se bloqueaban y uno se entera con el tiempo de esas condiciones culturales y sociales que están viviendo los chicos, y eso queda fuera del protocolo.

E: Volviendo un poco a lo que es el trabajo con una docente de educación especial, recién mencionabas el tema de hacer las actividades ¿Qué tareas desempeña una docente en el aula integrando a un chico?

D: En lo que me tocó compartir a mí, siempre nos colaboraron muchísimo con las actividades, con esto de que llegase una actividad acorde al conocimiento del equipo pedagógico y de los profesionales. Y después en ser ese nexo, que yo te hablaba de los huecos, que por ahí se acercan y nos dicen mira, está pasando esto, esto le gusto, esto lo enojó. Y eso en el aula no se veía, y sin una vista externa no se podía ver, y bueno, eso hizo que obviamente se limaran las asperezas y que uno pudiera llegar a compartir con los chicos y que los chicos lo vivan bien. Uno intenta que los chicos vivan bien en la escuela, más allá del contenido, que yo creo que incluso la mayoría de los adultos, yo doy ciencias naturales, y puede dormir sin acordarse de la teoría de la célula, pero bueno, no tenerle miedo a la materia. Yo creo que se nota la diferencia cuando estos chicos están sin docente integradora y quedan más al pasar del tiempo, al esperar que uno pueda adaptarles desde la ignorancia, a esperar que los papas puedan entender que necesita de más trabajo, porque por ahí sin las docentes integradora los papás no llegan a entender entonces, creen que la escuela

va a poder por si sola y no sé si es el lugar. Y lo otro que yo veo en el hueco, es que la ordenanza y la seguridad de la escuela quedaba también afuera del protocolo, queda fuera del protocolo, entonces por ahí un chico pedía ir al baño y uno lo dejaba ir al baño, y por ahí veía que tardaba y tenía que salir a buscarlo, y los chicos te dicen profe recién se fue. A mí me ha pasado que seguridad les hablaba a chicos que no escuchaban, chicos sordos, entonces yo le decía que no escuchaba, porque por ahí se esconden el audífono. Eso queda afuera de la inclusión educativa, lo he visto afuera.

E: Sería la relación del chico con el resto de la institución, no solo con la docente integradora o su docente del aula.

D: Claro, no lo llegaban a ver si no veían a alguien que venía y lo acompañaba, y pobres, estaban desinformados. Entonces yo les avisaba. Eso está bueno. Y que lamentablemente la inclusión por ahí es para los papás que logran entender que le hijo o hija necesita ayuda, para los papás que pueden costearlo a veces. Es decir, se nota radicalmente la diferencia, más allá de que la escuela sea pública

E: ¿Qué esperas del desempeño de una docente especial dentro del aula?

D: No sé si en el aula, porque en realidad ha habido varios casos, algunas veces iban netamente al aula siempre, algunas veces el acompañamiento era en la casa y en el aula se notaba que había habido un trabajo, se notaba que uno podía seguir esa actividad, que podía interactuar. Yo creo que lo que espero es que pudiese camuflarse lo mejor posible para que el adolescente, porque es el secundario, no es la primaria, entonces que el adolescente se sentía incómodo. Eso creo, porque por ahí he visto chicos muy tensos cuando llega la integradora y que después cuando no está, y lo ha ayudado desde la casa están más relajados, se sienten más a la par con sus compañeros. Pero somos conscientes que en algunas cuestiones es necesario estar, no sé, por ahí chicos que hablan en lenguaje de señas y yo lo desconozco, entonces uno necesita ese traductor, pero sí, yo espero eso, que el chico pueda ser igual cuando esta la docente integradora, a cuando no está.

E: Entonces, hablando más general del trabajo de la docente ¿Qué es lo que vos esperas en general, más allá de lo que pasa en el aula?

D: A mí me gustaría que el dialogo fuera fluido y que nos puedan traducir en lo que desconocemos, a dónde hay que llegar, a dónde hay que apuntar y cómo, así como más puntual, como si fuese, o sea, es ilógico porque es una persona, pero poder seguir de alguna manera algún caso y decir, vamos a llegar a esto a través de este camino. Que, por ahí bueno, quizás no se puede, porque el adolescente es muy cambiante, por ahí no podemos trazar un camino en el año y seguir. Pero más o menos eso, que el trabajo sea grupal y que podamos nosotros entender. Porque como te digo nosotros no tenemos capacitaciones en qué es inclusión, qué es integración, cómo se hace, las patologías de cada chico, o si va a cambiar, si no va a cambiar, si llega a un techo, si no llega a un techo, si se va a focalizar, si todos los días está igual o si alguna medicación hace que según los días pueda... Entonces, al tener todos esos agujeros que nos tire una idea de a dónde podemos llegar para no exigir demás, y no frustrar a los pobres chicos o chicas.

