



TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de
la carrera de**

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

Título:

“Implementación de las políticas educativas de inclusión de la discapacidad en el nivel primario”. Estudio centrado en dos instituciones educativas”.

Autor/a:

Castro Paloma. 41.025.171
Gacé, Rocío. 35.021.251
Isidro Florencia. 38.045.626

Tutor/a:

Lic. Carta Diaz Melina

Lugar:

Rosario

Fecha de Presentación:

26/08/2022

AGRADECIMIENTOS

Nos parece importante aprovechar este espacio para agradecer a todas las personas que nos acompañaron y apoyaron cada una desde un lugar distinto, siendo las mismas un pilar fundamental para la culminación de este trayecto.

Creemos valioso mencionar quienes nos alentaron en este recorrido, primeramente dar gracias a nuestras familias, a las compañeras de tesis, a nuestra tutora Melina Carta Díaz, por lograr lo que creíamos imposible a través de compartir sus saberes y experiencias, motivándonos a seguir en cada encuentro con sus significativas devoluciones.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo analizar y describir los beneficios y obstáculos que encuentran los directivos y docentes de nivel primario, para implementar institucionalmente las políticas educativas de inclusión de la discapacidad, en escuelas de las localidades de Pergamino, provincia de Buenos Aires y Alejo Ledesma, Córdoba. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas semi estructuradas individuales a cinco docentes y dos directivos de cada institución escolar. Luego de dicha instancia se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Entre los principales resultados obtenidos se puede mencionar como según lo expresado por parte de las entrevistadas, los beneficios y obstáculos que se han encontrado corresponden a aspectos de tipo actitudinales, metodológicos, y sociales. Las principales conclusiones a las que se arriban es que el marco legal vigente posibilita y habilita pensar un modelo de Escuela inclusiva, a pesar de ello, el reconocimiento legal no siempre trae aparejado el ejercicio práctico del mismo.

PALABRAS CLAVES

Políticas educativas de inclusión en la discapacidad. Discapacidad. Inclusión. Integración. Psicopedagogía.

ÍNDICE GENERAL:

1. INTRODUCCIÓN	5
2. Capítulo I: MARCO TEÓRICO	10
2.1 Discapacidad.....	10
2.2 Recorrido histórico acerca de las conceptualizaciones sobre la discapacidad.....	11
2.3 Integración e Inclusión: dos caminos diferentes en el ámbito educativo.....	15
2.4 Barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación.....	18
2.5 Marco Legal de las políticas de la inclusión.....	20
3. Capítulo II: METODOLOGÍA	24
3.1 Objetivo general y específicos.....	25
3.2 Enfoque metodológico.....	25
3.3 Diseño y alcance de la investigación.....	26
3.4 Participantes.....	26
3.5 Instrumentos y procedimientos de recolección de datos.....	26
3.6 Análisis de datos.....	27
4. Capítulo III: RESULTADOS	29
4.1 Conceptualizaciones de los docentes y directivos acerca de la discapacidad.....	29
4.2 Conceptualizaciones de los docentes y directivos acerca de la inclusión.....	31

4.3 Caracterización de la implementación institucional de las políticas educativas de inclusión.....	33
4.4 Beneficios en la implementación de las políticas educativas de inclusión.....	36
4.5 Obstáculos en la implementación de las políticas educativas de inclusión.....	37
5. CONCLUSIONES.....	40
6. REFERENCIAS.....	43
7. APÉNDICE.....	45
7.1 Modelo de entrevista semiestructurada.....	47
7.2 Modelo consentimiento informado.....	49

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de las políticas educativas de inclusión en la discapacidad nos atraviesa tanto individual como culturalmente. Tal es así, que cada uno de nosotros tenemos representaciones diferentes respecto a la discapacidad, integración e inclusión, y conocimientos sobre las políticas educativas de inclusión en la discapacidad. En este sentido podemos mencionar la posibilidad de historizar, diferenciar y proyectar como modos de ejemplificar la problemática que atraviesa nuestra investigación.

En relación a este punto, podemos mencionar también una serie de investigaciones (Pérez Benincasa, 2006; Acosta, Luna, Rausch, 2011; Luzuriaga 2014; Gómez, Toledo, 2016; Debonis ,2018; Cobeñas, 2020) que han abordado temáticas vinculadas a la discapacidad y la inclusión en diferentes contextos académicos con el fin de abordar lo que sucede en el interior de diversas instituciones en diferentes niveles académicos en relación a la inclusión escolar de personas con discapacidad.

Pérez Benincasa (2006) realizó una investigación con el objetivo de analizar qué lugar ocupa la inclusión educativa en nuestro país. Para ello se llevaron a cabo herramientas metodológicas tales como: consultas frente a la normativa, observaciones en diversas actividades, y entrevistas a los profesionales. ¿Cómo es la Educación Especial en nuestro país? fue la pregunta disparadora, que permitió arribar al concepto de diversidad sustentándose en la aceptación y el respeto de las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana, y en la posibilidad de brindar una respuesta a la necesidad educativa de cada persona. El autor reporta que la atención de la diversidad implica: la aceptación de la existencia de diferentes historias de vida y de diferentes contextos de vida; el reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento; la toma de conciencia de la existencia de diferentes puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a las actitudes, conocimientos e ideas previas propias de cada alumno; la admisión de la presencia de diferentes estilos, ritmos, curriculares y contextos de aprendizaje

dentro de una misma aula. Las herramientas metodológicas que se utilizaron en la investigación fueron la realización de consultas frente a la normatividad legal que acoge a la población con discapacidad en lo que respecta a la educación. Se indagó a través del enfoque cualitativo a las políticas públicas que incluyen la problemática de la población con discapacidad en educación, la realización de entrevistas a los profesionales que integran la institución, observaciones en diferentes actividades. A partir de allí se hizo necesario emprender un proceso de transformación institucional que conduzca a una nueva escuela, respetuosa de la diversidad y en la que el currículum sea único e igual para todos los alumnos (tengan o no discapacidad) realizando las adaptaciones que sean necesarias en objetivos, estrategias de enseñanza, organización escolar y/o áulica, medios, recursos, etc.

Acosta, Luna,y Rausch (2011) pensaron y analizaron el rol que cumple el docente de apoyo a la inclusión en el contexto de la escuela común. Para ello se realizaron entrevistas a docentes de escuela común de la provincia de Córdoba, sobre las representaciones que éstos tienen respecto del profesor de apoyo. En base al sustento teórico y a las entrevistas realizadas, se evidenció que existe una desinformación respecto de lo que implican los procesos de inclusión, los marcos legales, como así también el rol del profesor de apoyo. Respecto a los marcos legales se expresa un desconocimiento en cuanto a los alcances, derechos, incumbencias y beneficios que éstos suponen para el proceso de inclusión escolar. En relación al rol del DAI (docente apoyo de inclusión), gran parte de los docentes vinculan directamente el cumplimiento del rol y el éxito del proceso de inclusión, con la presencia física de éste en el aula y en la escuela. Por todo lo expuesto, se sostiene que en la mayoría de los casos, los procesos de inclusión se ven obstaculizados cuando los roles no están definidos, no se logra aunar criterios, hay desinformación en cuanto a la tarea que le corresponde a cada actor, se desconoce acerca de lo que proponen las Leyes de Educación vigentes frente a dichos procesos y no hay conocimiento sobre la titulación del profesional que realiza los procesos de inclusión.

Mientras que Luzuriaga (2014) arribó al estudio del acceso de las personas con discapacidad a las universidades del país. Para ello se seleccionaron 8 universidades nacionales del Gran Buenos Aires. Realizaron un estudio cualitativo que consistió en analizar documentos (normativas, documentación institucional, e información de los sitios web oficiales de las universidades). Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a referentes que ocupan cargos en la universidad. Como conclusión se encontraron numerosas iniciativas tales como seleccionar y priorizar determinados contenidos, objetivos y actividades en función a las necesidades del alumno. Además cabe destacar que se intenta agotar todos los recursos, y/o apoyos necesarios en cada caso en particular con el fin de favorecer la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario. Y se hallaron diferencias entre universidades asociadas a factores tales como: tamaño, antigüedad, recursos, etc.

Gómez, y Toledo (2016) llevó a cabo un estudio que tiene como objetivo conocer y documentar prácticas inclusivas orientadas a la educación de jóvenes y adolescentes con discapacidad, que asisten a escuelas públicas de gestión estatal y privada, en la región educativa N°4 de la provincia de Buenos Aires, en el nivel secundario. Como instrumentos de recolección de datos se escogieron las observaciones participativas y entrevistas en profundidad a realizar a un total de dos referentes institucionales y dos estudiantes. Desde una mirada histórica, sin perder de vista la actualidad de lo que acontece en las aulas, se intenta dar cuenta de algunos aspectos que muestran aún, cierta vulneración del derecho a la educación. Nos interesa resaltar el avance respecto de la restitución del derecho educativo para las personas con discapacidad y la importancia que implica la nueva Ley del año 2006 en ese sentido. Es importante el convencimiento de que todos/as los/as estudiantes - con o sin discapacidad debieran disponer de la posibilidad de aprender en las escuelas comunes y gozar del derecho a la educación. Las actitudes, expectativas, la confianza y nivel de formación de los profesionales docentes constituyen factores clave en el desarrollo de las políticas de inclusión para los nuevos retos que se presentan.

Debonis (2018) buscó abordar los procesos de integración escolar de niños y niñas con discapacidades en las escuelas comunes en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe en diferentes instituciones escolares y en dos niveles: inicial y primario. Las observaciones realizadas para esta investigación fueron en prácticas cotidianas en las escuelas comunes. Se arribó a la conclusión de que las docentes que realizan integraciones de niños y niñas con discapacidad en escuelas comunes presentan dificultades tales como, no disponer del tiempo necesario para el dictado de clases por tener que realizar tareas de administración, gestión de becas, entre otras. que son agravadas por cierto agotamiento y saturación producido por la cantidad y el tipo de trabajo que realizan.

