



TRABAJO FINAL

Presentado para acceder al título de la carrera

Ciclo de Complementación Curricular De Licenciatura en Psicopedagogía (Reconocimiento a la Trayectoria)

“Las representaciones sociales de docentes sobre inclusión en el nivel inicial en escuelas de la zona sur de Salta Capital”

Autora:

Cruz, Silvia Raquel – N° DNI 25.522.784

Autora:

Sales, Natalia Elizabeth – N° DNI 29.645.356

Director:

Dr. Facundo Corvalán

Lugar:

Sede Rosario

Fecha de Presentación

23/06/2023

Título:

**“LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES SOBRE
INCLUSIÓN EN EL NIVEL INICIAL EN DOS ESCUELAS DE LA ZONA SUR
DE SALTA CAPITAL”**

Autora:

Cruz, Silvia Raquel



Firma de la Autora

Autora:

Sales, Natalia Elizabeth



Firma de Autora

Tutor/a:

Dr. Facundo Corvalán

Firma del Tutor

Agradecimientos

Al Dr. Facundo Corvalán, que con su compromiso, dedicación y experiencia nos acompañó en el trayecto de la construcción de este proyecto.

A las profesionales entrevistadas, que nos brindaron su tiempo y predisposición, compartiendo sus aportes y experiencias para nuestro trabajo.

A nuestras familias y amigos, quienes fueron nuestro apoyo en los momentos de desafíos y nos acompañan celebrando nuestros logros.

RESUMEN

En este estudio se ha planteado el problema a investigar desde la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre inclusión educativa de las docentes de nivel inicial de la escuela de zona sur de Salta Capital?

El objetivo principal está relacionado con comprender las representaciones sociales de docentes en Escuelas del Nivel Inicial sobre inclusión educativa. Los objetivos específicos son, analizar los conocimientos que tienen sobre los marcos legales vinculados a la inclusión, describir las estrategias implementadas con respecto a prácticas de inclusión educativa de las y los docentes de nivel inicial en relación a su posicionamiento y describir los conocimientos de las docentes sobre las estrategias de inclusión.

El enfoque metodológico utilizado se fundamenta desde una perspectiva interpretativa a través de la investigación cualitativa.

Para recabar los datos utilizamos entrevistas en profundidad semi-estructuradas, los resultados de las mismas muestran que las representaciones sociales de las docentes se enmarcan en posicionamientos relacionados con un enfoque inclusivo, sin embargo aparecen en sus conceptualizaciones marcas de paradigmas tradicionales que caracterizan formas de hacer y decir que delatan enfoques anteriores, interiorizados, difíciles de descartar. Se observa que prevalecen las ideas sobre discapacidad como un diferente, para el que no están preparadas para trabajar. Además se puede observar que la diversidad es un concepto conocido por las docentes, sin embargo, paralelamente se percibe que este término no está del todo asociado al concepto de diversidad.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa - Representaciones sociales - Docentes de nivel inicial - Diversidad.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	3
MARCO TEÓRICO	6
1 Representaciones Sociales.....	6
2 Inclusión.....	7
2.1 Inclusión educativa.....	7
2.2 Evolución histórica educativa hacia la inclusión.....	9
2.3 Inclusión y diversidad.....	10
3 Nivel inicial.....	13
METODOLOGÍA	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos.....	15
Enfoque metodológico.....	15
Diseño y alcance de la investigación.....	18
Participantes.....	18
Instrumentos de recolección de datos.....	19
Procedimientos de recolección y de análisis de datos.....	21
RESULTADOS	22
CONCLUSIÓN	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
ANEXO	37
Modelo de entrevista.....	38
Modelo de consentimiento informado de participación.....	39
Curriculum vitae de las autoras.....	40

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra el recorrido realizado por las autoras tomando como eje las representaciones sociales de las docentes en el Nivel Inicial acerca de la Inclusión Educativa y su relación con otros conceptos centrales tales como inclusión, diversidad y discapacidad.

Con este trabajo nos proponemos comprender las representaciones sociales de las docentes de nivel inicial por ser el primer escalón del trayecto educativo formal. En este sentido nos permitirá observar cuáles son las ideas y pensamientos que surgen sobre inclusión en este espacio educativo y cómo repercuten en las prácticas escolares, con la intención de comprender cómo intervenir desde nuestro rol.

En este sentido desde el campo científico encontramos diversos estudios referidos a la investigación sobre representaciones sociales sobre inclusión en la docencia, sin embargo, no encontramos trabajos específicos sobre investigaciones realizadas en el nivel inicial. Esta escasez de investigaciones en dicho espacio nos lleva a preguntarnos sobre la misma ya que es uno de los campos de intervención de nuestro rol y es necesario contar con herramientas teóricas, prácticas y experienciales adecuadas que nos permitan diversificar las formas de intervención.

Así también encontramos antecedentes que muestran que si bien los docentes manifiestan realizar su trabajo desde el enfoque inclusivo, en sus representaciones sociales se encuentran confundidos la presencia de paradigmas tradicionales y paradigmas inclusivos y esto repercute en las prácticas áulicas; tal es uno de los objetivos que nos planteamos entender en el presente trabajo.

Desde este marco es que nos proponemos comprender cuáles son las representaciones sociales sobre inclusión educativa de los docentes de nivel inicial, teniendo como objetivos específicos, analizar los conocimientos que tienen sobre los marcos legales vinculados a la inclusión, escribir las estrategias implementadas con respecto a prácticas de inclusión educativa de las y los docentes de nivel inicial en relación a su posicionamiento y describir los

conocimientos de las docentes sobre las estrategias de inclusión.

Nuestro trabajo se fundamenta en la importancia de comprender y analizar cuáles son las representaciones que influyen en el accionar de los docentes en el nivel inicial en relación a la inclusión educativa, teniendo en cuenta que esos marcos de referencia conceptual, son los que influyen en las prácticas educativas escolares y como psicopedagogas es necesario conocer o acercarnos al conocimiento de conceptualizaciones que influyen en prácticas donde podremos intervenir.

La inclusión educativa se establece en lineamientos de políticas educativas y se basa en el Modelo Social de la Discapacidad y el Modelo de la diversidad, lo que significa una transformación del modelo educativo, implica analizar y reflexionar sobre la formación de los profesionales de la educación y su repercusión en las prácticas y es allí donde creemos relevante comprender las representaciones sociales de los docentes en ejercicio, del nivel inicial en específico.

A modo de cierre explicitamos la estructura de nuestro trabajo, el mismo se estructura en tres ejes fundamentales, el primero es el marco teórico, el cual se divide en capítulos, en el primer capítulo revisamos las conceptualizaciones acerca de las representaciones sociales tomando como autores guías los aportes de Moscovici (1979) y Jodelet (1986), seguidamente recabamos marco teórico acerca de la inclusión, inclusión educativa, la evolución histórica hacia el concepto de inclusión, las conceptualizaciones sobre inclusión y diversidad, tomando referencias de autores actuales y conceptos tradicionales de autores reconocidos. En la última parte de este marco teórico nos referimos al nivel inicial caracterizando el mismo desde el marco normativo y teórico.

El segundo eje se refiere a la metodología utilizada en nuestro trabajo, la cual se enmarca en un estilo cualitativo; su diseño es no experimental, transeccional o transversal debido a que no se administraron estímulos ni tratamientos a la muestra. El trabajo se desarrolla tomando como unidad de análisis 8 docentes del establecimiento Clara Saravia Linares de Arias de gestión estatal de la zona sur de la provincia de Salta, del nivel Inicial de los turnos mañana y tarde. Se presentan hacia el final de este eje los resultados y la

conclusión del mismo.