E: En tu experiencia de trabajo con docentes integradoras ¿Qué estrategias se implementaron, ¿cómo era la comunicación, ¿cómo era ese trabajo diario con esa docente, o con las docentes?

D: En la escuela digital, al tener exclusividad de horarios, antes del COVID bueno ahora es diferente, pero al tener exclusividad de horarios, en los huecos que quedan áulicos, por si falta algún docente nosotros tenemos que ir a cubrir otra aula, es por presencia, presencia en la escuela se trabaja. Entonces la comunicación por ahí ha sido corta con las docentes integradoras. Pequeñas reuniones, quizás tres veces, cuatro veces como mucho en el año, y bastante generales. Después la comunicación por WhatsApp cuando se permitió, por correo, e incluso, algo que detesto, en la misma aula, en el mismo espacio, en la misma clase. Por ahí eso sería más que improvisar una clase, por ahí la comunicación la comunicación ha sido en esos momentos. No hay un espacio en donde uno pueda decir bueno, no sé, donde las integradoras nos puedan decir, esto es lo que va a pasar o esto es lo que pasa, y que pasen dos o tres semanas y decir esto es lo que pasa ahora. Las situaciones son cambiantes en los otros chicos, de hecho, son cambiantes. Entonces, la comunicación ha sido donde se puede, en el espacio en que se puede.

E: ¿Y en cuanto a las estrategias? Alguna estrategia que por ahí te hayan resultado más positivas o cuáles no te resultaron.

D: Las más positivas fueron donde había un trabajo previo, es decir ese tema se trabajaba, el alumno lo trabajaba y se nota cuando lo trabaja en la casa, evidentemente con la integradora y la

familia. Y en una familia presente y no negadora. Ahí se veía grandes cambios porque uno en el aula podía hasta sumar alguna actividad, hasta consultar esa misma actividad, charlarlo, verlo, volverlo a ver, revisarlo. Eso es lo más positivo, el trabajo previo. Y lo negativo era cuando por alguna razón no se llegaba a tener actividades acordadas o adaptadas a los tiempos. Ha pasado que muchas integradoras, por la obra social están un tiempo, y cuando logran encajar la modalidad de la escuela, ya pasan a otra integradora o quedan sin integradora los papás porque no pudieron hacer los papales de nuevo. Entonces como que se pierde el hilo del trabajo. Uno en estos casos no solo conoce al alumno, sino que conoce a la integradora y de alguna manera se acerca más a la familia. Entonces cuando eso se pierde porque la integradora no puedo continuar con su trabajo o porque, no solo por la obra social, quizá el alumno no tuvo filin con la integradora, o quizás la familia. Entonces como que el trabajo se va cortando, eso es lo más negativo.

E: ¿Vos en tu formación como docente has abordado la temática de la discapacidad, de la inclusión de alumnos con discapacidad?

D: Muy poco se abordó, en el IFDC se abordaba la modalidad de ser equitativos, de ser igualitarios, de la justicia social. De que hubiese actividades obligatorias en la planificación y actividades opcionales, de que hubiese actividades mucho más concretas, pero nunca de discapacidad. Nunca se abordó el tema de qué hago si me toca un chico invalido, qué hago si es un síndrome de Down, y más por ejemplo si es alguna discapacidad en cuanto a que tenga un desfasaje, es decir, un retraso madurativo, menos. Porque la escuela digital agrupa por edades, y no se habló de eso y se habló de que todos tienen la posibilidad de aprender, obviamente es un derecho, pero no de discapacidades puntuales.

E: ¿Y por fuera de lo que es la facultad, has accedido a algún curso, o desde la escuela les han brindado alguna capacitación?

D: Desde la escuela nos han pasado link para sumarnos a charlas más que cursos. A seminarios sobre dislexia, sobre autismo, pero así general. Generales en donde se hace hincapié en la idealidad, en la familia presente, en la integradora presente, en el trabajo con la integradora. Nadie nombra a los chicos que quedaron solos, que van a la escuela y los papás que creen que van a poder llegar los mismos contenidos.

E: ¿Cuáles consideras vos que son las condiciones que se tienen que dar para que se pueda trabajar la inclusión de chicos con discapacidad en el nivel secundario?