El estudio realizado por Cobeñas (2020) surgió debido al reconocimiento en muchos países, incluida Argentina, de que los sistemas educativos están dejando a muchos niños y niñas con discapacidad fuera de la escuela o recibiendo una educación más pobre que el resto, la investigación se ha desarrollado en cuatro escuelas comunes, y cuatro especiales de la región bonaerense de Argentina, la misma tuvo como objetivo indagar acerca de los procesos de exclusión educativa que afectan a las personas con discapacidad en Argentina. En este sentido, se espera contribuir desde una perspectiva pedagógica a la identificación de barreras para la transformación del sistema educativo en inclusivo y visibilizar las formas específicas de exclusión que afectan a las personas con discapacidad, vulnerando su derecho a la educación. En este estudio se pudo identificar al menos tres grados de incumplimiento del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad: exclusión escolar, segregación e integración o exclusión en la inclusión, en el artículo se presentan algunos resultados obtenidos a partir de dicha investigación que consistió en problematizar los procesos de inclusión y exclusión escolar de jóvenes mujeres con discapacidad y personas con discapacidad en general tomando como principal referencia sus narrativas. El enfoque adoptado para el desarrollo de la investigación articuló aportes de la teoría foucaultiana, la teoría de género y los estudios sociales de la discapacidad o disability studies en un intento por minimizar los sesgos

sexistas y discapacitantes. A partir de las perspectivas teóricas asumidas se orientaron los esfuerzos a intentar dar cuenta del punto de vista de las y los jóvenes sobre los procesos de inclusión y exclusión educativa en los que estaban implicadas/os.

Como se observa, la mayoría de las investigaciones han realizado un análisis sobre la discapacidad y la inclusión en diferentes contextos académicos, tanto a nivel primario, secundario como así también universitario. Pero no han realizado una investigación teniendo en cuenta el marco legal actual, en sus formas de interpretar/implementar la normativa. Por esta razón, en la presente investigación, nos preguntamos acerca de los beneficios y obstáculos que encuentran las instituciones de nivel primario para implementar las políticas educativas de inclusión en la discapacidad. Además, creemos oportuno mencionar que dichas investigaciones no refieren en concreto a la implementación de las políticas educativas de inclusión en la discapacidad, y por tal motivo, consideramos pertinente la aproximación a dicha problemática.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿cuáles son los beneficios y obstáculos que encuentran docentes y directivos en la implementación de las políticas educativas de inclusión de la discapacidad en el nivel primario? Los beneficios que se han encontrado en esta investigación están sujetos a aspectos de tipo actitudinal, propuestas didácticas que incluyan a todos, utilización de recursos didácticos variados, participación activa de todos los responsables tales como, directivos, docentes, profesionales y familias. Respecto de los obstáculos se han señalado falta de capacitación y espacios de diálogo y reflexión de las resoluciones vigentes, entre otros.

Desde la psicopedagogía se podría pensar y analizar estas conclusiones para conocer cómo estamos posicionados como sociedad respecto de las concepciones de discapacidad, integración e inclusión, además de tomar conocimiento sobre cuál es el paradigma que rige y se pone en práctica actualmente. Esto contribuirá a pensar intervenciones futuras en torno a la

problemática planteada, teniendo en cuenta las leyes y resoluciones actuales que rigen en la educación inclusiva de la discapacidad.

En función de lo explicitado es que hemos planteado como objetivo principal o general analizar y describir los beneficios y obstáculos que encuentran los directivos y docentes de nivel primario, para implementar institucionalmente las políticas educativas de inclusión de la discapacidad, en escuelas de las localidades de Pergamino, provincia de Buenos Aires y Alejo Ledesma, Córdoba. Mientras que los objetivos específicos que se desprenden de esta investigación son analizar qué conceptualizaciones tienen los docentes y directivos acerca de la inclusión y la discapacidad, como así también indagar acerca de cómo realizan la integración o inclusión escolar en las escuelas mencionadas, además de indagar y describir sobre los conocimientos que poseen los docentes de nivel primario de las escuelas mencionadas acerca de las resoluciones vigentes. El último de ellos ha sido indagar acerca de los beneficios y obstáculos observados por directivos y docentes en la implementación de las políticas educativas de inclusión.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos denominados Marco teórico, Marco metodológico y Resultados, y un apartado final de Conclusiones. Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico se desarrollan las categorías conceptuales tales como discapacidad, se incluye un recorrido histórico sobre la misma, integración e inclusión, barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación y por último, el marco legal de las políticas de la inclusión en la discapacidad. En el capítulo referido a Marco Metodológico, se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación, describiendo a la institución que ofició como escenario empírico y a los participantes. También se especifica el instrumento de recolección de datos, y el análisis de los mismos. El tercer capítulo contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre, se exponen las conclusiones que han evidenciado la necesidad que tenemos como sociedad de dar respuesta a las personas con discapacidad de poder transitar por el sistema educativo garantizando sus derechos. Además

concluimos que las políticas públicas de inclusión de la discapacidad abogan por la eliminación o remoción de barreras, sin embargo las instituciones que tienen a su cargo la implementación de dichas políticas encuentran, al interior de sí mismas, esas barreras que se necesitan remover para lograr una efectiva inclusión. Las ideas y conceptualizaciones de los propios miembros de la institución escolar referidas a la discapacidad y a la inclusión, operan en algunos casos como obstáculos para la eliminación de las mencionadas barreras.

2. CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

2.1 Discapacidad

En el presente capítulo se desarrollará el concepto de discapacidad ya que es de suma importancia introducir el mismo debido a que la temática gira en torno a las políticas educativas de inclusión de la discapacidad en el nivel primario y su implementación. Por esta razón es conveniente hacer hincapié en la concepción tanto de la discapacidad, como así también en el concepto de inclusión y las políticas educativas vigentes para poder fundamentar y dar inicio con un sustento teórico a dicha investigación.

Pensar en la inclusión educativa implica reflexionar sobre la diversidad en todas sus formas, sin embargo se ha seleccionado y realizado un recorte específicamente en la discapacidad. Por lo tanto, será necesario desarrollar el concepto, hablar de inclusión y en consecuencia de las políticas educativas actuales.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que establece que las personas con discapacidad son aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.(Resolución 61/106, 2006,13 de diciembre).

Sin embargo, el modo de conceptualizar a la discapacidad ha sufrido variaciones en los diferentes contextos socio históricos. Es por ello que a continuación se presentarán sintéticamente dichas transformaciones conceptuales.

2.2 Recorrido histórico acerca de las conceptualizaciones sobre la discapacidad

En el presente apartado se dará lugar al análisis y descripción breve del marco histórico por el cual la discapacidad como concepto ha evolucionado.

Los modos de comprender y clasificar la discapacidad han sido diversos, en este apartado se clasifican según su orden de aparición y siguiendo lo postulado por Padilla Muñoz (2010). El autor mencionado se identifica con: El modelo tradicional, modelo médico-biológico o paradigma de la rehabilitación, paradigma de la autonomía personal, modelo de discapacidad social, modelo de las minorías colonizadas, el modelo universal de la discapacidad, y por último, el modelo biopsicosocial.

El primero de los modelos, el tradicional, ha estado ligado a causas mágicas o religiosas, pensadas como un castigo o inclusive, como una maldición, como consecuencia de esto, las personas con discapacidad no eran tratadas como ciudadanos de derecho. Se evidenciaba en aquel entonces situaciones de marginación, tanto a nivel orgánico-funcional como social, por lo que las personas con discapacidad mantuvieron un sitio marcado dentro de la estructura social, caracterizado por la dependencia y el sometimiento. Ante la creencia de que el colectivo de personas con discapacidad no tenía nada que aportar a la comunidad surgen dos formas de exclusión, la eugenesia y la marginación. (Padilla Muñoz, 2010).

El modelo médico-biológico, planteó que algunas enfermedades tenían como producto final o efecto una discapacidad que inhabilitaba a la persona para desempeñarse en el mundo. Así, las consecuencias de la enfermedad, se llamarían discapacidades. Ante esta problemática se derivan medidas terapéuticas de tipo individual. Dado que muchas discapacidades no tienen cura o recuperación total, lo cual muestra los límites del quehacer médico, éste último debe dedicarse a buscar la adaptación de la persona a las demandas y

exigencias de la sociedad que busca que la persona, en mayor medida, pueda normalizarse. La naturaleza de este modelo médico hace énfasis en el diagnóstico. Privilegia la rehabilitación y las instituciones que median o reciben los efectos de la discapacidad, como, por ejemplo: las instituciones para atender y hospitalizar a las personas con discapacidad, colegios de educación especial, asilos para enfermos mentales, etc. (Padilla Muñoz, 2010).

Desde el paradigma o modelo de la rehabilitación se transita de una etapa marcada por la exclusión y la segregación, a otra caracterizada por la integración y la rehabilitación. Las personas con discapacidad dejan de ser consideradas desde una visión negativa por la sociedad en la medida en la que consigan ser rehabilitadas. Es decir, el éxito reside en que la persona sea capaz de aproximarse a lo definido culturalmente como normal. (Padilla Muñoz, 2010).

Hay que señalar que, en los modelos hasta aquí caracterizados, la discapacidad es vista como una característica interna del individuo y se centra en las deficiencias, limitaciones y dificultades que presenta el sujeto, el cual, a su vez, no tiene un papel activo en su proceso de rehabilitación, y por supuesto tampoco lo tiene en la sociedad. (López Bastías, 2019).

Mientras que el paradigma de la autonomía personal señala la idea de ganar autodeterminación por parte de los sujetos con discapacidad, no solo en el proceso médico o de rehabilitación, sino también en el control de su propia vida.

Dicho paradigma surge en la década de los 70 junto al movimiento de Vida Independiente (nacido en EEUU) desde el cual se considera que el problema ya no reside en el propio individuo sino en el entorno que puede generar o no dependencia. Este modelo se traslada desde EEUU a todos los continentes y es percibido como un modelo mundial. En función de sus principios comienza la lucha en la supresión de todos los tipos de barreras que pudieran estar limitando las participaciones de las personas con discapacidad, tanto físicas como sociales. Producto de ello surge un concepto amplio denominado "Accesibilidad Universal y Diseño Para Todos". Un arquitecto con discapacidad, Ron Mace, junto a sus colegas del Center for Universal Design

(CUD), comenzaron a desarrollar y describir en los años 80 los principios y líneas en los que debían apoyarse los arquitectos con el fin de desarrollar edificios y espacios públicos accesibles, esto generó un gran avance en términos de políticas. (López Bastías ,2019).