En el último eje encontramos los anexos y las referencias bibliográficas.

MARCO TEÓRICO

1 Representaciones Sociales

Según definiciones de diccionarios, una representación es una idea o imagen de la realidad que se tiene en la mente (Real Academia Española, 1994). Según Moscovici (1961) la representación sería “un corpus organizado de conocimientos gracias al cual se haría inteligible la realidad física y social”. Para Jodelet (1986; 2006) las representaciones sociales constituyen “maneras de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, formas de conocimiento sobre el mundo, implicando en la definición las operaciones mentales que los individuos realizan en dichos contextos de cotidianidad”.

Corvalán (2019) en su tesis doctoral desarrolla los antecedentes teóricos de las representaciones sociales, con aportes de Moscovici (1979) y Jodelet (1986), expresa que la representación social es una forma de conocimiento, cuya función se vincula con la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; desde esta perspectiva, son conocimientos específicos y saberes del sentido común que orientan la acción, la comunicación y la comprensión del entorno social material o ideal.

Carina Kaplan refiere a las representaciones sociales como un tipo de conocimiento social: “Se lo denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimiento y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación” (Jodelet y Moscovici 1986 citados en Kaplan, 1997, p. 36)

Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De ahí la importancia del papel que juega la educación en la construcción y transmisión de esos saberes construidos en común.

2 Inclusión

2.1 Inclusión educativa

La palabra inclusión educativa, está relacionada con la educación especial o con la discapacidad. Este hecho es el que ha prevalecido a lo largo de la historia y en función de él se han realizado acciones al respecto. Al considerarlo así, se partía del modelo médico con una visión patológica de la diferencia, principalmente de los aspectos cognitivos, y por lo tanto las personas con necesidades educativas especiales eran vistas como deficientes cuya dificultad era intrínseca, es decir, se tenía una concepción estática respecto a la naturaleza de las diferencias individuales lo que ocasionó que fueran segregados en escuelas especiales. La lucha por cambiar este panorama se remonta a los años setentas, en donde padres de familia de hijos con necesidades educativas especiales y algunas organizaciones pugnaron por el derecho a una educación de calidad, por la no segregación y por la escolarización en los centros educativos regulares (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006).

Al respecto del concepto de inclusión, el estudio sobre “Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente” de Gajardo y Torrejo (2019) menciona que existen tantos significados de inclusión educativa como propuestas se han hecho y que dicho concepto se va trasladando de teoría en teoría y su significado va cambiando con cada contexto teórico y la concepción epistemológica desde la cual se investiga, lo que plantea una perspectiva conceptual dilemática (Dyson y Milward, 2000) sobre el análisis del concepto.

Por otro lado, las prácticas que se han llevado a cabo giran alrededor del modelo médico-psicológico en el cual se considera que las personas con necesidades educativas especiales tienen algún déficit que es necesario rehabilitar o habilitar y por lo tanto es indispensable tener consideraciones sociales y adaptaciones curriculares dentro del aula, generando así discriminación y segregación. La integración ha estado ligada irremediablemente a los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales, lo

que ha llevado a muchos autores a criticar el uso de los términos ya que en particular el “especial” tiene una carga ideológica que delimita de entrada una diferencia e inferioridad propiciando la exclusión.

Los procesos de instrucción que se generaron fueron, por supuesto, dirigidos a complementar o apoyar la enseñanza de los menores con necesidades educativas especiales y para ello los profesores se auxiliarían de otros especialistas, quienes se encargan de ellos y en la mayoría de los casos los alumnos deben salir del aula regular para acudir a aulas de apoyo, de tal manera que los enfoques y las respuestas han sido esencialmente compensatorios y/o correctivos. Estas prácticas también han creado entornos de desintegración y exclusión, puesto que evidencian la idea de inferioridad.

La integración demostró su ineficacia y limitaciones en relación con el modelo desde el que se parte (médico) y dio lugar a un nuevo concepto, la inclusión, que retoma el modelo social. Este se basa en la aceptación de la diversidad, reconociendo que es la escuela quien debe adaptarse al alumnado y no a la inversa. Es decir, son los sistemas de enseñanza los que deben estar al servicio de los sujetos, a fin de dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos (Guajardo y Muntaner, 2010).

Por su parte la UNESCO (2005) en sus directivas de una Educación para Todos (EPT) considera que la inclusión es una cuestión de derechos humanos, siendo necesario para su implementación un cambio en las actitudes. En el enfoque de la inclusión, se considera que el problema no es el niño, sino el sistema educativo y sus escuelas, por ende, el progreso de los alumnos no sólo depende de sus características personales sino del tipo de oportunidades que se les ofrece. Es así que la inclusión desde el ámbito educativo busca incluir a todos los alumnos al sistema educativo común, en este sentido, enfoca sus lineamientos, también, desde el modelo de la diversidad contemplando la inclusión de quienes presenten dificultades de aprendizaje con o sin discapacidad.

2.2 Evolución histórica educativa hacia la inclusión

El informe Warnock (DES, 1978) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) supusieron un cambio de perspectiva en el enfoque educativo de la educación especial en aquel momento. El primero supuso un avance en cuanto al concepto, se habla por primera vez de necesidades educativas especiales que forman un continuo y con el segundo se habla de integración, de pedagogías centradas en el alumnado con currículos amplios que se adapten a las necesidades de cada individuo.

Hacia finales de los años 80 del siglo XX, aparecen centros pioneros que van a desarrollar en España el programa de integración y con el fin de conseguir una escuela para todos, acogen en sus aulas a alumnado con necesidades educativas especiales, comúnmente llamado alumnado de integración.

Conferencia de Jomtien (1990) o Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, donde participaron 155 países y 150 representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Se acordó que la Educación Primaria pudiera ser accesible para todos los niños y reducir el analfabetismo. De esta forma, se afirma la educación como un derecho fundamental atendiendo a las necesidades básicas en el aprendizaje (UNESCO, 2017). 10 - Conferencia de Salamanca (1994) una de las más importantes Declaraciones en la que participaron 92 gobiernos, con el objetivo de promover la Educación para Todos. Se replanteó la educación, valorando los aspectos que pudieran cambiar, con el fin de lograr un enfoque integrador en las aulas. Tomó relevancia las Necesidades Educativas Especiales y se estableció un Marco de Acción elaborado por personas ilustres en el campo de la educación. El objetivo primordial es dotar a las escuelas de eficacia educativa y conseguir aulas que respondan a las características individuales del alumnado (UNESCO, 1994). - Foro de Dakar (2000) se convocó para realizar una valoración sobre los avances que se habían conseguido desde la Conferencia de Jomtien y estudiar los problemas o dificultades que habían surgido en el desarrollo de los mismos. Sabiendo que las metas son difíciles de conseguir, se realizaron unas jornadas para debatir sobre las nuevas propuestas y compartir las visiones de la realidad

en los diferentes países (UNESCO, 2000). - Conferencia de Salamanca (2009) tras quince años de la primera Declaración de Salamanca sobre la Educación para Todos, se propuso una valoración de los avances que se habían conseguido y se formularon nuevos planes. El desarrollo de estas sesiones contaba con el respaldo de la UNESCO y se abordaron temas de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) (2008). El concepto de diversidad (OIE-UNESCO, 2009) se antepone y logra conseguir el respaldo de muchos autores, tal y como indica J.A. Ramos (2012, p.78) autores como Borón y Torres (1995), Roguero (2000), Rosado (2006) señalan que hay un fuerte vínculo entre los elementos sociales, políticos y económicos. Se reconoce que la educación de calidad tiene que ser para todos y estar basada en principios que respaldan los Derechos Humanos. Las diferencias entre los diferentes colectivos son la base para lograr respuestas educativas adecuadas a las necesidades de los alumnos, sean cuales sean sus características.