D: La estructura de la escuela. Que pueda incluir a todos, incluso por su movilidad. La estructura de la escuela. Un seguimiento de la escuela en cuanto a las necesidades de esos estudiantes, que no van a ser de todos las mismas, y en cuanto a las condiciones que tiene cada uno. Nos ha pasado de tener chicos por ahí que se ponían nerviosos y se violentaban y nadie sabía qué hacer. Eso en cuanto a la escuela. Saber qué se hace, a quién se llama, qué avance tiene, si le está haciendo bien la escuela o no. Me parece más que las cuestiones edilicias que son las que todas las escuelas sostienen, falta personal calificado en la escuela que pueda entender qué hacer y que pueda guiar a otros contantemente en qué hacer. Más allá de la docente integradora de cada chico, pero que sea alguien del equipo, que este cien por ciento, que pueda saber qué hacer en una emergencia. Más capacidades en cuanto a cuestiones comunes, sociales. Uno sabe cuánto tiempo tiene que dejar ir al baño a otro de los chicos, sabe si se va solo o no se va solo a la casa, pero de los chicos incluidos o integrados no. Eso me parece que se tendría que modificar y ser más ideal. Creo que, te repito, se vuelve a dejar a familias que pueden y los chicos que pueden, los chicos que se nota el avance, se nota que pueden insertarse a la sociedad de una manera diferente.

E: ¿Cuáles consideras que son los mayores desafíos a la hora de trabajar la inclusión de estudiante con discapacidad?

D: Yo creo que el mayor desafío, desconozco como se vive a nivel familiar, pero el mayor desafío debería ser no hacerle perder tiempo al estudiante en ciertos contenido caprichosos que a veces tenemos los docentes, no sé, creo que si todos los adultos podemos vivir sin saber qué es la célula, podríamos enseñar más, no sé, higiene, educación sexual integrada, podríamos enseñar sobre adicciones, podríamos enseñar más sobre algunas cuestiones que nos hacen a introducirnos en la vida social a todos. Y no ciertos conceptos caprichosos, no sé, ecuaciones cuadráticas, que ninguno

de nosotros usamos en la vida, número primos, ni me los acuerdo. Podríamos como desafío plantearnos eso, pero para que la escuela sea inclusiva para todos, no solamente para los chicos con discapacidades, sino para los otros chicos que por ahí salen y no saben presentar un currículo o no saben presentarse a una entrevista. No saben qué es la puntualidad. Podríamos guiarnos más en eso, en ese tipo de inclusión me parece.

E: ¿Qué sería esto de la escuela inclusiva para todos, que implicaría, como sería esta idea?

D: Para mí sería poder tener también un soporte para los chicos que no pueden, es decir, los chicos de acá del primero de mayo generalmente no van a la escuela en un día de lluvia, no va porque está inundado, no porque tenga alguna discapacidad, no va porque se inundó, ¿Y cómo lo incluimos a él? Se le pone ausente igual en un día de lluvia. No es que después el docente o la escuela puede llegar con una fotocopia más tarde, y le dice mira no pudiste ir, acá tenes una fotocopia de lo se dio. O tener una lista y decir, mira te llamo más tarde y te aviso, porque capaz que ni siquiera te animas a preguntarle a un compañerito, y te aviso qué vimos. Yo creo que la inclusión va por ahí, va por otra arista, va por la arista de que nos olvidamos de muchos chicos. Es decir, nosotros les enseñamos la familia, y capaz que hay chicos del aula que no tienen familia, que tienen una familia disfuncional, entonces se sienten fuera del concepto, o sea que estos conceptos se van trabajando diferente. Yo creo que una escuela inclusiva no solo tendría que ver que se incluye porque llegó la maestra integradora, porque llegó la familia que paga el fonoaudiólogo, el kinesiólogo, que lo lleva a inglés, sino hay otras familias que no tienen discapacidad, pero que culturalmente y socialmente están alejadas de la inclusión en la escuela. Y esto lo vemos con el ausentismo y ahora con esta etapa de pandemia lo vemos muchísimo con la falta de dispositivos, la falta de alcance, etc.

E: Bueno profe, para finalizar hay algo más que vos quieras comentar sobre esta temática, algo más que quieras agregar sobre tu experiencia o que vos pensas sobre esto.

D: No, creo que no. Creo que más que tirar ideas, los docentes que estamos acá del otro lado, quizá lo vivimos en lo ajeno a lo que vive la familia de los chicos integrados, tendríamos que ser más flexibles, nos encuentran en las escuelas por ahí grandes de edad, con algunos, como te digo, la historia en la educación de cada uno nos marca, entonces, ni siquiera en la facultad, hice muchos años de facultad, tuve compañeros incluidos. Entonces uno ya trae un trajín y llega al aula y creo

que todos los escenarios son perfectos. Entonces por ahí estaría bueno salvar ese prejuicio y decir, a ver, llegó y es un desafío para el chico que llegó con la integradora y para el chico que no porque no sabes por qué. Nada más eso, y gracias.

E: No por favor profe, gracias a vos.