Por otro lado, el modelo de discapacidad social o modelo social, postula que la discapacidad no es solo la enfermedad de la persona, sino el resultado de condiciones, estructuras, actividades y relaciones interpersonales insertas en un medio ambiente. Se plantea que la discapacidad nace de la interacción de una persona con un medio ambiente particular, en el cual se evidencian las limitaciones o desventajas que tiene la persona en ese espacio y que definen, por lo tanto, su estatus de discapacitado. En este tipo de modelo, la discapacidad es un hecho social. El déficit de la persona se evidencia solamente en un medio social que no ha tenido la capacidad de dar respuestas a sus necesidades. En este sentido, la discapacidad es una construcción social, ya que no es la discapacidad de la persona lo que la discapacita, sino el ambiente y las estructuras sociales que la rodean. (López Bastías, 2019).

Como puede observarse, este modelo se aproxima a la interacción individuo-ambiente. Crea la necesidad de responder a los requerimientos de las personas con discapacidad por parte de la comunidad, la sociedad y el Estado. De esta manera, inicia el tema de inclusión social, en materia de acceso a la educación, trabajo, vivienda, transporte, salud, entre otros, y con ello el acercamiento a instrumentos internacionales, como la Declaración de los Derechos Humanos, y a la valoración de la persona, para ayudarla a identificar barreras y necesidades, y crear alternativas que aporten para alcanzar la igualdad de oportunidades, generando en consecuencia mayores avances en términos políticos. (López Bastías, 2019).

Por su parte, el modelo de las minorías colonizadas es semejante al de discapacidad social, ya que incorpora las luchas por los derechos de las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, se considera que la persona discapacitada es sistemáticamente discriminada, marginada y explotada por la sociedad. La posición del “discapacitado” dependería de la población y del abandono social y político en el que se encuentran. El problema

estaría en la incapacidad de la sociedad para responder a las necesidades de las personas con discapacidad. (López Bastías, 2019). Por esta razón, desde la presente investigación, coincidimos con la idea de que es la sociedad quién discapacita al sujeto, y no su condición en sí.

El modelo de las minorías colonizadas asume el modelo médico como dominante, ya que éste considera a la persona discapacitada como incapaz de definirse, regularse y determinarse a sí misma. La persona con discapacidad no podría regularse a sí misma y no tendría derechos, lo cual haría mayor hincapié en problemáticas de índole mental y cognitiva, así como patologías en las cuales la dependencia de terceros sea mayor, sacándolos de la posición de sujetos de derechos. Este planteamiento ha sido retomado por movimientos que favorecen los derechos civiles y luchan por su derecho a formar un colectivo integrado con una identidad definida por los mismos. (Padilla Muñoz, 2010)

Este modelo sostiene que todos los seres humanos tenemos capacidades y falencias. Ningún ser humano posee todas las habilidades que le permitan adaptarse a las diversas demandas que la sociedad y su entorno le plantean. La incapacidad es relativa y requiere ser contextualizada en un individuo y ambiente dado. De esta manera, el paso de una capacidad a la discapacidad estaría determinado por el contexto sociopolítico y cultural, en el cual se mueve un individuo con ciertas características psicológicas, físicas y sociales. Este modelo sugiere valorar y aceptar las diferencias de las personas como una forma de estar en el mundo. (Padilla Muñoz, 2010)

Por último, el modelo biopsicosocial se basa en la interacción de una persona con discapacidad y su medio ambiente. El funcionamiento de un sujeto es una interacción compleja entre su estado o condición de salud (física y mental) y los factores ambientales. Éstos últimos interactúan con la persona e influyen en ella y en su funcionamiento. Por lo tanto, este modelo ubica a la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona, interna y/o individual. En éste se requiere integrar los modelos físico, psicológico y social con una visión universal para clasificar,

medir, utilizando un lenguaje universal, neutro y positivo al momento de definir a la discapacidad. (Padilla Muñoz, 2010).

2.3 Integración e inclusión: dos caminos diferentes en el ámbito educativo.

Luego de haber desarrollado las conceptualizaciones referidas a discapacidad, se cree pertinente introducir los términos de integración e inclusión dado que suelen ser utilizados estos conceptos indistintamente, cuando en realidad representan filosofías diferentes aun cuando tienen objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad. Aun así, tienen en común el hecho de poner de relieve la relación entre el individuo y la sociedad. Por esa razón se han seleccionado estos términos, para luego explicarlos y pensarlos en el ámbito educativo.

La palabra integración deriva del latín *integer*, “intacto, entero” y supone garantizar que todos, sin distinción, participen plenamente en la sociedad para que ésta llegue a estar completa. Este modelo educativo presenta limitaciones, por su intento de amoldar a los alumnos a las exigencias del sistema educativo general. (Boggino, 2021).

La integración en el ámbito educativo en nuestro país se inicia con estudiantes con discapacidad visual, en la década del 60. En 1966 se implementó el Programa de Integración de Niños Ciegos y Ambliopes. A raíz de estas propuestas las diferentes prácticas innovadoras se comienzan a extender a Buenos Aires a nivel provincial. Ya en el año 70, se incorporan estudiantes con discapacidad motora y auditiva y en el año 1989 comienzan a implementarse proyectos de integración a estudiantes con lo que denominamos actualmente discapacidad intelectual, ya que en esa época eran reconocidos como retardo mental, denominación que surge de las formas en que se reconocía a las formas de pensar la discapacidad, tales como discapacitados, capacidades diferentes, capacidades especiales, entre otras. (Dirección General de Cultura y Educación, 2016).

En relación a lo mencionado con anterioridad donde se detallan antecedentes de la escolaridad de personas con discapacidad, resulta

pertinente desarrollar y explicar lo que propone la Circular Técnica N° 1/2016 de la Dirección de Educación Especial, dado que manifiesta un cambio significativo en relación a los alumnos con discapacidad, la misma fue denominada “De la integración como portadora de sentidos... a la inclusión con apoyos, como garantías de derechos” con el objetivo de comenzar un proceso donde se reflexione y analice la integración en sus amplios sentidos, tanto denotativos como connotativos, así como también a las implicancias que supone pensar la idea de un “sujeto integrado”. Históricamente la integración fue el inicio y la puerta que permitió y garantizó pensar que un alumno con necesidades educativas especiales, cuyo destino escolar y único sería la Escuela Especial, pueda ser pensado, aprendido teniendo su escolaridad en una Escuela Común. (Dirección General de Cultura y Educación, 2016)

A partir de lo mencionado anteriormente se generaron debates pedagógicos, académicos, políticos-educativos internacionales, nacionales y provinciales para pensar la Escuela como un espacio para todos, esto implicó posicionar la inclusión como proceso de democratización de la educación, problematizando de esta manera el concepto de integración. Motivo por el cual, surge la necesidad que desde la Modalidad de educación especial se inicie un proceso de deconstrucción de los discursos que quedaron ligados a términos y palabras que portan ideas, que terminan impactando y generando modos de pensar las prácticas y las formas de concebir a los sujetos que más allá de su situación de discapacidad, son ante todo niños/as, adolescentes o jóvenes estudiantes, quienes tienen el derecho de recibir desde la Modalidad especial una propuesta educativa. (Dirección General de Cultura y Educación, 2016)

Un camino diferente en las prácticas educativas propone lo que se denomina inclusión. Según la UNESCO (2008) la inclusión es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, y demás actividades culturales, y comunitarias tratando de reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, implicando cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión que abarca a todos los niños en edad escolar y teniendo como convicción de que es responsabilidad del

sistema educativo educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas a las diversas necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, representa un enfoque que plantea transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer sus prácticas y el entorno de aprendizaje (Conferencia Internacional de Educación, 2008)

La Inclusión educativa implica el derecho a que cada persona sea comprendida en su singularidad y es la comunidad educativa la que se adapta al alumnado. La inclusión valora y respeta las diferencias como oportunidades de enriquecimiento de la sociedad, basándose en principios como la equidad, la cooperación y la solidaridad. (Boggino, 2021, p.16)

El uso del concepto de inclusión aparece con intensidad a partir del año 2004 tanto en los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 y en diferentes programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional. (Sinisi, 2010)

En síntesis, los conceptos integración e inclusión escolar, se plantean en términos de “paradigmas”. Se ha pasado del “paradigma de la integración” que supone a niños y niñas como portadores de necesidades educativas especiales, modelo que estaría apuntando al déficit, al “paradigma de la inclusión” que, por el contrario, se corre de la perspectiva sobre las necesidades especiales por la del “derecho” que tienen todos los niños y niñas de acceder a una educación que los incluya en sus diferencias. (Sinisi, 2010).

Es importante propiciar el derecho a la educación y que la misma requiera, y garantice que todos los niños/as y jóvenes tengan, acceso a la educación, pero no a cualquier tipo de educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. (Boggino, 2021).

Si se aspira a que la educación contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias, la inclusión educativa debe ser el primer eje de todos los sistemas educativos por el cual luchar. Esta preocupación es a consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que perduran en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los constantes esfuerzos invertidos para incrementar y fomentar la calidad y equidad de la educación. (Boggino, 2021).

2.4 Barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación

En base a lo desarrollado en los apartados anteriores, es importante señalar que las barreras para el acceso, participación y aprendizaje en las personas con discapacidad, se hallan transversalizadas por el modelo social que es el que rige el paradigma contemporáneo. Por lo tanto se dará lugar al desarrollo del concepto de barreras, las cuales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las políticas, las personas, las instituciones en las que participa, la cultura, las relaciones sociales y económicas que afectan la participación plena de las persona en la sociedad. (Resolución 1664/17. 2017, 1 de diciembre).

Resulta imposible hablar de educación inclusiva sin hacer referencia a las barreras para el acceso a la participación y al aprendizaje que impiden que los conocimientos sean accesibles a todos los estudiantes. Además de los obstáculos que suponen las condiciones edilicias que imposibilitan el acceso físico, existen barreras culturales, actitudinales y didácticas que parten de las culturas escolares, las creencias docentes, la falta de variedad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas y la utilización de un currículo poco flexible, entre otras. (Diseño Curricular Primaria, p, 23)

De modo que, como lo establece la citada Resolución 311/2016 del Consejo Federal de Educación se deben identificar las barreras y obstáculos que existen en la Institución, tales como: Barreras de acceso físico, barreras de

la comunicación, barreras didácticas, las cuales refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje, barreras sociales-actitudinales, las cuales refieren a la actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, conocimiento de los procesos inclusivos.