2.3 Inclusión y diversidad

Desde una postura actual la diversidad se concibe como un valor humano y como un valor educativo, por lo que asumir una mirada desde la diversidad implica mirar “las propias concepciones que se tiene como adulto, los prejuicios, los temores y dificultades”¹, aquellas concepciones que tienen que ver con la construcción formativa, social y educativa que conforman al sujeto. Implica comprender y valorar las diferencias, concebir éstas como un valor que potencia la actividad humana.

Esta mirada hacia lo diferente conlleva la existencia de un otro, la existencia de una alteridad, un otro diferente al que hay que alojar. Skliar (2007), expresa que la diversidad son los demás, son ellos y ellas y cuestiona acerca de si la diversidad no impone esa división entre “ellos” y “nosotros”, a la vez que nos invita a pensar y reflexionar sobre esta “separación” en el sentido de la exclusión

¹ Borsani, M. (2012). Una escuela para todos y todas. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Maria, 20>.

y el rechazo que genera aquello diferente que se desconoce. Este planteamiento acerca de la diversidad como un otro diferente, dice Skliar (2007) aquel otro diverso visto como un otro desigual puede agrandar esa grieta entre el “ellos” y nosotros”. En este sentido se propone valorar la diferencia, hacerla parte de la racionalidad del diario vivir, sabiendo que todos somos diferentes, ellas, ellos y nosotros mismos, correr la mirada del otro como el diferente y pensar en un “nosotros” como diferentes.

Por su parte Puigdellivol (1998), expresa que la diversidad puede ser abordada en la escuela en diferentes niveles. Desde los contenidos curriculares, ofreciendo contenidos de calidad y que comprendan a la diversidad de los estudiantes, evitando sesgos; desde las configuraciones adecuadas para atender a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, reformulando estrategias de enseñanza, flexibilizando tiempos y espacios, desestructurando formatos tradicionales que busquen “normalizar” un trayecto formativo y además habla del tratamiento de la diversidad en la escuela en todos sus niveles, es decir no sólo en relación a los alumnos, contenidos y accesibilidad, sino también en relación a los docentes y a la propia escuela inserta en una comunidad propia y diversa.

Carina Rattero, en su compilación de “Narrativas y experiencias en el camino de la inclusión” expresa que la aparición de la noción de la diversidad en nuestro país se da en un contexto fuertemente desigualador, manifiesta que en argentina la diversidad, a veces es leída como indicador de pobreza o discapacidad, en lugar de verse como un valor afirmativo. En este sentido, sugiere que en el discurso del docente al plantear el trabajo con “alumnos diversos” surgen relatos relacionados con miseria y exclusión. Así también declara que las predicciones de fracaso escolar, en diversas ocasiones están relacionadas con el concepto de diversidad en el sentido de que se cuestiona la capacidad del otro que “no es igual”, en la sospecha del alumno que proviene de un contexto que “incapacita”, por provenir de una familia marcada por la desigualdad, carencias o etiquetas familiares que “imposibilitarían” su “normal” educación.

En este sentido se puede pensar en la inclusión educativa como emergente social, tal menciona Arce (2021) en su trabajo de investigación, donde evidencia que los docentes reproducen algunas de las representaciones sociales que están inmersas en la sociedad y que por lo tanto es fundamental desarraigar ciertos conceptos que no permiten que los procesos de aprendizaje se puedan dar de manera inclusiva e integradora, ya que tienen que ver con categorías antiguas y cargadas de prejuicios para tratar a los niños con discapacidad.

En el sistema educativo argentino respetar la diversidad supone una exigencia, un requisito básico y fundamental. Por lo tanto no debe pensarse que dicha atención sólo debe hacerse en determinadas escuelas y con determinados docentes, sino que todas las escuelas del sistema deben procurar brindar una educación adecuada a las características de los estudiantes y evitar así que se generen desigualdades educativas, devenidas como respuesta a prácticas pedagógicas que no responden a las necesidades educativas de los alumnos.

Formar desde y con la diversidad significa acompañar y enseñar de diferentes maneras según cada alumno o grupo, significa también integrar diferentes enfoques y perspectivas en relación a los saberes, y más aún adquirir capacidad para respetar al otro y valorarlo.

El concepto de diversidad se manifiesta en el ámbito educativo desde diferentes miradas y posiciones que están marcadas por las representaciones que cada sujeto, en este caso docentes, va construyendo sobre los conceptos de inclusión y diversidad, estas representaciones que marcan posiciones inciden en las expresiones, pensamientos y accionar de los docentes en su tarea educadora.

3. Nivel inicial

El Nivel Inicial, desde sus primeros autores, ha enfatizado la necesidad de respetar al niño, su cultura de origen, cultura de pertenencia, aspectos centrales para desarrollar su autoestima, la seguridad en sí mismo, y favorecer la conformación de su identidad. Constituye un tiempo para múltiples encuentros, con otros niños y otros adultos, con otros lenguajes, con otras culturas, historias y juegos.

Debe ser una verdadera oportunidad para todos, para que cada niño encuentre su lugar en él y también para que los docentes tengan condiciones adecuadas para desarrollar su trabajo. Así mismo, los convoca a ejercer la tarea con el respeto que se merecen los niños y sus familias, siendo profesionales capacitados para planificar, conducir y evaluar acciones y propuestas educativas para este nivel; organizando la participación de la comunidad en torno a actividades educativas, culturales y recreativas que promuevan el desarrollo infantil integral y promoviendo acciones que propicien la integración e igualdad de oportunidades a los niños atendiendo a la diversidad.

Desde los marcos normativos se plantea el espacio de los Jardines como lugares de inclusión, cuya tarea asume la capacidad de flexibilizar el uso de los espacios y asumirlos como un dispositivo pedagógico que promueva experiencias intensas de aprendizaje. Desde esta postura se plantea el desafío de asumir este primer espacio en el trayecto pedagógico de los niños y niñas construyendo formas de ser y hacer desde los principios de una escuela inclusiva, por lo que los docentes deben asumir el reto de proponer una educación de calidad que se asume desde el compromiso, la formación permanente y continua, que permita brindar una educación de calidad y respeto hacia el derecho de los niños y niñas.

El desafío de las instituciones escolares es reconocer la singularidad de los sujetos al interior de cada grupo –sin etiquetas–, potenciando las diferencias de los otros. El reto es fuerte porque aceptar la heterogeneidad es difícil para la institución escolar, dada su concepción básicamente normalizadora.

El paradigma integrador puso de manifiesto que determinadas formas de encarar la educación en función de la diversidad en la escuela y especialmente en el aula, no son las más apropiadas para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

METODOLOGÍA

Objetivo General:

Comprender las representaciones sociales de docentes en Escuelas del Nivel Inicial sobre inclusión educativa.