Entrevista Profesor 4 (Ciencias Sociales)

DOCENTE: Bueno yo soy docente del área de Ciencias Sociales, me desempeño en la Escuela EPD “Albert Einstein”, que depende de la Universidad de La Punta, en el nivel secundario, y bueno, en este momento me encuentro dando clase en el Ciclo Orientado, o sea yo estoy con 4°, 5° y 6° año, si bien nuestra escuela no es una escuela graduada, pero tendría esa correlatividad ¿No? Y bueno, estoy dando en este momento “Política y Ciudadanía”, “Formación para la vida y el trabajo”, “Filosofía” y “Sociología” y “Geografía” que es lo mío.

ENTREVISTADOR: Bien y en tu experiencia laboral ¿Has trabajado con alumnos o estudiantes con discapacidad?

D: Antes de la Einstein no. A ver, tuve un paso, me acuerdo, por una escuela privada, creo que fue “San Luis Gonzaga”, que me tocó cubrir una suplencia muy chiquitita, de tres meses, peor en esa etapa yo era estudiante del profesorado de Geografía. Me llamaron a cubrir una suplencia, yo fui ¿Y con qué me encontré? Con una alumna ciega, tenía su máquina, y escribía en Braille, o sea, horrible la experiencia para mí porque yo no estaba preparada, o sea, me encontré con esa situación, la lleve lo mejor que pude, pero hoy por hoy me doy cuenta que no estuve a la altura, no estuve preparada.

E: ¿Estuviste sola o compartiste con alguien más esa experiencia?

D: No, estuve sola. Fueron dos o tres meses de una suplencia, muy cortita. Y después, bueno trabajé en otras escuelas graduadas de acá, pero no tuve casos de chicos integrados. Sí en la “Albert Einstein”.

E: ¿Y algo que quieras comentar con respecto a la experiencia en esta escuela con las integraciones?

D: Para mí como docente realmente la experiencia en la Albert Einstein es realmente una experiencia única porque me permitió tomar contacto, ver la docencia de otra manera que yo no la había vivido así. El hecho de tener chicos que tienen dificultades o problemas de aprendizaje, que vos los ves, no tenés mucha llegada con ellos y demás, pero al ponerte en el lugar de ellos e intentar interactuar y que se yo, van como surgiendo las cosas, las formas para interactuar con ellos, y se van logrando cosas. Ahora cuando ya son casos muy extremos, que bueno ya requieren de otro tipo de tratamiento y demás, para mí ha sido muy enriquecedora esto, la tarea con las integradoras. En estos nueve años de “Albert Einstein” hemos tenidos varios chicos con necesidades educativas especiales de distintos tipos.

E: ¿Y podríamos hablar, por ejemplo, de algún caso en particular? ¿De cómo era la tarea de la profe de educación especial? Hablar un poco de alguna experiencia en la que haya habido una profesora de educación especial, y relatar un poco cómo era la tarea de esa profe, cómo era la comunicación entre ustedes, qué estrategias se implementaban.

D: Sí, hubo un caso, el alumno era...ya egresó él, tenía un retraso madurativo importante, arandactilia, creo que se llama, que es los dedos con una deformidad o algo así, que le impedía tomar bien el lápiz, escribir y demás, y aparte tenía también autismo y bueno, bastante variados sus problemas. Pero con él la particularidad que a él le gustaba mucho hablar de política, le encantaba la política, por sus padres, no sé, pero él estaba muy informado de todo, le encantaba opinar y demás, y a medida que fue transcurriendo el tiempo, él va madurando y va desarrollando también una mirada crítica. Bueno, y con la integradora lo que hacíamos era, generarle los espacios justos para que él pudiera hablar, desenvolverse y demás. Y a la vez también tratar, porque por ahí se ponía muy cerrado en una idea, y bueno tratar de hablar sin que llegara a ponerse violento, todo un tema, un desafío también. Y lo que sí la integradora me decía bueno, a ver, estos son los temas, él puede llegar hasta este nivel podemos avanzar, pero ya estas otras cosas no, entonces ella como que iba marcando...

E: ¿Priorizando los contenidos que se podían trabajar?

D: Sí, y la complejidad de esos contenidos. Entonces yo respetaba eso. Si la integradora ya está marcando que hay un límite de alguna manera, y que no lo vamos a poder superar, para qué buscar ponerle nota al chico en ese aspecto si vos sabes que va a ser una nota que no va a ser satisfactoria. Entonces para qué martirizar al chico. No sé, yo lo veo desde ese punto de vista, así me he manejado siempre.

E: ¿Y vos cuál pensás que es la tarea de un docente integrador o de un docente de Educación Especial, dentro del aula? Según las experiencias que vos has tenido.