En respuesta a la necesidad de remover esas barreras, según cada caso particular, se deberá buscar, accesibilidad física, las mismas refieren a eliminar y/o minimizar las barreras arquitectónicas, analizar los recorridos escolares, entre otros. Las formas de comunicación están asociadas a los conocimientos básicos de Braille, Lengua de Señas Argentina y Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación, como así también recursos humanos y materiales.

Cómo se describiría en el apartado siguiente, las escuelas inclusivas no suponen que los docentes deban resolver todas las situaciones ni planificar en la soledad del aula. Más bien, todo lo contrario. Los equipos docentes deben construir estrategias y herramientas de forma colaborativa con otros docentes más experimentados, con el equipo directivo, con otros miembros de la escuela, familias, estudiantes, organizaciones de personas con discapacidad, didactas, investigadores, otras escuelas, etc. (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, septiembre).

En conclusión, al remover las barreras se abren posibilidades, para ello se debe estar atento, escuchar e interpretar los cambios que manifiestan los estudiantes. Esto potenciará aún más la trayectoria en la institución de todo el grupo escolar, y así pueden surgir nuevas posibilidades para cada estudiante. (Dirección General de Cultura y Educación, 2019, septiembre).

2.5 Marco Legal de las políticas educativas de inclusión

A partir de lo desarrollado en el apartado anterior resulta necesario reflexionar y describir el marco legal actual de las políticas educativas de inclusión. Por tal motivo, es necesario mencionar en primer lugar la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entendiendo al mismo como un hito en la historia de la lucha por los derechos de las personas con discapacidad.

El propósito de la convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. En el ámbito educativo la Convención reconoce el derecho a una educación inclusiva, a educarse en las mismas escuelas que el resto de las personas, por ello los Estados tienen la obligación de dar apoyo para que las personas con discapacidad puedan educarse en igualdad con los demás y garantizar que accedan a la educación superior y al aprendizaje durante toda la vida. (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2007, 30 de marzo).

En el ámbito nacional, nos centraremos a continuación en la normativa que rige en los lugares donde desarrollamos el trabajo de campo. Una de las provincias donde se desarrolló el mismo es Córdoba, donde rige actualmente en toda la región la Resolución 1825/19 que establece que es indispensable garantizar al estudiante con discapacidad el acceso a una educación de calidad, sin discriminación y en igualdad de un sistema de educación inclusiva que certifique el cumplimiento de la trayectoria escolar, mediante el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad, disminuyendo y/o eliminando toda barrera. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

La mencionada resolución tiene como destinatarios a aquellos estudiantes con discapacidad que cursan en los diferentes niveles y modalidades, cuyas propuestas pedagógicas hayan requerido de la realización de ajustes razonables o la implementación de un Proyecto Pedagógico para la Inclusión. La misma establece que dentro del ámbito de aplicación regirá el conjunto de servicios educativos destinados a los estudiantes con discapacidad en las escuelas de la modalidad especial, como así también aquellos que estén en procesos de inclusión en las escuelas de nivel, tanto de gestión estatal como privada. Las escuelas de nivel y los servicios educativos de modalidad especial trabajarán articuladamente y con responsabilidades compartidas, procurando consensuar los sistemas de apoyo que resulten convenientes para cada estudiante en particular. Los equipos educativos de todos los niveles y

modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa para favorecer el proceso de inclusión; promoviendo la participación activa de la familia sobre las decisiones acordadas. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

Respecto a la orientación de la trayectoria escolar, la misma se llevará a cabo en el contexto escolar donde esté matriculado el estudiante con discapacidad, estará a cargo de los equipos técnicos de las escuelas especiales dependientes de la Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria y de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza, como así también docentes de Educación Especial y Hospitalaria y área central de la Dirección General. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

Se implementará el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (P.P.I.), entendiéndolo como un Proyecto de Acompañamiento Pedagógico a la Trayectoria Escolar, es decir como un instrumento que oficia de referente y mediador del proceso pedagógico, centrado en el qué y cómo aprenden los estudiantes. Por ser un proyecto que implica el acompañamiento a toda la trayectoria escolar del estudiante con discapacidad, se construirá cuando requiera de modificaciones en los objetivos, los contenidos y evaluaciones en todos o algunos de los espacios curriculares, con el fin de garantizar su plena participación en los aprendizajes. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

Además establece garantizar la construcción del legajo único de los estudiantes con discapacidad, donde consta toda la documentación de acompañamiento e información sobre la trayectoria educativa: ajustes razonables, informes de capacidades, P.P.I., entre otros; siendo responsabilidad del equipo directivo y su autoridad jerárquica, la existencia y el resguardo de dicho registro. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

Corresponde por lo tanto, realizar el acta acuerdo que será el instrumento en donde se establecen las pautas para la organización del proceso de inclusión escolar, los compromisos asumidos por los actores involucrados. Las instituciones educativas podrán disponer de cuatro (4) horas reloj semanales, en el marco de la jornada laboral habitual, para las tareas de

reflexión, análisis, coordinación y evaluación del proceso de inclusión que se lleve adelante, donde participarán los directivos, docentes del establecimiento educativo y docentes de apoyo a la inclusión. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

En relación a la educación en el contexto institucional el docente de apoyo a la inclusión será un maestro de grado de enseñanza dependiente de una escuela de modalidad especial de gestión estatal o privada. Cumplirá sus funciones mediante un abordaje institucional. Cuando las tareas de apoyo al proceso de inclusión sean brindadas por equipos técnicos particulares y/o dependientes de centros privados y/o ONG, el seguimiento de los mismos estará a cargo del equipo directivo y de supervisores de los niveles correspondientes, contando con la cooperación de las escuelas especiales dependientes de la Dirección General de Educación Especial y Hospitalaria y de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

Se piensa como estrategia para la inclusión, la implementación de espacios compartidos entre la escuela de nivel y/o modalidades que contribuyan a fomentar prácticas inclusivas. Deberá para ello contemplar la construcción de un “proyecto pedagógico de espacio compartido”. En el nivel primario el estudiante comenzará a los 6 años de edad, se habilitará el PPI a quienes presenten alguna discapacidad a recibir la certificación del nivel, al igual que al resto de la población escolar. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

En cuanto a la provincia de Buenos Aires, otra de las sedes de nuestro trabajo de campo, rige la resolución 1664/17 anexo 1 y 2 (2017, 1 de diciembre), que plantea que desde los inicios de la inclusión educativa, la trayectoria escolar comienza desde la atención temprana del desarrollo infantil, en concordancia con el primer ciclo de Nivel Inicial. Por lo tanto la inclusión en las escuelas de nivel, se constituye como prioritaria. Con la finalidad de cumplir con este propósito se propiciará la incorporación de contenidos educativos, como así también dispositivos para la inclusión entre los niveles y el Equipo de Orientación Escolar. Será necesaria la presencia de la modalidad de Educación

Especial, siempre y cuando el niño o niña, lo requieran. Además se realizan intervenciones en la modalidad de educación especial, vinculadas a brindar orientaciones de los equipos transdisciplinarios a los docentes, intervenciones a través del PPI, y por último el sostenimiento en acuerdo con la niña, niño, joven o adulto, del desarrollo de la trayectoria educativa en la escuela especial. (Resolución 1664/17. 2017, 1 de diciembre).

Por otra parte, la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel primario en escuelas comunes, es un acto que garantiza su derecho a la educación. Además los equipos deben comprometerse a garantizar la matriculación de niños, niñas con discapacidad, como así también la elaboración del PPI, una construcción de corresponsabilidad de todos los niveles y modalidades intervinientes, la comunicación con la familia, la acreditación y promoción. (Resolución 1664/17. 2017, 1 de diciembre).

Existe un documento de orientación para la aplicación de la Resolución que mencionamos con anterioridad. Ésta desarrolla la importancia de promover una educación inclusiva a los y las jóvenes con discapacidad de acuerdo a su derecho a recibir una educación de calidad. (Resolución 1664/17. 2017, 1 de diciembre).

La trayectoria educativa refiere a los diferentes recorridos posibles de transitar, según necesidades, intereses, posibilidades y dificultades de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Por lo tanto, las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad se caracterizan por orientar el desarrollo de propuestas didácticas a partir de la evaluación pedagógica y el análisis de los apoyos necesarios acordes a los niveles de enseñanza. Además de la corresponsabilidad entre instituciones, familias, alumnos, garantizando la palabra, espacios de participación y cooperación. (Resolución 1664/17. 2017, 1 de diciembre).

Desde esta mirada, los equipos deberán formular las propuestas sobre las trayectorias educativas, los acuerdos con las familias y alumnos, para su implementación. Los apoyos específicos para los estudiantes con discapacidad, son asumidos en el ámbito educativo como “configuraciones de apoyo”. Para ello, se deberá pensar las prácticas educativas desde una mirada

superadora del modelo tradicional. Las intervenciones pedagógicas con los alumnos que requieran de un trabajo articulado con la modalidad de educación especial se inician antes de proyectar dicha articulación. Las mismas se realizan tras un proceso de observación sistemática y de registro de los actores intervinientes. (Resolución 1664/17. 2017, 1 de diciembre).

Además, en la provincia de Buenos Aires existen circulares, resoluciones y guías propuestas por el Gobierno que nos aportan y ayudan a entender más sobre las políticas educativas de inclusión. Estas son: Circular Técnica Nº 5, Guía de Políticas Educativas de Inclusión, la Resolución 1664/17 anexo 1 y 2, que se han explicado con anterioridad junto con la resolución correspondiente a la provincia de Córdoba.

3. CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

La presente investigación plantea indagar acerca de los beneficios y/u obstáculos en la implementación institucional de las políticas educativas de inclusión en el nivel primario de dos localidades ubicadas, una en la Provincia de Buenos Aires y la otra en la Provincia de Córdoba con el objetivo de poner de manifiesto lo que sucede en el interior de cada institución educativa seleccionada.

Problema:

¿Qué beneficios y/u obstáculos encuentran los directivos y docentes de nivel primario para implementar institucionalmente las políticas educativas de inclusión, en las localidades de Pergamino, provincia de Buenos Aires y la localidad de Alejo Ledesma, Córdoba?

3.1 Objetivo general y específicos

General:

- Analizar y describir los beneficios y obstáculos que encuentran los directivos y docentes de nivel primario, para implementar institucionalmente las políticas educativas de inclusión de la

discapacidad, en escuelas de las localidades de Pergamino, provincia de Buenos Aires y Alejo Ledesma, Córdoba.