Objetivos Específicos:

- Analizar los conocimientos que tienen sobre los marcos legales vinculados a la inclusión.
- Describir las estrategias implementadas con respecto a prácticas de inclusión educativa de las y los docentes de nivel inicial en relación a su posicionamiento.
- Describir los conocimientos de las docentes sobre las estrategias de inclusión.

Enfoque metodológico

Sampieri (2010), expresa que la investigación cualitativa se “fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).”

En este sentido, este trabajo busca descubrir y comprender las representaciones sociales de docentes que enseñan en Escuelas del Nivel Inicial sobre inclusión educativa para indagar la percepción que se tiene sobre dicha temática y cómo se proyecta en sus prácticas profesionales educativas.

Asimismo, al llegar a comprender la singularidad de las personas y el grupo de docentes dentro de su propio contexto histórico y cultural, se busca examinar la realidad tal como éstos la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores.

Las unidades de análisis serán los discursos de los docentes. Estos discursos se concretizaron en respuestas verbales que surgirán a partir de entrevistas en profundidad semi-estructuradas. El eje de la entrevista se posicionará prioritariamente en la dimensión establecida: la representación de docentes sobre inclusión educativa y de esta categoría principal: los marcos legales sobre inclusión educativa, las estrategias implementadas en la práctica y los conocimientos que los docentes poseen sobre el tema. Las entrevistas se intentarán focalizar sobre las representaciones de los docentes sobre inclusión educativa que surjan en los discursos de los mismos.

Para llevar a cabo las entrevistas será premisa instrumentar la distancia social y mantener una escucha activa y metódica que se desligue tanto del directivismo (cuestionarios clásicos) como del *laisser-faire*.

En virtud de la naturaleza del objeto de estudio de característica social, cultural, moralmente atravesada e históricamente constituida; la lógica que deberán preservar los métodos a llevar a cabo tendrá que estar en correlación con una posición hermenéutica-interpretativa que haga del discurso una realidad comprensible y estudiable, privilegiando los significados que los sujetos enuncian en su contexto socio-cultural (Temporetti, 2004).

En consonancia con la discusión teórica la dimensión metodológica en el estudio de sobre RS se aleja de encontrar una estrategia única de trabajo para todos los estudios sobre las RS (Kornblit, 2007). Jodelet (1991) señala dos orientaciones metodológicas siempre y cuando se intente estudiar un contenido como un campo estructurado o bien un contenido como campo semántico, también se debe definir si las RS van a ser trabajadas como productos definidos o como procesos. En este trabajo se analizarán los indicadores en función de los objetivos, de tal manera se mantendrá la perspectiva de considerar productos sociales en movimiento, comprendiendo esta forma de “conocimiento social” en sus múltiples manifestaciones tanto semánticas como estructuradas, tanto como productos como en un proceso de generación de nuevas RS.

Di Giacomo (1987) elabora para el estudio de las RS algunas conclusiones metodológicas que en este trabajo son consideradas:

- No se puede prejuizar sobre la extensión posible del campo figurativo del objeto.
- Las representaciones mismas son las que guían para reconocer a grupos ideológicos diferentes o antagónicos.
- Debe disponerse de métodos que hagan visible la estructura de opiniones en un sistema más o menos definido.
- Toda investigación acerca de las RS debe contar con criterios establecidos relativos a la existencia y consistencia de la representación, con el fin de poder enmarcarla y analizarla.
- Deben existir criterios mínimos: la relación de los aspectos emotivos y actitudinales y la capacidad del modelo para integrar nuevos elementos (carácter modélico), y la relación entre los comportamientos (carácter funcional).

La metodología así planteada se ubica en la vertiente cualitativa, en la misma cobra importancia la teoría en diálogo continuo con las interpretaciones del investigador. La interpretación (González Rey, 2000) será un proceso diferenciado que de sentido a las manifestaciones de lo estudiado (los discursos de los grupos considerados), orientándose a las construcciones conceptuales que mejor representen el fenómeno a estudiar (las RS sobre la salud – enfermedad en la infancia). Para el análisis no se fracciona el material obtenido por las técnicas en variables a priori (Elías citado por Wacquant, 2001), sino que se elaborarán indicadores que adquirirán significación en función de los objetivos planteados y en función de la singularidad de los casos.

El modo en cómo resolver y tomar partido en la diversa tradición teórica de las RS va a depender del modo en cómo se problematice determinada configuración social. Si uno se pregunta por ejemplo acerca del modo en como un grupo social particular concibe, conoce y actúa en función de una problemática de salud, y considera que es necesario para esto comprender la

manera en como esos sujetos construyen símbolos, valores y significados, es imprescindible respetar con las distintas técnicas la dimensión singular del individuo-grupo, respetar y reconocer la dimensión particular de ese determinado contexto en ese individuo-grupo, es decir: interpretar.

Diseño y alcance de la investigación

El uso del Tiempo será transversal, porque vamos a trabajar en un momento y en un lugar determinado y los sujetos intervinientes en el fenómeno podrán dar cuenta de su interpretación o de los cambios que ellos observan.

Se trata de una investigación de tipo aplicada que tiene el propósito de abrir el campo de reflexión a la educación inclusiva y de esta forma posibilitar la transformación de prácticas educativas a prácticas educativas inclusivas.

Variables no experimentales descriptivas, controladas en espacios institucionales de intervención. Las variables son: representaciones sociales, docentes e inclusión educativa.

La investigación tiene un diseño secuencial, ya que en un primer momento se recolectarán los datos; luego los mismos serán organizados y analizados empleando el enfoque anteriormente mencionado, para finalmente realizar las conclusiones correspondientes.

Participantes

Población: Escuela “Clara Saravia de Linares”

Muestra: 1 jardín de infantes de gestión pública de la zona Sur de Salta Capital, turno mañana y tarde.

Unidad de análisis: 8 docentes de sala de 4 y 5 años.

La escuela se emplaza en uno de los barrios de zona sur de Salta capital y cuenta con una alta matrícula de alumnos. Es una escuela conocida por ser

una de las primeras escuelas inclusoras de la zona. Por esta razón, al espacio asisten alumnos que suelen ser “excluidos” de otras instituciones. En tal sentido nos parece que el presente trabajo de investigación nos permitirá interpretar los significados que se inscriben en las representaciones sociales, y comprender las redes de sentidos que definen los conocimientos cotidianos en ese grupo específico de docentes y cómo influye en los comportamientos y acciones de las mismas.

Instrumentos de recolección de datos

Esta investigación busca descubrir y comprender las representaciones sociales de docentes que enseñan en Escuelas del Nivel Inicial sobre inclusión educativa para indagar la percepción que se tiene sobre dicha temática y cómo se proyecta en sus prácticas profesionales educativas.

Asimismo, al llegar a comprender la singularidad de las personas y el grupo de docentes dentro de su propio contexto histórico y cultural, se busca examinar la realidad tal como éstos la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores.

La investigación corresponde a un diseño no experimental transversal ya que no se administraron estímulos ni tratamientos a la muestra. Hay una recolección de datos en un único momento, siendo su propósito describir variables y analizar su incidencia e interrelación. Es decir que la investigación es de tipo correlacional causal, ya que buscó especificar y conocer los perfiles y representaciones de un grupo de docentes para analizar después su incidencia en el ejercicio profesional.