D: Dentro del aula... estar, acompañar, yo valoro mucho cuando se va dando la dinámica de las situaciones y el integrador te llama y te dice podemos cambiar esto, podemos cambiar aquello, pese a que ya está planificado. Pero dado el momento, tienen esa sensibilidad como para ver situaciones y cosas que uno como docente no detectas. Entonces, al detectar eso, poder cambiar en el momento la situación me parece fundamental. Ahí me parece que es la riqueza del trabajo entre el docente a cargo y el docente integrador. Pero si vos me decís, yo he visto en muchas ocasiones que el docente integrador es como que está, un complemento en el aula, en un lugar separado, un lugar aparte, en un rinconcito con el chico integrado y nada más. A mí eso no me gusta, a mí me gusta que estemos todos compartiendo, pero bueno no siempre se puede lograr.

E: ¿Vos tuviste alguna formación con respecto a la Educación Especial? ¿A lo que es la inclusión de chicos con discapacidad en el aula? ¿Algún curso, algo que te haya dado quizás, conocimientos al respecto? Porque supongo que, en la facultad, en tu carrera, quizás no vieron mucho de esto, no suele suceder en la formación universitaria, pero digo después, ¿Tuviste algún acceso a algo o te acercaste de alguna manera a la temática? Ya sea leyendo por tu parte, haciendo algún curso...

D: En el profesorado no, nada. No, ni siquiera en psicología, cuando leíamos psicología del adolescente no recuerdo si lo hubo, no me acuerdo.

E: No fue muy significativos el trabajo en la formación universitaria, suele ser así...

D: Ahora, a partir de la “Albert Einstein”, de las experiencias allí, y justamente desde la universidad de la punta buscaron como darnos también a nosotros los docentes, darnos algún material, hacer lecturas, capacitarnos un poquito con respecto a esto. Y yo por mi parte, lo tomé como tema para investigarlo un poquito más en profundidad.

E: ¿En tu trabajo de Tesis?

D: En mi trabajo de Tesis, en la Licenciatura, sí.

E: ¿Licenciatura en qué?

D: En gestión de instituciones educativas. En la Universidad Católica.

E: Que interesante... ¿Cuáles consideras que son los mayores desafíos a la hora de trabajar la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro del aula? ¿Cuáles son los primeros desafíos que se presentan, ante una situación nueva de encontrarte con “bueno este año empiezo con este curso y tengo a este chico” ¿Cuál pensás que son los desafíos que se presentan?

D: La formación del docente. Para mí, la formación del docente de aula. Porque estamos muy... como que etiquetamos mucho las cosas, lo normal y lo no normal. Entonces, romper esos paradigmas de esto es lo normal, es lo que se debe, lo que es bueno llegar a ser, me parece que eso es fundamental. Es una de las trabas mayores que tenés para lograr las integraciones. Porque si el docente se cierra en que “yo quiero esto, y quiero que el chico llegue hasta acá, y que si llega hasta acá recién le voy a poner un 7”, me parece que ahí no entendimos nada, y estamos yendo contra un principio fundamental que es la individualidad de esa criatura, tenga la edad que tenga. No sé, yo lo veo así, lo que pasa con el respeto al ser humano, pasa por un montón de cosas.

E: También podríamos nombrar esto de la flexibilidad que nombrabas antes, de ser abierto a poder, digamos, sobre lo planificado hacer modificaciones, como nombrabas primero.

D: Sí, y también he visto casos donde se, o sea, en el trato con colegas ¿No? Donde el colega, el docente del aula se ve como invadido por el que viene de afuera, “como que viene a evaluarme a mí”. Y no, viene a acompañar a un chico en su proceso de aprendizaje. Pero bueno, tiene que ver con estos miedos que el docente enfrenta a la hora de tener una integradora en el aula.

E: Claro, que es por ahí difícil verlo como un compañero, como un colega, y por ahí se pone medio en situación de rivalidad entre ellos.

D: Claro, porque no lo ves como que suma, sino que lo ves como que viene a dividir, viene a coartar, y no es esa la idea. No es ese el objetivo.

E: Y, por último, para terminar ¿Qué condiciones, según vos, deberían llevarse adelante en una institución, para integrar chicos al nivel secundario? Viste que no es muy común que los chicos lleguen al nivel secundario . Que estudiantes con discapacidad sean integrados al nivel secundario, son muy pocos los casos, generalmente es mucho más en la primaria, por eso yo me aboco al trabajo en secundario, porque es muy diferente la dinámica en una primaria que en una secundaria. Entonces dentro de tu experiencia de trabajo en el nivel secundario ¿Qué condiciones debería estar como dadas, para poder aceptar que los chicos sean integrados en un aula?