Específicos:

- Analizar qué conceptualizaciones tienen los docentes y directivos acerca de la inclusión y la discapacidad.
- Indagar acerca de cómo realizan la integración o inclusión escolar en las escuelas mencionadas.
- Indagar y describir sobre los conocimientos que poseen los docentes de nivel primario de las escuelas mencionadas acerca de las resoluciones vigentes.
- Indagar acerca de los beneficios observados por directivos y docentes en la implementación de las políticas educativas de inclusión en las escuelas mencionadas.
- Indagar acerca de los obstáculos observados por directivos y docentes en la implementación de las políticas educativas de inclusión en las escuelas mencionadas.

3.2 Enfoque metodológico

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Sampieri (2014) este tipo de investigación plantea que, en lugar de iniciar con una teoría y luego corroborar empíricamente los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría para representar lo que observa. Es decir, no se trata de comprobar hipótesis sino que las mismas se van generando a lo largo de la investigación, con diferentes instrumentos de recolección de datos. En este caso, como desarrollaremos más adelante, utilizamos la entrevista semiestructurada para dar lugar a nuestra investigación. Nuestro propósito será reconstruir la realidad con los datos obtenidos de la misma desde una visión holística.

3.3 Diseño y alcance

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables sino que se observan fenómenos tal cual acontecen en su contexto natural Sampieri (2014).

Además, se trata de un diseño de tipo transversal, Sampieri (2014) sostiene que este tipo de diseño busca recolectar datos en un momento o tiempo único. Su finalidad es describir variables y analizar su repercusión e interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es descriptivo ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de los fenómenos mencionados, teniendo como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. (Sampieri 2014)

3.4 Participantes

En este estudio han participado 4 docentes y 1 directivos de nivel primario por cada institución. Siendo éstos, 5 actores institucionales de la localidad de Alejo Ledesma, Córdoba y 5 participantes de Pergamino, provincia de Buenos Aires. Sus edades están comprendidas entre los 30 y los 60 años. Su formación académica es de nivel terciario.

3.5 Instrumentos y procedimientos de recolección de datos

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada. Sampieri (2014) afirma que este tipo de entrevistas se caracteriza por basarse en una guía de preguntas ya establecidas dando libertad al entrevistador de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información sobre los datos que se intentan recaudar.

La entrevista estuvo conformada por una cantidad de 20 preguntas guía, con el objetivo de obtener de las mismas las respuestas a nuestro problema planteado presentando flexibilidad para reformular, y añadir preguntas en función de las respuestas dadas.

Previo a las entrevistas se realizó un primer contacto con los directivos y docentes de cada institución para explicar los objetivos y alcances de la investigación explicitando día y horario accediendo a participar de la misma. Se realizaron entrevistas semi estructuradas de manera presencial a cada docente y directivo de forma individual. Las mismas se llevaron a cabo en las Escuelas de nivel primario, tuvieron una duración de 25 minutos aproximadamente y fueron grabadas con un teléfono celular.

3.6 Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos.

La lógica de investigación utilizada ha sido de tipo deductivo. Se seleccionó el criterio temático para la separación de las unidades de contenido.

Para sintetizar y organizar los datos se utilizaron matrices cualitativas como instrumento de agrupamiento, para las categorías y subcategorías de análisis. Se colocaron fragmentos del discurso de las entrevistadas que fueron más representativas respecto de los constructos abordados. A continuación se presentan las categorías y subcategorías de la investigación.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis

Categoría: Discapacidad
Categoría: Inclusión
Categoría: Implementación institucional de las políticas educativas de inclusión
Subcategorías: Caracterización en la implementación de las políticas educativas de inclusión. Beneficios en la implementación de las políticas educativas de inclusión. Obstáculos en la implementación de las políticas educativas de inclusión.

4. CAPÍTULO III: RESULTADOS

A continuación daremos cuenta de las hipótesis interpretativas a las que se arribó a partir del proceso de análisis de los datos, con el objetivo de obtener como resultado las conceptualizaciones, conocimientos, beneficios y obstáculos que manifestaron los directivos y docentes entrevistados, en la implementación de las políticas educativas de inclusión de la discapacidad en el nivel primario.

Con la finalidad de sistematizar y comunicar las hipótesis interpretativas construidas, tomaremos las categorías de análisis como organizadores de dicha información.

4.1 Conceptualizaciones de los docentes y directivos acerca de la discapacidad

En relación a la categoría seleccionada, se observó que algunos participantes en sus respuestas se centraron en las características individuales del sujeto, a modo de ejemplo transcribimos un fragmento de la entrevistada n°1:

Como una dificultad motriz o mental que hace un poco más difícil que el niño en este caso realice las mismas actividades que el resto del grupo de pares.

Se interpreta que este grupo de respuestas remite al modelo o paradigma de la rehabilitación, el cual, postula que la discapacidad es vista como una característica interna del individuo y se centra en las deficiencias, limitaciones y dificultades que presenta el sujeto, el cual, a su vez, no tiene un papel activo en su proceso de rehabilitación, y por supuesto tampoco lo tiene en la sociedad. (López Bastías, 2019).

Otros entrevistados se refirieron a la discapacidad como una construcción social, en el caso de la entrevistada n° 5:

En relación a la respuesta anterior, considero que es precisamente la dificultad que tenemos como sociedad de asimilar que no se trata de personas “con discapacidad”, sino de diferentes necesidades y formas de hacerles frente a las actividades cotidianas de la vida.

Esta respuesta es representativa de aquellas que, interpretamos, refieren al paradigma social de López Bastías, (2019). El mismo refiere a que la discapacidad no es solo la enfermedad de la persona, sino el resultado de condiciones, estructuras, actividades y relaciones interpersonales insertas en un medio ambiente. Se plantea que la discapacidad nace de la interacción de una persona con un medio ambiente particular, en el cual se evidencian las limitaciones o desventajas que tiene la persona en ese espacio y que definen, por lo tanto, su estatus de discapacitado. En este sentido, la discapacidad es una construcción social, ya que no es la discapacidad de la persona lo que la discapacita, sino el ambiente y las estructuras sociales que la rodean. (López Bastías, 2019).

Sin embargo la gran mayoría concluyó que la discapacidad es una condición del sujeto tanto individual como social, es decir que se observa en este tercer grupo de respuesta una integración entre lo individual y lo social.

Presentamos dos fragmentos ilustrativos:

La entrevistada n° 3 resalta:

Más allá de las limitaciones físicas o cognitivas de cada individuo, lo que estigmatiza a la persona con discapacidad es el miedo de su entorno a su dificultad o imposibilidad de valerse por sí mismo.

La entrevistada n° 8 menciona:

La falta de comprensión de los organismos y personas a las necesidades de las personas con discapacidad.

Por ello, arribamos a que este tercer grupo que integra ambos paradigmas en sus respuestas, por un lado tenemos al modelo médico o de rehabilitación que percibe al sujeto desde su patología, etiqueta o discapacidad, y por otro tenemos al paradigma social que establece la presencia de prejuicios y/o barreras que como sociedad dificultan u obstaculizan la cotidianidad de las personas con discapacidad. Por lo tanto, se infiere que las entrevistadas han podido por un lado percibir y observar nuestra falta como sociedad respecto de la discapacidad, pero aún así no logran desvincular la patología o etiqueta de la persona.

4.2 Conceptualizaciones de los docentes y directivos acerca de la inclusión

En relación a la categoría seleccionada, se observó que la mayoría de las participantes en sus respuestas no lograron identificar y diferenciar los conceptos de integración e inclusión. A modo de ejemplo transcribimos un fragmento de la entrevistada n° 4:

La inclusión, desde mi punto de vista es que los sujetos intervengan o estén en un mismo espacio pero pueden a su vez, encontrarse o sentirse aislados en el mismo sitio mientras que la integración es que todos estemos y nos sintamos parte de un mismo equipo, dentro del mismo espacio.

Además, la entrevistada n°10, sostiene:

Integrar no es siempre incluir. Porque depende del acompañamiento que tenga ese estudiante con discapacidad.

Arribamos a la hipótesis interpretativa de que las respuestas obtenidas refieren a una confusión entre los conceptos de inclusión e integración, definiendo uno por otro, y estableciendo que el hecho de compartir un espacio común, de por sí, garantiza lo que se supone que sería la inclusión educativa.

En cambio, la minoría de los actores institucionales entrevistados, han arribado a la distinción de estas categorías.

Entrevistada n° 2:

La inclusión se centra en las capacidades del niño/a. Persigue eliminar barreras con las que se encuentra que le impiden participar del sistema educativo y social.

Entrevistada n° 1:

Porque integrar es estar todos juntos en un mismo espacio, pero los niños con discapacidad tienen un espacio solo para ellos y en la inclusión todos los integrantes del grupo con discapacidad y sin discapacidad están mezclados y participan de las mismas actividades.

Interpretamos la distinción mencionada, de acuerdo a lo que Boggino (2021) sostiene respecto de la palabra integración que deriva del latín *integer*, “íntacto, entero” y supone garantizar que todos, sin distinción, participen plenamente en la sociedad para que ésta llegue a estar completa. En relación

al concepto de inclusión refiere al derecho de que cada persona sea comprendida en su singularidad y es la comunidad educativa la que se adapta al alumnado. La inclusión valora y respeta las diferencias como oportunidades de enriquecimiento de la sociedad. (Boggino , 2021). En este caso se concluye que este grupo de participantes, han reconocido las barreras existentes que impiden el desarrollo y participación activa de las personas con discapacidad.

Por otro lado, algunas de las entrevistadas se han centrado en la importancia del rol de la escuela, la familia y profesionales en pos de lograr una mayor inclusión. A modo ilustrativo citaremos el siguiente fragmento.

Entrevistada n°1:

Considero sumamente importante la participación de la Escuela, familia y profesionales que trabajan y comparten el día a día con el niño, para lograr una mayor inclusión, ya que somos más las personas involucradas que podemos aportar.

En relación a lo expresado con anterioridad es necesario remarcar la importancia que las entrevistadas han manifestado respecto del trabajo articulado y la significación que éste conlleva en los procesos de inclusión educativa. Se observa que la resolución vigente propone que dentro del ámbito educativo y en relación a la aplicación de los proyectos de inclusión regirá el conjunto de servicios educativos destinados a los estudiantes con discapacidad en las escuelas de la modalidad especial, como así también aquellos que estén en procesos de inclusión en las escuelas de nivel, tanto de gestión estatal como privada. Las escuelas de nivel y los servicios educativos de modalidad especial trabajarán articuladamente y con responsabilidades compartidas, procurando consensuar los sistemas de apoyo que resulten convenientes para cada estudiante en particular. Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa para favorecer el proceso de inclusión; promoviendo la participación activa de la familia sobre las decisiones acordadas. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

Además, refirieron, en la mayoría de los casos, a la falta de capacitación

docente. A modo de ejemplo, citamos la siguiente respuesta.