Se realizaron entrevistas semidirigidas, con preguntas abiertas para poder tener un acercamiento más preciso a las percepciones o representaciones, de los decires de las docentes sobre el eje temático de la misma.

El eje de la entrevista se posicionará prioritariamente en la dimensión establecida: la representación social de las docentes sobre inclusión educativa y de esta categoría principal: Describir las estrategias implementadas con respecto a prácticas de inclusión educativa de las y los docentes de nivel inicial en relación a su posicionamiento. Dentro de los tópicos generales de las entrevistas está además Describir los conocimientos de las docentes sobre las estrategias de inclusión sumado al papel del discurso en su manera de comprender el fenómeno. Las entrevistas se intentarán focalizar sobre las docentes del contexto social donde el entrevistado ejerce la función al momento de la entrevista.

Si bien el “fin puro” de la entrevista es el conocimiento, es prudente reconocer que también es una relación social que genera efectos tanto en el entrevistado como en el entrevistador (Bourdieu, 2007). Por lo tanto en este “mercado de bienes lingüísticos y simbólicos” una de las pautas metódicas será el suavizar la violencia simbólica que implica el contacto artificial entre entrevistador-entrevistado. Para ello será premisa instrumentar la distancia social y mantener una escucha activa y metódica que se desligue tanto del directivismo (cuestionarios clásicos) como del *laissez-faire*.

La Entrevista semi estructurada, elaborada por las autoras del presente trabajo de investigación. El mismo tiene items cualitativos donde las preguntas son abiertas. El instrumento indaga: si la docente trabaja en una escuela inclusiva y si tiene o ha tenido alumnos con discapacidad; si considera que los alumnos con discapacidad requieren de didácticas y planeaciones distintas; si la docente considera que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas; si considera que los alumnos con discapacidad deberían estar en aulas especializadas; si hay aceptación en general por parte de la comunidad de educativa de los alumnos con discapacidad; si el docente se encuentra conforme con su formación académica; las prácticas pedagógicas llevadas a cabo para incluir a los alumnos con discapacidad y el conocimiento de las leyes que los amparan.

Procedimientos de recolección y de análisis de datos

El acceso al contexto se da a través de la directora a quien contactaremos para solicitar permiso para realizar un proyecto de investigación sobre representaciones sociales docentes sobre inclusión educativa en el nivel inicial. Se tendrá en cuenta horarios de entrada y salida o momentos de áreas especiales disponibles para realizar las **entrevistas**.

Una vez conseguidos los permisos realizaremos entrevistas presenciales, previo pacto con la docente.

Durante las visitas realizaremos **observaciones in situ** de los espacios y el ambiente de la institución para observar la accesibilidad del espacio hacia el trabajo con la diversidad.

Para realizar el análisis de datos procederemos a organizar y manipular la información recogida, establecer relaciones, interpretar, extraer significados para luego realizar las conclusiones correspondientes.

RESULTADOS

Para realizar la presentación de los resultados de este estudio, se realizaron entrevistas a docentes de Nivel Inicial con el fin de comprender las representaciones sociales sobre inclusión educativa. Se llevó a cabo en la escuela “Clara Saravia de Linares” de Salta Capital, donde se entrevistaron a 8 docentes a cargo de salas de 4 y 5 años.

La búsqueda de datos estuvo orientada a obtener información sobre las representaciones sociales de las docentes sobre Inclusión Educativa, prácticas y estrategias inclusivas. Los resultados obtenidos surgen de la categorización de estos conceptos y sus sub categorizaciones, los mismos responden a los objetivos de este trabajo.

La formación docente tradicional ha dejado marcas profundas en el pensar, hacer y decir de quienes están encargados de llevar a cabo la tarea de educar. A través de este trabajo pudimos revelar algunas ideas que se emparentan con enfoques enmarcados en ideas tradicionales y otros que se vinculan con conceptos de perspectivas imperantes en la actualidad, confundándose con la primera.

Los movimientos sociales que bregaron por la lucha de los derechos de las personas con discapacidad fueron el punto de origen para la construcción del Modelo Social de la Diversidad Funcional (Palacios, 2008), que tiende a la búsqueda de la transformación de la sociedad desde un enfoque inclusivo.

Acercándonos al espacio educativo y conforme a estos ideales, de acuerdo a Palacios, A. (2008) se busca que las niñas y niños con discapacidad tengan las mismas oportunidades de desarrollo que las niñas y niños sin discapacidad, y que la educación tienda a ser inclusiva. En este sentido, al realizar un recorrido analítico de las entrevistas pudimos observar que todas las docentes logran expresar ideas que se desprenden de los conceptos de inclusión, sin embargo es posible observar diferencias que exponen el posicionamiento desde el cual se ubican frente a esta temática. Es así, que la

mitad de las docentes entrevistadas asocia la inclusión educativa específicamente a la “inclusión o integración”, términos que utilizan de forma indistinta, a la inclusión de alumnos con discapacidad al sistema educativo común; mientras que la otra mitad se posiciona desde una mirada más amplia que tiene en cuenta a la diversidad de los sujetos como componentes de los grupos áulicos.

Desde los documentos normativos de políticas educativas de Argentina se expresa lo siguiente:

La educación inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. (Finocchiaro, et al., 2019, pp. 4).

En este marco podemos ver que el primer grupo de docentes, si bien expresa que la inclusión educativa refiere a incluir o integrar alumnos con discapacidad al sistema común, en el desarrollo de sus entrevistas las mismas manifiestan que estas prácticas suponen “poder pensar en una escuela para todos” (Entrevista 1), “brindar una educación de calidad” (Entrevista 7) y “valorar las diferencias respetando los distintos tiempos de aprendizaje” (Entrevista 8). Teniendo en cuenta las expresiones vertidas por las docentes se puede decir que las mismas reconocen conceptualizaciones asociadas a la inclusión, a la vez que exhiben marcas de modelos anteriores al expresar por ejemplo:

- “inclusión es incluir a personas que necesitan un trato diferente, un trato especial” (Entrevista 3)

- “tengo colegas que en la sala tenían cuatro niños con necesidades educativas especiales y eso no puede suceder” (Entrevista 8)

Así también se observa la utilización de términos tales como “discapacitado” (Entrevista 8), “con discapacidad” (Entrevista 6), “con necesidades diferentes a los otros”, “necesidades educativas especiales” (Entrevista 3).

Los resabios de modelos anteriores sobre discapacidad, en especial, el modelo médico o de rehabilitación se sigue haciendo presente en las representaciones sociales de las docentes. Es insoslayable encontrar en los discursos huellas que se expresan en los miedos de las mismas frente a lo que consideran diferente o “no común”, manifestando, además, que sienten que no han sido preparadas para trabajar con personas con discapacidad. El modelo médico rehabilitador entiende a la discapacidad como una “deficiencia biológica con causa científica” (Lizama, 2012, p. 123), por lo que la misma debe ser tratada por profesionales especializados, cuyo objetivo es “normalizar” la conducta a fin de poder incorporarse a la sociedad; y en el ámbito educativo estas acciones son llevadas a cabo por la educación especial y otros profesionales. De esta manera el paradigma tradicional está asociado a una visión que ve y trata como personas inferiores a las personas con discapacidad². Éstas son las ideas que se incorporan en la formación docente desde una pedagogía tradicional y en la actualidad se perciben decires y haceres que se manifiestan en las prácticas pedagógicas actuales.