D: Primero habría que ver... tendríamos que analizar bien el tema de los diagnósticos de los chicos, hay casos que realmente no podés integrarlos al aula. No los podés llevar a una escolarización. Una vez que la escuela regula eso, después también otra de las cosas que en el nivel secundario es algo que hace ruido y que siempre hizo ruido es cómo legitimar la educación del chico, cómo darle certificado de terminalidad, en base a qué parámetros, si está abalado por el ministerio o no. Esa cuestión que siempre quedó como en la nebulosa, como que quedó a criterio suelto del directivo a cargo. Y eso me parece que tiene que estar, ya de alguna manera regulado en el sistema, en el nivel secundario. Tenés algo que es una ayuda muy grande con las tecnologías, eso es fundamental, la tecnología hoy por hoy, te simplifica muchísimo el tema. En este momento en nuestra escuela tenemos un chico que tiene dislalia, dislexia, él no puede, si vos le dictas una palabra, que se yo “piano”, él no va a escribir “piano”, porque no interpreta, no puede realmente, no hay manera de que él logre escribir “piano”. Se lo escribís en el pizarrón, bien, él va a copiar las letras, pero no va a hacer la unión de todas esas letras, y mucho menos va a llevarlo a la idea. Entonces ¿Cómo haces con un chico así, para transferirle el conocimiento? Ahí es donde entra la tecnología en juego.

E: Claro, es una gran herramienta.

D: Claro, porque con el video podés llegar, y bueno él mirando, y escuchando eso, bueno ahí sí, logra hacerse un concepto de lo que es un piano. Pero si no de otra manera, no sería posible sin, en este caso, al ayuda de la tecnología.

E: Claro, que nos abre como distintos canales para adquirir información.

D: Claro, yo tenía que hablarles de desarrollo y sub desarrollo en América, bueno ¿Y cómo lo encaramos? Toda la base conceptual, bueno, no se podía dar igual que en los otros casos. Bueno

¿Cómo lo volcamos, de dónde lo traemos? Y bueno fue fundamental el trabajo de la integradora, ella buscó qué, con qué imágenes, cómo llevarlo, cómo hacer, con qué ejemplos, para que él llegara a la idea, y bueno, después, a la hora de evaluar fue todo oral, pero vos te dabas cuenta que el chico entendió los conceptos, los pudo relacionar, pudo llegar a un buen puerto. Pero no escribimos nada porque no podía.

E: Claro, pero bueno, se lo pudo, desde otra manera, también evaluar. Perfecto ¿Algo más que quieras comentar vos con respecto a las integraciones, con respecto al trabajo de la profesora de Educación Especial, alguna experiencia, algo que quieras remarcar, o algo que por ahí no te haya resultado positivo en una experiencia de integración y que por ahí también sirve para aprender? Yo como profesora de Educación Especial es muy importante también ver del otro lado, qué se espera o qué cosas por ahí no están tan buenas, o qué sí. Como recién me decías, por ejemplo, esto de la flexibilidad, de poder sobre lo planificado, seguir haciendo modificaciones. ¿Algo más que quieras agregar?

D: No, con respecto a la parte emocional del chico, es algo que por ahí se deja de lado y mucho, y no es algo bueno. Porque me ha tocado ver casos también de chicos que vienen en el recreo, que se yo, como me tienen confianza, vienen y te cuentan un montón de cosas, y que la profe de tal o cual materia no me aprobó, no me dejó hacer lo que yo quería, no pude hacer esto, no pude hacer lo otro, yo lo sabía, pero no me lo aceptó. Entonces ese tipo de cosas, vuelvo a caer en esto, en la flexibilidad que hay que tener para esto casos, vuelvo a poner el punto digamos, en la formación de los docentes y también en la calidad humana. Porque en definitiva ¿Qué es la educación, si no es esto? Un encuentro de dos personas en algo maravilloso, que es el descubrir, el saber, el conocer. Pero si no está dada también la parte afectiva de por medio, los resultados no son los mejores.

E: Obviamente, el aprendizaje es también emocional, somos seres emocionales, y si un chico está mal, no va a poder aprender. Sí, estamos atravesados por las emociones completamente. Bueno, entonces ya con esto estaríamos. Yo ya hice todas mis preguntas, creo que con esto ya podría empezar a trabajar. Cualquier cosa sino yo te volvería a contactar.

D: Sí, no hay problema.

Entrevista Profesor 5 (Música)

DOCENTE: Bueno yo empecé a dar clases mientras estaba en la universidad todavía. La carrera que tengo ya es técnico universitario en producción musical. Y antes de eso tenía una tecnicatura en música que venía con el bachiller. Entonces, con ese título comencé a dar clases, mientras estudiaba la tecnicatura en producción musical. Con ese título empecé a dar clases y ahora estoy haciendo el profesorado de música en la universidad, ya estoy terminándolo. Empecé a dar clases hace... casi nueve años, y bueno he pasado por todas las escuelas, en suplencia o interinatos cortos, y ahora estoy hace un año en la Albert Einstein que es la escuela pública digital que pertenece a la ULP.

ENTEVISTADOR: En tu experiencia laboral ¿Has trabajado con alumnos con discapacidad?