Entrevistada n°9:

En una inclusión no debe faltar una maestra integradora las cuatro horas en el aula, son ellas las que se capacitaron para trabajar con estos alumnos, nosotros los docentes muchas veces no estamos capacitados para ciertas situaciones de la vida diaria en el aula, cuando se trata de trabajar con ciertos alumnos con diversas patologías. En ciertas oportunidades se lo carga al docente con diversas situaciones, no debemos olvidar del resto del alumnado.

Por lo tanto, se concluye que esta mirada, que sostienen algunas de las entrevistadas, están asociadas a la idea de garantizar una medida terapéutica de tipo individual, ya que los docentes no estarían capacitados para atender a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, y para ello es primordial la figura del maestro integrador.

Esta idea refiere al modelo médico- biológico como así también al modelo de rehabilitación que sostienen que muchas discapacidades no tienen cura o recuperación total, lo cual muestra los límites del quehacer médico, éste último debe dedicarse a buscar la adaptación de la persona a las demandas y exigencias de la sociedad que busca que la persona, en mayor medida, pueda normalizarse, enfocados también en la rehabilitación de tipo individual. El éxito del mismo reside en que la persona sea capaz de aproximarse a lo definido culturalmente como normal. (Padilla Muñoz, 2010). En el caso de las respuestas obtenidas, interpretamos que subyace que esta función debería cumplirla el maestro integrador.

4.3 Caracterización de la implementación institucional de las políticas educativas de inclusión.

En relación a la categoría seleccionada, se observó que algunos participantes señalaron, que la resolución de las políticas educativas de inclusión, se presentan en tiempo y forma en el interior de cada institución educativa, pero su difusión quedaría a cargo del interés por parte del docente. Inferimos la inexistencia de espacios en los que circule este tipo de información.

Para ello, extraemos fragmentos representativos de las entrevistadas.

La entrevistada n° 6 señala:

Se generan diferentes momentos, pero muchas veces no es en simultáneo con los docentes, se va difundiendo según los intereses de los docentes y también depende mucho del momento que esté atravesando la Institución para generar ese espacio.

La entrevistada n°3 señala:

Las resoluciones se nos remiten a los directivos de las Escuelas y a los EOE (Equipo de Orientación Escolar) . No hay espacios propios para trabajar en ellas, por lo que suelen ser revisadas durante las plenarias docentes del Colegio.

Por otra parte, la mayoría de las entrevistadas refieren que desconocen la resolución vigente, y además insisten en la importancia de la presencia de momentos y espacios para el análisis y reflexión sobre la misma.

La entrevistada n°8 refleja en este sentido:

Desconozco la resolución, no es difundida. Considero necesario generar estos espacios de análisis y reflexión.

En conclusión, interpretamos de las respuestas alcanzadas y analizadas, que la mayoría de los actores institucionales desconocen las resoluciones vigentes que rigen las políticas educativas de inclusión actuales, debido a que no existen tiempos ni espacios donde circule la información, y en consecuencia se analice y reflexione sobre la misma.

Otro de los puntos a analizar en esta subcategoría estuvo orientado a la participación de diversos actores educativos, como así también en la toma de decisiones respecto a los proyectos de inclusión.

El grupo de respuestas más representativas, concluye que los responsables involucrados en el PPI (Proyecto Pedagógico de Inclusión) , son por una parte los directivos de ambas instituciones (Escuela de nivel, y Escuela de modalidad especial), equipos de orientación escolar, docentes, docentes de apoyo a la inclusión, y las familias.

A modo de ejemplo, citamos a la entrevistada n°10:

Los responsables que están involucrados en el proyecto de inclusión son

familia, docentes, directivos de ambas instituciones, y docente de apoyo a la inclusión.

La entrevistada n° 2 menciona:

Equipo directivo, equipo de orientación escolar, maestra de apoyo a la inclusión, docentes, y familias.

Interpretamos de las respuestas obtenidas que la gran mayoría, reconoce y sostiene la participación activa de las escuelas de nivel, y de la modalidad especial, como así también de los docentes, equipos de orientación escolar, y las familias del alumno con proyecto de inclusión.

En este sentido, es posible relacionar las respuestas relevadas con lo propuesto por las resoluciones 1825/19 que rige actualmente en la provincia de Córdoba y la resolución 1664/17 anexo I y II de la provincia de Buenos Aires que plantean que desde los inicios de la inclusión educativa, la trayectoria escolar es acompañada por la modalidad especial. (Resolución 1664/17. 2017, 1 de diciembre). Dichas resoluciones tienen como destinatarios a aquellos estudiantes con discapacidad que cursan en los diferentes niveles y modalidades, cuyas propuestas pedagógicas hayan requerido de la realización de ajustes razonables o la implementación de un Proyecto Pedagógico para la Inclusión. Las mismas sostienen que las escuelas de nivel y los servicios educativos de modalidad especial trabajarán articuladamente y con responsabilidades compartidas, procurando consensuar los sistemas de apoyo que resulten convenientes para cada estudiante en particular.

Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa para favorecer el proceso de inclusión; promoviendo la participación activa de la familia sobre las decisiones acordadas. (Resolución 1825/19, 2019, 16 de diciembre).

Concluimos que si bien las entrevistadas manifestaron mayoritariamente que desconocían las resoluciones vigentes sobre el tema, en la práctica, una parte de esas reglamentaciones es implementada y conocida. Dicha implementación puede deberse al propio interés del docente por conocer la resolución o bien porque surge la necesidad de modificar objetivos, contenidos

y evaluaciones en todos o algunos de los espacios curriculares del estudiante con discapacidad a través de la elaboración del PPI.

Transcribimos una cita textual de una de las entrevistas.

La entrevistada n°6 sostiene:

La normativa actual es 1825/19, y avala legalmente nuestras prácticas docentes en la construcción de los proyectos inclusivos.

La entrevistada n°5 refiere:

Más allá de la Ley Nacional de educación n° 26206, y los lineamientos de la resolución CFE n° 311/16 sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, nos guiamos principalmente por la experiencia y el asesoramiento de las instituciones de Educación Especial.

En estas respuestas se refleja además el marco legal en el cual se halla inmersa la política educativa de inclusión de la discapacidad, por el cual las docentes mencionan que sus prácticas educativas son avaladas legalmente.

4.4 Beneficios en la implementación de las políticas educativas de inclusión

A partir del análisis de las respuestas obtenidas interpretamos que un grupo de entrevistadas refieren a la falta de beneficios observados por parte de los docentes, como así también, concluyen que los alumnos con discapacidad tampoco se benefician de la inclusión. Para ello transcribimos una cita textual de una de las entrevistadas:

La entrevistada n°8:

No es un beneficio para el sujeto con discapacidad porque la maestra no puede dedicarle el tiempo que necesita. Además, si se beneficia a algunos estudiantes termina perjudicando a otros, especialmente en los primeros grados.

Por otra parte, un grupo refiere a que existen beneficios independientemente del contexto de inclusión, resaltan la importancia de la inclusión no sólo para el alumno con discapacidad sino también para aquel que no cuenta con un proyecto de inclusión. A modo de ejemplo citamos los siguientes fragmentos:

La entrevistada n°6 señala:

Mucho de lo brindado para estos estudiantes sirve para todo el grupo, ya que el grupo áulico es un reflejo de la realidad social, que es compleja, y por ello debemos flexibilizarnos en nuestra propuesta de enseñanza.

La entrevistada n°1 sostiene:

Los beneficios son para todo el grupo, porque los niños son más solidarios y atentos a las necesidades de sus compañeros ya sea con o sin proyecto de inclusión. Como docente también si un niño sin proyecto de inclusión necesita más tiempo para resolver una actividad lo tengo en cuenta a la hora de dar mi clase.

A su vez, se observa en algunas respuestas la presencia de la importancia de la utilización variada de recursos didácticos y tecnológicos adaptados al alumno para fomentar y dar lugar al proceso de inclusión. A modo de ejemplo transcribimos el siguiente fragmento:

La entrevistada n°7 refiere:

Contamos con computadora, material concreto, láminas, afiches, carteles indicadores, y tratamos de adaptar cada propuesta o recurso didáctico a cada alumno que lo necesita.

Concluimos en relación a las respuestas obtenidas que la mayoría de las entrevistadas refieren que los beneficios logrados a partir de la implementación de dicha resolución se relaciona con un cambio de actitudes, valores por parte del grupo y la flexibilidad de la docente para mejorar la propuesta de enseñanza a partir de la utilización de diferentes recursos didácticos y materiales.

4.5 Obstáculos en la implementación de las políticas educativas de inclusión.

En relación a la categoría seleccionada, la mayoría de las participantes sostienen que los obstáculos que se presentan se relacionan con la falta de mayor participación activa y colaborativa por parte de los docentes, familias y profesionales, como así también hacen mención de la importancia de la falta de capacitación docente en el tema. Para ello, citaremos los siguientes fragmentos

para ejemplificar lo descrito anteriormente.

La entrevistada n° 6 señala:

Los obstáculos que se presentan se deben a la falta de capacitación, comunicación fluida por parte de todos los actores implicados en el proceso de inclusión educativa y compromiso de la familia.

Otro ejemplo, es el de la entrevistada n° 4 que refiere:

Desde mi punto de vista los obstáculos que se han presentado o puedan llegar a presentarse, podríamos superarlos en forma colaborativa, con ganas de seguir perfeccionándose en el tema, con amor y empatía a cada alumno /a, entendiendo sus problemáticas, modos de aprender y trabajando juntos en equipo para poder seguir adelante. Creo que los obstáculos se vinculan fundamentalmente con las actitudes que debemos asumir y la capacitación docente en materia de inclusión.