El restante grupo de docentes expresan en su discurso ideas que se ajustan al modelo social de la diversidad funcional. Este modelo tiene sus orígenes en el Movimiento de Vida Independiente, “que intenta cambiar la visión tradicional de la discapacidad, trasladando el foco de lo individual a lo social” (Lizama, 2012, p. 128). En otras palabras, la autora indica que se trata de dejar de entender la discapacidad como una carencia de la persona y pasar a mirar

² Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión (p. 11). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

estas deficiencias como un producto social, consecuencia de la interacción del individuo y las barreras existentes en el medio, por ello el modelo social pone “el énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad” (Pérez Bueno, L., 2010). Al respecto las docentes verbalizan que la inclusión trata de:

- “entender a cada niño tal cual es, y respetarlo” (Entrevista 2)
- “poder dar respuesta a la necesidad o al derecho que tiene el niño a recibir educación, atendiendo siempre a la diversidad a su integridad y con respeto a los que son más vulnerables” (Entrevista 4)
- “entender las necesidades de aprendizaje de los niños y así garantizar el derecho a la educación” (Entrevista 5)

Del recorrido global de las entrevistas es posible afirmar que las docentes poseen un conocimiento global sobre la inclusión educativa, aunque en algunos casos se observa que arrastran ideas de modelos anteriores que generan confusión o inseguridades en el momento de la práctica educativa.

Con relación al concepto de diversidad, es posible observar en las entrevistas que esta es una conceptualización con la que las docentes están más familiarizadas, en tal sentido expresan que:

- “siempre se atendió a la diversidad, años atrás atendíamos a niños que requerían mayor atención solo que no tenían un diagnóstico” (Entrevista 5)
- es “dar respuesta a todos los niños, a los niños en su integridad, estar atentos a la integridad física, emocional, todo como un ser, lo que abarca...” (Entrevista 4)
- “atender a la diversidad implica trabajar con todos los alumnos, no solo alumnos con discapacidad” (Entrevista 7)

Al respecto, Untoiglich (2019), expresa que el objetivo de la institución escolar, es brindar las posibilidades a los alumnos para que todos aprendan allí. En su análisis, conceptualiza la inclusión como la forma en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad en lugar de concebir a los alumnos como los responsables de adaptarse al sistema escolar, es la misma institución la que debe adaptarse para responder a las diversas necesidades de los alumnos. Teniendo en cuenta que las docentes reconocen una cercanía con el concepto de diversidad, cuáles son sus implicancias y admiten que siempre han trabajado con grupos diversos se observa que denotan dificultades para incluir alumnos con diversidad funcional, lo que remarca el peso de los estigmas dejados por concepciones anteriores sobre discapacidad.

Sobre la discapacidad, las docentes manifiestan que:

- “los alumnos con discapacidad deben recibir saberes específicos” (Entrevista 6)
- y que en las escuelas “hay muchos niños que no tienen certificado de discapacidad y tienen muchas características de niños con necesidades educativas especiales... y los padres se dan cuenta cuando están en la primaria” (Entrevista 8)

En estas expresiones observamos que las docentes se posicionan desde un modelo rehabilitador, que se contradice con las ideas inclusivas y en tal sentido conservan y reproducen las ideas sobre la discapacidad desde la necesidad de etiquetas que muestren cómo es un sujeto o cómo se le debe enseñar. Si bien estas expresiones no representan la generalidad de los pensamientos vertidos por las docentes, se filtran algunas declaraciones que muestran una matriz de formación difícil de soslayar.

La OMS define a la discapacidad como un término «paraguas» que se utiliza para referirse a los déficits, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación. Este término denota los aspectos negativos de la interacción entre la persona con una alteración de la salud y su entorno

(factores contextuales y ambientales). Y es este concepto el que se ha reproducido en el sistema educativo desde modelos tradicionales de educación.

Desde los movimientos actuales sobre inclusión, el Foro Independiente de Vida propone un nuevo término para desplazar la palabra discapacidad: “mujeres y hombres con diversidad funcional” argumentando que:

...las palabras o términos llevan asociados ideas y conceptos, y que esta correspondencia no es azarosa sino que representan valores culturalmente aceptados del objeto o ser nombrado. Estos valores se transmiten en el tiempo utilizando las palabras como vehículo. Con el tiempo, si queremos cambiar ideas o valores no tendremos más remedio que cambiar las palabras que los soportan y le dan vida. (Romanach, J., Lobato, M. (26 de julio de 2009). Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente y Diversidad. Recuperado el 27 de abril de 2023 de <http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>).

La diversidad funcional es un término relativamente nuevo y se utiliza en espacios especializados, no obstante una de las docentes expresó que:

- “teniendo en cuenta que el concepto de discapacidad intelectual habla sobre limitaciones significativas en el funcionamiento, ahora hablamos de diversidad funcional” (Entrevista 6)

La voz de una docente no puede considerarse como un parámetro para generalizar conocimientos, sin embargo es importante exponer que circulan en el ámbito educativo saberes relativos a la inclusión que se encuentran en gestación y que se difunden a través de capacitaciones.

Referente a las capacitaciones las docentes manifiestan que han realizado formaciones a través del mismo sistema educativo en Jornadas pedagógicas, en búsquedas personales de información o cursos particulares:

- “busqué por mi cuenta información sobre inclusión con chiquitos con problemas de necesidades especiales” (Entrevista 3)
- “realicé las actualizaciones que se dan en las jornadas pedagógicas, pero no hice otras aparte” (Entrevista 1)
- “recibí capacitación, pero me ayudó para conocer lo general, por eso no fue de mucha ayuda, porque en el aula te encontrás con tiempos acotados... diversidad de dificultades” (Entrevista 5)

En estas manifestaciones se percibe la necesidad de recibir mayor capacitación sobre temáticas inclusivas, a la vez, en sus dichos se denota que todas las docentes han realizado formaciones al respecto.

En las últimas décadas la inclusión de personas con discapacidad fue mostrando las barreras presentes que impiden la participación plena y el aprendizaje (Rusler, 2022). Sumado a esto muchos educadores se dejan guiar por los diagnósticos y los tratamientos médicos para abordar sus prácticas, por ello la necesidad de búsqueda por parte de las docentes de conocimiento de teorías actuales para enseñar en contextos diversos de aprendizaje, lo que abre el camino para la construcción de “espacios de posibilidades distintos que no refuercen las debilidades tradicionalmente visibilizadas de los grupos minoritarios en la escuela.” (Infante, 2010).

En cuanto al conocimiento de prácticas inclusivas, las docentes convergen en manifestar que organizan sus prácticas tratando de flexibilizar espacios y tiempos, disponen agrupamientos diversos, planifican teniendo en cuenta al grupo y consideran factores de relación vincular con los alumnos. En estas ideas vertidas por las docentes se observa un posicionamiento discursivo que se puede reconocer dentro del Modelo Social de la discapacidad a través de las prácticas metodológicas, desde donde diseñan estrategias de enseñanza y evaluación diferenciadas.

Entendiendo que las prácticas de inclusión” interpelan al dispositivo y los “haceres” habituales” (Casal y Néspolo, 2019) y comprenden que la inclusión educativa debe acoger a todos “independientemente de sus condiciones físicas,

intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.”³, es que se podrá “avanzar hacia trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquéllas que estaban en el origen de la escuela.” (Terigi, 2010).