D: Sí, pero en la última escuela, o sea, en esta escuela es la única donde he visto que se hace una correcta integración.

E: ¿En qué sentido?

D: En el sentido de que hay un trabajo de integración con los chicos y las chicas, que realmente funciona. En las otras escuelas, por ejemplo, yo detectaba un caso y tenía que ir a consultarle al preceptor y ahí se acordaban de decirme ah sí, sí, él tiene esto, o ella tienen esto, y bueno y fijate cómo haces, porque ninguno de esos chicos tenía mucho acompañamiento, ni familiar ni tenían maestra integradora, así que era ver cómo te manejabas sola, era otra cosa.

E: ¿Pero ahora en la escuela donde trabajas si hay un equipo trabajado?

D: Sí, la mayoría de los chicos y las chicas que tienen integración trabajan con su propia maestra, que los acompañan, y también hay un equipo pedagógico que nos ayuda con las adaptaciones, que siempre está ahí atentos a todos los casos y a cómo ayudarnos al equipo docente.

E: En estas experiencias que has tenido de trabajar con docentes integradoras ¿Cuál era la tarea que ellas desempeñaban?

D: La forma de trabajo acá, lo que pasa es que mi asignatura no es una de las que siempre se prioriza a la hora de hacer adaptación. Lo que me pasa mucho es que algunas de las integradoras trabajan solamente con los que llaman las cuatro materias principales o importarte. Entonces

usualmente, soy yo la que les envío el material, yo les envío el material a las maestras, todos los contenidos y las actividades que yo trabajo, ellos las ven y de ahí me dicen su hace falta una adaptación o si está bien para seguir trabajándolo. Cuando hace falta lo trabajan ella también con el estudiante.

E: ¿Qué es lo que esperas o pretendes de una docente integradora en este trabajo?

D: Me interesa que la adaptación que se haga que respete mis contenidos, los contenidos prioritarios. Y que respete también, no solo a nivel contenido, sino por ejemplo a mí, en mis actividades como es música me gusta mucho hacerlos jugar con la creatividad, con componer, con arreglar, con cantar, y a veces capaz que muchas de las actividades prácticas directamente me dicen sacalas, en vez de encontrar una adaptación, entonces a mí me gusta que los chicos tengan esa misma posibilidad de juego y de creatividad que el resto de los chicos que no tiene integración. Supongo que eso, que se mantengan los contenidos, pero sin dejar de lado la libertad del disfrute de la materia.

E: Dentro de tu experiencia ¿Me podrías mencionar algunas experiencias que hayas resultado más positivas y algunas que por ahí no te han resultado?

D: Depende el caso, siempre depende el caso y el tipo de adaptación que se está haciendo. Pero algo que para mí funciona mucho con los chicos de hoy es la tecnología. Algo que he visto con casi todos y todas, es que casi todos disfrutan mucho la tecnología, entonces siempre es, bueno hagamos un video, pongámosle fotos y pongamos mucha música. Entonces tal vez poner todos los contenidos teóricos sobre eso, sobre la tecnología, hacer un mix de música, hacer unos efectos, poner efectos, hacer un video, trabajar con la compu, trabajar con el celu. Como que lo disfrutaban un montón, entonces eso veo que funciona mucho.

E: ¿Y algo que hayas encontrado en alguna experiencia como no positivo, o que no haya funcionado o que haya acostado?

D: Sí, creo que ahí donde tengo que hacer las adaptaciones usualmente, tengo algunos estudiantes con Asperger, con un nivel de autismo, o con algún tipo de dificultad cognitiva, es que el contenido sea muy teórico. Algo que sí dificulta mucho es la situación de la virtualidad, que yo creo que estos chicos y chicas, el acompañamiento personal y real presencial los ayuda a avanzar muchísimo.

Entonces lo virtual se ha complicado bastante por más de que tenemos muchas herramientas digitales, esto de que hay chicos que por ahí no les gusta unirse a las clases, entonces se quedan solamente con lo teórico y a veces se les hace muy pesado, entonces yo tengo que ir viendo como otras formas de achicar el contenido teórico, grabarles videíto explicando las actividades...eso.

E: ¿En tu formación como docente tuviste algún tipo de acceso a algún abordaje de la discapacidad, de la integración, tocaste el tema de alguna manera en tu formación?

D: Hasta el momento, porque yo estoy cursando el profesorado, no hemos tenido una materia que sea específico de eso. Sí me toca el año que viene, que es el cuarto año. Pero puntualmente, he tenido muchas materias en donde se menciona mucho esto de tener en cuenta siempre la diversidad, que cada niño, niña y niñe aprende a su forma. Pero más que eso, hasta el momento no.

E: ¿Pero el año que viene decís que tenes una materia sobre esto?