A partir de las respuestas obtenidas establecemos relación con los obstáculos en la implementación de las políticas educativas, ya que las entrevistadas han referido a la falta de comunicación entre los actores institucionales, compromiso por parte de la familia, falta de capacitación docente lo que en consecuencia limita el acceso, participación y proceso de enseñanza - aprendizaje en las personas con discapacidad. La Dirección General de Cultura y Educación, (2019,) plantea que los equipos docentes deben construir estrategias y herramientas de forma colaborativa con otros docentes más experimentados, con el equipo directivo, con otros miembros de la escuela, familias, estudiantes, organizaciones de personas con discapacidad, didactas, investigadores, otras escuelas, etc.

En el análisis de las entrevistas un grupo minoritario hace referencia a la presencia de obstáculos como un desafío y una problemática al mismo tiempo.

A modo de ejemplo, extraemos un fragmento textual de la entrevistada n° 6:

Se presentan obstáculos que son tomados como desafíos para seguir aprendiendo.

Como así también sostienen que si se presenta algún tipo de obstáculo,

están asesorados tanto por directivos como por los equipos de orientación escolar, lo que les permite una mayor orientación frente a un posible problema.

Para ello citaremos, a la entrevistada n°1:

No influyen porque estamos acompañadas por un equipo de psicopedagogas y un equipo directivo que nos orientan para trabajar.

A su vez, ha quedado explícito en las respuestas, la importancia y la demanda por parte de docentes y directivos frente a una mayor participación de padres y profesionales en la toma de decisiones, como así también la presencia de los mismos en reuniones para mejorar y favorecer los procesos de inclusión.

Tomaremos como ejemplo, a la entrevistada n° 9, que señala lo siguiente:

Se necesitan más reuniones con maestra integradora, reunión con padres y otros profesionales.

Otro ejemplo es el de la entrevistada n° 7, que sostiene:

El único obstáculo es el poco compromiso de las familias. Considero que desde ambas instituciones se hace todo lo posible. Más reuniones con los padres, quizás que en las reuniones participe cada profesional que se requiera.

En base a las respuestas obtenidas es importante establecer una relación entre los obstáculos y las barreras debido a que los mismos se corresponden con la falta de comunicación, falta de compromiso de la familia, falta de capacitación docente lo que limita el acceso, participación y aprendizaje en las personas con discapacidad por lo tanto retomamos el concepto barreras, las cuales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las políticas, las personas, las instituciones en las que participa, la cultura, las relaciones sociales y económicas que afectan la participación plena de las persona en la sociedad. (Resolución 1664/17. 2017, 1 de diciembre).

Concluimos remarcando la relación observada entre los obstáculos en la implementación de las políticas públicas de inclusión y las barreras caracterizadas en el marco teórico por la Dirección General de Cultura y Educación, (2019), tales como, la barrera comunicacional, las barreras

didácticas y las socio-actitudinales, las cuales refieren a la actitud de los docentes, de los demás estudiantes, de los familiares, carencias en la información, capacitación, y conocimiento de los procesos inclusivos.

5. CONCLUSIONES

Mediante el presente apartado nos proponemos plasmar algunas ideas a modo de conclusiones sin alcanzar respuestas acabadas sino a modo de cierre y reflexión, intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

En principio es necesario mencionar que el propósito de la presente investigación ha sido analizar y describir los beneficios y obstáculos que encuentran los directivos y docentes de nivel primario, para implementar institucionalmente las políticas educativas de inclusión de la discapacidad en escuelas de las localidades de Pergamino, provincia de Buenos Aires y Alejo Ledesma, Córdoba.

En este sentido, creemos oportuno sintetizar las categorías principales de nuestra investigación para dar comienzo a las conclusiones. Al respecto haremos referencia a lo explicitado por las entrevistadas sobre la concepción de discapacidad, observamos que aún persiste el paradigma médico o de rehabilitación, centrándose en la discapacidad por encima de la persona, por otro lado, se evidencia la presencia del paradigma social, el que rige actualmente, que plantea la presencia de barreras que obstaculizan a la persona con discapacidad. Además, se ha expresado una integración entre estas posturas, concluyendo así, que aún nos encontramos como sociedad en un proceso de transición entre los paradigmas médico y social, interpretando de esta manera que todavía hay un camino que como personas y profesionales que nos toca recorrer.

Por otro lado, se ha abordado la categoría de inclusión como parte de nuestra investigación, y hemos concluido que actualmente no existe una

distinción pertinente entre los conceptos de integración e inclusión, dado que el proceso de integración sigue siendo vigente y por lo tanto la importancia del rol del maestro integrador en las aulas es necesaria, alejándonos de la inclusión educativa que se propone en la actualidad.

En conclusión, respondiendo a la categoría de la implementación de las políticas educativas de inclusión en la discapacidad, interpretamos de las respuestas analizadas, que los actores institucionales desconocen las resoluciones vigentes que rigen las políticas educativas de inclusión actuales, debido a que no existen tiempos ni espacios donde circule la información, y en consecuencia se analice y reflexione sobre la misma.

Si bien las entrevistadas manifestaron mayoritariamente que desconocían las resoluciones vigentes sobre el tema, en la práctica, una parte de esas reglamentaciones es implementada y conocida. Dicha implementación puede deberse al propio interés del docente por conocer la resolución o bien porque surge la necesidad de modificar objetivos, contenidos y evaluaciones en todos o algunos de los espacios curriculares del estudiante con discapacidad a través de la elaboración del PPI.

En relación a las respuestas obtenidas de las entrevistadas que refieren a los beneficios de la implementación de dicha resolución, esta estaría relacionada a los cambios en las actitudes, y valores por parte del grupo áulico y además a la flexibilidad de las diferentes propuestas de enseñanza por parte de las docentes a partir de la utilización de recursos didácticos materiales, y tecnológicos que no solo benefician al alumno “integrado” o “incluido” sino a todos.

En relación a los obstáculos en la implementación de las políticas educativas, las entrevistadas han referido a la falta de comunicación entre los actores institucionales, compromiso por parte de la familia, falta de capacitación docente lo que en consecuencia limita el acceso, participación y proceso de enseñanza - aprendizaje en las personas con discapacidad. Que desde el

paradigma social de la discapacidad son concebidos como las barreras que se presentan en el entorno.

Lo explicitado hace evidente la necesidad que tenemos como sociedad de dar respuesta a las personas con discapacidad de poder transitar por el sistema educativo, posibilitando oportunidades en igualdad de condiciones, respetando sus derechos y buscando eliminar y/o minimizar las barreras que obstaculizan su cotidianeidad. Por esa razón, creemos pertinente señalar que actualmente nos encontramos en transición, entre el modelo médico y el modelo social de la discapacidad. La integración sigue siendo vigente y la inclusión educativa nuestra meta a alcanzar.

Por otro lado, en la implementación de las políticas educativas de inclusión en la discapacidad, sus leyes y resoluciones no serían difundidas por parte de directivos, en las instituciones seleccionadas, según lo expresado por las entrevistadas, ya que no propician espacios de diálogo y reflexión, pero aun así las docentes encuentran beneficios y obstáculos en su implementación, en tanto surge la necesidad e interés por conocerlas y llevarlas a cabo. En relación a los beneficios encontrados en dicha implementación, los mismos incluyen no solo a los alumnos con discapacidad, sino también al resto del grupo. Mientras que en los obstáculos se evidenció la presencia de barreras de comunicación, barreras didácticas, y barreras socio-actitudinales. Además concluimos que las políticas públicas de inclusión de la discapacidad abogan por la eliminación o remoción de barreras y las instituciones que tienen a su cargo la implementación de dichas políticas encuentran, al interior de sí mismas, esas barreras que se necesitan remover para lograr una efectiva inclusión. Las ideas y conceptualizaciones de los propios miembros de la institución escolar referidas a la discapacidad y a la inclusión, operan en algunos casos como obstáculos para la eliminación de las mencionadas barreras.

Respecto a los aportes que nuestra investigación propicia a la psicopedagogía, se considera que están vinculados a poder observar, y analizar la posición que como sociedad se asume frente a la discapacidad.

Se concluye como se ha realizado en líneas anteriores que como ciudadanos aún no nos posicionamos desde el paradigma social de la discapacidad, como así tampoco lo estamos frente a la inclusión escolar. Por lo tanto, la implementación de la política educativa pone de relieve los beneficios y obstáculos que se presentan en el interior de las instituciones, que nos permiten visualizar dónde estamos posicionados y cuáles son los próximos desafíos que debemos afrontar como profesionales de la psicopedagogía, si queremos garantizar la educación inclusiva.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones que hemos encontrado a lo largo de este proceso de investigación. Una de ellas fue la limitación de tipo geográfica, ya que como integrantes de la tesina, vivimos en localidades diferentes y planificar los encuentros para la realización de la misma ha sido por plataformas virtuales, generando la dependencia de dispositivos tecnológicos tales como, celulares, computadoras y redes wifi. Como así también al momento de realizar las entrevistas en las diferentes localidades, resolvimos que la integrante correspondiente de dicha localidad se encargará de efectuar la misma.

Como sugerencia para futuras investigaciones podemos mencionar la posibilidad de indagar sobre las perspectivas de otros actores institucionales como los pertenecientes al equipo de orientación escolar, como un modo de acercamiento a otros puntos de vista y modos de abordaje. También sería interesante que se pudiera tomar la presente investigación como antecedente para estudios posteriores. En este sentido, se podría continuar profundizando sobre el abordaje psicopedagógico en torno a la inclusión educativa.

6. REFERENCIAS

Acosta, M. C. & Luna, C. S. & Rausch, V. N. (2011). *La representación del docente de la escuela común sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión escolar*. (Tesis de posgrado). Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina.

- Aznar, A & Castañon, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Noveduc.
- Boggino, N. & de la Vega, E. (2013). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Homo Sapiens.
- Boggino, N. (2021). *¿Inclusión o accesibilidad educativa para tod@s?*. Homo Sapiens.
- Circular técnica N° 1 (2016, 5 de agosto). *De la integración como portadora de sentidos... a la inclusión con apoyos, como garantías de derechos*. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Especial.
- Circular Técnica General n° 5 (2012, 14 de septiembre) *Hacia la concepción del modelo social de la Discapacidad en la escuela de hoy*. La Plata, Buenos Aires.
- Cobeñas, P (2020). *Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(1), 65-81.
- Conferencia Internacional de Educación (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ginebra.
- Debonis, F. (2018). *Los movimientos de circulación en las prácticas docentes de maestras integradoras. Un acercamiento desde el enfoque socio-antropológico*. Revista De La Escuela De Antropología, (XXIII), 265–280.