Conocer los marcos normativos en la educación es primordial, ya que son los lineamientos que regulan la función educativa. De las expresiones de las docentes podemos notar que no es relevante el reconocimiento de la normativa en relación a la educación inclusiva. En general marcan que en jornadas pedagógicas se ha revisado los marcos normativos en función de la realización del PPI o las planificaciones sin dar detalles específicos de cómo se realizan.

De acuerdo a la revisión de marcos normativos guardados en el repositorio de la página de Edusalta⁴ del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología, encontramos que la misma posee distintas categorías, dentro de las que se encuentra un apartado específico para Nivel Primario, además de otras categorías de importancia, mas no es posible visualizar alguna categoría específica para el Nivel Inicial. En consulta con directivos del nivel explicitan que las normativas se trabajan en conjunto con el nivel primario y que reciben circulares específicas cuando deben tratar algún lineamiento específico para el nivel inicial.

La educación inicial en Argentina está formada por el jardín maternal y el jardín de infantes. Al jardín maternal concurren niños y niñas desde los 45 días hasta los 2 años de edad. Al jardín de infantes van niños y niñas a partir de los 3 años y hasta los 5 años de edad. En estos espacios se promueve el desarrollo de capacidades de expresión y comunicación por la palabra, por el movimiento, la música, la expresión plástica, etc. Las salas que conforman un jardín maternal o un jardín de infantes están a cargo de docentes con título de Profesoras de Educación Inicial.

³ Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. pp. 6. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

⁴ <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docentes/normativa-educativa>

Este espacio conforma el primer contacto de los infantes con la socialización secundaria y de acuerdo a Malajovich (2006) se pone en el centro del debate si el nivel inicial es “el primer escalón de un proyecto de exclusión o de inclusión educativa”. La mirada está centrada en las oportunidades que se le brinda a las infancias para acceder a estos espacios educativos y afirma que “a diferencia de los demás niveles educativos, carga desde su origen un mandato social incierto y confuso”. Será en estas afirmaciones que podemos encontrar respuesta a la falta de involucramiento de líneas de acción o normativas específicas para el nivel y que las mismas formen parte de proyectos de capacitación que se vuelquen en los espacios educativos activos. En esta línea es que se entiende la demanda de acciones formativas por parte de las docentes entrevistadas.

Esta falta de conocimiento de las normativas evidencia un hueco en el sistema educativo. El Consejo Federal de Educación, a través de la Resolución N° 311/16 aprueba el documento correspondiente a la “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”. Esta Resolución insta al sistema educativo para la mejora de las condiciones de la educación inclusiva y su aplicación en las distintas jurisdicciones para que adopten las medidas necesarias para favorecer su aplicación. Acompañando esta última normativa, se aprobó la Resolución Ministerial N° 2945/17 que otorga validez nacional a los títulos y certificados enmarcados en la Resolución N° 311/16 CFE.

La educación inclusiva busca que la diversidad no se perciba como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. Se trata de promover una cultura educativa en la que todos puedan participar en una escuela de todos, para todos y para cada uno, aprendiendo en conjunto, en pos de una educación de calidad.

Conclusión

De acuerdo a los objetivos planteados en esta investigación, es posible decir que se pudo lograr el objetivo principal de comprender las representaciones sociales de docentes en escuelas de nivel inicial sobre inclusión educativa.

Igualmente, pudimos cumplir con los objetivos específicos de analizar los conocimientos que las docentes tienen sobre los marcos legales vinculados a la inclusión. En este sentido, los conocimientos sobre los mismos se limitan a la realización del PPI y al reconocimiento del marco teórico general sobre inclusión educativa.

Así también fue posible describir las estrategias implementadas por las docentes con respecto a prácticas de inclusión educativa en relación a su posicionamiento y describir sus conocimientos sobre las estrategias de inclusión. Estas presentaron contradicciones respecto al enfoque en el que se posicionan y sus prácticas áulicas reales.

Partiendo de la formulación del problema de investigación, a recordar: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre inclusión educativa de los docentes de nivel inicial de la escuela de zona sur de salta capital? Es posible interpretar que predominan en las expresiones de las mismas, ideas y pensamientos que corresponden en general al paradigma inclusivo, sin embargo cuando ahondamos en esas ideas y pensamientos se observa que prevalecen en ellas marcas de un enfoque tradicional vinculado al paradigma médico rehabilitador que obstaculiza la comprensión del ideal inclusivo y el trabajo con la diversidad, donde la discapacidad es vista con frecuencia como lo distinto, diferente, lo que se teme y para lo que no fueron preparadas. No obstante se puede afirmar que todas las docentes poseen nociones relacionadas con el enfoque de inclusión educativa por lo que se puede inferir que las docentes se encuentran transitando un proceso de transformación de conceptualizaciones hacia el paradigma inclusivo.

En base a estos resultados obtenidos y a las respuestas que hemos definido en función de las preguntas originales en el problema, encontramos coincidencias respecto a antecedentes sobre la temática, en el sentido que afirman que existen “posiciones híbridas” respecto al paradigma en el cual se posicionan las profesionales lo que se traduce en la “coexistencia entre prácticas históricas y transformadoras”, (Camaño et al, 2020), tal se infiere en nuestro estudio.

En relación a la realización de este trabajo nos gustaría mencionar que surgieron algunas dificultades para realizar las entrevistas ya que las docentes se encontraban en periodos de actividades de final y principio de año, lo que no nos permitía encontrar un espacio para poder realizar entrevistas en el momento adecuado, sin embargo adecuando nuestros tiempos a las entrevistadas pudimos recabar los datos faltantes.