D: Tenemos una materia que se llama, no me acuerdo exactamente como se llama, pero que es la educación con discapacidad y diversidad algo así se llama. Que estaría bueno yo creo que estuviese un poco más temprano en la carrera, pero esta buena, está muy buena. Vamos a ver cuándo al course.

E: ¿Cuáles consideras que son los mayores desafíos a la hora de realizar la inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela?

D: Para mí que eso, a veces hay poca formación docente en este sentido. Yo ya llevo tres años de cursado y hasta el momento no ha habido nada específico acerca de las discapacidades y es una realidad que está presente siempre, en todas las escuelas. Me parece que cuando te estás capacitando como docente, todas las materias deberían abordar esto de una forma o de otra. Eso me parece importante. Porque a veces llegas a la escuela y eso. O tal vez capacitaciones sobre algunas discapacidades, que estaría bueno que se hicieran constantemente, el año pasado hice una de discalculia y otra de dislexia, que estuvo re bueno y aprendí un montón de cosas que no te enseñan obviamente en el profesorado. Tenes que capacitarte obviamente como docente aparte. Así que creo que eso y el desafío es ese, que la escuela este siempre atenta y como docente siempre estar atento a lo que está necesitando el alumno. Siempre estar atento a su necesidad y hasta donde quiere, puede, disfruta. Tal vez el desafío es seguir trabajando pero a nivel social con la integración

de estos chicos y chicas, porque hay mucha desinformación o mucha ignorancia, muchas veces no sabemos, a mí me paso de aprender de todas estas discapacidades cuando empecé trabajar, entonces antes a nivel social no se las mencionan, no se les habla, no se hacen charlas, no lo ves en la tele, no lo ven en ningún lado, entonces son muchos que no conoces hasta que te encontras de frente, entonces estaría bueno que hubiese más. Creo que es un desafío a nivel social para mejorar para que todos, también sus compañeros, también el equipo docente, la escuela como comunidad también esté preparada y lista para abordar algo así.

E: ¿En el nivel secundario, donde vos te estas desempeñando ahora ¿Cuáles son las condiciones que vos creerías que deberías darse en este nivel y en la institución, para abordar el trabajo con chicos con discapacidad?

D: Yo creo que es re importante que haya un equipo pedagógico, que esté disponible para el equipo docente y para el chico o la chica con discapacidad. Que este ahí preparado para apoyar al equipo docente en donde no pueda, donde no esté preparado tal vez. O esto de poder encontrar esa unión en esto de cómo adaptarle contenidos, tu materia hacia la capacidad o la dificultad que se le presente al estudiante, entonces el equipo pedagógico me parece re importante. Cuando los chicos y chicas tienen un trabajo de acompañamiento con una maestra integradora es otro mundo. Y cuando tienen un acompañamiento familiar también, eso se nota inmediatamente cuando hay un acompañamiento de la familia, uno lo nota inmediatamente porque son chicos que son incentivados constantemente y lo ves, y van y avanzan con sus compañeros y compañeras como si nada. No sé si respondí bien la pregunta

E: Sí, sí, es según tu criterio.

D: Se me ocurre esto de que no sé si se hace en todas las escuelas, pero esto de hablar con sus compañeros y compañeras porque sino también, aparece un día el chico o la chica, con su maestra y ellos, como esto que te decía, en la sociedad no conocemos, no hablan, no nos cuentan, no lo ves a menos que lo tengas enfrente, entonces al principio les puede parecer como chocante por no saber cómo tratarlo. En general los chicos y las chicas son los que mejor saben cómo llevarlos, pero esto de charlarlo y explicarles cuál es la dificultad o cómo tratarlo o cómo poder integrarlo correctamente, eso también es importante.

E: Para cerrar ¿Algo más que vos quieras comentar, que te parezca importante, o alguna experiencia o lo que sea que quieras comentar sobre este tema?

D: Para mí es un mundo re nuevo, a mí me paso que recién en esta escuela yo me sentí acompañada como docente de parte de la escuela, de la institución, me he sentido acompañada, de sentirme que tengo ahí un equipo que me respalda. Como que es todo nuevo para mí, lo voy aprendiendo, pero para mí lo principal esto es que con discapacidad o sin discapacidad cada chico y cada chica es un mundo, que tiene su propia realidad, tiene su propio contexto, sus experiencias, cada uno tiene sus propias dificultades y las cosas en las que es mejor. Para mí como docentes es conocerlos y conocerlas, escucharlos saber qué les gusta, qué no les gusta, qué se les hace fácil, qué se les hace difícil, y desde ahí avanzar, ayudarlos para que saquen lo mejor de ellos y de ellas.

E: Bueno muchísimas gracias. Me estaré comunicando cualquier cosa en otro momento

D: Gracias a vos, sí, no hay problema.