- Echeita Sarrionandia, G. & Duk Homad, C. (2008). *Inclusión Educativa*. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6, (2), 1.
- Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos* (2019, septiembre). Dirección general de Cultura y Educación. Grupo ART. 24 por la educación inclusiva. Buenos Aires.
- Hernandez Sampieri, R (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición McGraw Hill. México.
- Seoane, J (2011) *¿Qué es una persona con discapacidad?* Universidade da Coruña. 30, 143-161.
- Lopez Bastias, J.L (2019). *La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa*. Facultad de Derecho de México. 69, 273. Tomo LXIX.
- Luzuriaga, M (2014). *Iniciativas de accesibilidad e inclusión educativa para personas con discapacidad en las Universidades Nacionales de Argentina*. (Tesis de Licenciatura) Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.
- Padilla-Muñoz,A (2010) *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*. International Law. Colombiana de Derecho Internacional 381- 414. Bogotá, Colombia
- Pérez Benincasa, J. L. (2006). *Discapacidad e integración: La educación especial hoy*. (Tesina de Licenciatura en Sociología). Universidad Nacional de la Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.
- Sinisi, L. (2010). *Integración o inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma?*. Boletín de Antropología y Educación. (1), 11-12.

Resolución N° 1664/17. (2017, 1 de diciembre) Documento de orientación para la aplicación de la Resolución. *La educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, y jóvenes adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*. Dirección General de Cultura y Educación.

Resolución 61/106. (2006, 13 de diciembre) “*Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*”. Nueva York, Estados Unidos.

Resolución 1825/19. (2019, 16 de diciembre). *VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en la Provincia de Córdoba*. Ministerio de Educación.

Resolución 1664/17 (2017, 1 de diciembre) anexo 1. *Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, y jóvenes adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*. Dirección General de Cultura y Educación.

Resolución 1664/17 (2017, 1 de diciembre) anexo 2. *Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, y jóvenes adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires*. Dirección General de Cultura y Educación.

7. APÉNDICE

7.1 Anexo 1: Modelo de entrevista semiestructurada

- 1- ¿Nos podrías dar tu nombre y edad, por favor?
- 2- ¿Hace cuánto tiempo trabajas en esta institución, y cuál es tu cargo?
- 3- Desde tu experiencia ¿Cómo definirías a la discapacidad?
- 4- ¿Qué consideras que es lo que discapacita al sujeto? Nos podrías dar ejemplos.
- 5- ¿Consideras que la inclusión y la integración, son lo mismo? ¿Por qué?
- 6- ¿Qué consideras que no debe faltar para poder lograr la inclusión educativa?
- 7- ¿Qué tipo de estrategias te gustaría implementar para lograrla?
- 8- Sabemos que los tiempos en la educación van cambiando. Por lo tanto las resoluciones también ¿Cómo se difunde la nueva resolución? ¿Cuentan con momentos previos de análisis y reflexión de la misma? Si tu respuesta es sí, ¿podrías comentarnos cómo lo hacen?

Si tu respuesta es no, ¿crees que es necesario tener esos espacios? ¿por qué?
- 9- Habitualmente, ¿quiénes participan en el proceso de inclusión o integración educativa en la escuela donde te desempeñas?
- 10- ¿Cómo y quiénes toman las decisiones respecto del/ de los proyecto/s de inclusión?
- 11- Para implementar esos proyecto/s, ¿se vinculan institucionalmente con otras instituciones y/o profesionales? De ser así ¿Podrías dar un ejemplo?. Y de no ser así ¿Crees que sería necesario?
- 12- ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas y didácticas utilizan para llevar adelante la integración o inclusión?
- 13- ¿Cuentan con recursos materiales para llevarlas a cabo? ¿Podrías mencionarlos?
- 14- Al llevar adelante la inclusión, ¿tienen en cuenta alguna normativa al respecto? ¿Cuál/es? ¿Por qué?

15- En cuanto a las políticas educativas de inclusión, ¿Encontrás algún tipo de beneficio al tener que implementarlas institucionalmente? Si la respuesta es sí, ¿podrías mencionar cuáles y de qué tipo? Si la respuesta es no, ¿por qué?

16- ¿Considerás que estos beneficios repercuten en los estudiantes que cuentan con proyectos de inclusión educativa? ¿Y en los demás estudiantes? Si la respuesta es sí, ¿Podrías mencionar de qué manera? Si la respuesta es no ¿por qué?

17- En cuanto a las políticas educativas de inclusión, ¿Encontrás algún tipo de obstáculo al tener que implementarlas institucionalmente? Si la respuesta es sí, ¿podrías mencionar cuáles y de qué tipo?

18- Desde tu perspectiva ¿Cómo afectan dichos obstáculos a la implementación de los proyectos de inclusión educativa?

19- ¿De qué manera influyen estos obstáculos en tu labor como docente?

20- ¿Cómo pensás que podrían superarse estos obstáculos?

7.2 Anexo 2: Consentimientos informados:

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada "Implementación de las políticas educativas de inclusión de la discapacidad en el nivel primario", cuyas responsables son Castro Paloma (DNI 41.025.171), Gacé Rocío (DNI 35.021.251) e Isidro Florencia (DNI 38.045.626). 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 "Analizar y describir los obstáculos y/o beneficios que encuentran los directivos y docentes de nivel primario, para implementar institucionalmente las políticas educativas de inclusión de la discapacidad, en escuelas de las localidades de Pergamino, provincia de Buenos Aires y Alejo Ledesma, Córdoba. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará una entrevista.

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

Rocío Dahyana Gacé.

Fecha y lugar de nacimiento: 27/07/1990, Alejo Ledesma, (Córdoba).

31 años de edad.

DNI: 35.021.251

Estado civil: Casada, con dos hijos.

Dirección: Ruta de acceso a la localidad, Alejo Ledesma (cba).

Contacto: 03468/15642853/rociogace20@gmail.com

Formación Académica:

Estudios primarios: 1997/2002. Escuela Domingo Faustino Sarmiento. Alejo Ledesma, Córdoba.

Estudios secundarios: 2003/2008 Secundario, Instituto Veléz Sarfield. Alejo Ledesma, Córdoba.

Estudios universitarios: 2009/2013. Psicopedagoga, Fundación del Gran Rosario, Convenio Curricular con Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades, Rosario, Santa fe.

Matrícula profesional: M..P. 24-4165.

Experiencia Profesional:

Año desde 2014 al 2017: Atención psicopedagógica desde el Servicio Social Municipal de Alejo Ledesma(Cba), en Casa del Niño “Jesús mi maestro”.

Talleres psicopedagógicos e intervenciones grupales con Equipo Interdisciplinario Municipal.

Año 2016 a 2022:

Docente de apoyo a la inclusión, en Escuela Especial Norberto Daniel Abdo, anexo Alejo Ledesma.(cba).

Terapias psicopedagógicas individuales, Integración escolar y orientación vocacional.

Psicopedagoga en Espacio Terapéutico de la Municipalidad de Arias, cba.

CURRÍCULUM VITAE

Florencia Daniela Isidro. Psicopedagoga.

Fecha de nacimiento: 03/02/1994, Capitán Sarmiento (Provincia de Buenos Aires).

28 años de edad.

DNI: 38.045.626

Estado civil: soltera.

Dirección: Rivadavia 344, Capitán Sarmiento. Provincia de Buenos Aires.

Contacto: 02478-15-415088 / flordisidro1@gmail.com

Formación Académica

Estudios primarios:

1997-2006 (E.G.B 1, E.G.B 2, E.G.B 3). Colegio “Domingo Faustino Sarmiento” N° 1.

Capitán Sarmiento, Provincia de Buenos Aires.

Estudios secundarios:

2006- 2011 (Bachiller Ciencias Sociales). Colegio “Domingo Fidel Sarmiento” N° 2.

Capitán Sarmiento, Provincia de Buenos Aires.

Estudios terciarios:

2012-2016. Psicopedagoga. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 5. Pergamino, Provincia de Buenos Aires.

Otros estudios:

Tramo de Formación pedagógica Nivel I. Establecimiento, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica “Santa María de la Asunción” DIEGEP 4636. San Antonio de Areco, Provincia de Buenos Aires.

Experiencia Profesional

Año 2017:

Orientadora Educacional en Equipo de Orientación Escolar. Escuela de Educación Secundaria N° 4 “La Luisa”. La Luisa, partido de Capitán Sarmiento, Provincia de Buenos Aires.

Del año 2018 al 2019:

Maestra a cargo de grupo primario. Centro Educativo Complementario N° 801 “Madre Teresa de Calcuta”. Capitán Sarmiento, Provincia de Buenos Aires.

Del año 2019 al 2022:

Titularización en el cargo de Orientadora Educacional en Equipo de Orientación Escolar. Escuela de Educación Secundaria N° 2 “Domingo Fidel Sarmiento”. Capitán Sarmiento, Provincia de Buenos Aires.

Maestra a cargo de grupo primario. Centro Educativo Complementario N° 801 “Madre Teresa de Calcuta”. Capitán Sarmiento, Provincia de Buenos Aires.

Terapias psicopedagógicas individuales y orientación vocacional ocupacional.

CURRICULUM VITAE

Paloma Castro. Psicopedagoga

Fecha de nacimiento: 2 de abril de 1998 (24 años)

Estado Civil: Soltera (sin hijos)

DNI: 41.025.171

Dirección: 25 de mayo 1015

Contacto: 2477625678

palomacastroaita@gmail.com

Formación académica:

- Bachiller en Ciencias Sociales

Estado: graduado

Escuela Secundaria Básica N°7 "Dr.J. V. González". Pergamino, Buenos Aires.

- Técnica Superior en Psicopedagogía

- Matrícula: 203758

Estado: graduado

Instituto de Formación Docente y Técnica N°5 “Región Norpampa”. Pergamino, Buenos Aires.

- Licenciatura en Psicopedagogía

Estado: cursando

Universidad del Gran Rosario. Rosario, Santa Fe.

Experiencia Profesional:

Año: 2020

- Referente en “Autonomía Joven” Programa de Desarrollo Social

Municipalidad de Pergamino, Buenos Aires.

Referencia:

Virginia Cesaretti 2477-492781

Coordinadora de “Autonomía Joven”

Año: 2021

- “Centro de día Esperanza” Pergamino, Buenos Aires.

Referencia:

Mónica Alejandra Bañuls 2477-685264