El presente trabajo, el marco teórico y los antecedentes obtenidos, nos permiten reflexionar sobre nuestro propio rol y revisar nuestras representaciones sociales sobre inclusión y analizar el posicionamiento de nuestro accionar, preguntándonos en qué parte del proceso nos encontramos y cuáles son las marcas que perduran en nuestras representaciones. A la vez, nos permitió pensar en nuevas preguntas, sobre respuestas que surgieron en nuestro trabajo de investigación relacionadas con la emocionalidad de quienes llevan a cabo la tarea de incluir, lo que nos lleva a preguntarnos ¿Cómo influye la emocionalidad o los miedos en las prácticas docentes frente a la inclusión? ¿Cuál es la concepción sobre discapacidad en la docencia?, ¿por qué perdura la necesidad de exclusión de niños con discapacidad en la institución educativa? ¿Por qué se acepta el trabajo en diversidad y se excluye del concepto a la discapacidad? Existen innumerables preguntas que nos parece importante poder responder, sin embargo desde nuestro rol como psicopedagogas cabe preguntarnos también cómo podemos intervenir para acompañar procesos adecuados de inclusión y reflexionar a la vez sobre nuestro posicionamiento sobre la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, 19-36.
- Aiguadé, I. P. (1998). La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad (Vol. 124). Graó.
- ArceYamina, (2021) "Representaciones sociales acerca de la discapacidad en docentes de Pacheco, Partido de Tigre. Claves para repensar la inclusión educativa"
- Caamaño, L., Cejas, D., & Visnevezky, S. (2020). Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los Equipos de Orientación Escolar en escuelas públicas de Nivel Primario en el Partido de General San Martín, durante el primer semestre del año 2020.
- Casal, V., & Néspolo, M. J. (2019). Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias. Lugar Editorial.
- Corvalán, F. (2019). Representaciones sociales de salud y enfermedad infantil: concepciones y prácticas de maestros, encargados de crianza y profesionales de la salud en Rosario (Argentina).
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. pp. 6. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Finocchiaro, A., Avelluto, P., Barañao, L., Vidal, M., Mentaberry, A., Ghillione, O.,... & Paniguini, S. Cristina Lovari y equipo. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad*.
- González-Gil, F (2015): *Caminando hacia la Inclusión. De la Exclusión a la Inclusión. Capítulo 1*
- González, V. (2018). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° S027.
- Guadalupe Padin 2013 *La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva*
- Infante, Marta. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- Kaplan, K. (1997). *La inteligencia escolarizada: Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficiencia simbólica*. Mino y Dávila. Bs. As.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida*, 28(4), 6-17.
- Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 115-136.
- Malajovich, A. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*.
- Martín Plaza, Lucía (2017). (Trabajo de Fin de Prácticas). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Millward, A. J., & Dyson, A. (2000). *Schools and Special Needs: issues of innovation and inclusion*.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión* (p. 11). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cermi.
- Perez Bueno, L. C. (2010). Discapacidad, derecho y políticas de inclusión (No. 45). Cermi. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=erwX6-V0jpYC&oi=fnd&pg=PA7&dq=perez+bueno+2010&ots=kG6c-fkUBI&sig=VQ5FL_JSw5oF_92BKagtSJSOfWQ#v=onepage&q=perez%20bueno%202010&f=false
- Rattero, C. Narrativas y experiencias en el camino de la inclusión.
- Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 2, Diciembre 2017
- Romanach, J., Lobato, M. (26 de julio de 2009). Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente y Divertad. Recuperado el 27 de abril de 2023 de <http://forovidaindependiente.org/diversidad-funcional-nuevo-termino-para-la-lucha-por-la-dignidad-en-la-diversidad-del-ser-humano/>
- Rusler, V. (2022) DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Cuaderno%20IICE%208_interactivo.pdf
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y pedagogía, (41), 11-22.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa [20070503-04].
- Terigi, Flavia (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares, Conferencia, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa- La Pampa. Disponible en:

https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

- Tome; Jose Maria (2010) escuela inclusiva; un camino para construir entre todo ed, fundación par, Bs. As.
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre la EPT. JOMTIEN, 1990. Recuperado el 5 de marzo de 2017 de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-theinternational-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/> UNESCO. (2000). Informe Final. Dakar. Recuperado el 18 de abril de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO 2009. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtiem, Tailandia). Artículo 3.3
- Untoiglich, G. (2019). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación (Vol. 33). Noveduc.

MODELO DE ENTREVISTA

Fecha de la entrevista:

Edad:

Antigüedad de título:

Antigüedad en la docencia:

1. ¿Podrías contarnos hace cuánto te recibiste y hace cuánto ejercés la docencia?
2. Un tema de actualidad en el ámbito de la educación es la inclusión educativa ¿Recibiste alguna vez capacitación sobre Inclusión?
3. ¿Considerás que las capacitaciones recibidas te brindaron la información que necesitabas? ¿Cómo valorás las capacitaciones recibidas en relación a los contenidos y a las propuestas para llevar a la práctica? ¿Por qué? saberes, y más aún adquirir capacidad para respetar al otro y valorarlo.
4. ¿Qué sensaciones, pensamientos te genera abordar esta temática? ¿Por qué?
5. ¿Qué entendés por Inclusión Educativa?
6. ¿Cómo crees que se lleva a cabo el proceso de inclusión en la educación inicial?
7. ¿Qué significa atender a la diversidad en educación inicial? ¿Con qué conceptos asocias a la diversidad?
8. ¿Creés que existe alguna relación o diferencia entre inclusión educativa y diversidad? ¿Por qué?
9. ¿Considerás que planificas tus prácticas atendiendo a la diversidad? En este sentido ¿qué tenés en cuenta en tu planificación?
10. ¿Qué crees que un docente necesita para realizar un proceso óptimo de inclusión? ¿Por qué?
11. ¿Considerás que la escuela en la que trabajás es inclusiva? ¿En qué aspectos se reflejan las prácticas pedagógicas inclusivas en el Proyecto Institucional Educativo de la escuela?

Modelo de consentimiento Informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **LAS REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN EN EL NIVEL INICIAL**, cuya responsable son Cruz, Silvia Raquel, DNI 25522784 y Sales, Natalia Elizabeth, DNI 29645356.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es comprender las representaciones sociales de docentes de nivel inicial sobre inclusión educativa.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas a docentes y cuestionarios autoadministrados, ambas herramientas guardan confidencialidad y anonimato.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo DNI.....acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Curriculum vitae de las autoras

Nombres y Apellido: Silvia Raquel Cruz

Fecha de nacimiento: 17/09/1976

Edad: 46 años

Nacionalidad: Argentina

DNI: 25.522.784

Estado Civil: Soltera

Dirección: Río Cachi N° 310 - Salta Capital

Correo electrónico: siljar04@gmail.com



Formación académica

2009 Profesora de Educación Inicial. Profesorado de Jardín de Infantes y Educación Especial N°6006.

2015 Psicopedagoga. Instituto Superior del Milagro, N° 8207.

2022 Lic. en Educación Inicial. UNSam Universidad Nacional de San Martín

2016 Diplomado Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo. FLACSO Argentina.

2016 Diplomatura Superior en Neuroeducación. Dificultades específicas y generales del aprendizaje. Cognitivos del NOA.

Experiencia laboral y profesional

2010 – 2023 Maestra jardinera. Nivel Inicial. Ministerio de Educación.

2016 – 2018 Psicopedagoga. Esc. De Ed. Esp. N°8217 “Ayúdame a Crecer”. Psicopedagoga a cargo de grupos en terapias individuales y grupales.

2017 – 2019 Psicopedagoga. Atención en consultorio. Dificultades de Aprendizaje.

2020 - 2022 Prestadora de OSPRERA. Apoyo a la Inclusión de niños/jóvenes con discapacidad en secundaria.

2021 - 2023 Asistente escolar - Psicopedagoga en contexto de encierro. Ministerio de educación.

Nombres y Apellido: Natalia Elizabeth Sales

Fecha de nacimiento: 05/05/1982

Edad: 40 años

Nacionalidad: Argentina

DNI: 29.645.356

Estado Civil: Soltera

Dirección: Ruta 26 Km 13 Finca Bigua. Salta- Cerrillos.

Correo electrónico: natalia050882@gmail.com



Formación académica

(2001-2005) Título terciario: Instituto Superior Jean Piaget N8048, Ciudad: Salta-capital.

Título: Tecnicatura Superior en Psicopedagogía

(2005-2014) Título terciario: Instituto Superior Jean Piaget N8048, Ciudad: Salta - capital.

Título: Psicopedagoga

Experiencia laboral y profesional

2008 - 2013 desempeño tareas Psicopedagógicas y el cargo de docente itinerante en el centro educativo terapéutico ANIDAR.

2011- 2018 desempeño tareas psicopedagógicas, en el cargo de docente itinerante, docente de apoyo y responsable de sala adolescentes en el centro terapéutico PUENTE DE LUZ

2016- 2023 hasta la actualidad desempeño como maestra de apoyo para un afiliado de OSMATA.

2021 desempeño el cargo de capacitadora en emprendimiento Pymes "Plan CLAN". En el colegio secundario N° 5170 Walter Adet. (5 años).

2023 hasta la actualidad desempeño como maestra de apoyo para un afiliado de OSMTT.